



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS,
CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS**

MARIA DO SOCORRO ESTRELA LOPES

**PROTEÇÃO ÀS CRIANÇAS E AOS ADOLESCENTES EM PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS:
o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**

JOÃO PESSOA

2014

MARIA DO SOCORRO ESTRELA LOPES

**PROTEÇÃO ÀS CRIANÇAS E AOS ADOLESCENTES EM PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS:
o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas - PPGDH, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adelaide Alves Dias

JOÃO PESSOA

2014

L864p Lopes, Maria do Socorro Estrela.
Proteção às crianças e aos adolescentes em processo de
escolarização a luz dos direitos humanos: o serviço de
convivência e fortalecimento de vínculos / Maria do Socorro
Estrela Lopes.-- João Pessoa, 2014.
194f. : il.
Orientadora: Adelaide Alves Dias
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA
1. Direitos humanos. 2. Processo de escolarização.
3. Serviços de proteção infanto-juvenil. 4. Trabalho infanto-
juvenil.

UFPB/BC

CDU: 342.7(043)

MARIA DO SOCORRO ESTRELA LOPES

**PROTEÇÃO ÀS CRIANÇAS E AOS ADOLESCENTES EM PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS:
o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas - PPGDH, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Adelaide Alves Dias
Prof^a. Dr^a. Adelaide Alves Dias - Orientadora

UFPB

Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Prof^a. Dr^a. Maria de Nazaré Tavares Zenaide - Examinadora

UFPB

Maria de Fátima Pereira Alberto
Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Pereira Alberto - Examinadora

UFPB

Dedico este trabalho especialmente às crianças, adolescentes e educadores que aceitaram compartilhar conosco suas experiências de vida, os quais, expondo seus desencantos e dificuldades de vida e trabalho, suas esperanças e expectativas, suas limitações e potencialidades, inquietudes e sonhos, contribuíram de forma direta para a realização deste trabalho.

“Tem verdade que se carece de
aprender, do encoberto,
e que ninguém não ensina:
o beco para a liberdade se faz”.

Guimarães Rosa

Dedico também aos meus filhos, Luiz Henrique e Gabriel, de quem roubei o tempo de amor e de cuidar do ser, para dedicar-me a essa árdua tarefa de desvendar a verdade de crianças, adolescentes e de educadores que juntam seus esforços para construir parclos saberes na aridez dos caminhos do campo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, espírito de luz na minha trajetória de vida.
Agradeço a Cleoneilton, meu companheiro, de luta e de afeto, que na adversidade e no companheirismo da relação familiar contribuiu para tornar possível essa realização.

À Prof^a. Dr^a Adelaide Alves Dias, pelos ensinamentos, compreensão e profícua orientação, que, baseada na sua sólida experiência acadêmica, me permitiu caminhar até aqui e conseguir alcançar o objetivo proposto.

A minha querida amiga, Cleonice Nogueira, irmã de coração, meus verdadeiros agradecimentos, pelo estímulo, carinho, pois sem a incomparável ajuda e compreensão não poderia realizar esse sonho.

A toda minha família, especialmente a meus pais, filhos e aos meus queridos irmãos, que foram a minha inspiração e fortaleza para que eu pudesse concluir esse trabalho.

Aos meus colegas do mestrado, professores e todos os amigos (as) que diretamente ou indiretamente contribuíram, partilharam, apoiaram, vibraram, e incentivaram esse grande momento profissional: Lúcia Lemos, Graça, Fernando, Jaidete, Irineide, Eliene e Senharinha.

Aos membros da Banca Examinadora, Professoras Doutoras Maria de Nazaré Tavares e Fátima Pereira Alberto, pela disponibilidade em contribuir no desenvolvimento deste estudo e pela aproximação da temática “criança e adolescente” na minha vida profissional e acadêmica.

Obrigada a todos (as)!

"Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição de casa dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito."

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho teve como objeto de análise as medidas de proteção social na sua relação com o processo de escolarização de crianças e adolescentes, e como objetivo principal analisar os efeitos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo para crianças e adolescentes, no processo de escolarização dos alunos(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Arnaldo Bonifácio, na comunidade rural de Odilândia, no município de Santa Rita/PB. Tomando os princípios e o referencial teórico dos direitos humanos como referência, o estudo buscou analisar os possíveis avanços na escolarização de crianças e adolescentes que frequentam os SCFV, (anteriormente denominado de “jornada ampliada”, “ações socioeducativas” e de convivência do PETI” ou ainda “serviço socioeducativo e de convivência”) de modo a analisar sua contribuição para assegurar a inserção, reinserção e permanência dos alunos na escola. Ao todo, 12 sujeitos participaram desta pesquisa, sendo seis crianças e adolescentes e seis educadores. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada e, com ela, foi possível produzir dados sobre a vivência cotidiana desses sujeitos com os Programas PETI e Projovem Adolescente. Além de entrevistas, o estudo também fez uso de documentos institucionais para facilitar a análise dos dados, como relatórios de planejamentos referentes ao SCFV (dados do Sistema de Proteção Brasileiro e Programas de Transferência de Renda), à escola (dados de frequência, aprovação, reprovação e evasão de alunos) e ao IDEB (resultado da avaliação da Provinha Brasil aplicada com alunos da 2º série e a Prova Brasil para alunos do 5º e do 9º ano na escola Arnaldo Bonifácio). A pesquisa teve caráter qualitativo e adotou como referencial teórico-metodológico o pensamento crítico e os pressupostos dos direitos humanos, como: democracia, cidadania plena, direitos ao desenvolvimento humano e intelectual, e às políticas sociais. Para tanto, adotou os seguintes indicadores de análise: inserção, permanência, e frequência na escola e no SCFV; índices de aprovação, reprovação e interesse dos alunos na escola; e a intersetorialidade entre as políticas. Os dados relativos às entrevistas, assim como todos os documentos, foram sistematizados e analisados a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Por fim, no ponto concernente às dificuldades encontradas na escola, ficou evidente que o conjunto de medidas e as estratégias governamentais, como os programas PETI e Projovem Adolescente, em Odilândia, não resultaram no equacionamento dos problemas relacionados à escolarização de crianças e adolescentes, apresentando, inclusive, desconexão e desarticulação com a realidade da comunidade rural nas atividades desenvolvidas, descharacterizando ações de caráter preventivo e antecipatório, e não garantindo a sua permanência na escola o seu afastamento definitivo do trabalho.

Palavras-chave: Processo de escolarização. Serviços de proteção infanto-juvenil. Trabalho infanto-juvenil.

ABSTRACT

This work had the analysis of social protection measures as its object, in their relation with the process of schooling of children and adolescents and its main goal was to analyze the effects of the service of companionship and strengthening of bonds, in the schooling of children and adolescents in the rural community of Odilândia, in SantaRita/PB. Using the principles and theoretical reference of the Human Rights as a reference, the study sought to identify the students' school development after the implantation of the SCFV, aiming to measure its possible contributions and to guarantee students' insertion, reinsertion and permanence at school. In total, 12 people participated in this research, 6 adolescents and 6 educators. The instrument used was the semi-structured interview and with it, it was possible to obtain information about these people's everyday life with the programs PETI and "Projovem Adolescente". Besides the interviews, the study also used institutional documents such as reports and planning regarding the SCFV (data obtained from the Brazilian System of Protection and Income Transference Programs), the school (students' frequency, students who pass, fail and evade) and the IDEB (results of the evaluation of "Provinha Brasil", done by second-grade students and "Prova Brasil", for fifth to ninth-grade students at Arnaldo Bonifácio School). The research had a qualitative character and used as its theoretical-methodological reference the critical thinking and the presuppositions of the human rights such as: democracy, plain citizenship, right to human and intellectual development and to social policies. In order to do so, the following analysis indicators were adopted: insertion, permanence and frequency at school and at SCFV; the intersections between these policies; students' level of learning, number of students who pass and fail; and the separation from SCFV and returning to work. The information regarding the interviews, as well as all of the documents were systematized and analyzed using the technique of content analysis proposed by Bardin (1977). Lastly, concerning the difficulties observed at the school, it was evident that the combination of governmental measures and strategies, such as the Income Transference Programs (PETI and PBF) and "Projovem Adolescente" (currently SCFV) didn't result in the assessment of the problems related to children's and adolescents' schooling, presenting a disconnection and disarticulation with the reality of the rural community in the activities performed, depriving preventing and anticipatory actions from their character and not guaranteeing their definitive separation from work.

Key words: Child and adolescent labor. Schooling process. Services of protection for children and adolescents.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Processo de reordenamento	20
Ilustração 2 - Nível de ocupação das pessoas de 10 a 13 anos de idade.....	24
Ilustração 3 - Quadro demonstrativo do número de crianças, adolescentes e jovens, atendidos nos SCFV, em 2014.....	114

LISTA DE SIGLAS

CFB - Constituição Federal Brasileira
CMAS - Conselho Municipal de Assistência Social
CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
DOEBEC - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
DRT - Delegacia Regional do Trabalho
DRU - Desvinculação das Receitas da União
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FEPETI - Fórum Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil e Defesa do Adolescente Trabalhador
FNPETI - Fórum Nacional para a Prevenção e Eliminação do Trabalho Infantil
FUNABEM - Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor Social
FUNDEB - Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPEC - Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
NCDH/UFPB - Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba
NOB - Norma Operacional Básica
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONU - Organização das Nações Unidas
PAEFI - Serviço de Proteção e Atendimento Especializado à Família e Indivíduos
PAIF - Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família
PBF - Programa Bolsa Família
PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIDESC - Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAS - Política Nacional de Assistência Social
PNDH - Plano Nacional de Direitos Humanos
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNPETI - Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente
PSB - Proteção Social Básica
PSBD - Serviço de Proteção Social Básica
PSE - Proteção Social Especial
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAM - Serviço de Assistência ao Menor
SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SEAS - Serviço Especializado em Abordagem Social
SGD - Sistema de Garantia de Direitos
SIS - Síntese de Indicadores Sociais
SUAS - Sistema Único de Assistência Social
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUZINDO E CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DO TRABALHO INFANTIL	13
2 O TRABALHO INFANTO-JUVENIL E O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTES NO BRASIL	38
2.1 O TRABALHO INFANTO-JUVENIL COMO PROBLEMA DE DIREITOS HUMANOS: UMA CONSTRUÇÃO SÓCIOHISTÓRICA.....	38
2.2 OS DIREITOS HUMANOS E OS INSTRUMENTOS LEGAIS DE PROTEÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE.....	51
2.2.1 A proteção internacional dos direitos humanos frente ao trabalho infanto-juvenil	61
2.2.2 Responsabilização e meios de monitoramento para a proteção integral .	69
3 DIREITOS HUMANOS, POLÍTICA SOCIAL E PROTEÇÃO SOCIAL.....	75
3.1 ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL	76
3.2 O TRABALHO INFANTIL NA POLÍTICA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS	85
3.3 O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E SEU EFEITO NA EDUCAÇÃO	88
4 O ENFRENTAMENTO AO TRABALHO INFANTIL NO DISTRITO DE ODILÂNDIA: DIREITOS HUMANOS, POLÍTICA SOCIAL E PROTEÇÃO SOCIAL.....	112
4.1 SANTA RITA: HISTÓRIA, TERRITÓRIO E SOCIEDADE.....	112
4.2 ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL ENQUANTO SISTEMA DE PROTEÇÃO SOCIAL ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ODILÂNDIA/SANTA RITA: O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS	114
4.2.1 Análise das representações de crianças e adolescentes da Escola Arnaldo Bonifácio	115
4.2.1.1 Rotina diária na família, na escola e na comunidade	116
4.2.1.2 Sentimento em relação à escola	120

4.2.1.3 Mudanças ocorridas no processo de escolarização após a sua inserção nos Programas PETI e PROJOVEM Adolescente e Adolescentes e a sua participação nas atividades do SCFV após o reordenamento dos Programas	127
4.2.1.4 Expectativas dos alunos em relação ao futuro	132
4.2.2 Análise das representações dos professores e orientadores sociais da Escola Arnaldo Bonifácio e do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)	133
4.2.2.1 Avaliação do funcionamento e das atividades desenvolvidas na Escola e no SCFV.....	135
4.2.2.2 Mudanças ocorridas no processo de escolarização de crianças e adolescentes após a implantação dos programas PETI e PROJOVEM Adolescente e sua participação nas atividades do SCFV após o reordenamento	138
4.2.2.3 Projeto de Formação Continuada e sua relação com o SCFV e a melhoria no processo de escolarização dos alunos.....	143
4.2.2.4 Desafios para o Trabalho Intersetorial.....	149
4.2.3 Análise das representações com gestores	151
4.2.3.1 Avaliação e Funcionamento do Sistema Educacional e da Política de Assistência Social no Município de Santa Rita, da Escola Arnaldo Bonifácio e do SCFV na comunidade de Odilândia	152
4.2.3.2 Mudanças ocorridas no processo de escolarização de crianças e adolescentes após a implantação dos programas PETI e Projovem Adolescentes e sua participação nas atividades do SCFV após o reordenamento	155
4.2.3.3 Projeto de Formação Continuada e sua relação com o SCFV e a melhoria no processo de escolarização dos alunos.....	157
4.2.3.4 Desafios para o Trabalho Intersetorial.....	159
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS.....	171
ANEXOS	178
Anexo A - Roteiro de entrevista	179
Anexo B - Certidão de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa ...	188
Anexo C - Termo de consentimento livre e esclarecido	189

1 INTRODUZINDO E CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DO TRABALHO INFANTIL

O presente trabalho aborda as medidas de proteção social, destinadas a promover e assegurar o acesso, inserção, reinserção e permanência de crianças e adolescentes na escola. O objetivo principal da pesquisa é analisar, à luz dos direitos humanos, os efeitos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), no processo de escolarização dos alunos (as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Arnaldo Bonifácio, localizada na comunidade rural de Odilândia, mediante análise dos seguintes indicadores: inserção, permanência, e frequência na escola e no SCFV; índices de aprovação, reprovação e interesse dos alunos na escola; e a intersetorialidade entre as políticas. Tudo isso de modo a verificar as contribuições do SCFV para o processo de escolarização, permanência e sucesso dos alunos na escola.

Secundariamente, esta pesquisa, objetiva: 1) verificar como o SCFV tem contribuído para assegurar a inserção, reinserção a permanência dos alunos (as) na escola, com sucesso e, por conseguinte, melhorar seus níveis de escolaridade; 2) investigar em que medida o SCFV tem contribuído para a efetivação dos direitos humanos à educação; 3) identificar como o SCFV tem estimulado crianças, adolescentes e jovens para o desenvolvimento do seu protagonismo.

Com base nos objetivos propostos, visamos responder as seguintes questões de pesquisa: 1) o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes têm contribuído para assegurar a inserção, reinserção a permanência dos alunos (as) na escola, com sucesso e, por conseguinte, melhorar seus níveis de escolaridade? 2) em que medida o SCFV tem contribuído para a efetivação dos direitos humanos à educação? 3) de que forma o SCFV tem estimulado crianças e adolescentes para o desenvolvimento do seu protagonismo?

O interesse pela temática surgiu a partir de uma experiência no exercício profissional, como Assistente Social, no ano de 2003, junto ao Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente. Este trabalho teve caráter itinerante com os conselheiros tutelares nas escolas da Zona Rural do Município de Santa Rita/PB, onde foram iniciados os contatos com a problemática das crianças e adolescentes trabalhadores no cultivo do abacaxi e, mais especificamente, com as dificuldades provenientes do trabalho para frequentarem as aulas e desempenharem suas atividades na escola.

O contato com aquela realidade nos fez constatar que a maioria dos alunos das escolas da região estava inserida no trabalho, em atividades agrícolas. Essa constatação nos motivou a investigar as consequências desse trabalho, dando origem a uma pesquisa que contribuiu para a implantação do PETI no município.

A referida pesquisa foi realizada entre dezembro de 2003 até março de 2004, em uma escola na zona rural na comunidade de Odilândia, no município de Santa Rita. Esta foi resultado de um trabalho monográfico de conclusão do curso de Especialização em Direitos Humanos em 2004, promovido pelo Núcleo de Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba - NCDH/UFPB. Na ocasião, foram levantados os efeitos negativos do trabalho infanto-juvenil do cultivo do abacaxi sob o processo de escolarização deste público. Realizada na Escola Municipal Arnaldo Bonifácio, a pesquisa, entre outros resultados, apontou alguns, constatando que a inserção das crianças e adolescentes no trabalho tem sido responsável pelo afastamento delas do processo de escolarização, o que constitui uma violência aos direitos humanos de educação. O trabalho infantil inviabiliza o desenvolvimento de crianças e adolescentes e nega seus direitos, garantidos na Constituição Federal Brasileira (CF) e assegurados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Estrela (2004) traz dados contextuais da situação das crianças e adolescentes trabalhadoras do município de Santa Rita antes da implantação de programas de proteção a esse segmento: no ano de 2000, existiam 1.132 crianças e adolescentes trabalhando no município, o que o colocava em quinto lugar no ranking do estado da Paraíba. Dentre essas, 566 em atividades perigosas, como o trabalho na agricultura, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). Apenas no início do ano de 2004, após a divulgação da nossa pesquisa, foi que a comunidade rural de Odilândia, localizada no município de Santa Rita, começou a contar com programas e serviços de proteção destinados a crianças e adolescentes.

Após a divulgação da pesquisa no curso de especialização, a problemática do trabalho infantil ganhou ainda maior visibilidade e contribuiu para a implantação de serviços no município de Santa Rita, como foi o exemplo do Projeto Catavento, de combate às piores formas de trabalho infantil. Neste projeto foi realizado um diagnóstico sobre o trabalho infantil na agricultura e, posteriormente, a implantação do PETI.

O Catavento foi um projeto realizado na Paraíba, financiado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pelo Programa Internacional da OIT para Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC), sob a coordenação do Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Defesa do Adolescente Trabalhador (FEPETI), além da Organização não governamental Casa Pequeno Davi¹, que era a instituição executora, com apoio irrestrito da Delegacia Regional do Trabalho (DRT) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), de 2004 a 2006. Esse conjunto de entidades fez parte do projeto e acompanha, até os dias atuais, as intervenções de proteção social dirigidas ao trabalho infantil, com campanhas de promoção e informação contra esta prática.

O Projeto Catavento teve como objetivos principais: produzir conhecimentos sobre o trabalho infantil, realizar ações de prevenção e retirada de crianças e adolescentes do trabalho, capacitar profissionais para atuar no combate ao trabalho infantil e contribuir para a prevenção e erradicação deste tipo de ação em suas piores formas. De acordo com a Convenção nº 182, da OIT de 1999, são considerados piores formas de trabalho, “aqueles trabalhos prejudiciais à saúde, a segurança e a moral da criança”. Assim, com o Projeto Catavento, foi desenvolvida uma pesquisa sobre trabalho Infanto-juvenil em quatro municípios do estado da Paraíba: Guarabira, João Pessoa, Patos e Santa Rita, onde foram detectadas maiores concentrações de crianças e adolescentes trabalhando, confirmado a nossa pesquisa em Odilândia. A indicação para a escolha dos municípios se deu através dos membros que compõem o FEPETI, por estes possuírem a maior concentração de crianças e adolescentes que trabalha.

Na vigência do referido projeto no município de Santa Rita, foram promovidas outras pesquisas e ações integradas de sensibilização preventivas e mobilização das instâncias municipais, assim como de autoridades e trabalhadores da área, por meio de oficinas pedagógicas, cursos de capacitação aos professores da escola, seminários e campanhas institucionais com a sociedade civil e o governo, para demonstrar a necessidade do enfrentamento direto da problemática. O projeto

¹ A Casa “Pequeno Davi” é uma organização da sociedade civil sem fins econômicos que desenvolve atividades educacionais com crianças e adolescentes do Bairro Roger e adjacências do Terminal Rodoviário em João Pessoa; contribuir para a efetivação dos direitos humanos, em especial de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, com ações de educação integral, articulação comunitária e institucional e intervenção nos espaços de políticas públicas da Paraíba, numa perspectiva de desenvolvimento sustentável.

estava estimado para dois anos e, após esse tempo, o município deveria garantir a sua sustentabilidade.

Após a inclusão do Projeto Catavento no município de Santa Rita, no início de 2005, foi implantado em Odilândia o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI², com o objetivo de retirar crianças e adolescentes de 7 a 14 anos das piores formas de trabalho infantil. O programa foi baseado no tripé: transferência de renda para as famílias de crianças e adolescentes em situação de trabalho; atividades de lazer, esportivas, culturais e de reforço escolar para meninos e meninas no contraturno escolar; e ações sócio-educativas e de geração de renda para as famílias. O PETI é um programa nacional, coordenado pela Proteção Social Especial, que articula um conjunto de ações com o objetivo de proteger e retirar crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos do trabalho precoce, resguardando o trabalho na condição de aprendiz a partir de 14 anos, em conformidade com o que estabelece a Lei de Aprendizagem nº 10.097/2000.

Após a implantação do PETI, as crianças e adolescentes participaram de várias oficinas pedagógicas e todos os educadores do programa e profissionais da Escola Municipal Arnaldo Bonifácio (entre eles professores, coordenadores, diretores e educadores) participaram de um processo de formação continuada durante um ano, uma vez por mês, sobre temas relacionados à política da criança e do adolescente e cidadania e direitos humanos. A formação ocorreu na própria escola, facilitando a participação de todos os funcionários, sendo coordenada pelo Projeto Catavento e facilitada por educadores de ONGs e profissionais da UFPB que faziam parte do FEPETI. Assim, no decorrer do Projeto Catavento no município de Santa Rita, especificamente na comunidade de Odilândia, as crianças e adolescentes participaram ativamente das oficinas pedagógicas no PETI, facilitada pelas orientadoras sociais; de atividades esportivas e de acompanhamento escolar no núcleo do PETI, apresentando bons resultados em sala de aula.

No final do ano de 2005, em nível nacional, através da portaria Nº 666, aconteceu à integração do PETI com o Programa Bolsa Família – programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de

² O PETI é um programa de âmbito nacional que articula um conjunto de ações visando proteger e retirar crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos da prática do trabalho precoce, resguardando o trabalho na condição de aprendiz a partir de 14 anos (MDS, 2010).

extrema pobreza no país, permitindo que as famílias com crianças e adolescentes em situação de trabalho fossem incluídas no programa, mas os dois programas continuaram mantendo suas especificidades. De acordo com o MDS, antes da unificação, o público-alvo do PETI abrangia a faixa etária de 7 a 14 anos, em famílias com renda *per capita* mensal de até meio salário mínimo e o foco do atendimento era voltado apenas para as piores formas de trabalho infantil; após a integração com o Programa Bolsa Família, houve ampliação da faixa etária para crianças e adolescentes de 06 a 16 anos, não havendo mais limite de renda. Mas com essa integração, o PETI redefiniu suas atribuições e o trabalho com crianças e adolescentes em situação de trabalho perdeu seu foco principal ou característica, havendo perda do controle de frequência escolar e nas atividades no contraturno, que é uma de suas condicionalidades (RUA, 2007).

Mais tarde, após a implantação do PETI, outro programa instaurado em Odilândia foi o Projovem Adolescente³, instituído no ano de 2008 em nível nacional e que atende adolescentes e jovens de 15 a 17 anos oriundos do PETI, ou vinculados a programas de combate a violência, ao abuso e a exploração sexual; ou, ainda, adolescentes pertencentes às famílias beneficiárias de programas de transferência de renda e adolescentes egressos que cumprem medida socioeducativa de internação; ou, por fim, em cumprimento de outras medidas em meio aberto; jovens com deficiência, em especial beneficiários do BPC; e jovens fora da escola.

O Projovem Adolescente foi resultado de uma reformulação do extinto Projeto Agente Jovem, implantado com o propósito de fortalecer os vínculos familiares e comunitários dos adolescentes e jovens e ainda dar continuidade às ações do PETI. De acordo com o MDS, o objetivo maior do programa é promover o processo de autonomia e emancipação deste segmento, contribuindo para o seu retorno e/ou permanência na escola e incentivando o seu protagonismo. Como serviço socioeducativo, apoia-se em dois pilares do Sistema Único de Assistência Social - SUAS: a matricialidade sociofamiliar, considerando a capacidade protetiva e socializadora da família e a territorialização, sendo o serviço ofertado próximo à

³ O Projovem Adolescente é um serviço socioeducativo de Proteção Social Básica, inserido na Política de Assistência Social (PNAS) e no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), vinculado ao Centro de Referência e Assistência Social - CRAS. Sua principal diretriz é complementar a proteção social à família, a partir do apoio direto aos jovens de 15 a 17 anos (MDS, 2009).

moradia dos jovens, no território de abrangência do Centro de Referência de Assistência Social - CRAS (MDS, 2009).

Além disso, possível observar que outros serviços foram implantados, como os serviços de apoio às famílias, como o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF no CRAS, que são elementos que potencializam o enfrentamento ao trabalho infantil.

Entretanto, após quatro anos de vigência do conjunto de medidas de políticas públicas de proteção social destinadas às crianças e adolescentes e suas famílias, como os benefícios sociais (Programa Bolsa Família e PETI) e os serviços socioassistenciais ofertados pelo SUAS, na comunidade rural de Odilândia, não houve muito efeito para o enfrentamento do trabalho infantil, já que a descontinuidade das ações fez recrudescer a situação de que alguns adolescentes que, mesmo frequentando a escola e participando dos referidos serviços, continuavam trabalhando e apresentando problemas de baixo rendimento escolar, reprovação, distorção idade/série, altas taxas de analfabetismo, absoluto ou funcional, e evasão. Farias (2009), em pesquisa realizada com alunos que trabalhavam no cultivo do abacaxi na zona rural, e que participavam da modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA), na escola Arnaldo Bonifácio, constatou que após a implantação dos programas, os adolescentes continuavam trabalhando:

[...] dos 14 jovens e adultos entrevistados, todos estudavam à noite; eram plantadores do cultivo do abacaxi [...] na sua maioria eram jovens, com idade mínima de 15 a 17 anos e os demais entre 18 a 24 anos [...] os mesmos começaram a trabalhar na faixa etária de 7 a 8 anos. No que se refere aos direitos trabalhistas, 64% não tinham carteira assinada e 86% ganhavam menos de um salário mínimo [...] em relação à reprovação escolar, 22% já haviam repetido mais de 05 vezes a mesma série; 14% já foram reprovados, e os demais repetiram mais de uma vez a mesma série ou desistiram durante o ano (FARIAS, 2009, p. 34, 36, 39).

A pesquisa anteriormente citada demonstrou, ainda, que a realidade do trabalho no cultivo do abacaxi, além de prejudicar os alunos no seu processo escolar, viola direitos elementares, assegurados nas convenções, declarações, Constituição do Brasil e no ECA, visto que os alunos continuavam trabalhando em atividades agrícolas, e com extensas jornadas de trabalho e baixa remuneração, o que, naturalmente, acarretava impacto na escolarização. Assim mesmo o PETI,

sendo um programa de forte impacto e cumprindo um papel histórico importante de combate ao trabalho infantil, no atual contexto apresenta fortes limitações e precisa ser atualizado para eliminar todas as formas de trabalho infantil.

No dia 11 de novembro de 2009, o Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS, publicou a Resolução Nº 109/2009 que aprovou a Tipificação Nacional de Serviços, o que exigiu mudanças na organização dos serviços nos municípios, onde foram definidos os serviços preventivos da proteção básica e os especializados da proteção social especial e ainda as responsabilidades da rede do CRAS e do CREAS na proteção às famílias com situação de trabalho infantil.

A partir de então, os serviços passaram a ser distribuídos por níveis de complexidade: Proteção Social Básica, Proteção Social Especial de Média Complexidade e Proteção Social Especial de Alta Complexidade. Na Proteção Básica estão os serviços do PAIF, o SCFV, (que antes de 2009, com o PETI, teve outras nomenclaturas: foi denominado anteriormente de “jornada ampliada”, “ações socioeducativas” e de “convivência do PETI” ou ainda “serviço socioeducativo”) que é um serviço socioassistencial, onde são desenvolvidas ações de atendimento aos membros da família que estejam vivenciando situações de vulnerabilidade e que tenham vivenciado situações de violações de direito (MDS, 2011); e o Serviço de Proteção Social Básica - PSBD, no domicílio, para pessoas com deficiência, além de atendimento à pessoa idosa

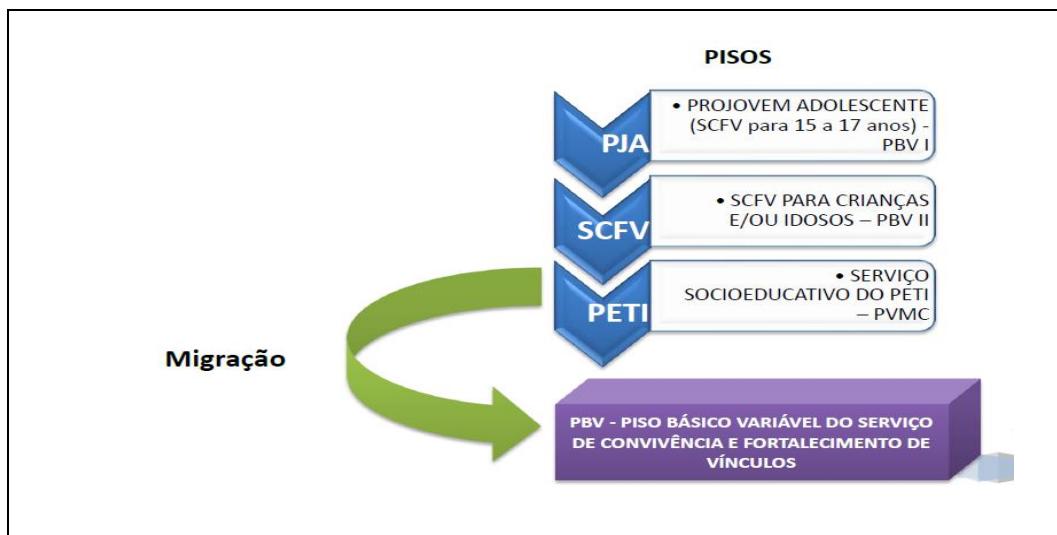
Para o MDS, com a Tipificação Nacional dos Serviços (2009), fica evidente a prioridade de inserção de crianças, adolescentes, jovens e idosos no SCFV, que tem como proposta incorporar atividades culturais e de vivência entre as pessoas, fortalecendo os vínculos familiares e sociais, incentivando a participação social, o convívio familiar e comunitário e trabalhando o desenvolvimento do sentimento de pertença e identidade.

Em 2011, o PETI foi incorporado na LOAS e suas ações compreendem a transferência de renda às famílias; o trabalho social com famílias e a oferta de serviços socioeducativos para crianças e adolescentes.

Posteriormente, no dia 21 de fevereiro de 2013, o CNAS aprovou o Reordenamento do SCFV, que consistiu na qualificação e adequação de cada serviço às normativas nacionais. O documento objetivou, de acordo com o MDS, unificar as regras de oferta do SCFV para promover a equalização da oferta dos serviços e promover a unificação da lógica de cofinanciamento federal e o

estabelecimento de meta de atendimento do público prioritário, respeitando-se as características de cada faixa etária. Essa medida proporcionou a unificação dos recursos dos pisos que cofinanciam o SCFV em um único piso, denominado Piso Básico Variável. Com isso, os referidos serviços passaram por mudanças e assumiram uma sistematização de oferta por ciclo de vida, criando parâmetros iguais para o atendimento de todo o público (MDS, 2013).

Ilustração 1 - Processo de reordenamento



Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2014)

Foi, então, com esse processo de reordenamento, que ficou definido como público prioritário do SCFV, as crianças e adolescentes nas seguintes condições: em situação de isolamento; de vivência em situação de violência e/ou negligência; fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 (dois) anos; em situação de acolhimento; em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto; egressos de medidas socioeducativas; em situação de abuso e/ou exploração sexual com medidas de proteção do ECA; crianças e adolescentes em situação de rua, vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência e, em situação de trabalho infantil. As atividades educativas desenvolvidas no SCFV, como previsto na tipificação nacional dos serviços, previnem situações de violação de direitos, e complementam o trabalho com as famílias, na medida em que o seu objetivo é de fortalecer os vínculos e estimular a convivência familiar e comunitária.

Após o reordenamento, foram aprovadas, através da Resolução Nº 08, de 18 de abril de 2013, no CNAS, as novas ações estratégicas do PETI, com indicações na estruturação do SUAS, mas que teve sua pactuação final em abril de

2014. Para o MDS, as mudanças sobre o enfrentamento ao trabalho infantil em nível nacional têm o objetivo de contribuir para a aceleração das ações de prevenção e de erradicação do trabalho infantil em consonância com o Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente e adequar as ações de erradicação do trabalho infantil às novas incidências de atividades identificadas pelo Censo IBGE de 2010, além de fortalecer o programa diante dos avanços relativos à cobertura e à qualificação da rede de proteção social básica e proteção social especial, no âmbito do SUAS. De acordo com o referido Censo, essas atividades foram localizadas, prioritariamente, em empreendimentos informais, familiares, em territórios urbanos e rurais.

Dentre as atividades predominantes, típicas do trabalho infantil, destacavam: a lavoura e pecuária, comércio, indústria de transformação, serviços domésticos e lixões. Mas a maior incidência encontrava-se em atividades produtivas e desenvolvidas na esfera da vida familiar, principalmente em territórios rurais, dos quais 41% das crianças e adolescentes ainda trabalham na lavoura e pecuária, onde o trabalho infantil se mostra mais persistente. Essas atividades, a exemplo da agricultura familiar e do trabalho doméstico, são consideradas locais de difícil alcance dos órgãos de fiscalização onde, muitas vezes, o trabalho se apresenta como invisível e, diante dessa realidade, há a necessidade de agregar novas ações estratégicas (MDS, 2013).

De acordo com o MDS, o redesenho do PETI, além de prever o repasse de recursos para apoiar os estados e municípios, aponta algumas estratégias para garantir a erradicação do trabalho infantil, articulando com as demais políticas públicas a realização de ações territorializadas e intersetoriais, voltadas à aceleração da erradicação do trabalho infantil a partir da articulação entre os CRAS, e os CREAS, integrados aos demais serviços socioassistenciais e à rede intersetorial, através de cinco eixos de atuação: informação e mobilização, identificação, proteção, defesa e responsabilização e monitoramento. Os cinco eixos desdobram-se em ações que serão coordenadas pela gestão do PETI, através de atribuições da União, estado e município. Entre as principais ações estratégicas do PETI, estão: realizações de sensibilização; capacitação, realização de campanhas nacionais e estaduais; audiências públicas; intensificação da busca ativa; registro no Cadastro Único; acesso à transferência de renda e desenvolvimento de ações intersetoriais para inserção da criança, adolescente e suas famílias nos serviços

socioassistenciais; fiscalização e atuação dos empregadores; aplicação de medida protetiva às famílias. Para o MDS, com o redenho, o PETI passa a ser:

[...] potencializado enquanto programa socioassistencial, responsável por coordenar ações integradas e complementares com objetivos, tempo e área de abrangência definidos para qualificar, incentivar e melhorar os benefícios e os serviços assistências ofertados no SUAS (MDS, 2013).

Portanto, o PETI, que continua na Proteção Especial, passa a atuar com ações estratégicas, ampliando o atendimento e articulando com outras políticas o enfrentamento ao trabalho infantil, agregando assim suas ações com outras que já vinham sendo desenvolvidas; e o trabalho socioeducativo com crianças e adolescentes fica sob a coordenação dos CRAS na Proteção Básica, através do SCFV. De acordo com o MDS, o trabalho do SCFV tem como foco principal o fortalecimento da convivência familiar e comunitária, o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, das demandas e das potencialidades dessa faixa etária; além da proposta de contribuir para o retorno dos adolescentes à escola e sua permanência no sistema de ensino, por meio do desenvolvimento de atividades que estimulam a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do trabalho, para os adolescentes de 15 a 17 anos, conforme prevê a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.

Para o MDS, o trabalho com grupos realizado nos SCFV para crianças e adolescentes em diversos municípios brasileiros já existia, mas essas atividades não apresentavam aquisições compatíveis com a política pública de assistência social, já que se apresentavam muitas vezes desconectadas e desarticuladas em relação aos outros serviços socioassistenciais, descaracterizando ações de caráter preventivo e antecipatório a situações de risco social que produzem vulnerabilidades.

Acreditamos que essa nova metodologia de trabalho no SCFV para crianças e adolescentes, com foco em atividades socioassistenciais, apresenta um modelo diferente do modelo pensado antes específico para as crianças e adolescentes oriundos de trabalho infantil e/ou retirados dessa situação, sendo considerado um dos instrumentos de prevenção e combate ao trabalho infantil; além de que faltou participação de outros setores do governo, como a saúde, educação, da sociedade civil e dos usuários nas discussões e no processo dessas mudanças; antes a política

era baseada em modelos ou ações socioeducativas, aliando transferência de renda mais educação, elaboradas em sintonia com a escola frequentada pelos educandos. Sabemos que outros serviços contribuem ou podem atuar de forma a prevenir o trabalho infantil, como é o caso, do Programa Mais Educação, desenvolvido em algumas escolas da rede pública, onde o SCFV ainda não organiza sua oferta de maneira articulada com esse programa e não oferece condições para retirar definitivamente crianças e adolescentes do trabalho infantil, por não possuir espaços físicos adequados para o desenvolvimento de atividades específicas com crianças e adolescentes. A escola também não está estruturada pedagogicamente para atender crianças e adolescentes oriundas do trabalho infantil e oferecer educação em tempo integral.

Sabemos que o êxito das ações do SCFV, coordenado pelos CRAS, é o trabalho intersetorial com outras políticas públicas, saúde, segurança, habitação, e principalmente com a educação, sendo assim, não se pode desvincular as ações desenvolvidas no SCFV da escola.

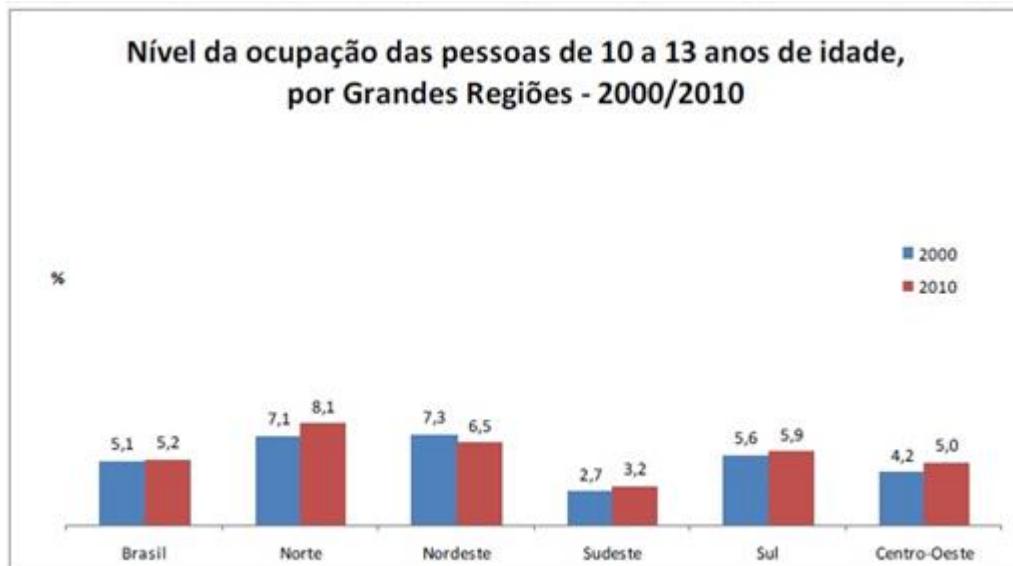
Atualmente, a execução do serviço para crianças e adolescentes passou a ser de responsabilidade do SCFV, no âmbito da Proteção Social Básica, sendo referenciada pelos CRAS, com objetivo de promover ações voltadas a garantir o direito à convivência familiar e comunitária, e para as famílias com crianças e adolescentes em situação de trabalho, por meio do Programa Nacional de Promoção do Acesso ao Mundo do trabalho(ACESSUAS/TRABALHO) e/ou de outros serviços de inclusão produtiva, proporcionará acesso à qualificação profissional e a oportunidades de inclusão no mercado laboral. Mas é importante citar que em muitos municípios brasileiros, inclusive em Santa Rita ainda não foi implantado este referido programa. Entretanto a gestão do PETI ficou responsável pelas estratégicas de combate ao trabalho infantil, juntamente com outros serviços socioassistenciais e a rede intersetorial, principalmente com as escolas, assumindo um papel fundamental de articulação e monitoramento de todas as ações e serviços que possuem interface com a prevenção e a erradicação do trabalho infantil no âmbito do SUAS e das políticas setoriais. Devido as mudanças serem recentes sobre o reordenamento e o redesenho do Programa PETI, e os materiais de suporte, como os informativos, cartilhas, publicações, folders não estarem sendo muitos divulgados ou repassados entre os educadores sociais, professores e gestão, e a falta de um projeto de formação continuada para os profissionais ainda a crise política

vivenciada no município de Santa Rita, não se pode observar ainda impactos dessas mudanças.

De acordo com o Censo do IBGE de 2010, ainda em relação ao trabalho infantil, mesmo os dados apresentando diminuição dos números em alguns estados, principalmente na região do Nordeste, o Censo apresentou ampliação do trabalho infantil no Norte e no Centro-Oeste e de elevada concentração nas regiões Sul e Sudeste, assim como, também, uma lenta redução do trabalho em relação a crianças e adolescentes, de 10 a 15 anos, que trabalhavam.

[...] 3,4 milhões de crianças e adolescentes de 10 a 17 anos estavam trabalhando. De 2000 a 2010, a redução foi de 13,4%, mas a ocorrência do problema chegou a aumentar 1,5% entre crianças de 10 a 13 anos, justamente na faixa etária mais vulnerável dessa população, para a qual todo tipo de trabalho é proibido. Se o país mantiver essa tendência, não conseguirá cumprir as metas assumidas frente à comunidade internacional. O Brasil se comprometeu a eliminar as piores formas do trabalho infantil até 2016 e erradicar a totalidade até 2020 (IBGE, 2010).

Ilustração 2 - Nível de ocupação das pessoas de 10 a 13 anos de idade



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010

Em relação aos dados referentes a Paraíba, o Censo Demográfico 2010 ainda revelou que o estado da Paraíba possuía a quinta maior quantidade de trabalhadores com idades entre 10 e 13 anos do Nordeste. Eram 18.372 pessoas nessa faixa etária que já realizavam atividades remuneradas no estado. No ranking nacional, o estado ocupava a 14^a posição entre as 27 Unidades da Federação, com

registros de trabalho infantil. De acordo com o estudo, as cidades paraibanas que mais apresentaram crianças e adolescentes nessa situação foram João Pessoa (45.918), Campina Grande (26.326), Santa Rita (9.397), Bayeux (7.494), Patos (7.221), Sousa (4.243), Guarabira (4.027) e Sapé (4.000); ao todo são 69.507 pessoas de 10 a 17 anos no estado da Paraíba.

Com relação à PNAD de 2012, no Brasil, houve um aumento no número de crianças e adolescentes de 05 a 17 anos trabalhando em relação à PNAD de 2011. Em 2011, existiam 854.288 crianças e adolescentes ocupados e em 2012 esse número aumentou para 857.755, uma diferença de 3.467.

Com relação à PNAD de 2013, divulgada no último dia 18 de setembro de 2014, ocorreu uma queda de 12,3% no número de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos de idade entre os anos de 2012 e 2013; e entre adolescentes de 14 a 17 anos, houve uma queda de cerca de 362 mil pessoas, sendo 225 mil delas nas regiões Nordeste e Sudeste. Entretanto os dados indicaram que ainda restam 3,1 milhões de trabalhadores nesta faixa etária, crianças e adolescentes nessa condição de trabalho, que exercem extensas jornadas, que são incompatíveis com o desenvolvimento educacional que exige mais tempo de dedicação, fato que demonstra que estamos distantes de erradicar o trabalho infantil no Brasil. Além de que, o quadro se torna mais complexo, devido às maiores incidências de trabalho infantil estarem se desenvolvendo em locais fora do alcance dos órgãos de fiscalização, como o trabalho doméstico ou o trabalho na agricultura familiar.

Este quadro atual de incidência de trabalho infantil faz-nos pensar que o conjunto de medidas e estratégias governamentais, como os programas PETI e o Projovem Adolescente, que mesmo obtendo resultados significativos na redução do trabalho infantil no Brasil e trazendo novas perspectivas de participação cidadã aos adolescentes e jovens, não resultaram no equacionamento total do problema porque não resolveu a retirada da criança e do adolescente do trabalho, e não vem contribuindo de forma universal com a permanência do aluno na escola, um dos objetivos do SCFV. É importante citar que o Brasil assumiu o compromisso nas Convenções da OIT 138 e 182, de eliminar as piores formas de trabalho infantil até 2015 a até 2020 erradicar sua totalidade, mas esta meta certamente continua sendo um desafio, principalmente devido aos problemas sociais vivenciados no campo da assistência social na maioria dos municípios brasileiros.

Na cidade de Santa Rita/PB, diferente das estimativas da PNAD, especificamente na comunidade de Odilândia, a escola Arnaldo Bonifácio, que tem alunos que frequentam o SCFV, ainda vem apresentando problemas de desistência e reprovação, além do retorno de alguns adolescentes ao trabalho, resultando na manutenção e reprodução do problema da evasão escolar. E, de acordo com a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, um dos objetivos do SCFV é contribuir para a inserção, reinserção e permanência de crianças e adolescentes na escola ou de propiciar vivências para o alcance de autonomia, desenvolvimento do protagonismo, prevenção e afastamento do trabalho. Só que em Odilândia, o resultado parece não apresentar muitas alterações positivas, no que diz respeito ao resultado do processo de escolarização de alguns alunos que frequentam o serviço, pois alguns continuam trabalhando e outros não estão conseguindo concluir o ensino fundamental II, por desistência ou por reprovação. Diante desse histórico, justificamos o interesse pela análise da atuação e dos resultados alcançados pelos programas sociais PETI e PROJOVEM Adolescente no processo escolar de crianças e adolescentes, através das ações educativas desenvolvidas no SCFV na comunidade de Odilândia/Santa Rita/PB e da escola Arnaldo Bonifácio.

A relevância desse estudo consiste no fato de que ele oferece a possibilidade de elucidar determinações históricas dos problemas inerentes ao processo educativo dos segmentos pauperizados da população, assim como prever as suas decorrências na vida social desse público e da comunidade local. Situação que, em geral, se manifesta como expressão particularizada de um problema social mais amplo e abrangente, inerente à sociedade brasileira como um todo. Frente a esse quadro, o trabalho analisa os efeitos dos serviços de promoção e proteção à criança e adolescente no seu processo de escolarização e os efeitos diretos dessa política social e de sua influência na redução dos índices de trabalho infanto-juvenil.

No Brasil, um conjunto de leis assegura o direito à educação, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dentre outras. Essas leis apresentam um grande avanço para a continuidade da luta pela construção de um Estado provedor da universalização dos direitos sociais, tendo servido de apoio aos movimentos sociais que colocam a problemática da criança e adolescente na agenda das reivindicações políticas. Por outro lado, elas têm propiciado uma estrutura política de promoção e defesa dos direitos deste segmento, estabelecendo

uma nova relação entre as diversas esferas públicas, como a União, os estados, os municípios e a sociedade. Os avanços no ordenamento jurídico brasileiro sobre o tema são reconhecidos internacionalmente (ESTRELA, 2004).

Mas, apesar de todos os avanços legais relacionados à proteção aos direitos de crianças e adolescentes, a sociedade brasileira ainda convive com permanentes contradições, concernentes às diferentes formas de desrespeito e violação a essas próprias leis, com a negligência da cidadania e dos direitos humanos pelo Estado brasileiro.

O processo de conquistas e consolidação de direitos vem sendo marcado em nossa sociedade por avanços e retrocessos. As leis existem, mas não são suficientes para garantir direitos, pois o que se vê na realidade são os obstáculos para concretizar esses direitos já conquistados.

Segundo Marinho (2012, p. 63),

Para essa população infanto-juvenil, o mais importante é lembrar que, se é verdade que existe no Brasil hoje uma enorme distância entre a lei e a realidade, o melhor caminho para diminuir esse hiato entre o país-legal e o país-real não é minorar a lei, mas melhorar a realidade, para que ela se aproxime cada vez mais do que dispõe a legislação.

Para muitos estudiosos da temática, mesmo que esse segmento da população tenha tido seus direitos garantidos nos marcos normativos do país e avançado na implantação de algumas políticas nacionais, a realidade demonstra que muitas crianças e adolescentes ainda estão expostos a diversas formas de violação de direitos humanos. Nesse sentido, o debate tem indicado que para esses direitos serem efetivamente assegurados é necessário um trabalho articulado, com ações integradas e participação de todas as esferas de governo e da sociedade civil, priorizando a proteção à família e acesso a escolas com boa qualidade de ensino. Entretanto, a garantia desses direitos deve ser fruto de um conjunto de ações intersetoriais, a partir da relação de complementaridade entre as políticas e programas das diversas áreas.

Assim, de acordo com o MDS (2013), para garantir a articulação dos Programas Sociais e dos Serviços com a rede socioassistencial nos municípios, é necessário:

[...] garantir a articulação da Proteção Social Básica com a Proteção Social Especial; promover a articulação do SCFV com o PAIF, possibilitando o acompanhamento familiar, quando necessário, de modo a garantir a matricialidade sociofamiliar da política de assistência social; e em seguida garantir a articulação do SCFV com os demais serviços, programas ou projetos de outras políticas públicas: saúde, educação e outras, possibilitando a realização de parcerias na oferta de atividades aos usuários do serviço de convivência, além de projetos locais existentes no território (MDS, 2013, p. 92).

Para o MDS, o resultado dessa articulação da PSB e da PSE pode contribuir na integração de esforços para a prevenção e erradicação do trabalho infantil e das demais situações de risco social, além de fortalecer a gestão do PETI. Assim, conforme citado anteriormente, a gestão e o cofinanciamento do PETI continuam sendo de competência da PSE. No entanto, a oferta das atividades socioeducativas compete a PSB por meio do SCFV para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e também para adolescentes e jovens de 15 a 17 anos (Resolução CNAS nº 109/2009).

A inclusão das crianças e dos adolescentes retirados do trabalho infantil no SCFV vai ocorrer por encaminhamento da Proteção Social Especial ao CRAS do município, que é responsável por encaminhar os usuários ao SCFV a ele referenciado.

Com relação ao trabalho infantil, sabemos que um dos grandes desafios para erradicar essa problemática ainda é fazer com que todas as crianças e adolescentes permaneçam na escola e haja articulação e integração das ações e programas no âmbito das políticas públicas e entre as redes sociais de defesa e promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes, para que possam desenvolver ações conjuntas ou interconectadas.

O Brasil destaca-se por ter uma das leis mais avançadas na defesa dos direitos de crianças e adolescentes, como preconiza o ECA, entretanto, a sua implementação não está sendo concretizada, faltando mais políticas públicas voltadas à promoção, proteção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes e sensibilização para o trabalho em rede, além de eficácia do controle social. A efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente ainda não vem ocorrendo, pois além do desconhecimento das normas protetoras nas quais se fundamentam os direitos, a universalidade das políticas protetivas e a articulação

entre os setores ainda não foram garantidas, sendo necessária a organização das políticas públicas por setores ou segmentos, impondo assim a adoção da ótica intersetorial e de trabalho em rede para compreensão e atuação sobre os problemas, o que está previsto no ECA, ao estabelecer que a política da criança e do adolescente será implementada por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais.

A partir do SUAS, foram estruturados e ampliados os serviços socioassistenciais, os quais constituíram condições para uma nova forma de atuação da gestão municipal na execução dos serviços. Assim, a implantação de políticas e programas, a exemplo do PBF e do PETI, condiciona o benefício à frequência regular em ações socioeducativas no SCFV ou em outras unidades da rede de proteção dos direitos da criança e do adolescente, como também na escola, através do Programa Mais Educação, implantado em algumas escolas do Brasil.

De acordo com o último censo do IBGE de 2010, Santa Rita possuía 120.333 mil habitantes, distribuídos em 727 km² de área, sendo 103.768 mil/habitantes em área urbana e 16.565 mil/habitantes na área rural. Na zona rural, encontra-se a comunidade de Odilândia, distante da cidade de Santa Rita, com 17 km da sede e aproximadamente 22 da capital do Estado, João Pessoa.

Segundo informações coletadas através de relato do diretor administrativo de Odilândia, por ausência de documentos oficiais na prefeitura sobre a comunidade rural, a área tem aproximadamente 35.500 km², com população de aproximadamente 8.000 habitantes e não é considerada distrito, pois não existe documento comprobatório, registrado em cartório ou aprovado pela câmara de vereadores. O referido diretor define Odilândia como uma comunidade rural de Santa Rita, tendo em vista a proximidade e a atual relação de dependência econômica, social e cultural. Ainda segundo dados do entrevistado, o então prefeito Marcos Odilon Ribeiro Coutinho comprou a área para assentamento da comunidade no ano de 1977, com vistas à fixação das famílias nas áreas rurais onde elas já viviam. Nesta época, a maioria das grandes propriedades rurais do município foi vendida, obrigando essas famílias a migrarem para as áreas suburbanas das cidades próximas, local onde ficariam em situação de desemprego, visto que sua qualificação de trabalho era na área rural. A formação dessas comunidades manteve os moradores próximos das usinas de açúcar da região, onde, normalmente, trabalhavam.

Como é possível constatar pelos dados, a criação das comunidades também atendia aos interesses das usinas e das propriedades de fruticultura, sobretudo do abacaxi, de manterem sua força de trabalho nas proximidades, evitando maiores gastos com transporte.

A partir de então, o prefeito construiu várias comunidades rurais e as denominou de: Livramento, Lerolândia, Odilândia, Cicerolândia, Bebelândia, Aterro, Forte Velho, Fazenda Capitão, Mumbabas (que se divide em: Canário, Belez e Pininchas), Águas Turvas, Pitombeira, Unidade e Santana. Destas, apenas Livramento virou distrito, que tem registro aprovado na câmara de vereadores. Quanto ao número de escolas nessas comunidades rurais, existem 09 (nove) escolas, mas apenas duas tem ensino fundamental I e II. Estas ficam localizadas na comunidade de Odilândia, Livramento, Cicerolândia, Aguas turvas e Mumbabas.

Com relação aos principais serviços públicos oferecidos à população de Odilândia, destaca-se: uma unidade de PSF, uma creche, um CRAS, um SCFV que atende grupos de criança, adolescente, jovem e pessoa idosa, um posto de polícia, uma associação dos plantadores de abacaxi e duas escolas municipais de ensino fundamental. Nas intermediações existem duas empresas de engarrafamento de água mineral - a Água Mineral Indaiá e a Sublime, as quais oferecem trabalho às respectivas populações. Dentre a função de trabalho oferecida, a mais cotejada pelos jovens da comunidade é a de motorista de caminhão de distribuição de água.

A economia predominante é o cultivo do abacaxi e a cana de açúcar, e os maiores problemas enfrentados pela população ainda é a precariedade na oferta de transporte público e principalmente no horário após as 16 horas, onde o único ônibus que atende à comunidade é recolhido, prejudicando muitos adolescentes e jovens que estudam à noite na cidade de Santa Rita, e falta de oferta de trabalho e desemprego, devido ao período do ciclo da colheita do abacaxi ser de até seis meses durante o ano, ficando o resto do ano os trabalhadores desempregados.

Em pesquisa realizada em 2004, na comunidade rural de Odilândia, Estrela identificou que um dos maiores obstáculos que impedia crianças e adolescentes de terem direito a permanecerem na escola, consistia na distância e, por conseguinte, nas condições precárias do transporte e das estradas, já que grande parte dos alunos que estudavam na escola reside em outro distrito, fato que desestimula a frequência, causando abandono e evasão escolar.

Esse fato descumpre um direito que é preconizado no ECA, no capítulo IV do artigo 54: "é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde". A prefeitura, inclusive, disponibilizou um transporte para os estudantes, mas que funciona de modo precário, devido aos problemas já citados anteriormente.

De acordo com o relatório do UNICEF de 2010, sobre uma pesquisa realizada pelo IBOPE, para a Confederação da Agricultura e Pecuária no Brasil e o SENAR, em dez estados das cinco regiões brasileiras apontou-se que cerca de 10% dos estudantes que frequentam escolas nas zonas rurais levavam mais de uma hora para chegar até a escola todos os dias, sobretudo, em decorrência das dificuldades e precariedade dos transportes, das distâncias e das condições das estradas.

Ademais, na maioria das escolas do campo, além do problema com transportes, os conteúdos repassados em sala de aula ainda são distantes da realidade dos alunos, pois não contemplam propostas concernentes à sua cidadania, aos valores sociais, sua relação com a sociedade em geral e com a comunidade em particular na qual se insere. Os alunos não têm garantidas as condições físicas e pedagógicas de aprendizado dentro da escola, decorrentes de fatores que constituem situações diversas de vulnerabilidades, as quais aumentam os riscos de evasão.

Segundo Estrela (2004, p. 118),

[...] falta à escola rural uma maior adequação às realidades locais, de modo que possa refletir nas aulas os problemas relacionados ao cotidiano dos alunos e motivá-los para um debate que seja capaz de desenvolver a percepção, a consciência crítica e a criatividade. Tudo isso, exigia, pois, a vivência de valores éticos, de justiça social, de liberdade e igualdade, enfatizando a solidariedade e o bem comum, formando assim cidadãos mais conscientes de seus direitos e deveres.

No Brasil, algumas iniciativas já vêm acontecendo com relação às escolas do campo, a exemplo do que trata o artigo 28 da LDB, onde foram definidas orientações para a organização da ação pedagógica na escola, destinadas à população rural, através de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos (as) estudantes da zona rural.

Além da aprovação de decretos, planos, resoluções e outros, a exemplo da aprovação das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo em 2001, no seu parágrafo único do artigo nº 2, fruto da luta dos movimentos sociais, onde no seu texto é definido que o processo educativo deve estar vinculado aos interesses e à realidade das pessoas do campo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva (DOEBEC, 2002, p. 1).

Diante do exposto, concordamos com Souza (2011, p. 166), quando afirma que:

Dessa forma temos leis extremamente avançadas num Estado de forte perfil autoritário e patrimonialista, que incluíra parcial e seletivamente a classe trabalhadora e, quando iniciou o processo de universalização dos serviços sociais, fê-lo de forma excludente e de baixa qualidade, estruturando o que Maria Lúcia Werneck Vianna chamou de “americanização perversa da seguridade social”. [...] Essas leis expressam um grande avanço para continuidade da luta pela construção de um Estado provedor da universalização dos direitos sociais.

Os desafios colocados para a classe trabalhadora são muitos e nos parecem exigir uma apropriação urgente e profunda sobre a não efetivação de direitos legalmente constituídos, que exigem políticas públicas estatais para se materializarem. Mas por que essas políticas não são efetivadas? Ao longo da história contemporânea, as políticas sociais destinadas à garantia dos direitos têm experimentado um movimento de reforma, determinada pelas exigências da nova ordem do capital. É necessário entender que a determinação dessa crise das políticas sociais, a qual obrigou o processo de reforma/reestruturação, está situada na relação que se estabelece entre a dinâmica do capitalismo contemporâneo, sua orientação macroscópica de fortalecimento do mercado e hegemonia financeira, e a restrição (objetiva e subjetiva) para a expansão de direitos sociais (SOUZA, 2011).

O projeto neoliberal tem como proposta política um Estado mínimo, não admitindo os direitos sociais como função estatal, exatamente contrário ao caráter

social do Estado intervencionista na área social e regulador das relações sociais. Essa perspectiva parte da concepção global de que o bem-estar social pertence à dimensão privada (família, comunidade e mercado) e de que ao Estado cabe apenas o atendimento residual para os indivíduos que não conseguem ter suas necessidades atendidas no campo privado (LAURELL, 1995; SOARES, 2000; DRAIBE, 2003).

Nesse sentido é que a pesquisa analisa os programas sociais, especificamente as ações desenvolvidas no SCFV, destinado a contribuir com o processo de escolarização de crianças e adolescentes da Escola Municipal Arnaldo Bonifácio, verificando os efeitos do serviço na escolarização dos alunos (as) para sua inserção, reinserção e permanência na escola.

No ano de 2013, de acordo com informações das orientadoras sociais do SCFV de Odilândia, foram matriculadas 180 educandos (as) no serviço, nos turnos manhã e tarde, alunos (as) de três escolas municipais, sendo duas rurais, e uma urbana, mas que o número havia diminuído consideravelmente nos últimos meses em relação à frequência diária, ficando em torno de mais ou menos 100 educandos; e um dos motivos da evasão, principalmente de adolescentes e jovens, tem sido o período da colheita do abacaxi na região. Como já falamos anteriormente, nossa pesquisa foi realizada na escola municipal de ensino fundamental Arnaldo Bonifácio. A escolha da referida escola, deveu-se ao fato dela congregar um maior número de alunos (as) que estão no SCFV e também porque os dados de uma pesquisa anteriormente realizada no ano de 2004, pela autora desse estudo na referida escola, permitiu estabelecer termos de comparação para indicação dos resultados dos serviços na manutenção do processo de escolarização dos alunos.

A análise a que nos propomos nesse trabalho verificará em que medida o SCFV contribui para o processo de escolarização de crianças e adolescentes, garantindo assim a sua permanência na escola e encontrando respostas para nossas questões anteriormente formuladas, reunindo elementos que possam contribuir para o enriquecimento do debate sobre o tema em pauta.

A pesquisa teve caráter qualitativo e adotou como referencial teórico-metodológico o pensamento crítico, que toma os aspectos da realidade a partir do conjunto de suas determinações históricas, que sejam capazes de exprimir à realidade concreta nas suas contradições inerentes as políticas de caráter neoliberal do Estado brasileiro. Também tomou como referência os pressupostos teóricos dos

direitos humanos, quais sejam: a democracia e a cidadania plena, os direitos ao desenvolvimento humano e intelectual, as políticas sociais: saúde, educação, respeito e solidariedade humana, entre outros.

Os dados relativos aos depoimentos dos entrevistados na pesquisa foram sistematizados em quadros demonstrativos, com representações das opiniões dos sujeitos entrevistados, cujas falas foram organizadas, de modo a permitir a leitura e interpretação a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). As análises dos conteúdos levaram em consideração o contexto social, no qual os sujeitos pesquisados estão inseridos. Nesse sentido, consideramos, portanto, que as condições de vida e formas de sobrevivência desses sujeitos e de suas famílias interferem e determinam as posições assumidas por eles durante a pesquisa, tanto em relação ao SCFV quanto à escola. Adotamos o procedimento de análise temática a partir dos diversos aspectos abordados nas falas expressas pelos entrevistados, referentes aos fatos cotidianos da vida das crianças e adolescentes, às suas decorrências nas perspectivas do desenvolvimento educativo escolar, no lazer e no descanso, e, ainda, sobre as manifestações dos sentimentos, dos sonhos e expectativas de futuro. Todos estes aspectos foram tomados como elementos reveladores para entender o processo de escolarização dos alunos (as), que frequentam o SCFV e estudam na escola Arnaldo Bonifácio.

Portanto, a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), nos serviu como instrumento de organização e apreciação das declarações dos sujeitos sobre os aspectos investigados e nos assegurou uma apreensão dos seus significados objetivos e subjetivos, pois, de acordo com a autora, essa técnica toma como referência “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos [...] extremamente diversificados. [...] Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 1977, p. 9).

Inicialmente, foi realizado contato com representantes da Prefeitura Municipal de Santa Rita, em sua Secretaria de Educação e Secretaria de Desenvolvimento Social e, em seguida, fomos ao distrito de Odilândia, especificamente nos espaços de funcionamento do SCFV, bem como da referida escola de ensino fundamental Arnaldo Bonifácio, para apresentar o projeto, os objetivos e os procedimentos da pesquisa.

Recebendo a anuênciada prefeitura municipal para a realização da pesquisa, através dos gestores da educação e assistência social, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley, conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, com fins a avaliar a pesquisa em seus aspectos éticos.

Assim, fizemos um levantamento da forma de organização dos espaços de funcionamento do SCFV, que é vinculado ao CRAS, para fins de aproximação com o campo e diagnóstico preliminar. Após a realização do diagnóstico, foi apresentado aos coordenadores da Escola, do SCFV, e também aos alunos, principalmente aos que frequentavam o SCFV, a explicitação dos objetivos do projeto. A partir de então, foi feito o convite para a participação da pesquisa e, a partir do aceite, procedeu-se a assinatura do termo de consentimento para a realização da entrevista.

Os dados da pesquisa foram coletados junto aos alunos, professores, orientadores sociais e gestores responsáveis pela operacionalização dos serviços e pela coordenação pedagógica da escola. Utilizamos recursos técnicos materiais, como: diário de campo, gravador, visando o máximo de fidelidade na apreensão e no registro das respostas, além de análise documental de registros na escola sobre frequência escolar, aprovação, reprovação e evasão de alunos. Observamos também o resultado da avaliação dos números do IDEB sobre a Provinha Brasil, aplicada com alunos da 2^a série e a Prova Brasil, para alunos do 5º e do 9º ano, sobre o aprendizado em Português e Matemática, além da pesquisa bibliográfica como instrumento permanente durante todo o processo de construção do trabalho.

De acordo com informações da direção da Escola Municipal Arnaldo Bonifácio, no ano de 2013 foram matriculados 572 alunos na escola, sendo 146 no turno da manhã, 245 no turno da tarde e 181 alunos no turno da noite. No entanto, já no mês de junho de 2013, 101 alunos haviam se evadido da escola.

Isso decorreu, segundo informações da gestão atual da escola, dos problemas enfrentados pelos adolescentes que trabalham na cultura do abacaxi, bem como da falta de transporte escolar para os alunos que residem em outras comunidades rurais, a exemplo de Cicerolândia, mas que estudam em Odilândia, por esta não ter o ensino fundamental II na escola. Durante mais de três meses, os alunos ficaram sem transporte, fato que fez com que o número de alunos diminuisse significativamente, principalmente pelo fato de 30% dos alunos da escola residir em outro distrito.

Dados repassados pela direção da escola em janeiro de 2014 em relação ao ano de 2013, revelaram que no turno da manhã, do primeiro ao quinto ano foram aprovados 114 alunos de 6 a 15 anos; no turno da tarde, do sexto ao nono ano foram aprovados 143 alunos de 12 a 17 anos, e no turno da noite foram aprovados 44 alunos, de 14 a 22 anos, totalizando 301 alunos aprovados, entre crianças, adolescentes, jovens e adultos. Por outro lado, dos 572 matriculados no início de 2013, apenas 301 foram aprovados, ficando 271 alunos reprovados ou evadidos. Quanto aos alunos cadastrados no SCFV para crianças e adolescentes, havia 180 educandos inscritos, oriundos de três escolas, mas apenas 100 estavam frequentando, sendo o maior número de crianças atendidas, pertencentes à escola Arnaldo Bonifácio, segundo informações repassadas pelas orientadoras sociais do serviço.

Para a pesquisa, foram selecionados 12 sujeitos, com os seguintes critérios: 06 crianças e adolescentes, participantes há mais tempo das atividades do SCFV ligadas ao programas PETI e Projovem Adolescente, e que estudavam na citada escola; adolescentes na faixa etária de 12 a 17 anos que estão no ensino fundamental I e II, onde três estão no 6º ano, duas alunas no 7º ano e 01 aluno no 4º ano do ensino fundamental I; 02 professores efetivos que estão há mais tempo na escola; 02 orientadores que estão há mais tempo no SCFV/PETI e projovem Adolescente com mais vivência no programa; e 02 gestoras: uma coordenadora dos programas sociais da Secretaria de Assistência Social do município e a diretora da escola Arnaldo Bonifácio.

O trabalho resultante da pesquisa está sistematizado em quatro capítulos, assim organizados: no primeiro capítulo, definimos e delimitamos o objeto de estudo; explicitamos a relação da pesquisadora com a temática e suas motivações pelo estudo; apresentamos a metodologia de trabalho, a relevância, os objetivos de estudo, os procedimentos de pesquisa, a caracterização da proposta e a sistematização do trabalho.

No segundo capítulo, tratamos da elucidação do movimento histórico dos fenômenos e fatos que constituíram a problemática do trabalho infanto-juvenil, bem como das medidas de proteção social de crianças e adolescentes e os aspectos legais dos direitos, no seu processo histórico antes e depois do ECA, considerando nesse contexto o processo de escolarização das crianças e adolescentes. Aborda ainda as categorias teóricas de construção do objeto de estudo.

No terceiro capítulo, tratamos das políticas sociais destinadas à proteção da criança e do adolescente, abordando o papel do Estado e os principais documentos normativos dos serviços socioassistenciais da assistência social, os quais vêm contribuindo para a efetivação do SUAS, dando enfoque a Resolução nº 109/2009 – que trata da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais e o SCFV para crianças e adolescentes; trata ainda da sua contribuição na escola e na prevenção do trabalho e as políticas públicas de educação no Brasil.

No quarto capítulo, apresentamos o município de Santa Rita, sua história, território e sociedade, vulnerabilidades sociais e demandas de proteção integral; o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para crianças, adolescentes e jovens em Odilândia, seu funcionamento, seus problemas, os profissionais envolvidos, e, ainda, a escola e sua funcionalidade, apresentando a análise/discussão dos resultados da pesquisa, devendo fazê-lo à luz dos pressupostos teóricos da pesquisa, considerando os efeitos do SCFV para a melhoria do processo de escolarização dos alunos, e sua contribuição para sua permanência na escola. Além disso, apresentamos sugestões e recomendações para pesquisas futuras.

2 O TRABALHO INFANTO-JUVENIL E O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE PROTEÇÃO AOS DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTES NO BRASIL

Este capítulo trata da elucidação dos fenômenos e fatos que constituíram a problemática do trabalho infanto-juvenil, em seu movimento histórico de construção da criança e do adolescente como sujeito de direito. Essa construção levanta a historicidade da infância a partir de como as crianças eram vistas e tratadas na relação com o trabalho, tecendo críticas à luz do movimento dos direitos humanos, que deu origem às primeiras medidas sociais de proteção à criança e ao adolescente. Também resgata a historicidade de ocorrência dos movimentos que repõem a inclusão subalterna, a qual se constitui como desafio para a educação integral, assim como aborda o movimento de criação dos mecanismos internacionais, na perspectiva de proteção social do segmento infanto-juvenil, verificando os impactos no desenvolvimento da educação e da vida. Para tanto, este conteúdo é abordado na perspectiva dos princípios e diretrizes dos Direitos Humanos, buscando explicitar a construção política dos instrumentos legais de proteção à criança e ao adolescente, se inserindo no debate com o Estado e movimentos sociais, influenciando as medidas governamentais e articulando a sociedade civil para o monitoramento das ações de proteção integral.

Considerando o processo histórico de construção da criança e do adolescente como sujeito de direito, a abordagem que segue parte da evolução em relação à problemática do trabalho infanto-juvenil e dos direitos que vão sendo instituídos no seu processo histórico, situando-a no contexto das mudanças sociais, que considera a crítica ao modelo neoliberal empreendido nas relações de produção e reprodução da sociedade.

2.1 O TRABALHO INFANTO-JUVENIL COMO PROBLEMA DE DIREITOS HUMANOS: UMA CONSTRUÇÃO SÓCIOHISTÓRICA

Considerando a emergência do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV), que tem como foco o fortalecimento da convivência familiar e social enquanto condição para a prevenção do trabalho e retorno da criança, do adolescente e do jovem à escola, é que dedicamos nossa atenção neste espaço

para o resgate histórico do trabalho infantil, no mundo e no Brasil, assim como para as medidas sociais destinadas ao seu enfrentamento.

A história sobre criança e adolescente tem registrado que durante séculos, na Europa, a infância era desrespeitada e pouco valorizada, de modo que a criança não era considerada como uma categoria específica, e, por séculos, foi tratada como uma extensão ou “propriedade” de suas famílias, sem qualquer norma que as protegesse de abusos e violências. As crianças e adolescentes eram considerados, pela sociedade, família e Estado, como objeto de atenção e atendimento das necessidades, e não como sujeitos de direito, não sendo a infância, assim, caracterizada como uma etapa do desenvolvimento humano.

Entretanto, é necessário compreender que as mudanças no trato com a infância estão ligadas ao desenvolvimento do sistema capitalista que, ao dividir a sociedade em possuidores e não possuidores de riquezas, acaba por criar as condições de precarização da vida dos segmentos mais pauperizados e, por conseguinte, das crianças. É partindo daí que se tem uma naturalização do trabalho precoce nas camadas pobres da sociedade, haja vista que as crianças passam a adotar um modo de ser social, portanto, de vida equivalente à vida adulta.

Porém, a maioria dos estudos que tratam do processo histórico de proteção à criança e ao adolescente aborda-nos como um problema geral da infância, sem relacionar a origem desses problemas com as condições de classe, referentes à pobreza e à exclusão. Ainda nos séculos XVII e XVIII, o sentimento da infância se consolida, tornando a criança alvo de cuidado. Entretanto, este sentimento é característico apenas das famílias mais ricas, de modo que nos segmentos mais pobres e, sobretudo, nas famílias camponesas, as crianças não se diferenciavam dos adultos naquilo que concerne às responsabilidades do trabalho. Outros autores, como Costa, tratam o problema como inerente ao desconhecimento da própria infância. Conforme afirma Costa (1999, p. 3):

[...] até o século XIII a humanidade desconhecia a infância [...] A história nos mostra, principalmente através da arte, que em vários momentos onde se retrata a criança, não é a imagem da criança que surge, mas sim, adultos em miniaturas, pois, todas as características são de adultos, a única diferença que se coloca é no tamanho [...] a criança só foi considerada pessoa, quando a sociedade transitou do mundo agrário para o mundo urbano. A revolução comercial, a revolução das navegações e, sobretudo, a revolução industrial, transformando antigos pequenos produtores em operários assalariados, redefiniu o perfil da criança. Assim, historicamente, o debate sobre os direitos das crianças esteve subordinado às discussões sobre família e às condições das mulheres, suas lutas e conquistas respeitadas.

O debate mais amplo, no entanto, tem vinculado a precarização das condições das crianças às condições de sobrevivência material e ao trabalho infantil. Já no período de desenvolvimento do capitalismo, a criança passa a ocupar novos espaços e assumir os significados nas sociedades industriais, de acordo com a sua vinculação ao trabalho. A história de desenvolvimento do capitalismo com a indústria moderna é marcada pela requisição, cada vez em maior escala, do trabalho da mulher e da criança. Com o desenvolvimento da indústria moderna, marcada pela introdução da maquinaria, o uso da força muscular torna-se supérfluo,

[...] permitindo o emprego de trabalhadores sem essa força ou com o desenvolvimento físico incompleto [...] Por isso a primeira preocupação do capitalista ao empregar a maquinaria, foi a de utilizar o trabalho das mulheres e das crianças. Assim, 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 de sexo e de idade, sob o domínio direto do capital (MARX, 1989, p. 449-450).

Assim, historicamente, os patrões usavam o trabalho infantil, pagando-lhes salários inferiores aos pagos aos homens, na busca de reduzir os custos de sua produção e aumentar seus lucros. O uso do trabalho precoce também era adotado porque esses pequenos trabalhadores podiam ser demitidos mais facilmente, além de serem mais hábeis para o exercício de certas atividades. Nesse sentido, a utilização desta mão-de-obra passou a ser empregada em larga escala e em condições cada vez mais prejudiciais ao desenvolvimento da criança, sendo, portanto, “pervertido em exploração do trabalho infantil, entendido como uma categoria sociológica que vem assumindo relevância social, política, econômica,

cultural e teórica, sendo alvo de preocupação das organizações internacional e nacional" (SILVA, 2002, p.153).

No Brasil, com o desenvolvimento da produção capitalista, pautado num modelo econômico e político excludente, adotado nos últimos anos, agravou-se ainda mais a situação do trabalhador rural, pois têm ocorrido alterações na organização da produção agrária e, com isto, as relações de trabalho tornam-se fundamentalmente assalariadas. Desse modo, a organização da produção agrária abandonou as velhas formas, não capitalistas, para as relações capitalistas de produção. Os trabalhadores permanentes que antes existiam na grande propriedade rural, sob a forma de colono ou de morador, foram e estão sendo substituídos por uma mão-de-obra especializada e temporária.

Assim, podem-se perceber há alguns anos, a exclusão, com a expulsão de moradores, colonos, posseiros e mesmo de indígenas, acarretando a sua substituição por trabalhadores temporários pela empresa agropecuária capitalista. Os trabalhadores temporários se dispõem com o intuito de obter uma determinada renda - ainda que insuficientemente remunerados de acordo com a tarefa - e acabam sendo obrigados a utilizarem a força de trabalho de toda a família, crianças e mulheres, que, como eles, submetem-se às condições extenuantes do trabalho adulto (MOURA, 2004).

De acordo com o Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (2011-2015), ao longo de toda a história brasileira, o trabalho infantil sempre esteve presente, principalmente entre os séculos XVI e XIX, período no qual as crianças de origem indígena e africana eram usadas no trabalho escravo juntamente com seus familiares para trabalhar em embarcações de navios portugueses, onde também se submetiam a mudanças de crenças, costumes e tradições, sobretudo por meio da catequização, com objetivo de combater o paganismo. Os filhos de trabalhadores livres também ingressavam muito cedo em diversas atividades produtivas no campo e nas áreas urbanas. Ainda que as transformações ocorridas na Europa tenham servido de referência para a formação do sentimento de infância no Brasil, este tem certas particularidades decorrentes do processo histórico de formação econômica brasileira.

Segundo Del Priore (2003, p. 11):

Dos escravos desembarcados no mercado de Valongo, no Rio de Janeiro, do inicio do século XIX, quatro por cento eram crianças. [...] A partir dos 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 do mercado das crianças já tinha dobrado, pois, considerava-se que seu adestramento já estava concluído e nas listas dos ementários já aparecem com sua designação estabelecida, transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho. Tais máquinas compravam-se a preço baixo e tinha a vantagem de prometer vida longa em funcionamento. Esses pequenos escravos, assim como seus pais adultos, também apresentavam resistências e sofriam as represálias, sendo castigados com trabalhos mais pesados e dolorosos, principalmente no eito da cana de açúcar, no Nordeste. Quando fugiam eram procurados e caçados como seus pais.

Portanto, desde os primórdios, o tratamento da infância no Brasil já expressava as formas de relações de dominação da sociedade agrária brasileira, de modo que o trabalho infanto-juvenil resultava das condições dos vários grupos sociais. De acordo com Del Priore (2002), Leite (1997), Alvim e Valadares (1988) eram as crianças índias, brancas pobres e negras escravas, depois livres e pobres, que configuravam o quadro do trabalho infantil no país.

Posteriormente, o processo de industrialização do país, iniciado no século XIX e percorrido ao longo do século XX,

[...] levou à incorporação de grandes contingentes de crianças às atividades fabris de diversos ramos, bem como em novas atividades do setor terciário, tal como ocorreu nos países pioneiros da Revolução Industrial. Embora a exploração da mão de obra infantil nas fábricas tenha sido denunciada praticamente desde o início da sua utilização e algumas medidas legislativas de proteção à infância tenham sido adotadas, o trabalho infantil persistiu como um problema social de graves dimensões, no país, até os dias atuais (PNPETI, 2011, p.13).

Com isso, a desatenção à infância no Brasil está relacionada, mais especificamente, às crianças pobres e se expressa no século XIX a partir da identificação das suas condições socioeconômicas, oposta às das crianças da classe burguesa, tendo em vista que o trabalho infantil das crianças pobres representava a inserção destas no mundo do adulto. O trabalho, segundo Alvim e Valadares (1988), negava a infância e disciplinava aquelas que se encontravam fora do controle da família. O autor destaca ainda que as elites, no comando do país, preocupavam-se não com a segurança das crianças, mas com o incômodo que elas

causavam nas ruas. Para eles, a criança deveria ser disciplinada e controlada para não entrar na delinquência. Só que os meios socialmente adotados para favorecer a vida das crianças pobres eram diferentes daqueles destinados à criança rica, expressando a clara desigualdade social.

No Brasil, a história da infância (e da concepção de infância) das classes populares variou conforme o desenvolvimento das forças produtivas. Variando o tratamento a ela dedicado: do reconhecimento da necessidade de oferecer abrigo, proteção e educação, através de instituições caritativas no século XVIII, passando pelas “ações disciplinares” no século XIX, até a reclusão dos menores infratores na FEBEM do século 20 (ALBERTO, 2003, p. 2).

A pobreza e o desemprego das famílias contribuíam para o quadro de abandono e da existência de crianças de rua, na medida em que as mudanças na produção agrária desempregaram inúmeros campesinos e os fizeram migrar para as cidades. Com isso, agravou-se o quadro de precarização da infância, gerando as crianças de rua, ou obrigando-as a trabalhar para suprirem a falta de trabalho dos pais. No trabalho, o problema da infância ainda se agravou, em decorrência dos maus tratos dos patrões, diante do comportamento característico da infância, quando insistiam em brincar, dormir ou se distrair no trabalho.

Historicamente, tem sido significativa a utilização da força de trabalho infantil e de mulheres, contribuindo para a produção da riqueza social do país e não participando do usufruto dessa riqueza produzida, o que lhes faz, ainda nos dias atuais, permanecer em condições precárias, tanto de moradia, saúde e falta de infraestrutura, quanto de alimentação e educação decorrentes dos baixos salários. Nas indústrias, segundo Moura (1982), não havia nenhuma redução da jornada para as crianças e os salários eram inferiores aos dos adultos. E quanto ao local de trabalho, este era insalubre, acarretando doenças como a tuberculose, por exemplo.

Preocupados e insatisfeitos com a situação de exploração das crianças e os salários das famílias, alguns operários começaram a denunciar as péssimas condições de trabalho a que estavam submetidos, assim como os problemas de saúde que as crianças adquiriam no trabalho das fábricas. Os operários não estavam preocupados apenas com o fato de que o trabalho infantil concordava com o trabalho adulto, mas porque servia para precarizar ainda mais o trabalho nas fábricas. A preocupação advinha também da ideologia de defesa dos direitos que já

começava a se formar. Eles exigiam principalmente que as autoridades tomassem providências, no sentido de melhorar a renda familiar para que os pais pudessem enviar os seus filhos para a escola, posto que não necessitariam do salário das crianças para sobreviver (DOURADO, 2000).

Só a partir do ano de 1891, através das mobilizações da classe operária no Brasil, é que foi promulgado o primeiro decreto ou norma legal de proteção ao trabalho infantil de crianças e adolescentes, por meio da Lei nº 1.313, que proibia o trabalho para menores de 12 anos e o desenvolvimento de atividades no período noturno, além de diminuição da jornada de trabalho (CONSENDEY, 2002).

Mais tarde, em 1920, ainda segundo Dourado (2000), outras legislações começaram a ser criadas para controlar o trabalho infantil, entretanto, essas leis não eram cumpridas pelos donos de indústrias que continuavam a empregar a mão de obra infantil, já que não havia fiscalização. Logo, para que fosse considerada legítima essa inserção precoce de crianças no trabalho, o próprio Estado brasileiro instituiu um conjunto de políticas de caráter moralizador que significava o trabalho, reforçando sua existência. Em 1923, foi criado o primeiro juizado de menores no Brasil.

No ano de 1927, foi aprovado o Primeiro Código de Menores, que tem como paradigma a "Doutrina de Situação Irregular" que trouxe, em seu texto, algumas inovações, como a abolição da roda dos excluídos⁴, a inserção da criança na esfera do direito e na tutela do Estado. Com relação ao trabalho infantil, o referido Código trouxe mudanças e a reafirmação de outras leis que não eram cumpridas, como a proibição do trabalho de crianças menores de 12 anos e menores de 14 anos que tivessem instrução primária completa, o trabalho noturno aos menores de 18 anos e a jornada de trabalho de oito horas. Entretanto, acompanhava esse código uma filosofia higienista e correcional, além de considerar o "menor" que não estudava ou trabalhava como um potencial "delinquente", a ser controlado e reprimido pelo poder público. Ainda que esse código tenha vigorado por mais de sete décadas, a

⁴ A roda dos excluídos foi implantada na Bahia, pela Santa Casa de Misericórdia em 1726, para recolher crianças pobres abandonadas e nascidas muitas vezes fora do casamento. A roda "era um cilindro giratório na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro do estabelecimento, sem que se pudesse identificar qualquer pessoa. O objetivo era esconder a origem da criança e preservar a honra das famílias" (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 19).

sociedade, os políticos e juristas da época, concebiam o trabalho como algo significador, que iria tirar as crianças da rua e evitar a marginalidade. Esse discurso é, mesmo em proporção menor, até hoje propagado.

[...] ainda existem no país práticas sociais que defendem o trabalho de crianças e adolescentes como formador e preventivo da marginalidade; pois, entende-se que, ao começar a trabalhar mais cedo, a criança passa a ter seu tempo ocupado, impedindo-a de, assim, envolver-se em atividades infratoras (ALBERTO, 2003, p. 2).

Em 1932, houve um retrocesso com relação à idade inicial para o trabalho, com apelação dos industriais pela mudança no Código de Menores. A partir daí foi permitido o trabalho de crianças a partir dos 12 anos, desde que tivessem certificado de estudos primários, com o discurso conservador de que era melhor trabalhar do que estar nas ruas.

Posteriormente, em 1938, foi criado o Conselho Nacional de Serviço Social e, em 1940, o Departamento Nacional da Criança. Em 1941, foi implantado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), criado por meio do Decreto-Lei n 3.799/41, com a missão de orientar a política pública para a infância. No entanto, ele não apresentou bons resultados, por ter contribuído ainda mais para a marginalização e a criminalidade, já que funcionava de forma equivalente ao sistema penitenciário, pois tinha mais a ver com a questão da ordem social do que da assistência propriamente dita. O seu trabalho era a reclusão e a repressão das crianças e adolescentes abandonados ou autores de atos infracionais (FALEIROS, 2009).

Mais tarde, em 1943, com a promulgação das Leis do Trabalho que regulamentam a proteção ao trabalho do menor, ficou proibido o trabalho até os 14 anos, com exceção para instituições benéficas ou de ensino.

[...] mesmo as situações de trabalho infantil, nas quais os abusos e a exploração eram evidentes, muitas vezes eram vistas como um problema menor, e não como uma violação dos direitos de crianças e adolescentes. Tal mentalidade manteve milhões de crianças e adolescentes ligados a atividades que, além de marginalizá-los de toda possibilidade de desenvolvimento físico, psíquico e espiritual, reproduziam todos os vícios de uma sociedade desigual e excludente (PNPETI, 2011, p.18).

Nesse mesmo ano, a Constituição de 1946 manteve as proibições e regulamentou o sistema de aprendizagem dos comerciários, estabelecendo o contrato de aprendizagem entre patrões e trabalhadores menores. Por sua vez, a Constituição de 1967 reduziu para 12 anos a idade mínima para o trabalho infantil (FARIAS, 2003), o que de certo modo representa mais um retrocesso, quando as leis de 1943 já proibiam o trabalho para menores de 14 anos. Porém, essas formas de regulação não se instituíram sem críticas, tendo em vista a atuação de forças políticas nacionais e internacionais contrárias ao trabalho infanto-juvenil. Essas forças nacionais organizam-se por meio de diferentes formas de mobilizações, sob iniciativa da sociedade civil, posicionando-se em defesa da criança e do adolescente, de modo a pressionar o governo brasileiro a rever suas legislações para o trabalho de adolescentes que se inseriam no mundo do trabalho sem qualquer proteção trabalhista nem previdenciária.

Em seguida, anos mais tarde, em substituição ao SAM, foi criado em 1964 a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor Social (FUNABEM), com objetivo maior de formular e implantar a Política Nacional do Bem Estar do Menor, priorizando os programas que almejassem a integração do menor na comunidade (FALEIROS, 2009).

No final da década de 1970, tivemos a aprovação do segundo Código de Menores, pela Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, que se põe como novo regramento nacional para a infância e a adolescência. Este permitiu a sistematização de práticas assistencialistas, bem como de medidas repressivas, destinadas ao controle de significativa parte da população infanto-juvenil, mais precisamente, menores carentes e abandonados que tenham cometido infrações.

Com essa regulação,

[...] é inaugurada a Doutrina da Situação Irregular, com traços assistencialistas, abrangendo “os casos de abandono, a prática de infração penal, o desvio de conduta, a falta de assistência ou representação legal, enfim, a lei de menores era instrumento de controle social da criança e do adolescente, vítimas de omissões da família, da sociedade e do estado em seus direitos básicos” (PEREIRA, 2008, p. 108).

Ainda segundo a autora, mesmo que a lei (o Código de Menores) tenha disciplinado a situação de menores abandonados e delinquentes, ela não se ocupou

com o reconhecimento dos seus direitos, começando, a partir de então, a surgir críticas por diferentes organizações da sociedade civil, com relação à política de atendimento da FUNABEM, onde vigorava uma prática autoritária e repressiva, com aplicação de castigos físicos aos adolescentes.

A partir daí, na década de 1980, com a expansão do processo de industrialização e a urbanização das cidades, iniciou-se uma grande mobilização social das organizações governamentais e não governamentais e sindicatos de trabalhadores para a busca de alternativas e medidas de proteção que priorizassem os direitos da criança e do adolescente como seres humanos em fase de desenvolvimento, e que prevenisse, eficazmente, o trabalho infantil.

Sabe-se que as causas maiores do trabalho infantil são os índices de pobreza, a cultura de naturalização do problema e a falta de políticas sociais e econômicas que equacionem os seus efeitos.

O trabalho da criança representa, portanto, não somente a luta pela sobrevivência, mas também uma ameaça aos códigos de moralidade da família. É, pois, no sentido de evitar o rompimento com esses códigos que o trabalho infantil, por mais importante que seja para o sustento familiar, se representa como “ajuda” e forma de “tirar o menino do perigo da rua”, numa particularização de um problema decorrente de estruturas injustas e desiguais que privam parte da população dos seus direitos. O trabalho da criança expressa o drama das famílias pobres na luta pela sobrevivência e ao mesmo tempo a ausência de políticas sociais que protejam o trabalhador (desempregado) e sua família, para que não tenha que lançar mão de todos os expedientes, inclusive a mão-de-obra infantil (RODRIGUES; LIMA, 2007, p. 79).

As crises econômicas que vêm se apresentando no decorrer dos anos têm precarizado a vida dos segmentos mais pobres da sociedade, de modo que repercutem na vida das crianças, afastando-as da escola, obrigando-as a trabalhar ou colocando numa condição de vulnerabilidade frente ao tráfico e à prostituição. Essas condições caracterizam-se pela habitação em áreas pauperizadas, sem estruturas educativas e de esporte e lazer, de modo que as crianças e, sobretudo, adolescentes, ficam fora da escola e, atraídas pelo mercado de consumo, acabam dedicando-se ao trabalho formal e informal ou até mesmo envolvendo-se com formas ilícitas de conseguir dinheiro, tanto para ajudar no sustento da família, quanto para, ainda, ter acesso aos bens da modernidade, como celular, roupas, tênis, etc.

[...] condições de pobreza e vulnerabilidade associadas a um quadro de necessidade objetivas e subjetivas, onde se somam dificuldades materiais relacionais, culturais que interferem na reprodução social dos trabalhadores e de suas famílias. Trata-se de uma concepção multidimensional de pobreza que não se reduz às privações materiais, alcançando diferentes planos e dimensões da vida do cidadão (COUTO, YASBEK; RAICHELIS, 2010, p. 40).

Ainda nessa década, no ano de 1985, um grupo que deu grande impulso para essa mudança de “Doutrina do Menor em Situação Irregular”, prevista no Código de Menores, para a teoria de proteção integral, foi o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, que proclamava o direito de crianças e adolescentes a serem conhecidos como sujeitos participativos, reconhecendo-os como protagonistas. Outro movimento que também contribuiu na articulação entre várias entidades de expressão na área da infância e adolescência foi o movimento da Frente de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes e a Comissão Nacional Criança Constituinte.

Em 1989, foi aprovada a Constituição Federal de 1989, cujo inciso XXXIII do art. 7º e art. 227 proíbem o trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de 18 e de qualquer trabalho a menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de 14 anos, e elege a criança, o adolescente e o jovem como prioridade absoluta. Mais tarde, em 1990, foi aprovado o ECA que, respectivamente, através dos seus artigos 60 e 69, proíbem o trabalho infantil e estabelecem as condições para a profissionalização do(a) adolescente.

O ECA inaugurou um padrão avançado de política social, fundamentada na promoção e garantia de direitos econômicos e sociais a serem assegurados à família, pela sociedade e pelo Estado.

Inquestionavelmente, os dispositivos da Normativa Internacional, principalmente aqueles voltados para a defesa das minorias sociais, excluídas do contexto de desenvolvimento socioeconômico, trouxeram para a legislação brasileira um aparato novo, uma maneira mais humana no trato com as questões sociais (SARMENTO, 1995, p. 1).

Nesses termos, pela positivação da normativa jurídica, nas alternativas postas de organização da sociedade frente à questão social da infância, configuram-se formas de gestão articuladas entre Estado e sociedade, cuja pretensão é priorizar a proteção de crianças e adolescentes com direitos civis, humanos e sociais,

garantidos na Constituição Federal (art. 15). Ao conceber a criança e adolescente como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e em condições de receber cuidados especiais, o novo direito⁵ rompeu definitivamente com o enfoque da doutrina da situação irregular, levando a sua superação tanto no campo dos procedimentos jurídicos, como na estrutura e funcionamento das políticas públicas, remetendo a um novo modo de conceber e fazer a política para a infância e adolescência. De acordo com essa lei, os direitos tornam-se soberanos, não podendo ser violados ou ameaçados.

O referido documento serve de instrumento criado pela força popular, com o objetivo de corrigir desvios sociopolíticos em relação à regra geral posta pela Constituição. Ele expressou um importante momento histórico das lutas sociais brasileiras, tendo em cada detalhe de suas exigências a reflexão dos problemas que atingem a população infanto-juvenil.

O ECA, no capítulo V, que trata do direito à profissionalização e à proteção no trabalho com todos os direitos, apresenta grandes inovações, assegurando direitos trabalhistas e previdenciários ao adolescente aprendiz maior de 14 anos. Os adolescentes, na condição de aprendizes, têm direito à profissionalização e à aprendizagem profissional, além da proteção ao trabalho com todos os direitos trabalhistas. Portanto, com o ECA, o trabalho infantil é definido como aquele trabalho realizado por crianças ou adolescentes com idade inferior a 16 anos, excetuando-se aquele realizado na condição de aprendiz, quando a idade mínima permitida passa a ser de 14 anos, assegurada bolsa de aprendizagem. No artigo 63, estão definidas as orientações de formação técnica e profissional, começando pela garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular; o desenvolvimento de atividades compatíveis com o desenvolvimento do adolescente e um horário especial para o exercício das atividades. De acordo com o artigo 2º do ECA, criança é definida como toda pessoa com idade entre 0 e 12 anos incompletos, e adolescente toda pessoa com idade entre 12 e 18 anos.

Assim, embora o ECA tenha exigido do Estado e gestores públicos medidas legais de contenção ao trabalho infanto-juvenil, o enfrentamento às piores formas do trabalho infantil não tem acontecido efetivamente, tendo em vista que, a maioria dos

⁵O novo direito refere-se aos direitos garantidos constitucionalmente, e através do ECA.

municípios brasileiros não tem conseguido identificar o número de crianças que trabalham e garantir escolaridade com qualidade para todas. Outro fato que dificulta são as inadequações e limitações dos mecanismos responsáveis por assegurar o cumprimento da legislação em vigor para cobrar providências necessárias ao problema.

Por outro lado, há um conjunto de ações necessárias que não estão sendo realizadas, a exemplo da implantação adequada de alguns serviços socioassistenciais de proteção aos direitos das crianças e adolescentes; a estruturação dos serviços que ainda necessitam de adequação necessária, os quais passam necessariamente pela garantia de uma escola de qualidade e de educação integral.

No que se refere à exploração do trabalho infanto-juvenil e à escola, os principais obstáculos existentes ainda são a pobreza, as dificuldades de identificação das formas invisíveis de trabalho, como o trabalho doméstico, o trabalho na agricultura familiar e a exploração sexual, a concepção que defende os benefícios da prática do trabalho para crianças e adolescentes, e a tendência de estabilização dos números, em razão da crise econômica mundial.

Além dos problemas citados, outra dificuldade é exatamente a da retaguarda, a do como fazer, pois ainda falta um fluxo de ações para o enfrentamento; um fluxo que seja articulado e integrado; de identificação, notificação e atendimento dos casos de trabalho infantil, em que os agentes sociais saibam para onde encaminhar e como monitorar em caso de violação de direitos.

Portanto, para a efetivação dos direitos consagrados constitucionalmente à criança e ao adolescente no Brasil, com o ECA, faz-se necessário, a articulação, o revigoramento e a união dos esforços dos entes estatais, organizações de empregadores e trabalhadores, conselhos de direitos, organizações não governamentais e ações públicas eficazes no investimento na educação do ensino fundamental com qualidade como medida de prevenção a exploração do trabalho infanto-juvenil, além do conhecimento da realidade e das disposições legais existentes.

2.2 OS DIREITOS HUMANOS E OS INSTRUMENTOS LEGAIS DE PROTEÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

Os direitos humanos, enquanto um conjunto de princípios e diretrizes que orientam países e governos, na defesa de garantia dos direitos ao ser humano, resultam de uma ampla construção social realizada dentro de um processo histórico que implica em avanços e conquistas, com vistas à construção das condições de emancipação humana e tratamento do homem a partir da noção de dignidade, direitos e proteção. Nesse sentido, os direitos humanos, além de construção de um conjunto de referências que lhe define, consistem também na articulação política de grupos e segmentos sociais, com vistas à construção das condições de sua efetivação entre os homens e, por conseguinte, na construção de um conjunto de instrumentos legais que conformam o sistema de proteção direcionado ao segmento ao qual se destina. Nesse sentido, nossa preocupação aqui é levantar o processo da construção histórica das crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos.

A afirmação histórica dos direitos da criança e do adolescente, enquanto direitos humanos e sociais, têm seus fundamentos teóricos e históricos assentados nas diferentes expressões de desenvolvimento do pensamento social, construído nos diversos momentos históricos de construção e transformação das várias formações sociais. Assim, esses fundamentos expressam as formas concretas de desenvolvimento e organização da vida humana em sociedade e caracterizam-se por meio de uma forma sincrética que envolve aspectos culturais dos povos em diferentes momentos, aspectos políticos, sociais e filosóficos, além de elementos da vida prática cotidiana dos homens em sociedade. Essa é a base a partir da qual se desenvolve a política, a cultura e a ética, que dão origem aos princípios e diretrizes que historicamente vêm orientando os direitos humanos e, por conseguinte, os direitos da criança e do adolescente.

A perspectiva a partir da qual a sociedade, em âmbito mundial, entendia e abordava a problemática da criança e adolescente, pautava-se nas condições de inferioridade e de submissão com as quais eles eram tratados pelos adultos e expressava o descaso como era visto esse público. Nessa perspectiva, a criança e o adolescente não eram tomados como categorias sociais vitimadas pela negação da sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

O processo de construção dos direitos ocorre no contexto de conjunturas políticas favoráveis às mudanças desejadas, algumas delas em respostas a situações de emergências, outras para dar sustentação a importantes mudanças sociais. Como já sinalizadas anteriormente, as mudanças operadas no marco de construção da sociedade moderna tiveram significativa importância para essa construção, sobretudo diante do conjunto de relações contraditórias que o sistema produtivo dessa formação econômica e social gerou, interferindo e reorientando as instituições políticas e a organização social. Como parte desse movimento, podemos constatar que:

A Europa do século XVIII foi marcada pelo início do desenvolvimento do capitalismo, em contraponto ao aumento das insatisfações de grandes parcelas da sociedade. O capitalismo prometia o triunfo de uma sociedade baseada no crescimento econômico, conseguido por meio da iniciativa privada, que excluía grandes parcelas da população dos benefícios prometidos (VANNUCHI; OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Assim, a sociedade só começou, efetivamente, a reconhecer a criança e o adolescente em suas particularidades há menos de dois séculos, cabendo aos adultos preservar seu pleno desenvolvimento, por meio de cuidados privados e públicos (FUZIWARA, 2013).

Desta forma, a discussão sobre a construção dos direitos da criança e do adolescente, ao longo da história, só começou a se manifestar a partir das duas guerras mundiais, cujos acordos resultaram em uma profunda reconfiguração política do mapa-múndi, a partir da formação de novos estados, constituídos por uma grande variedade de grupos étnicos, linguísticos e religiosos:

Após a segunda guerra mundial, a preocupação com a infância começou a ser colocada de forma mais insistente e clara em termos do que ela representa para o desenvolvimento socioeconômico da sociedade; Isto é, seus problemas em termos de suas necessidades de saúde, alimentação e educação passaram a fazer parte dos planos gerais de desenvolvimento socioeconômico (ANTUNIASSE, 1981, p. 1).

Assim, surgiu a necessidade de tratados especiais destinados à proteção dos direitos humanos de vários segmentos sociais excluídas/os da população, das quais fazem parte crianças, adolescentes, idosos, entre outros. Nesses tratados, os

estados se comprometiam a não discriminar membros de grupos minoritários e a garantir-lhes direitos especiais necessários à preservação de sua integridade étnica, religiosa ou linguística. Decorre daí a criação, em 1920, da Liga das Nações, que assumiu significativa importância no desenvolvimento de uma sistemática internacional para a proteção das minorias. Esta liga marcou o momento em que o direito internacional se voltou para a garantia das obrigações coletivas por parte dos estados para com seus cidadãos, ganhando estatuto e reconhecimento internacional. Assim, a titularidade e proteção de direitos individuais deixam de ser restritos à esfera nacional.

Nesse âmbito, a preocupação com a reconstrução do mundo, assolado pela Segunda Guerra Mundial e o medo de um novo conflito, fez nascer os debates e iniciativas para a construção de um direito internacional de proteção aos direitos humanos.

Então, com o término da Segunda Guerra Mundial, iniciaram-se articulações internacionais visando à criação de um novo tipo de sociedade, formada por valores éticos, tendo a proteção e promoção da pessoa humana como seus principais objetivos. Portanto, como já enunciado anteriormente, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, consolidou-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, por meio de uma Carta Magna das Nações Unidas.

Essa Carta estabelece, entre suas metas, a manutenção da paz e da segurança internacional; o desenvolvimento de relações amistosas entre os Estados; o alcance da cooperação internacional no plano econômico, social e cultural; além de um padrão internacional de saúde, da proteção do meio ambiente, da criação de uma nova ordem econômica internacional e da proteção internacional dos direitos humanos. Preocupados com a eliminação das injustiças e a promoção dos direitos fundamentais da pessoa humana, os integrantes da Assembleia Geral da ONU proclamaram o direito a cuidados e à assistência especial à infância, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.

Para Dallari (2007), a Declaração é um marco histórico, pela amplitude das adesões obtidas e, principalmente, pelos princípios que proclamou, recuperando a noção de direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece como inalienáveis tanto os direitos humanos civis e políticos quanto os econômicos, sociais e culturais que visam estabelecer um padrão mínimo de sociabilidade e respeito aos cidadãos, por meio de um instrumento internacional. Ao

atribuir igual valor aos direitos, a Declaração conjuga os valores da liberdade (liberalismo) e da igualdade (socialismo). Esta posição de igual reconhecimento de todos os direitos não prevaleceu durante a Guerra Fria, por isso, em 1966, foram assinados dois pactos diferentes, e que somente com a Conferência de Viena, de 1993, foi proclamada a interdependência, inter-relação e indivisibilidade de todos os direitos humanos.

A luta por direitos é muito antiga, entretanto, somente a partir do final da Segunda Guerra Mundial, como já foi afirmado antes, começaram a surgir os debates iniciais sobre a proteção à infância.

É no quadro das necessidades sociais particulares, no patamar das diferenças entre os indivíduos e segmentos que emergem os direitos das crianças e adolescentes, sobretudo diante do desenvolvimento das relações contraditórias concernentes à sociedade capitalista. Os seres são considerados como indivíduos possuidores ou como seres produtivos e toda a regulação da sociedade vai dirigir-se para a relação entre capital e trabalho. Assim, mulheres, crianças e outros segmentos sociais tratados como minorias, somente quando organizados, passam a gerar fatos sociais capazes de chamar a atenção dos poderes públicos e de estudiosos para a análise e busca de solução desses problemas, que assumem o caráter de questão social (ESTRELA, 2004, p. 22).

Também foi a partir do século XX, no contexto da emersão dos direitos humanos, que a criança, por exemplo, passou a merecer a atenção das políticas públicas, diante das necessidades de garantias dos seus direitos, quando a inserção deste segmento social como força de trabalho na sociedade capitalista constituiu-se como um fato social contra o qual se voltam as organizações de proteção à infância. A partir daí, a criança começou a ser colocada de forma clara, em termos do que a sua proteção representa para o desenvolvimento da sociedade em dimensões socioeconômicas, culturais e, por conseguinte, do desenvolvimento humano. Nesses termos, os fatores que possibilitaram a promulgação dos direitos das crianças e dos adolescentes estão relacionados à concepção de lutas sociais por direitos.

Em termos históricos, nos chamados “direitos de primeira geração”, eram valorizados, principalmente, os direitos civis e políticos. A partir dos dois grandes conflitos mundiais, houve a necessidade de garantir os direitos de populações vulneráveis, minorias étnicas e religiosas. Os direitos sociais, econômicos e culturais ganharam espaço já na Declaração Universal dos Direitos Humanos. E, mais ainda,

com as Convenções e Declarações que foram discutidas e elaboradas desde a criação das Nações Unidas até os dias atuais. Foi nesse contexto que nasceram os Direitos das Crianças e dos Adolescentes, nos termos do pensamento e das relações contemporâneas. Os tratados internacionais fizeram emergir um novo sujeito de direito na contemporaneidade - a criança. As declarações e os tratados internacionais sobre os direitos das crianças estabelecem os parâmetros internacionais de compreensão dessa realidade.

O movimento que se iniciou com o fim da Segunda Guerra Mundial ganhou força quando a situação de crianças vitimadas de alguma maneira pelo conflito mostrou-se ainda mais grave. Esse movimento emerge quando, em alguns países europeus, durante a Segunda Guerra (1939-1945), os Estados se tornaram violadores dos direitos humanos, notadamente a Alemanha, comandada por Hitler, resultando no extermínio de 1,5 milhão de crianças judias (DOLINGER, 2003). Com a construção dos acordos internacionais, como a criação da ONU, surgiram agências especializadas com enfoque primordial nas crianças e nos adolescentes, a exemplo do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o qual se tornou um dos mais importantes organismos de defesa e proteção dos direitos de crianças e adolescentes no mundo, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essas organizações, que se ocuparam inicialmente das crianças vítimas da Segunda Guerra, posteriormente adotaram uma visão internacional da infância, tornando-se referência mundial na promoção dos direitos da criança e do adolescente.

A conquista dos direitos sociais apresenta resultados concretos a partir do surgimento de leis destinadas a proteger as camadas mais vulneráveis e excluídas da população, da qual fazem parte crianças, adolescentes, idosos, entre outros. É no quadro das necessidades sociais particulares, no patamar das diferenças entre os indivíduos e segmentos, que emergem os direitos das crianças e adolescentes, sobretudo diante do desenvolvimento das relações contraditórias concernentes à sociedade capitalista.

De acordo com Marinho (2012), a grande caminhada internacional em favor dos direitos da criança e do adolescente, no século XX, teve início em 1923. Desde então, várias iniciativas têm sido adotadas no sentido de aprimorar e garantir esses direitos em nível internacional, e, entre os principais marcos legais responsáveis por profundas mudanças está a Declaração dos Direitos da Criança, de 1924, a

Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1948, e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, de 1989.

a) A Declaração dos Direitos da Criança de 1924, também conhecida como Declaração de Genebra, afirma a necessidade de proclamar à criança uma proteção especial, estabelecendo princípios básicos de proteção à infância e reconhecendo que, a criança deve ser protegida independentemente de qualquer consideração de raça, nacionalidade ou crença, deve ser auxiliada, respeitando-se a integridade da família e deve ser colocada em condições de se desenvolver de maneira normal, quer material, quer moral, quer espiritualmente. Nos termos da Declaração, a criança deve ser alimentada, tratada, auxiliada, reeducada e protegida contra qualquer tipo de exploração. Esses princípios instituem, em termos universais, uma obrigatoriedade de proteção às crianças, a serem assumidas pelos Estados nações.

b) A Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1948, que ganhou notoriedade diante da importância de seus princípios, enquanto norteadores da política de proteção à infância para o conjunto das nações, de modo a orientá-los nos processos de aplicação de leis asseguradoras de direitos a essa população infantil. A Declaração torna-se, então, um forte instrumento de garantia de direitos, com capacidade de contribuir para modificar a maneira como os indivíduos e comunidades entendem e agem, produzindo mudanças na estrutura de legislação do sistema de proteção, suscitando o reordenamento das instituições, promovendo e intensificando a melhoria das formas de atenção à criança e adolescentes, apesar de não comportar quaisquer obrigações jurídicas.

c) A Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1989 e em 24 de setembro de 1990 no Brasil, tendo sido ratificada até o momento por 193 países. De acordo com Dolinger (2003), de todas as convenções aprovadas pelas Nações Unidas, e por outras organizações intergovernamentais sobre o tema de direitos humanos, essa é a mais abrangente e passa a constituir o mais importante marco na garantia dos direitos de crianças e adolescentes, por incluir mais de 40 direitos específicos. Esta Convenção regulamenta o paradigma da “proteção integral” que instituiu a “cidadania infanto-juvenil” e, consequentemente, o Sistema de Garantia de Direitos. A partir desta Convenção,

Os Estados assumem a obrigação de adotar medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais para proteger a criança de todas as formas de violência física ou mental, agressões ou abusos, negligência, maus tratos, exploração, incluindo abuso sexual, quer esteja aos cuidados dos pais, responsáveis legais ou outros guardiões. É dela o conceito de proteção integral, e respeito aos melhores interesses da criança (MAIA, 2007, p. 97).

Todos esses documentos têm como base os princípios gerais dos direitos humanos, estabelecidos nos instrumentos: universalidade, indivisibilidade, responsabilidade e participação. O advento desses documentos, os quais constituem instrumentos jurídicos internacionais de defesa e promoção dos direitos humanos, dentre todos esses já citados, os pactos, convenções, protocolos, bem como de outras legislações referentes a vários segmentos populacionais, produziram mudanças conceituais no que tange ao reconhecimento e garantia de direitos a segmentos que, historicamente, não eram reconhecidas pelo Estado em suas particularidades.

Os pactos internacionais de direitos humanos, as leis, tratados, as resoluções, e os decretos proporcionaram a mudança de paradigmas experimentada no final da década de 1980 e início dos anos 1990 na área da proteção à infância. Entretanto, em vários países em desenvolvimento, como o Brasil, a temática dos direitos humanos de crianças e adolescentes só começou a fazer parte da pauta e debates políticos com a redemocratização, onde o Parlamento, através da Comissão de Direitos Humanos e Minorias, criada em 1995, responsável pela promoção de debates e audiências públicas, começou a enfocar temas que abarcavam os direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil.

No Brasil, a história dos direitos da criança e do adolescente ainda encontra-se mergulhada em profundas raízes culturais permeadas de preconceitos, estereótipos raciais, étnicos, de gênero, de classe, construídos pela intolerância, pelo desrespeito, desconhecimento e negação dos direitos humanos a esse segmento. Mas só a partir dos anos 1980 do século passado, através de reivindicações dos movimentos sociais, a temática da infância foi contemplada no bojo do amplo debate social levantado em torno dos direitos de cidadania que alimentou, inclusive, a construção da Constituição da República de 1988.

Naquele período,

[...] o movimento de resistência democrática ao regime militar começa a conquistar espaços um pouco mais amplos de atuação,

[...] que viria a revelar-se de decisiva importância na formulação e positivação do novo direito da infância e da juventude no Brasil. (COSTA, 1994, p. 3).

Nesse contexto, o grande paradoxo em relação aos direitos humanos encontra-se no fato de que, mesmo reconhecidos nas constituições dos Estados nacionais, acordados em tratados internacionais, programados em declarações universais, sua execução esbarra em uma forma de estrutura socioeconômica que, em nome da prioridade absoluta do mercado, elimina direitos historicamente conquistados.

A conquista dos direitos sociais, da qual fazem parte crianças, adolescentes, idosos, mulheres, povos indígenas e outras minorias, apresenta resultados concretos a partir do surgimento de leis, destinadas a proteger as camadas mais vulneráveis e excluídas da população. É no quadro das necessidades sociais particulares, no patamar das diferenças entre os indivíduos e segmentos, que emergem os direitos das crianças e adolescentes, sobretudo diante do desenvolvimento das relações contraditórias concernentes à sociedade capitalista. No Brasil, as discussões sobre esses direitos tiveram início no final do século XIX, mas só a partir do século XX iniciou-se a grande caminhada dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Mesmo com todos os avanços no século XX, através de novas convenções e protocolos que especificaram os direitos a serem protegidos como resposta a violações que passaram a ser supervisionada pela Organização das Nações Unidas (ONU) dentro dos Estados, grande parte da humanidade continua excluída dos direitos fundamentais. No Brasil, as medidas historicamente adotadas para fazer frente aos problemas inerentes à criança e adolescentes, ainda têm sido apresentadas como questões emergenciais. A efetivação dos direitos humanos ainda se dá de forma lenta, principalmente se considerado o quadro da sociedade brasileira, o qual se caracteriza por desigualdades e pela exclusão econômica e social, onde as políticas públicas priorizaram os direitos civis e políticos, em detrimento dos direitos econômicos, sociais e coletivos.

Com relação aos direitos da criança e do adolescente, constata-se ainda a existência de uma crônica continuidade de violações desses direitos, principalmente na luta pela garantia e efetivação de direitos já legalmente reconhecidos, tendo em vista constarem na normativa nacional e internacional. As análises críticas presentes

na literatura do pensamento social indicam a ausência do poder público para empreender os esforços necessários à promoção da universalidade dos direitos com equidade e justiça social e, ainda, para garantir a proteção a todas as crianças e adolescentes, de modo a tornar efetivo o seu direito de se desenvolverem em ambientes sustentáveis, seguros e socialmente inclusos.

O dilema entre os movimentos sociais e os Estados, na luta pela garantia e efetivação dos direitos já legalmente reconhecidos e pela implementação de novos direitos, ainda não tem sido entendido como resultado do processo histórico de lutas, que se realiza nos espaços tensionados à autonomia e à regulação. Essas tensões se tornam ásperas na medida em que esses direitos são colocados em risco e os níveis de pobreza crescem na mesma proporção que os de acumulação de riquezas nas mãos de poucos.

Dentre os principais críticos às fragilidades das declarações internacionais de direitos da criança e sua vulnerabilidade, frente aos Estados nacionais e às determinações econômicas, destacam-se Janusz Korczak (1878), Mendizábal (1977), Renaut (2002) e Théry (2007). Entre eles, o que há de comum é a crítica de que os tratados e declarações de direitos humanos, relativos à criança, não apresentavam forças jurídicas necessárias para garantir providências legais; faltava nesses documentos a distinção das faixas etárias de crianças, definição no sentido do termo direito e ainda instrumentalização jurídica para se impor perante aos Estados (FERRERI, 2009). Ainda que esses documentos apresentem pontos convergentes, como a fragilidade da força desses tratados, os autores apresentam divergências entre si, tanto nas posturas críticas, quanto no aspecto objetivo aos quais destinam sua crítica.

No Brasil, para atender às determinações das convenções acima citadas, a partir da Constituição de 1988 e do ECA, como mencionado, foram lançados outros documentos que vêm contribuindo para uma política de garantia dos direitos humanos da criança e do adolescente no país: a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) de nº 8.069 de 1993, que nos seus artigos 60 e 62 institui o PETI e define a assistência social como direito do cidadão e dever do Estado, estabelecendo o sistema de proteção para diversos grupos vulneráveis da população, por meio de benefícios, serviços, programas e projetos; lançamento do Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008, que define a lista das piores formas de trabalho infantil no Brasil; criação do Programa Nacional de Direitos Humanos, em primeira versão do ano de

1996, a segunda em 2002 e a terceira em 2010; aprovação do Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador, aprovado pela Comissão Nacional para Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI), em 2003 a primeira edição e relançada a segunda em 2011, com finalidade de coordenar as intervenções realizadas por diversos atores sociais e introduzir novas ações, sempre direcionadas a assegurar a prevenção e eliminação do trabalho infantil e proteção ao adolescente trabalhador.

O Estado brasileiro é signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, de 1989, como já foi retratado antes, que é a mais forte influência para a edição do ECA, que assegura às crianças e aos adolescentes o direito à proteção integral e à prioridade absoluta, como sujeitos de direito, protagonistas e autônomos, frente a todas as formas de violação de seus direitos, inaugurando assim um padrão avançado de política social fundamentada na promoção e garantia de direitos econômicos e sociais a serem assegurados à família, pela sociedade e pelo Estado. O ECA inaugurou um padrão avançado de política social fundamentada na promoção e garantia de direitos econômicos e sociais a serem assegurados à família, pela sociedade e pelo Estado.

Todos os documentos anteriormente referidos representam a adoção de leis nacionais e de normas internacionais, tendo servido de apoio aos movimentos sociais que, no Brasil, têm posto a problemática da criança e do adolescente na agenda das reivindicações políticas, oferecendo uma estrutura política de promoção e defesa dos direitos deste segmento, estabelecendo uma nova relação entre as diversas esferas públicas como a União, os estados e municípios e entre o Estado e a sociedade.

Quanto aos avanços no ordenamento jurídico brasileiro sobre o tema e os resultados significativos obtidos são reconhecidos internacionalmente, no entanto, os direitos sociais programados, conquistados e previstos na legislação não são efetivados e reconhecidos na realidade concreta de crianças e adolescentes. Esse fato foi agravado nos anos 1990, em decorrência da política neoliberal, que privilegiou ações de entidades estrangeiras ou multinacionais em detrimento da consolidação de uma política mais abrangente, destinada a assegurar proteção a segmentos de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social, de modo a assegurar uma qualidade de vida equivalente àquelas defendidas no âmbito dos direitos humanos.

Vale lembrar aqui que tudo isso se dá no contexto internacional de um projeto econômico mundanizado, que, além de uma reestruturação do capital, da organização técnica da produção e precarização das formas de trabalho, propunha um Estado mínimo para enfrentar a crise do capitalismo. Essas transformações, que também incluíram a revolução informacional, provocaram um processo de “reestruturação produtiva” e de desemprego estrutural, tendo como consequência o aumento da pobreza, sobretudo com o aparecimento de novas expressões da questão social.

De fato, isso vem causando descumprimento do Estado na efetivação das leis para que todas as ações, programas e políticas públicas se expressem a partir de uma perspectiva plena de direitos e no desenvolvimento de estratégias efetivas no sentido da realização da redução dos níveis de desigualdade, indo além do mero exercício de competências e atribuições legais das instâncias públicas.

2.2.1 A proteção internacional dos direitos humanos frente ao trabalho infanto-juvenil

A comunidade internacional estabeleceu, nas últimas décadas, normas importantes para definir e priorizar a eliminação do trabalho infantil. As várias normativas internacionais de proteção aos direitos das crianças e adolescentes vêm sendo construídas em convenções internacionais, regulamentações e legislação, as quais definem os limites legais do trabalho infantil, fornecendo as bases jurídicas para as ações nacionais e internacionais de combate ao trabalho infantil, recomendando aos países e nações esforços na direção de identificar, sensibilizar e eliminar essa problemática.

As primeiras iniciativas de preocupação com a fiscalização do trabalho surgiram no século XIX, com a história das condições do alto nível de exploração da mão de obra infantil nas fábricas. A partir de então, foram promulgadas as primeiras leis de regulação do trabalho infantil, na Inglaterra em 1802, e na França em 1841, as quais estabeleciam a idade mínima para o emprego, com a proibição de menores de 8 anos e a permissão de 8 horas diárias de trabalho para crianças entre 8 e 12 anos de idade, e o máximo de 12 horas diárias para aqueles que tinham entre 12 e 16 anos (NOGUEIRA, 1993).

Mais tarde, em se tratando das leis e normativas internacionais de proteção ao trabalho infantil, foi criada a Organização Internacional do Trabalho (OIT), no ano de 1919, que vem debatendo e adotando normas e princípios trabalhistas, visando garantir o respeito ao direito e à dignidade do homem e da própria sociedade. Essa organização internacional passou a expedir convenções e recomendações sobre o trabalho infantil, visando unificar a proteção de crianças e adolescentes.

Entre esses documentos, destacamos apenas os principais - as convenções e recomendações - que tratam mais especificamente do trabalho infanto-juvenil. Já no Tratado de Versalhes, de fins da Primeira Guerra Mundial, em 1919, o seu artigo n.º 427 estabelece que todo Estado deve organizar um serviço de fiscalização para assegurar a aplicação das leis e dos regulamentos de proteção aos trabalhadores, apresentando, inclusive, instrumentos legais de proteção contra o trabalho infantil; a Convenção nº 6, aprovada em conjunto com a Convenção nº 5, proibiu o trabalho de crianças menores de 14 anos, assim como dos menores de 18 anos no período noturno, nas indústrias. Essa convenção foi ratificada no Brasil, em 1934.

A Convenção nº 16, aprovada no Brasil através do Decreto Legislativo nº 9 de 1935, ratificada em 08 de Junho de 1936, proibia o emprego dos menores de 18 anos nos navios, exceto no caso do trabalho com membros da mesma família e no caso do menor já exercer há muito tempo essa atividade. O trabalho também poderia ser exercido e aceito caso fosse emitido um certificado médico que atestasse a aptidão da criança e do adolescente para o serviço. Em 1936, a idade mínima no trabalho marítimo foi revista, sendo reduzida para 15 anos.

Vale lembrar aqui que a OIT tem mantido representação com o Brasil desde a década de 1950, contribuindo para:

[...] promoção permanente das Normas Internacionais do Trabalho, do emprego, da melhoria das condições de trabalho e da ampliação da proteção social. A atuação da OIT no Brasil tem se caracterizado, no período recente, pelo apoio ao esforço nacional de promoção do trabalho decente em áreas tão importantes como o combate ao trabalho forçado, ao trabalho infantil e ao tráfico de pessoas para fins de exploração sexual e comercial, à promoção da igualdade de oportunidades e tratamento de gênero e raça no trabalho e à promoção de trabalho decente para os jovens, entre outras (OIT, 2013, p. 1).

Mais recentemente, a Convenção nº 138, datada em 26 de junho de 1973, trata da idade mínima de admissão ao trabalho ou emprego e da abolição efetiva do

trabalho de crianças. Esta convenção incita os Estados-Membros a estabelecerem uma idade mínima para o emprego, correspondente ao fim da escolaridade obrigatória, do ensino fundamental, que deveria, na época, ser de no mínimo 15 anos e uma idade mínima inferior de, pelo menos, 18 anos para empregos suscetíveis de comprometer a saúde, a segurança ou a moralidade desse segmento. Esta convenção, que entrou em vigor no plano internacional em 19 de junho de 1976, só foi ratificada pelo Brasil em 28 de junho de 2001.

A Convenção nº 182 da OIT e a Recomendação de nº190 foram adotadas em 1999, sendo suplementar à Convenção nº 138 da OIT, que dispõe sobre as proibições das piores formas de trabalho infantil e ações imediatas e eficazes que garantam a sua proibição e eliminação, assim como outras muitas formas de discriminação. Já quanto à Convenção nº 182, verifica-se por meio de pesquisa documental bibliográfica que, embora, ela já passe a ser adotada internacionalmente em 17 de junho de 1999, só entrou em vigor na ordem internacional em 2 de fevereiro de 2000. Ao ratificar as Convenções nº 138 e nº 182 da OIT, o Brasil assumiu o compromisso de eliminar as piores formas de trabalho infantil em 2015 e erradicar a totalidade do trabalho infantil em 2020.

Dentre as formas de trabalho consideradas intoleráveis situam-se o trabalho em servidão expresso por meio de diversas formas de trabalho forçado ou obrigatório, como: todas as formas de escravidão; a exploração sexual para fins comerciais e todos os trabalhos insalubres que oferecem riscos à saúde. Vale ressaltar que muitos países, sobretudo do Oriente, registram histórias de recrutamento forçado ou obrigatório das crianças com vistas na utilização delas em conflitos armados. Em outros, sobretudo no Brasil, as crianças são recrutadas para atividades ilícitas, nomeadamente para a produção e o tráfico de entorpecentes. Consiste, portanto, em um conjunto os trabalhos, que, pela sua natureza ou pelas condições em que são exercidos, são suscetíveis de prejudicar a saúde, a segurança ou moralidade da criança.

A Convenção nº 189 da OIT, sobre trabalhadores domésticos e a Recomendação nº 201, aprovada em 06 de junho de 2011, constituem quadros de referência importantes em níveis mundiais. Adicionalmente, a OIT estima que cerca de 10,5 milhões de trabalhadores infantis realizam trabalho doméstico no mundo, dos quais 71% são meninas. Só no Brasil, são quase 260 mil. No setor dos serviços, é também especialmente importante a atenção prestada às crianças trabalhadoras

utilizadas em trabalhos domésticos, devido a sua elevada vulnerabilidade em termos de exploração e abuso. O Brasil promulgou no dia 3 de abril de 2013 a Emenda Constitucional nº 72, conhecida como PEC das domésticas⁶, que equipara os direitos trabalhistas dos empregados domésticos aos dos trabalhadores formais, mas ainda não ratificou a Convenção nº 189.

Além dessas convenções, destaca-se também a Recomendação de nº 202, de Patamares Nacionais de Proteção Social, contendo garantias de segurança social básica, que passou a vigorar a partir de 2012. Ela trata dos pisos nacionais de proteção social, cujo objetivo é a concessão de uma renda mínima, capaz de prevenir contra as vulnerabilidades da recorrência ao trabalho infantil e a garantia do acesso aos cuidados de saúde básica.

Muitos outros documentos também contribuíram para a implantação de normativas de proteção ao trabalho infantil em nível nacional e internacional, vislumbrando possibilidades de ampliar direitos antes negados ao longo da história, a exemplo, como já citada anteriormente, da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças e Adolescentes (1989).

Todos esses documentos anteriormente citados definem um conjunto dos limites legais do trabalho infantil e definem as bases jurídicas para as ações internacionais e nacionais de luta contra o trabalho infantil. Os países que ratificaram esses documentos assumiram o compromisso de repassar regularmente à OIT os progressos registrados na sua implementação, assumindo assim a responsabilidade de prestação de contas perante a comunidade internacional. A OIT não se limita só à adoção de Convenções e Recomendações, mas inclui ainda o monitoramento internacional contínuo através da elaboração de relatórios, produção de normas que tratam dos interesses dos trabalhadores, bem como da proteção das crianças e adolescentes em relação ao trabalho. A ratificação das suas convenções estabelece critérios para adoção, regulamentação e combate ao trabalho infanto-juvenil no mundo com recomendações expressas, onde são indicadas as diversas ações específicas a serem realizadas pelos Estados que as ratificaram, assumindo-as como compromissos específicos no âmbito das Convenções (OIT, 2013).

⁶ Vale ressaltar que a PEC das domésticas trata do trabalho infantil, nesta área.

Nesse sentido, a OIT tem desempenhado uma função importante no desenvolvimento de esforços mundiais contra o trabalho infantil, através de estudos, definição de normas, desenvolvimento de parcerias e cooperação, como na prestação de assistência técnica, definição de planos de ações, adoção de novas estratégias e elaboração de relatórios em níveis mundiais.

Um importante estudo que apresenta resultados e experiências desenvolvidas em vários países em relação ao trabalho infantil é o Relatório Mundial da OIT, lançado no final do mês de junho de 2013, identificando na proteção social, as políticas concebidas nos programas públicos de emprego e o impacto das transferências monetárias implementadas. Analisa ainda os resultados de vários estudos e mostra como diferentes medidas de proteção social podem contribuir para a luta contra o trabalho infantil. Essas medidas de proteção social incluem, de acordo com o relatório, mecanismos de transferência em dinheiro, proteção e assistência social, acesso à saúde para famílias pobres e programas de segurança para idosos.

Esse relatório citado foi publicado pelo Programa Internacional da OIT para eliminação do Trabalho Infantil (IPEC). Este programa foi criado em 1992, com recursos do governo alemão e, desde a época, vem desempenhando um trabalho na promoção da tomada de consciência internacional e nacional para a efetiva abolição do trabalho infantil, através de ações educacionais. O IPEC, através do apoio político e financeiro de diversos países, também tem fornecido estimativas mundiais e regionais quanto aos números de crianças trabalhadoras, além de ter apresentado estatísticas sobre práticas de diversas intervenções e tipos de trabalho infantil (OIT, 2013).

De acordo com o referido relatório, os estudos têm revelado a importância da proteção social no desenvolvimento de estratégia de combate ao trabalho infantil. Nesse relatório, também são apresentados os instrumentos de proteção social que podem causar impacto potencial para uma perspectiva relevante de prevenção ao trabalho infantil e assegurar a possibilidade de acesso a cuidados de saúde. Os principais instrumentos são: os programas monetários de transferências condicionais em espécies, ou com intervenções de escolarização ou, ainda, com intervenções alimentares; os programas de emprego público; os programas de proteção social à doença e à pessoa com deficiência; os de garantias de rendimentos na velhice e proteção ao desemprego. Esses instrumentos são destinados a proteger as

pessoas, frente às diversas situações de riscos, incluindo a precariedade da saúde, a deficiência, o desemprego e a velhice, de acordo com o Relatório Mundial da OIT, de 2013.

O enfrentamento das situações de risco pelas famílias, ao que nos referimos anteriormente, tem envolvido a participação de crianças e adolescentes no trabalho, como fonte de renda para o sustento das famílias. Comprovando essa tese, o relatório revela que o trabalho infantil é impulsionado principalmente pelas vulnerabilidades econômicas e sociais as quais as famílias estão submetidas, sobretudo nos países mais atrasados, decorrentes da pobreza, dos riscos e dos choques sociais e econômicos, de modo que muitos deles apresentam medidas de segurança social imprescindíveis para sua prevenção. A incidência do trabalho infantil é mais elevada nos países mais pobres, mas não se encontra limitado a eles.

De acordo com informações do relatório mundial, os países com nível de rendimento médio são também os que acolhem crianças trabalhadoras, indicando que o trabalho infantil não é fenômeno limitado apenas aos países mais pobres, já que não se pode confiar apenas no aumento do rendimento das famílias, através de alguns programas sociais, tendo em vista que isso não tem sido suficiente para eliminar o número, ainda, demasiadamente elevado de crianças e adolescentes trabalhadoras. Portanto, a luta contra o trabalho infantil não deve ser apenas limitada aos países mais pobres.

Diante do exposto, verifica-se a necessidade de uma resposta política ativa para enfrentar os vários fatores econômicos e sociais que conduzem ao envolvimento das crianças no trabalho infantil em todo mundo. As experiências passadas e os dados decorrentes de estudos sublinham a necessidade de esforços para a realização de ações em outras áreas políticas mais amplas como: uma educação de qualidade, proteção social, políticas de inserção de adultos e jovens ao mercado de trabalho e uma legislação mais eficiente.

No entanto, apesar do seu papel e das suas funções fundamentais, a proteção social ainda está longe de ser uma realidade efetiva para a vasta maioria da população mundial. De acordo com estimativa da OIT, apenas 20% da população mundial em idade ativa e respectivas famílias tem acesso a uma segurança social abrangente.

Ainda de acordo com o Relatório Mundial (2013), o progresso contínuo da luta contra o trabalho infantil requer políticas nacionais que ajudem a tornar as

famílias menos vulneráveis aos efeitos da pobreza e dos choques econômicos. No seu conjunto, os patamares de proteção social e os mecanismos complementares de financiamento social podem reduzir a necessidade das famílias de sacrificarem as perspectivas de possibilidades, oferecidos pelo processo de educação dos filhos em troca dos benefícios imediatos do trabalho infantil. Um dos instrumentos de proteção social que pode causar mais impacto potencial para uma perspectiva relevante de prevenção e diminuição ao trabalho infantil ainda são os programas de transferências monetárias condicionais, com intervenções voltadas para a perspectiva de promover a escolarização, porém, a magnitude do seu impacto varia substancialmente conforme o programa e a sua localização.

Contudo, de acordo com o relatório mundial, esse instrumento ainda não apresentou êxito na eliminação total do trabalho infantil, sublinhando que as transferências monetárias, por si só, não constituem uma resposta política completa para sua eliminação. A maior parte dos estudos mostra que o impacto, com relação às reduções no trabalho infantil, é mais acentuado quando os programas de transferências monetárias condicionais são complementados com intervenções que ofereçam outras condições necessárias, como o fornecimento de equipamentos escolares, de saúde e/ou educação pós-escolar. Essas políticas, quando articuladas, podem contribuir para a redução da vulnerabilidade das famílias pobres e, por conseguinte, fortalecer a sua capacidade de resistência, de modo a reduzir sua dependência do trabalho infantil.

Por outro lado, existem evidências em outros países indicando que as transferências incondicionais podem ser menos eficazes quando são utilizadas para financiar os investimentos produtivos das famílias, já que estes investimentos criam também oportunidades para o envolvimento das crianças no trabalho familiar.

O Relatório Mundial revelou também que a região que mais apresentou progresso na redução do trabalho infantil nos últimos dez anos foi a América Latina, por ter sido esta a que mais tomou medidas decisivas para desenvolver uma infraestrutura de proteção social. Entretanto, a erradicação total do trabalho infantil ainda não foi eliminada. Ainda de acordo com o relatório, há necessidade de políticas públicas de desenvolvimento que visem o crescimento da economia em paralelo às políticas sociais de inclusão e fomento à educação, ou seja, políticas sociais mais efetivas e articuladas com relação aos resultados absolutos de combate e eliminação ao trabalho infantil.

Conforme dados do Relatório Mundial, para que os patamares de proteção social nacionais e os sistemas de segurança social possam responder efetivamente às questões do trabalho infantil e possam assegurar a eficácia dos sistemas de segurança social de um modo mais abrangente, foram recomendadas no relatório sete políticas prioritárias: a construção de uma base de conhecimentos adequados para orientação e informação das políticas; adoção de uma abordagem integrada e sistemática na resposta às vulnerabilidades das famílias e ao trabalho infantil; criação de patamares de proteção social; ações que possam assegurar a “sensibilidade às crianças” nos sistemas de segurança social; integração de elementos de sensibilização às crianças nos sistemas de segurança social; inclusão de grupos de crianças especialmente vulneráveis; e reforço dos quadros jurídicos nacionais e das capacidades institucionais.

Esse conjunto de políticas prioritárias recomendadas, em nível internacional, constituiu um sistema de proteção bastante amplo, que integra a questão do trabalho infantil na formação de estratégias políticas, sociais e econômicas, de modo a funcionar como suporte efetivo para assegurar medidas políticas a serem adotadas pelos Estados-nações, para fazer face ao trabalho infantil. Para tanto, estas medidas devem superar a fragmentação de ações pontuais para se configurarem como um conjunto de ações integrais, capazes de efetivações concretas.

Em setembro de 2013, a OIT-IPEC lançou uma quarta edição da série de relatórios da OIT, para medir o progresso na luta contra o trabalho infantil, avaliando um quadro que caracterizou as situações mundiais e regionais do trabalho infantil, apresentadas no período de 2000 a 2012, com estimativas e tendências mundiais, baseadas em métodos estatísticos sobre a problemática. O resultado desse estudo foi publicado em um relatório global, revelando que:

[...] o número de crianças e adolescentes entre 5 a 17 anos que trabalham em todo mundo caiu um terço desde 2000, de 246 milhões para 168 milhões. No entanto, esta diminuição não é suficiente para alcançar o objetivo de eliminar as piores formas de trabalho infantil para 2016, uma meta pactuada pela comunidade internacional por meio da ação da OIT na II Conferência Global sobre Trabalho Infantil, realizada em Haia (Países Baixos) em maio de 2010; [...] a diminuição do trabalho ocorreu no âmbito de um movimento mundial sustentado contra o trabalho infantil que envolveu a intervenção de diversos atores e ações em diversos níveis, como por exemplo, as decisões políticas e os investimentos correspondentes em educação

e proteção social e o número crescente de ratificações e convenções (OIT, 2013, p. 2).

O referido documento revelou ainda que a agricultura ainda é o setor que mais absorve a mão de obra infantil e continua sendo o setor no qual mais se emprega crianças no trabalho em todo o mundo (98 milhões de crianças, cerca de 59% do total); o setor agrícola e extrativista concentra mais da metade dos meninos e meninas de 5 a 13 anos que trabalham no Brasil. As ações, porém, necessitam de medidas específicas para a população e economia rural. Essa atividade consiste, principalmente, nas atividades familiares de pequena produção agrícolas, apesar de se estender também a outras atividades de produção animal, pesca, etc.

A agricultura é um dos três setores de trabalho que mais oferecem riscos de morte, bem como de acidentes não mortais e doenças profissionais. Em seguida, vem o setor de serviços, com 54 milhões, e a indústria com 12 milhões. Entretanto, a maior parte dos casos encontra-se na economia informal (OIT, 2013).

Os relatórios especializados sobre o trabalho infantil deixam claro os desafios e a necessidade de continuar a luta pela ampliação e o acesso das crianças e adolescentes à escolaridade básica, com uma aprendizagem de qualidade, que ofereça oportunidades aos jovens, como também às famílias para investirem na educação dos seus filhos e para assegurar-lhes um rendimento familiar e mais seguro.

2.2.2 Responsabilização e meios de monitoramento para a proteção integral

O monitoramento das políticas sociais é considerado um veículo suplementar, avaliativo, sistemático e contínuo para promoção da ação eficaz contra o trabalho infantil, a partir das demandas fornecidas pelo exercício periódico de estimativas globais, e para o fornecimento de elementos que componham essas estimativas. Este monitoramento demanda, necessariamente, a realização de ações de planejamento e um efetivo processo de acompanhamento da implementação, promovendo a reflexão sobre as ações com base em indicadores e ferramentas. Dessa forma, a OIT define monitoramento como:

Uma ferramenta para a verificação da retirada, proteção e prevenção do trabalho infantil, que serve para garantir a sustentabilidade dos

esforços nacionais e locais na prevenção e erradicação do trabalho infantil, independente da ação de um projeto específico (OIT, 2013, p. 1).

Ainda de acordo com a OIT, o monitoramento contribui para: gerenciar as ações; otimizar a realização dos objetivos propostos; antecipar a solução de possíveis desafios e situações que serão enfrentados; avaliar em que medida aquilo que foi planejado é realizado, identificando as razões para o êxito ou redirecionamento das ações, na perspectiva da eficiência, eficácia e sustentabilidade e se o mesmo é pertinente ao contexto ao qual se aplica, seja numa perspectiva de gênero, raça, étnica ou regional; subsidiar decisões que contribuam para o alcance das metas propostas; e sistematizar a experiência (OIT, 2013).

O acompanhamento e o monitoramento dos sistemas de segurança social têm como propósito assegurar uma adequação das políticas de proteção social às questões do trabalho infantil e contribuir para a sua redução, sendo necessária à implementação de ações de proteção e defesa de crianças e adolescentes da rede socioassistencial. Os instrumentos de registro dessas considerações/observações podem ocorrer de diferentes tipos de relatórios, os quais permitirão futuras tomadas de decisão ou replanejamento das ações a serem executadas; tudo em prol do aperfeiçoamento da execução do projeto. Os meios de monitoramento das ações à proteção integral de crianças e adolescentes e a fiscalização, em nível nacional e internacional, são dados através dos resultados de estudos e diagnósticos, estatísticas sistemáticas desde 1992, pela PNAD/ IBGE, criação do “Mapa do Trabalho Infantil”, desenvolvido pelo IBGE, com base no Censo 2010, disponibilizando diversos indicadores municipais (em consulta com MDS, MPT e OIT).

Outro instrumento de monitoramento mais usado na avaliação das políticas são as pesquisas. Em relação ao trabalho infantil no Brasil, muitas vezes o acompanhamento é feito através de pesquisas, a exemplo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), que, anualmente, disponibiliza informações e dados em nível nacional sobre o tema, produzindo informações básicas para o estudo do desenvolvimento de estratégias socioeconômicas do país, bem como permite a investigação contínua dos indicadores de trabalho e rendimento.

Outro importante instrumento de controle social das políticas e ações de prevenção e eliminação do trabalho infantil é o FNPETI, já tratado anteriormente,

que é um espaço permanente de articulação, mobilização e sensibilização de atores institucionais, governamentais e da sociedade civil, responsável pela coordenação da Rede Nacional de Combate ao Trabalho Infantil. Além das pesquisas publicadas por órgãos da OIT/IPEC, UNICEF, Conselhos de Direitos/Conselhos Tutelares, órgãos do Estado, Universidades, Ministério Público e a Justiça do Trabalho, associação de sindicatos e, ainda, através de produção de indicadores destinados às atividades de diagnósticos.

Outro instrumento também de referência para o desenvolvimento de processos de monitoramento de resultados é a Tipificação Nacional de Serviços, de 2009, capaz de tornar o seu campo de ação visível para o controle do Estado e da sociedade, na observância dos direitos. Com relação ao trabalho infantil, a gestão do PETI trabalha com ações estratégicas de prevenção e erradicação do trabalho infantil, exercendo diálogo com os parceiros institucionais, objetivando contribuir com as ações de monitoramento no SUAS e nas políticas setoriais, através dos seguintes instrumentos: CadÚnico, o Sistema de Informação do Serviço de Convivência - SISC, Sistema de Condicionalidades do Programa Bolsa Família - SICON, o Censo Escolar, a Notificação Integrada da Saúde, dentre outros.

Para além desses, de acordo com o MDS, o monitoramento é feito pelo CONAETI - Erradicação do trabalho infantil/monitoramento do Plano Nacional de Enfrentamento ao Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente; e conselhos nacionais: CNAS, CONANDA e das demais políticas setoriais (MDS, 2010).

Assim, as iniciativas de responsabilidade previstas para erradicar o trabalho carecem da participação de atores locais para a execução e monitoramento das ações previstas, reforçando a importância da coordenação entre as políticas públicas desenvolvidas pelo governo e pelos conselhos de direitos a ela vinculados. Também têm papel importante nesse monitoramento os segmentos de públicos específicos alcançados pelas políticas, para, em vista das necessidades de cada população, produzir as ações que possam alcançar os resultados esperados.

A necessidade de criação de um sistema de monitoramento já era apontada pela Convenção 182 da OIT, quando recomendava que:

Art. 5º Todo Membro, após consulta às organizações de empregadores e de trabalhadores, deverá estabelecer ou designar mecanismos apropriados para monitorar a aplicação dos dispositivos que colocam em vigor a presente Convenção.

Nesse sentido de promover o monitoramento, os órgãos nacionais e internacionais vêm, atualmente, publicando relatórios com diagnósticos, como parte integrante de um plano de ação sobre o trabalho infantil. Para tanto, a exemplo da OIT, os relatórios são elaborados e analisados por uma equipe de investigação pluridisciplinar liderada pelo IPEC e acompanhado por todos os países envolvidos, os quais colaborarão com informações e dados estatísticos, no sentido de possibilitar o monitoramento dos resultados das ações, contribuindo para futuras tomadas de decisão ou replanejamento das ações a serem executadas. Os estudos, dos quais falamos anteriormente são construídos para avaliar estimativas e tendências mundiais, com vistas ao desenvolvimento de diagnósticos sobre a construção de políticas necessárias à erradicação do trabalho infantil.

É sabido que para avaliar políticas sociais destinadas ao combate ao trabalho infantil é necessário o aperfeiçoamento de mecanismos de informações e de monitoramento que sejam capazes de reforçar as respostas políticas por meio de medidas que assegurem recursos necessários às áreas mais necessárias. Apesar do considerável progresso alcançado mais recentemente, em termos de conhecimento do quadro do trabalho infantil, em cada região e país, assim como de suas demandas, continuam a existir falhas de informação relevantes. Nesse contexto, é particularmente importante o conhecimento sobre o impacto das políticas sociais na resolução dos problemas desta área.

Diante disso, destaca-se a necessidade de investimentos adicionais e substanciais para operacionalizar avaliações de impacto sistemáticas, bem como avaliações das intervenções em áreas políticas relevantes, com vista à identificação das abordagens políticas com melhor desempenho na luta contra o trabalho infantil. Essas medidas também envolvem identificação das perspectivas circunstanciais e das razões que justificam as diferenciadas formas de desempenho.

Nesse sentido, a avaliação funciona como uma forma de monitoramento, na medida em que ela oferece dados avaliativos necessários ao acompanhamento de desenvolvimento de programas e serviços e de resoluções de problemas que interferem nos seus resultados.

[...] a avaliação de programas e serviços constitui etapa do ciclo de desenvolvimento das políticas públicas, no que concerne à gestão e planejamento de suas ações. É entendida como parte constitutiva do processo da política pública (Carvalho, 2003) e encontra-se intimamente ligada ao ideário de manutenção da qualidade dos

serviços oferecidos pelo Estado, em seu papel de regulador e interventor na sociedade, por meio de ações ou omissões, decisões e não decisões (Silva e Silva, 2001). [...] o empenho em tornar a avaliação presente no planejamento, implementação e monitoramento dos serviços e instituições, encontrou eco tardivamente no Brasil, [...] naquele tempo, [...] ainda vivia-se sob a tutela de um Estado autoritário, avesso a submeter suas incipientes políticas sociais à avaliação ou a qualquer outro tipo de análise (CENEVIVA; FARAH apud GASPARINI; FURTADO, 2014, p. 1).

A ideia de monitoramento de políticas e programas sociais é bastante complexa tendo em vista que a programação de qualquer plano de intervenção inclui diversas formas de processos de avaliação, tanto que já podem vir implícitos no conjunto de ações programadas, quanto pode constituir em uma ou mais atividades a parte, e, algumas vezes, realizadas por outras unidades institucionais; nesse sentido, falar de monitoramento supõe falar das ações em seu conjunto, ou ainda falar de ações diferenciadas, como fiscalizações e avaliação e muitas outras. Portanto, o monitoramento aparece de diferentes formas, por meio de variadas natureza de ações e pode se inserir no interior das próprias atividades de enfrentamento do trabalho infanto-juvenil.

No Brasil, para garantir a efetivação das políticas sociais constitucionalmente assegurados e o seu monitoramento, o ECA criou o Sistema de Garantia de Direitos - SGD, que, em suma, constitui-se numa rede integrada de diversos entes públicos e privados que devem agir articuladamente, dentro de suas competências legais e monitorados pelo controle social dos conselhos de direitos, atuantes junto às três esferas de poder.

De acordo com o ECA, a articulação, controle e monitoramento das ações que visam erradicar o trabalho infantil, cabem aos conselhos de direito. O CONANDA é o representante junto à esfera federativa, os Conselhos Estaduais de Direito junto às esferas estaduais e distritais e os Conselhos Municipais de Direitos junto à municipal. O ECA, ao definir a política de atendimento, determina que esta seja realizada através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios a serem desenvolvidas por órgãos articulados e coordenados. A obrigação de garantir os direitos da criança e do adolescente é de responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Todos os envolvidos na defesa dos direitos da criança e do adolescente pertencem a uma rede de serviços.

No monitoramento, a intersetorialidade e o trabalho em rede se constituem em princípio organizativo implícito na formulação do ECA, de acordo com o qual a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais. A atuação intersetorial propicia integração dos vários saberes e práticas. Para isto, torna-se necessária a mobilização das redes sociais e organizacionais como modelos potencializadores das ações da política de atendimento, além do diálogo com os parceiros institucionais para contribuir com as ações de monitoramento no SUAS e nas políticas setoriais.

De acordo com o Art. 86 do ECA, quanto à política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, far-se-á através “de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.” já o Art. 88 do ECA trata das diretrizes da política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente que são a municipalização do atendimento; criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente; criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa; e mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade.

Neste contexto, verifica-se que existem iniciativas voltadas para essas políticas de proteção, por outro lado, a universalização das políticas protetivas ainda não está sendo garantida, muito menos as instâncias especializadas e regionalizadas dos sistemas de justiça e de segurança, demandando a necessidade de maiores investimentos aos grupos de maior vulnerabilidade; falta ainda articulação entre os membros componentes da rede de proteção e mecanismos de monitoramento que cobre de cada membro o cumprimento de seu papel, propiciando assim a efetividade de todo o sistema a favor da erradicação do trabalho infantil, principalmente as formas mais invisíveis ou de difícil combate, como o trabalho infantil doméstico, na agricultura, o trabalho em economia familiar, a exploração sexual de crianças e adolescentes e a utilização dessas para o narcotráfico. Sem a intervenção coordenada, articulada e em sinergia entre todos os entes da rede de proteção, o mero afastamento do trabalho não produzirá resultados efetivos quanto à garantia da proteção integral à criança e ao adolescente.

Portanto, apesar do Brasil ter uma legislação moderna e eficiente, acreditamos que a garantia da sua efetividade só será alcançada através da implantação de sistemas de monitoramento e de controle social, que permitam minimizar custos e maximizar resultados, através da articulação entre todos os entes de uma rede para produção de resultados efetivos.

3 DIREITOS HUMANOS, POLÍTICA SOCIAL E PROTEÇÃO SOCIAL

O debate sobre a relação dos direitos humanos com as políticas de proteção social supõe compreender os princípios que orientam as formulações das políticas de proteção aos direitos humanos na sociedade contemporânea, assim como a natureza do Estado a que nos referimos – o Estado brasileiro – no contexto da contrarreforma, resultante da sua forma neoliberal. Desse modo, é possível compreender os desafios que essa forma assumida pelo Estado põe à efetivação do processo de proteção social.

No Brasil, o Estado tem, nas últimas décadas, assumido uma feição neoliberal, reduzindo suas responsabilidades sociais e transferindo suas funções reguladoras e de proteção para setores privados da sociedade civil. Nesse contexto, as políticas de proteção tornam-se pontuais, restritivas e pouco efetivas diante das necessidades sociais que se ampliam mediante o processo de precarização do trabalho e da vida humana, sobretudo das classes mais subalternizadas. Dentre os segmentos sobre os quais recaem maiores consequências dessa precarização, encontra-se o da criança e adolescente, cujas famílias situam-se nas condições de desestruturação e riscos sociais.

Os mecanismos do Estado que se apresentam como medidas de proteção não têm dado respostas efetivas na superação da pobreza e na inserção social desse segmento, de modo que possa assegurar um futuro de maiores perspectivas para essa geração.

Diante do exposto, faz-se necessário seguir, neste capítulo, desenvolvendo uma abordagem que explique essa problemática, demonstrando as vias pelas quais as políticas sociais dão materialidade a um sistema de proteção, cujas avaliações dos setores de direitos humanos apontam como falhos e insuficientes para viabilizar a integridade da vida humana nesse processo de sociabilidade capitalista.

3.1 ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL

Abordar a perspectiva crítica da política da criança e do adolescente exige-nos partir da evolução dos direitos desses segmentos, no processo histórico de construção e mudanças da sociedade, sobretudo no Brasil, entendendo que as políticas sociais decorrem da instituição desses direitos nas formas legais de constituição do Estado nacional.

Partimos aqui da compreensão de que as políticas públicas de modelo neoliberal em sociedades globalizadas têm sido orientadas pela ótica economicista, com destaque privilegiado para as políticas econômicas em detrimento das políticas sociais situadas num plano secundário e subordinado. Mantém-se, assim, o caráter fragmentado, focalista e compensatório das políticas públicas, expressando profundas fragilidades na erradicação dos problemas sociais, não assegurando ganhos permanentes e significativos para a sociedade. O seu caráter preponderante tem sido caracterizado pelo papel na construção de resultados paliativos.

Os modelos econômicos políticos e sociais adotados no país em diferentes momentos, muitas vezes ignoraram de forma sistemática o estado de degradação pessoal e social como tem vivido a maioria das pessoas em situação de vulnerabilidade social, as quais são excluídas dos seus direitos básicos. Portanto, a princípio, as ações voltadas para esse aspecto da questão social têm tido caráter filantrópico e, somente mais tarde, é que se tornam parte integrante das políticas públicas. A efetivação das práticas sociais daí decorrentes, no cotidiano dos segmentos populacionais aos quais se destinam, tem dependido grandemente da mobilização da sociedade civil organizada, pressionando o Estado para a adoção de medidas práticas efetivas de combate ao estado de degradação da vida social, que atingem de forma direta e definitiva o futuro dos segmentos mais excluídos da sociedade.

Com o processo de redemocratização pós-ditadura civil-militar, ocorreram importantes mudanças estruturantes e de reformas das políticas da assistência social, da educação e saúde, quando passam a ser reconhecidas institucionalmente como políticas públicas, conformadoras da Seguridade Social no Brasil. Elas são tratadas como sendo capazes de garantir o direito de acesso a serviços por parte de populações necessitadas, abrindo uma nova fase de desenvolvimento para o setor,

tanto no que se refere à oferta dos serviços socioassistenciais, quanto em relação aos benefícios monetários. A Constituição de 1988 foi, segundo Dallari:

[...] a expressão dos anseios de liberdade e de democracia de todo o povo e foi também o instrumento de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que a condenava à exclusão e à marginalidade (DALLARI, 2008, p. 29).

Nos seus artigos, a Constituição Brasileira garante os principais direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. No entanto, as medidas historicamente adotadas para fazer frente aos problemas inerentes à criança, adolescentes, idosos, pessoas com deficiência e outros segmentos sociais mais vulneráveis, ainda têm tido caráter pontual, não conseguindo dar as respostas esperadas.

Vale ressaltar aqui que a Constituição Brasileira de 1988 apresenta novas bases nas quais emergem um novo Sistema de Proteção Social. Estas bases estão relacionadas com o sistema de seguridade social, que congrega as políticas sociais fundamentais, reconhecendo os direitos das classes subalternizadas em seus ciclos de vida.

A relação público-privado no Brasil tem heranças patrimonialistas que marcam a atuação do poder público desde a colônia, o império e a república, descaracterizando a feição das políticas públicas de modo geral. O modo e os modelos de gestão pública sempre marcaram, e continuam na atualidade, marcando a natureza dessas ações diversificadas, de acordo com os interesses dos grupos sociais e políticos envolvidos com os programas e projetos. Na contemporaneidade, esse modo segue a perspectiva de ações integradas e intersetoriais possibilitando a formação das redes socioassistenciais, às quais não conseguem funcionar de forma articulada.

De acordo com Raichelis (2000, p. 147),

O estabelecimento de redes de parcerias entre Estado e sociedade civil tem sido associado a propostas de privatização, a supressão de direitos sociais, à maior seletividade nos programas sociais. A adoção de medidas de ajuste econômico orientadas por parâmetros de encolhimento do Estado e dos

gastos sociais, aprofunda a crise social e redefine as funções de assistência social.

Segundo a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, Lei nº 8742, de 7 de dezembro de 1993, a assistência social é uma política de seguridade social para garantir mínimos sociais e esses mínimos, na sociedade brasileira, constituem um conjunto que expressa e reproduz os padrões de dignidade social. Em termos concretos, as formas de manifestação das antigas e das novas questões sociais, concernentes às condições de vida das famílias trabalhadoras, têm recebido por parte do governo respostas insatisfatórias através de programas e serviços emergenciais de baixo custo e de efeito imediato, sem eficiência na erradicação dos problemas e da miséria social.

As ações têm tido “caráter seletivo e residual na proteção social das camadas pobres distante dos processos de universalização dos direitos sociais”. (RAICHELIS, 1998, p. 81). Os debates realizados tanto no meio acadêmico – resultantes de pesquisas sociais – quanto nos eventos promovidos pelos movimentos sociais, têm denunciado a constante violação dos direitos fundamentais da pessoa humana, ocorrida sob a forma de exclusão e aprofundamento das desigualdades sociais, revelando o desrespeito constante dos direitos humanos presentes no cotidiano dos segmentos populares. Com isso, a assistência social deixa de assumir seu caráter de garantia de direitos para continuar sua trajetória de política emergencial de socorro às situações mais agudas de miséria, principalmente diante da opinião pública internacional.

Com esse direcionamento político, as questões da pobreza deixam de ser combatidas e continuam funcionando como causa de desencadeamento de muitos outros problemas, entre esses a exploração de trabalho infanto-juvenil. A superação dessas debilidades implica em passar para uma nova fase nas políticas sociais, a partir da qual sejam definidas as metas e qualificados resultados, garantindo os meios necessários para a realização dessas metas (SPOSATI, 1999).

Entretanto, tem-se constatado que as alternativas de políticas públicas, propostas pelo governo brasileiro, destinadas à erradicação da pobreza, através dos programas de transferência de renda e de uma educação básica de qualidade, têm sido resultado de pressões de forças político-sociais, presentes no cenário

internacional e das demandas internas dos movimentos sociais organizados em fóruns pela erradicação do trabalho infantil e por uma educação de qualidade.

Assim, para assegurar e garantir o direito de crianças e adolescentes, foi implantado no Brasil, políticas e programas destinados a estes segmentos que condicionam o benefício à frequência a escola e funcionam como um arcabouço de proteção à vulnerabilidade social. Um emblemático exemplo disso foi a implantação, em nível nacional, em 1996, do PETI, conforme já pontuado anteriormente, e a erradicação progressiva do trabalho infantil, de modo a promover sua inclusão social, cultural e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

O PETI é um programa de caráter intersetorial que, no âmbito do SUAS, comprehende transferências de renda, trabalho social com famílias e oferta de Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para crianças e adolescentes que se encontrem em situação de trabalho. Tem abrangência nacional e é desenvolvido de forma articulada pelos entes federados, com a participação da sociedade civil (LOAS - Lei nº 8.742, de 1993).

O programa exige, como contrapartida à família, a frequência de uma jornada escolar ampliada para as crianças e adolescentes, mas atualmente vem sendo alvo de fortes críticas, com relação ao controle eficaz da frequência escolar e da presença das crianças e adolescentes nas atividades no contraturno das aulas, assim como do não retorno ao trabalho infantil. Isso porque um dos seus maiores problemas ainda é a falta de articulação entre as diversas políticas de prevenção e eliminação ao trabalho infantil existentes no país e também a falta de diálogo entre as esferas municipais, estaduais e federais. Na Paraíba, o PETI foi implantado no ano de 1999 e no município de Santa Rita, em 2004.

No ano de 2005, o PETI integrou-se ao Programa Bolsa Família, através da Portaria nº 666, de 28 de dezembro de 2005, objetivando racionalizar e aprimorar a gestão de ambos os programas e, ainda, contribuir para a intersetorialidade e potencialidade das ações. A integração incluiu todas as famílias em situação de vulnerabilidade social no Cadastro Único, racionalizando e aprimorando os processos dos dois programas. Essa junção, porém, não chegou a atingir as metas do programa, havendo, inclusive, perda do foco do programa no combate ao trabalho infantil, passando a ser alvo de críticas por alguns estudiosos da temática.

Muitos estudiosos afirmam que o PETI está apresentando dificuldades em termos de eficácia no acompanhamento das crianças em situação de trabalho, de

controlar a frequência escolar e a presença nas atividades no contraturno escolar, sendo essa uma das condicionalidades do programa. Após a integração dos dois programas, o PETI vem perdendo força e importância, o conceito de família beneficiária do programa deixa de vincular o recurso recebido com a necessidade de manter a criança e o adolescente afastado do trabalho, aumentando assim os desafios para a sua prevenção.

Para Isa Oliveira, secretária-executiva do FNPETI, com essa integração do PETI e do Programa Bolsa Família,

Houve uma acomodação dos municípios e das famílias. Chega o Bolsa Família, as famílias recebem a renda, a criança vai para a escola, tem o atendimento de saúde, mas continua trabalhando. O Bolsa Família contribuiu para ocultar o trabalho infantil nos municípios, os gestores públicos se desobrigam dos serviços. Depois da integração dos dois programas, foi delegada ao PETI a oferta dos SCFV. Com a redefinição da atribuição do PETI, ele passou a ser só uma grife, perdeu suas características (OIT, 2013, p.11).

No ano de 2011, o PETI foi incorporado à Lei Orgânica da Assistência Social, na perspectiva de potencializar serviços e benefícios, compreendendo nas ações a transferência de renda às famílias e trabalho social com famílias e oferta de serviços socioeducativos para crianças e adolescentes, mantendo o cofinanciamento do PETI para oferta de SCFV e do Bolsa PETI. No entanto, mesmo com a implementação do programa, até os dias atuais são vários os desafios para erradicar as piores formas de trabalho.

Assim, conforme Isa Oliveira, os maiores desafios para a erradicação do trabalho infantil no Brasil ainda são,

Ausência de liderança política do governo Federal para articular e promover a adesão dos estados e municípios, e dos setores sociais para a implementação de ações eficazes de enfrentamento às piores formas; perda de foco na prevenção e erradicação do trabalho infantil em consequência da integração do PETI ao Bolsa Família; a centralização da prevenção e enfrentamento ao trabalho infantil na educação; a insuficiente articulação e integração das ações e programas no âmbito das políticas públicas; a pouca articulação entre as Redes Sociais de defesa e promoção dos direitos humanos de crianças e adolescentes; o pleno cumprimento da legislação e em particular do Decreto 6.481/2008, que aprova a lista das piores formas de trabalho infantil – Lista TIP; construção da compreensão de que o trabalho infantil é uma violação dos direitos humanos de crianças e adolescentes (mudança de padrões culturais); a

erradicação do trabalho infantil, a promoção da educação de qualidade para todas as crianças e a garantia do trabalho decente para os adultos, contribuem para romper com o ciclo da pobreza e para o desenvolvimento humano do país⁷.

Outro programa importante, criado posteriormente ao PETI, é o Projovem Adolescente, atualmente considerado como SCFV, que prepara o adolescente e o jovem de 15 a 17 anos de idade a atuarem nas suas comunidades em diversas áreas, com o objetivo de desenvolver o protagonismo social e preparação para o mercado de trabalho de forma segura e protegida. A proposta do programa é oferecer um espaço de convivência social voltado ao desenvolvimento de potencialidades dos jovens e aquisições para atuação crítica e proativa no seu meio social e no mundo do trabalho; como também orientar para o incentivo ao retorno e à permanência do jovem na escola e o fortalecimento de seus vínculos familiares e comunitários.

No ano de 2013, a partir da Resolução nº 05, de 12 de abril, o PETI passou por uma reestruturação, ficando responsável por coordenar ações integradas e complementares com objetivos, tempo e área de abrangência definidos para qualificar, incentivar e melhorar os benefícios e os serviços assistenciais ofertados no SUAS, passando por mudanças nas suas ações.

Em sua matriz metodológica, foi acrescentada a perspectiva do viés do fortalecimento do vínculo familiar, como um dos grandes desafios da sociedade atual, servindo como ponte na prevenção da negligência, abandono, exploração do trabalho infantil e outras formas de violações de direitos contra crianças e adolescentes. O novo modelo PETI tem suas ações fundamentadas no Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador e na Carta de Constituição de Estratégias em Defesa da Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente, com articulação intersetorial, através de sensibilização, campanhas, audiências públicas, busca ativa, notificação integrada, registro no CadÚnico, transferência de renda, inserção em serviços de assistência social, saúde, educação, cultura, esporte e lazer, e trabalho para as famílias, atendimento criança adolescente e família; metas

⁷ Palestra conferida no Seminário: “Trabalho Infantil, aprendizagem e Justiça do Trabalho” do TST e CSJT, no dia 10 de outubro de 2012.

pactuadas, fiscalização e atuação dos empregadores, aplicação de medidas protetivas à família e audiência pública (MDS, 2013).

Segundo dados do Censo IBGE 2010 e do MDS, o Brasil, desde os anos 1990, vem apresentando bons resultados com relação à diminuição do enfrentamento ao trabalho infantil. O número de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos envolvidos no trabalho infantil teve uma redução de 56% entre 1992 e 2012, mas vem perdendo força na sua capacidade de avançar na faixa etária de 10 a 15 anos, como já tratado anteriormente, e entre os principais desafios está a mudança de perfil do trabalho infantil.

De acordo com um diagnóstico realizado pela OIT (2013), esse fenômeno pode ser explicado a partir das seguintes constatações: ampliação da rede de proteção social e melhora no acompanhamento das crianças por meio do Programa Bolsa Família, que retardou a entrada no mundo do trabalho, diminuindo horas trabalhadas, mas não alterou a decisão de muitos adolescentes de buscar trabalho e acesso a recursos; 40% do trabalho infantil não se relacionam diretamente à subsistência da família; diminuição do trabalho em empresas; ocorrência do trabalho no âmbito familiar e dos empreendimentos informais; aumento do trabalho infantil nas regiões metropolitanas; necessidade de adoção de novas articulações entre sociedade e governo para avançar na erradicação do fenômeno por meio de novas ações públicas⁸.

Para o MDS, as principais iniciativas específicas para os municípios que apresentaram nos dados do Censo de 2010/IBGE, uma maior incidência de trabalho infantil, terão suas ações focadas na mobilização, identificação, proteção, defesa, responsabilização e monitoramento, com acompanhamento das situações de trabalho infantil frente às mudanças nesse fenômeno, seguindo as responsabilidades assumidas na ratificação das Convenções OIT.

Assim, ainda que tenham sido ampliados os investimentos em políticas públicas de proteção social, é possível constatar que as áreas de assistência social, saúde e educação ainda não vêm conseguindo operar transformações na realidade cotidiana das famílias, de modo a afastar definitivamente crianças e adolescentes do trabalho e assegurar sua permanência na escola. Sabemos que a erradicação do

⁸ Palestra conferida por técnicos da OIT no Seminário: “Proteção Social e Trabalho Infantil”, no dia 12 de junho de 2013.

trabalho infantil depende de outros fatores de ordem socioeconômica, política e cultural, os quais extrapolam o âmbito da educação. Os riscos e vulnerabilidades sociais que atingem as famílias e indivíduos colocam desafios e necessidades que, em muito, extrapolam a dimensão da renda.

De acordo com um relatório da ONG Repórter Brasil: “Brasil Livre de Trabalho Infantil sobre as estratégias para eliminar a exploração de crianças e adolescentes”, de 2013, para a maioria dos especialistas e estudiosos que atuam na prevenção e eliminação do trabalho infantil, os principais obstáculos para atingir as metas e estratégias para acelerar o ritmo da redução do trabalho infantil ainda são: a cultura de naturalizar e até de defender a presença de crianças e adolescentes no mercado de trabalho, as autorizações judiciais, concedidas em particular pela Justiça Estadual, para que crianças e adolescentes trabalhem regularmente e a falta de articulação das políticas públicas de prevenção e eliminação do trabalho infantil existente no país.

Então, apesar da criação de diversas políticas e programas criados por diferentes esferas do poder público para superar as barreiras que ainda impedem o pleno atendimento das necessidades de crianças e dos adolescentes brasileiros, alguns estudiosos revelam que essas medidas, na maioria das vezes, não são capazes de instituir políticas de caráter mais amplo, resultando em programas focalizados na pobreza, de modo a manter seu controle e potenciar a legitimidade do Estado.

Os programas e serviços ofertados também não são suficientes para abranger mudanças estruturais, pois ainda se caracterizam como medidas de caráter emergencial e assistencialista, o que pode demonstrar bons resultados, porém, ainda não conseguiram contemplar todas as famílias em situação de vulnerabilidade social e convém ainda destacar que os recursos disponibilizados para sua execução são insuficientes. Assim,

O combate ao trabalho infantil deve ser concretizado mediante a adoção de políticas efetivas e estruturadoras, reclamadas pelo conjunto das lutas das crianças em favor de sua própria sobrevivência. O PETI precisa estar articulado a outros programas que tenham por objeto a garantia de proteção aos direitos da criança (DIAS, 2006, p. 134).

Diante dos fatos e análises acima retratados, constata-se que o trabalho infanto-juvenil constitui hoje uma das expressões mais graves das questões sociais, que afeta não só os direitos sociais, mas também o próprio direito à vida, à integridade física e à dignidade de pessoa humana. Entretanto, ainda que os programas sociais apresentem diretrizes que apontam a perspectiva de proteção desse segmento da sociedade, nem sempre as práticas a ele inerentes oferecem a consistência suficiente para dar efetividade aos objetivos propostos, motivo pelo qual essas políticas ainda não estabelecem ações contínuas e de longo prazo e nem se articulam a outras políticas de maior alcance, não são políticas universais e permanentes. Concordamos com Freire⁹, quando ela menciona que:

O reconhecimento de direitos, mesmo garantidos constitucionalmente, não vem se constituindo historicamente como atributo efetivo das políticas sociais em nosso país [...] o período de mais de um século de clientelismo consolidou uma cultura política tuteladora que não favorece o protagonismo nem a emancipação dessas classes em nossa sociedade (FREIRE, 2013, p. 165).

Portanto, na maioria das vezes, as legislações estabelecem direitos que não são respeitados e geram outras violações, distanciando a universalidade das políticas sociais referentes a crianças e adolescentes que ainda continuam distantes da esfera dos direitos e da efetivação da cidadania.

Para Abramo¹⁰, diretora do escritório da OIT no Brasil, baseado em diagnóstico nacional sobre trabalho infantil, os principais desafios para o enfrentamento ao trabalho infantil no Brasil ainda são acelerar o ritmo de redução do trabalho infantil; entender melhor as características atuais do trabalho infantil e seus determinantes inclusive com estudos qualitativos; desenvolver estratégias para monitorar as piores formas de trabalho infantil; aprimorar políticas para o campo; municipalizar políticas de prevenção e eliminação do trabalho infantil; fortalecer a gestão municipal; aprimorar e ampliar a inserção de adolescentes na aprendizagem; implantar escola em tempo integral atrativa e de qualidade em todos os municípios; e desenvolver estratégias de transição escola e trabalho.

⁹ Entrevista com a professora Silene de Moraes Freire, promovida pelo CRESS-MG, no ciclo de debates "Diálogos em Direitos Humanos", ocorrido em Belo Horizonte, no dia 3 de abril de 2013, no auditório do Sindicato dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais.

¹⁰ Palestra conferida por Laís Abramo, no Fórum Mundial de Direitos Humanos. Brasília, 12 de dezembro de 2013.

As medidas sociais instituídas pelo Estado resultam também dos esforços dos movimentos sociais, sobretudo daqueles agentes sociais que lutam pela efetivação dos princípios que sustentam as lutas pelos direitos humanos e contribuem para a elaboração e implementação de políticas públicas. Tem-se constatado que, nas últimas décadas, os movimentos, através do controle social e instituições de direitos humanos, têm se dedicado à causa dos direitos da criança e do adolescente, o que nos leva agora a resgatar a proteção à infância a partir da contribuição dos direitos humanos. Nesse sentido, passamos a historiar a atenção desse movimento à criança e ao adolescente, resgatando sua perspectiva histórica, política e conceitual.

3.2 O TRABALHO INFANTIL NA POLITICA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS

No Brasil, a Política Nacional dos Direitos Humanos, voltada às crianças e adolescentes, foi elaborada tendo em vista valores universais, como dignidade, respeito, liberdade e igualdade, que foram incorporados pela sociedade. Estes princípios valorativos conformam a base da política e refletem as premissas da Carta Constitucional Brasileira e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como já foi abordado anteriormente.

Desta forma, as políticas sociais são tratadas a partir do seu movimento de construção, por meio dos programas e serviços, destinados a assistir ao segmento de criança e do adolescente, destacando-as como medidas de proteção. Esses serviços são analisados a partir do pensamento crítico que tenta dar conta de seus limites políticos, enquanto sistema de proteção.

Ao falar dos aspectos legais das políticas sociais que, historicamente, desempenham o papel de proteção, abordamos a participação do sistema jurídico e a importância de suas funções, tudo isso sem desconsiderar a interlocução com uma perspectiva crítica às contradições da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, a narrativa histórica dos fatos tem sido o instrumento de reflexão, que permitiu o resgate dos avanços nos direitos humanos e a problematização e questionamento dos processos de construção e desenvolvimento das políticas e serviços sociais de ação a crianças e adolescentes.

Com relação ao trabalho infantil, desde 2011, de acordo com dados da PNAD, tem havido uma redução do número de crianças e adolescentes em situação

de trabalho no Brasil; antes havia 8,4 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos em atividades remuneradas e, posteriormente, em 2011, esse número baixou para 3,6 milhões de meninos e meninas na mesma faixa etária. Isso se deu principalmente em decorrência das legislações internacionais criadas e respectivas fiscalizações e das políticas sociais públicas de enfrentamento a esta questão.

Todas as ações desenvolvidas para a erradicação ao trabalho infantil são guiadas pelo Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (2011), que tem como finalidade a eliminação das piores formas de trabalho infantil até 2016, além de erradicar a totalidade do trabalho infantil até 2020, compromisso assumido pelo Brasil e pelos demais países signatários do documento, e tem como metas prioritárias: o avanço significativo na prevenção e erradicação do trabalho infantil; redução da ocorrência do trabalho infantil nas atividades agrícolas; eliminação da ocorrência de trabalho abaixo de 14 anos e das piores formas de trabalho infantil e redução dos fatores de gênero e raça na ocorrência do trabalho infantil, com monitoramento para sua eliminação; a garantia, acesso à escola, a permanência e o sucesso para todas as crianças e adolescentes; a universalização do acesso à escola pública de qualidade para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos e elevação do rendimento escolar dos adolescentes ocupados. Mas o problema ainda é complexo, pois mesmo diante de alguns avanços, o Brasil continua distante de erradicar o trabalho infantil; e, mantendo-se a atual tendência de desaceleração, as metas não serão atingidas, como aponta o Redesenho Pactuado na CIT e aprovado no CNAS em abril de 2013.

Outro grande desafio é com relação à proteção do trabalho dos adolescentes, já que estes são absorvidos em ocupações pouco qualificadas, com baixa remuneração, e enfrentam péssimas condições de trabalho. Pensando nesse desafio, o plano faz referência nas suas metas à ampliação do número de adolescentes como aprendizes e aumento na contratação de aprendizes na faixa etária de 14 a 18 anos; a formalização do vínculo empregatício dos adolescentes de 16 a 17 anos que trabalham e a meta de no mínimo 50% de carteiras assinadas; a garantia das condições de saúde e segurança para os adolescentes que trabalham; e a garantia da adequada notificação e encaminhamento de problemas de saúde relacionados ao trabalho de crianças e adolescentes pelo SUS.

No dia 19 de abril de 2011, foi aprovado pelo CONANDA, o Plano Decenal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente, que tem por finalidade orientar

e cobrar do poder público federal, estadual e municipal a implementação e acompanhamento de políticas públicas que garantam efetivamente o cumprimento dos direitos humanos das crianças e adolescentes. O documento se constitui em um plano articulador de várias políticas setoriais, fortalecendo os postulados da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos desse público, com vigência até o ano de 2020. Ele apresenta uma compilação das discussões realizadas no decorrer das últimas conferências nacionais ao propor eixos, diretrizes e objetivos estratégicos para serem observados no processo contínuo de elaboração das políticas e orçamentos públicos com vistas à promoção, proteção e defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes. O documento contempla cinco eixos de ação:

Eixo 1 - Promoção dos direitos de crianças e adolescentes, que implica na geração, utilização e fruição das capacidades de indivíduos e grupos sociais, conforme definição do IPEA (2010), envolvendo a implementação e acesso a políticas públicas;

Eixo 2 - Proteção e defesa dos direitos que reunem um conjunto de medidas de solidariedade a indivíduos e grupos em resposta a situações de risco e contingências de vulnerabilidade, abrangendo a proteção de crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados ou ameaçados e o acesso à justiça para responsabilização dos violadores dos direitos de crianças e adolescentes;

Eixo 3 - Protagonismo e participação de crianças e adolescentes, reunindo ações que estimulam a participação de crianças e adolescentes, com presença garantida em diferentes espaços e níveis decisórios, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento;

Eixo 4 - Controle social da efetivação dos direitos e fortalecimento dos conselhos tutelares, reunindo ações que visam o fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos (SGD);

Eixo 5 - Gestão da política nacional dos direitos humanos de crianças e adolescentes, com aprimoramento de estratégias de gestão da política nacional de direitos humanos.

Desta forma, por meio da Resolução 161, de 04/12/2013, o CONANDA definiu parâmetros e prazos para que também os Estados, municípios e Distrito Federal elaborassem seus respectivos Planos Decenais. O desafio agora é fazer com que todos os municípios, de forma participativa, articulada e intersetorial,

através dos conselhos de direitos, organizações representativas da sociedade civil e todos os atores que integram as redes de atendimento e de garantia de direitos, elaborem seus respectivos planos, acompanhem, monitorem seus resultados e façam cumprir o que diz a Resolução.

Em relação ao trabalho infantil, o PETI vem passando por mudanças na sua estrutura, o que exigeu do MDS, a construção de novas estratégias no processo de erradicação do trabalho infantil. Assim, após as mudanças em 2013, ficaram mantidas as atividades de mobilização, sensibilização e identificação das crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, por meio do PETI, para aqueles municípios elegíveis ao programa, ou seja, que ainda apresentam alto índice de trabalho infantil; ou para efeito de cofinanciamento no exercício de 2014, quando apresentaram mais de 400 casos de trabalho infantil identificados no Censo Demográfico 2010 - IBGE. Na Paraíba, 19 municípios aderiram à pactuação, dessas novas estratégias do PETI: Araruna, Areia, Aroeiras, Bayeux, Boqueirão, Cacimba de Dentro, Cajazeiras, Campina Grande, Cuité, Esperança, João Pessoa, Juazeirinho, Lagoa Seca, Patos, Queimadas, Santa Rita, São Bento, Sapé e Sousa.

Portanto, nesses municípios, as atividades socioeducativas e o fortalecimento de vínculos para as crianças e adolescentes retirados do trabalho infantil estão sendo executadas nos SCFV, localizadas nos CRAS ou em espaços com inscrição no CMDCA.

3.3 O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E SEU EFEITO NA EDUCAÇÃO

Historicamente, a política de assistência social brasileira foi marcada pela ausência de compromisso do Estado, sendo considerada como benemerência e assumindo práticas assistencialistas, servindo à política clientelista, que mais serviu para legitimar sistemas de dominação política do que para garantir acesso a direitos. Os serviços eram ofertados dentro de perspectivas de subordinação dos segmentos sociais subalternizados, sendo apropriado por personalidades políticas, que os usavam como forma de estabelecer relações de apadrinhamento e de mando. Assim, a assistência mantinha-se submetida a interesses políticos e econômicos e tinha pouca eficiência no fortalecimento da cidadania democrática, sendo marcada pelo pragmatismo, improviso, descontinuidade entre gestões e urgência em atuar

depois do ocorrido, por ser refratária ao planejamento e um tanto descrente no investimento na profissionalização de seus agentes institucionais.

De acordo com Sposati (2011), o paradigma dos direitos na assistência social só foi introduzido na história das políticas sociais do Brasil pela Constituição Federal de 1988, explicitado pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS, 1993) e institucionalmente consolidada pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004) e pela regulação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS, 2005).

A Constituição Federal de 1988, nos artigos 203 e 204, define a assistência como uma política de segurança social, de responsabilidade do Estado e direito do cidadão, sendo prestada a quem necessita, rompendo, dessa forma, com a conceção de favor e clientelismo. No âmbito da proteção social, temos o SUAS, que foi regulamentado em 2005, visando garantir segurança social aos segmentos sociais mais carentes, em situações de limite de renda, de condições de sobrevivência, de autonomia e de convívio social ao conjunto da população.

Entretanto, de acordo com análise de alguns autores, pesquisadores da trajetória histórica da política de assistência social e da implementação do SUAS no Brasil, a operacionalização dessa política ainda é carregada de heranças da política do favor, que se contrapõe aos seus princípios dos quais representam avanço na garantia dos direitos de emancipação dos sujeitos.

A consolidação da Assistência Social enquanto política pública de responsabilidade do Estado e de direito do cidadão, revela-se como um processo em transição, onde os valores e parâmetros afirmados pela nova institucionalidade na perspectiva do SUAS, convivem cotidianamente com referenciais da cultura patrimonialista, tecnocrática e clientelista (COUTO, YAZBEK e RAICHELIS, 2010, p. 260).

Nesse patamar, é que essa política tem sido caracterizada pela desarticulação e pelo seu caráter emergencial e de improvisação, faltando planejamento e investimento nas ações.

[...] o trabalho no campo socioassistencial brasileiro foi marcado pela precariedade de vínculos, de estrutura e de recursos. Essa precariedade se reflete na descontinuidade e fragmentações das ações, na cultura do voluntariado, na precarização de vínculos trabalhistas da maioria dos trabalhadores da assistência, que acabam por fragilizar a relação com os usuários; na insuficiente formação e capacitação dos trabalhadores e, ainda, na ausência de

compreensão da especificidade de atuação e das atribuições próprias de cada esfera de governo no âmbito da Assistência Social (SUAS, 2013, p. 11).

O SUAS incorpora à assistência social o caráter preventivo das situações de risco, desenvolvendo habilidades e potencialidades para garantir o direito à convivência familiar e comunitária, tendo como funções básicas a proteção social e os sistemas de vigilância social, a partir do seu território de vivência, com prioridade central às famílias e seus membros com registros de fragilidades e vulnerabilidades. Com a sua implantação, iniciou-se o processo de reordenamento da gestão da assistência social, onde a oferta de serviços, benefícios e transferência de renda passam a ser compreendidas na sociedade como de caráter continuado, regular e obrigatório (PNAS, 2004).

Os principais documentos normativos e orientadores de âmbito nacional que causaram impacto na organização, articulação e regulação dos serviços e benefícios da assistência social, tendo em vista a efetivação e a consolidação do SUAS como sistema público garantidor de direitos de proteção social, foram: a Norma Operacional Básica (NOB), aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social, nº 130/2005, a Norma Operacional Básica – de Recursos Humanos, em 2006, o Protocolo de Gestão Integrada de Serviços, Benefícios e Transferências de Renda, aprovado pela Resolução CIT nº 7/2009, e a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, aprovada pela Resolução CNAS nº 109/2009.

No SUAS, a organização e oferta dos serviços socioassistenciais estão regulamentados pela Resolução nº 109, que apresenta a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, construída para qualificar a compreensão conceitual e estrutural dos serviços a serem ofertados pelos gestores, nos estados e municípios. Com a Tipificação, os municípios vêm passando por mudanças na organização e padronização dos serviços, a partir das especificidades de cada região. Na sua lógica de elaboração, ela traz uma matriz padronizada para cada um dos serviços previstos, com descrição do funcionamento, o qual explica as condições de acesso, objetivos, provisões, recursos e o trabalho social necessário para que os usuários incorporem as aquisições, tomadas, agora, na condição de direitos deseguranças sociais.

[...] A Tipificação visa homogeneizar e ampliar as garantias de oferta à população e instituir no território unidades públicas associadas à rede de serviços e a fluxos dentro da política e entre políticas e instâncias de garantia de direitos. Os serviços representam o campo de intervenção da assistência social que visa ampliar potencialidades, construir sujeitos sociais, desenvolver o protagonismo, enfrentar o risco de isolamento e abandono, além de situações de violação de direitos. Os serviços [...] ganharam identidade e unidade para que fossem operados em todo território nacional, com referências para gestores, trabalhadores e usuários, e abrindo caminhos para instituição de indicadores de qualidade no SUAS. (MDS, 2010, p. 9).

Com a Tipificação, os serviços vão atuar de forma articulada à rede de proteção social, que são as instituições que compõem o Sistema de Garantia de Direitos. Portanto, essa matriz, além de permitir a padronização na organização da oferta de serviços, concede identidade nacional à proteção da assistência social e define também as expectativas de resultados esperados, tendo como objetivo fundamental, qualificar e hierarquizar os serviços socioassistenciais.

Para Muniz et al. (2007, p. 16),

Os serviços socioassistenciais são meios de acesso aseguranças sociais e resultam em aquisições pessoais e sociais aos seus usuários. Operam integradamente as funções de proteção social, defesa de direitos e vigilância socioassistencial, pelo desenvolvimento de atividades continuadas prestadas por um conjunto de provisões, recursos e atenções profissionalizadas, numa unidade física, com localização, abrangência territorial e público definido. Como responsabilidade do Estado, tais serviços devem ser regidos por normas técnicas, padrões, metodologias e protocolos referenciados pelo SUAS.

Na Tipificação Nacional, os serviços são apresentados por níveis de proteção e complexidade, segundo a natureza das necessidades e estende as atenções para além dos segmentos específicos, sem desconsiderá-los enquanto sujeitos de direitos e de demandas próprias. Os serviços são organizados conforme dois níveis de proteções: a Proteção Social Básica, Proteção Social Especial de Média Complexidade e Alta Complexidade¹¹.

A Proteção Social Básica, conforme definido na LOAS e na PNAS, tem caráter preventivo e objetiva a promoção do acesso à assistência social às famílias

¹¹ Informações do Brasil Capacita SUAS, Caderno 2, 2013.

em situação de vulnerabilidade, com enfoque na atenção para maior autonomia e superação das fragilidades, em que a preocupação está atrelada ao atendimento do núcleo familiar e comunitário. Na Proteção Social Básica, estão os serviços de Proteção e Atendimento Integral à família (PAIF); o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), e o Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas.

A Proteção Social Especial de Média Complexidade, de acordo com a Norma Operacional Básica do SUAS (2005), caracteriza-se como nível de proteção do SUAS, que se destina a famílias e /ou indivíduos em situações de risco pessoal e social decorrentes das variadas formas de violação dos direitos humanos, sendo constituída pelos seguintes serviços: Serviços de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI); Serviço Especializado em Abordagem Social; Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativa de Liberdade Assistida e de Prestação de Serviço à Comunidade; e Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Ruas e Serviço Especial para Pessoas com Deficiência e Famílias. O trabalho infantil está inserido na Proteção Especial de Média Complexidade, devido a corresponder a uma violação de direitos, na qual os vínculos familiares e comunitários ainda não foram rompidos e suas ações estão localizadas na Proteção Básica, onde está o SCFV.

A Proteção Social Especial de Alta Complexidade é constituída pelos serviços de acolhimento institucional. Esses serviços se desdobram em quatro modalidades: Serviços de Acolhimento Institucional - Abrigo Institucional, Casa-lar, Casa de passagem e residência inclusiva; Serviço de Acolhimento em República; Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora; e Serviço de Proteção em Situação de Calamidades Públicas e de Emergências.

Com relação ao PAIF, consiste no trabalho social de caráter continuado, tendo como finalidade fortalecer a função protetiva das famílias, prevenindo a ruptura dos seus vínculos, para promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida. Prevê ainda o desenvolvimento de potencialidades das famílias e o fortalecimento de seus vínculos comunitários, por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo. Esse trabalho é desenvolvido no território de abrangência do CRAS, ficando localizado nos territórios próximos ao cotidiano de vida da população, sobretudo em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social. O CRAS organiza e coordena a rede de

serviços socioassistenciais locais da política de assistência social e tem como objetivo oferecer serviços e desenvolver ações destinadas à prevenção das situações de violação de direitos, fortalecer os vínculos familiares e comunitários e apoiar a família no desempenho de suas funções.

De acordo com a Tipificação Nacional (2009), no CRAS, as principais atividades desenvolvidas pelos profissionais são: trabalho de acolhida; orientação e encaminhamentos; informação, comunicação e defesa de direitos; fortalecimento da função protetiva da família; mobilização e fortalecimento de redes sociais de apoio; informação; banco de dados de usuários e organizações; elaboração de relatórios e/ou prontuários; desenvolvimento do convívio familiar e comunitário; e mobilização para a cidadania.

Na Proteção Social Básica está o SCFV, que, com o reordenamento através da Resolução CNAS nº 01/2013, é organizado por faixa etária a partir de quatro ciclos de vida, com flexibilidade para situações específicas: crianças de até 6 anos, para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, adolescentes de 15 a 17 anos, e pessoas idosas, sendo referenciado ao CRAS. Mais tarde, por meio da Resolução nº 13/2014, foram recomendadas novas adequações na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais referentes a outros ciclos de vida, de 18 a 59 anos e de 30 a 59 anos, não sendo esta uma obrigatoriedade de inclusão de usuários desta faixa etária por parte dos municípios, e sim de uma ampliação do público do SCFV, caso haja demanda de atendimento.

De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2009),

O SCFV é um serviço realizado com grupos, voltado para o atendimento dos membros da família e com característica universalizante, sendo organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social.

Ainda conforme o referido documento, o trabalho desenvolvido com os usuários nos centros de convivência tem o objetivo de estimular e orientar os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. Organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, a desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, a fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Possui

caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social (MDS, 2009).

Conforme o MDS, o SCFV destina-se à população que vive em situação de fragilidade decorrente da pobreza, ausência de renda, acesso precário aos serviços públicos ou fragilização de vínculos afetivos (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras), podendo ser prestado, de acordo com a tipificação nacional, em unidades públicas ou entidades de assistência social do município, e sendo reconhecidas pelo Conselho de Assistência Social. Além de que, é um serviço socioassistencial de retaguarda sócio assistencial, tipificado na política de assistência social e é ofertado nos territórios de maior vulnerabilidade social, sendo articulado ao trabalho com famílias pelo PAIF, referenciados ao CRAS de sua área de abrangência.

Os objetivos do SCFV são alcançados por meio de uma direção metodológica que toma “a experiência de convívio como método de trabalho e promove a variação e sustentação de vínculos relacionais” (MDS, 2013, p. 15-24).

Ainda conforme a tipificação nacional dos serviços, as atividades do SCFV são planejadas e diferenciadas para cada grupo, constituído por usuários de ciclos de vida diferentes, através de oficinas pedagógicas, desenvolvidas por orientadores sociais para acompanhar e participar do planejamento, execução e avaliação do grupo, e com apoio de um técnico de referência do CRAS, que conheça o território de atuação, bem como a rede socioassistencial existente, seus equipamentos e recursos sociais públicos presentes, de modo que possa realizar articulações e atividades político-organizativas que venham a envolver a participação social dos usuários no território, objetivando identificar suas demandas, potencialidades, além de encaminhamentos, quando necessário, para acesso a direitos sociais ou inserção em outras políticas públicas, juntamente em conjunto com outros profissionais do CRAS, de acordo com a Resolução CNAS nº 17/2011.

Portanto, a PNAS indica novos parâmetros e referências para a organização e distribuição dos serviços, com enfoque na matrionalidade familiar, de maneira a superar as ações fragmentadas e segmentadas, sendo que essas orientações, para serem efetivadas, precisam ser bem incorporadas e trabalhadas pelos diferentes profissionais no âmbito destas unidades, sobretudo nos CRAS.

O foco de atendimento desse serviço é a oferta de atividades de convivência e socialização, de modo a fortalecer e prevenir situações de exclusão, risco social, negligência e abandono, exploração do trabalho infantil e outras formas de violações de direitos contra crianças, adolescentes e familiares. Neste sentido, as potencialidades das famílias devem ser valorizadas e incentivadas, pois um dos objetivos do serviço é oportunizar o acesso às informações sobre direitos e sobre participação cidadã, estimulando o desenvolvimento do protagonismo.

Nesta dissertação, abordaremos em especial as ações educativas do SCFV, destinadas especificamente aos dois ciclos de vida, para crianças e adolescentes (6 a 15 anos) e adolescentes (15 a 17 anos), tendo como público-alvo,: crianças e adolescentes oriundas do trabalho infantil, com deficiência, com prioridade para as beneficiárias do Benefício Prestação Continuada; beneficiárias de programas de transferência de renda; adolescentes egressos de medida socioeducativa em meio aberto; adolescentes fora da escola e adolescentes vinculados a programas de combate a violência e ao abuso e a exploração (MDS, 2014).

No âmbito da política pública de assistência social, o SCFV, que atende a essa faixa etária anteriormente citada, integra o SUAS, sendo composto pelos seguintes serviços: trabalho social com famílias e acompanhamento familiar, realizado pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS)¹² e pelo CRAS; Serviço Especializado em Abordagem Social (SEAS); Serviço de Vigilância Social; Transferência de renda direta às famílias com crianças e adolescentes afastados do trabalho infantil (MDS, 2013). O acesso a esses serviços dar-se-á por procura espontânea, principalmente para a inscrição no PBF ou para solicitação de benefícios eventuais; busca ativa; encaminhamento das demais políticas públicas; por órgãos do Sistema de Garantia de Direitos; ou ainda por encaminhamento da Proteção Social Especial, caso a criança ou o adolescente seja oriunda do trabalho infantil.

A participação de crianças e adolescentes de 6 a 15 anos no SCFV é dada através de ações integradas entre as políticas de assistência social e educação, seja nos núcleos do SCFV, em escola integral ou no Programa Mais Educação, devendo

¹²O CREAS constitui-se na unidade pública estatal na prestação de serviços especializados e continuados a indivíduos e famílias com direitos violados, e promove a integração de esforços, recursos e meios para enfrentar dispersão dos serviços e potencializar a ação para seus usuários.

para isso acontecer articulação do trabalho com outras políticas e instituições. Com relação às crianças e adolescentes oriundos do trabalho infantil, suas famílias devem ser atendidas no PETI e no PAEFI, na Proteção Social Especial e, em seguida, encaminhada ao CRAS, para inserção no SCFV (MDS, 2009).

O SCFV para crianças e adolescentes tem como objetivos específicos:

Complementar as ações da família e comunidade na proteção e desenvolvimento de crianças e adolescentes e no fortalecimento dos vínculos familiares e sociais; - assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo; possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural das crianças e adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento e potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã; estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo; contribuir para a inserção, reinserção e permanência no sistema educacional (MDS 2009, p. 12-13).

Já o SCFV destinado a adolescentes e jovens de 15 a 17 anos, além dos objetivos citados anteriormente, apresenta como proposta: o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; a formação cidadã dos adolescentes, através de vivências para o alcance de autonomia e protagonismo social; o reconhecimento do trabalho e da educação como direito de cidadania; e a formação técnica geral para o mundo do trabalho com possíveis encaminhamentos para programas como o Jovem Aprendiz, através da ampliação da aprendizagem e das formas de trabalho protegido e formalizado.

Com as novas diretrizes na operacionalização do reordenamento do SCFV, as ações desenvolvidas no trabalho com crianças e adolescentes passam por mudanças. Apesar de continuarem sua existência nos municípios, apresentarão outro formato metodológico, passando a serem geridos pelos CRAS, que vão ficar responsáveis, através dos técnicos de referência e da coordenação do serviço, pelo planejamento, monitoramento, acompanhamento, alimentação do SISC, entre outras responsabilidades. A equipe de facilitadores do SCFV e os orientadores sociais serão integrados e desenvolverão atividades sócio educativas nos diversos territórios CRAS, ficando estes ligados diretamente à coordenação da Proteção Social Básica e acompanhados por um técnico de referência.

Para o MDS, o processo de reordenamento do SUAS vai exigir ainda a ampliação de recursos para cofinanciamento dos benefícios, serviços, programas e projetos; ampliação e aperfeiçoamento no exercício do controle social; aprofundamento da intersetorialidade da assistência social com as demais políticas; implantação de sistemas de informação, monitoramento e avaliação da Política de Assistência Social e investimento na capacitação continuada dos gestores e dos trabalhadores do SUAS (MDS, 2013).

Além disso o funcionamento do SCFV para crianças e adolescentes vai depender da articulação com a rede de proteção, principalmente com a educação, saúde, segurança, justiça e órgãos da sociedade civil; além de uma infraestrutura adequada, com profissionais capacitados para um atendimento digno à população. Mas os desafios para a concretização dos direitos humanos de crianças e adolescentes frente às desigualdades e exclusões geradas pelo sistema capitalista demonstra outra realidade na maioria dos municípios brasileiros: o atendimento nos SCFV ainda expressa um distanciamento entre a realidade material e os conteúdos de articulação, integração, rede, sistema, intersetorialidade e matricialidade sócio-familiar presentes nas diretrizes do ECA e SUAS. A efetivação de direitos humanos para o público criança e adolescente ainda é um desafio, pois requer mais enfrentamento da questão social em sua universalidade, por meio da alteração nas relações de poder, desenvolvimento de ações coletivas, organização de redes, formação continuada para os profissionais envolvidos e, principalmente, efetividade e interação de diferentes setores das políticas sociais.

Ainda há contradições e descompassos no campo da gestão pública que tornam desafiadora a implementação da política, com ofertas qualificadas e garantias de direitos no âmbito dos serviços socioassistenciais, sendo estes de difícil implementação, considerando as demandas de universalidade e uniformidade a ela associadas. Mesmo após a instituição da Política da Seguridade Social, da qual a assistência social faz parte, a tradição do clientelismo continua se reproduzindo, como herança do passado (MDS, 2013).

Com relação ao trabalho articulado e integrado da assistência social com outras políticas públicas, a exemplo da educação, esta ainda não vem sendo abordada de forma prioritária, com qualidade e em tempo integral. Mesmo diante dos avanços na área de educação, após a implantação de alguns programas, a exemplo do Programa Mais Educação, com funcionamento em algumas escolas

municipais, com todas as suas fragilidades, os desafios para garantir o acesso, a permanência e a conclusão na idade certa ainda são muitos. Faltam ainda estrutura e equipamentos nas escolas, articulação e uma maior integração entre os órgãos e entidades governamentais e não governamentais. Desta forma,

A importância dessa interlocução estaria no fato de as crianças e os adolescentes integrantes do SCFV também estarem inseridos na escola. Para concretizar essa articulação, sugere-se que, em nível territorial, os técnicos, os orientadores sociais e os professores possam manter encontros regulares para planejar atividades e ações, trocar experiências, relatos de observações e identificar encaminhamentos necessários. Tal sugestão não objetiva responsabilizar as escolas, em nenhum aspecto, por ações que sejam de exclusividade dos Serviços de Proteção Social Básica. Deverá, sobretudo, constituir-se em momentos de construção conjunta, sempre com foco no trabalho de convivência e fortalecimento de vínculos, de maneira a viabilizar que este cumpra seus objetivos e que esteja relacionado fortemente à realidade dos usuários, contemplando demandas como a de tempo para fazer tarefas de casa, o que deverá ser considerado quando forem planejadas as atividades do Serviço. [...]. O trabalho intersetorial, a articulação, a complementariedade das ações entre o SCFV e o Programa Mais Educação promovem o atendimento integrado dos usuários, de maneira a garantir as competências de cada área, a Assistência Social e a Educação. Contribuem, ainda, para a superação da condição de vulnerabilidade do usuário e proporcionam para as gestões locais a aproximação das equipes e o (re)conhecimento dos equipamentos estatais e municipais integrados no território, em sua capilaridade e diversidade, fortalecendo a intersetorialidade das ações da educação e da assistência social em todos os níveis federativos (MDS, 2010, p.107-108, 31).

Além desses desafios, a escola também não é redentora da superação das desigualdades sociais que a determinam, sendo necessárias outras medidas de ordem socioeconômica, tendo em vista que as condições socioeconômicas das famílias, principalmente para as que vivem no campo, nas áreas rurais, mantêm-se precarizadas, exigindo o trabalho das crianças, adolescentes e jovens como complementação da renda familiar. Outros fatores também influenciam, como a intersetorialidade das políticas, a falta de infraestrutura nas escolas, a necessidade de uma educação mais contextualizada, que leve em conta o contexto social e cultural dos alunos na sua comunidade, sem perda de qualidade do ensino, e principalmente a capacitação e formação continuada dos profissionais envolvidos. Diante desses determinantes, é possível supor que o processo de aprendizagem

continue problemático, de modo a gerar e reproduzir analfabetismo e evasão escolar.

Daí a importância de retratar um pouco da história da educação no Brasil, visto que, por muito tempo não foi compreendida como um direito essencial garantido em lei. As primeiras Constituições que apresentavam a educação como um direito de todos foram a de 1824 e 1891, porém, esse direito era acessível a uma pequena parcela da população. Só a partir da Constituição de 1934 esse direito foi ser normatizado, mas ainda sem se constituir efetivamente em um direito de caráter universal.

Como aponta Dias (2014, p. 30):

Desde a sua formulação inicial, na Carta de 1934, até os dias atuais, a ideia de educação como um direito ganha contornos e assume configurações diversas, matizadas por aspectos de ordem jurídico-constitucional que sofrem as pressões dos momentos históricos que permearam e, por vezes, definiram seus conteúdos e processos. [...] A demarcação dos limites impostos pelo contexto sociopolítico em que se produzem as normatizações institucionais é importante para compreender-se, por exemplo, as razões pelas as quais a Carta de 1934, ao regular a questão da natureza obrigatória da educação, o faz restrita à frequência obrigatória, isto é, aplicável apenas aos alunos matriculados (ROCHA, 1996). Depreende-se deste fato que a genérica denominação ‘direito a todos’, em realidade, atingia apenas àqueles cuja matrícula em estabelecimento de ensino estivesse assegurada.

Com relação ao direito e obrigatoriedade da educação a todas as crianças, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) deixa claro nos seus artigos 11 e 28:

Art. 11 A criança tem direito à educação. É obrigação do Estado, garantir que o ensino fundamental seja obrigatório e gratuito, facilitar a educação secundária e superior e adotar as medidas apropriadas para reduzir a taxa de abandono escolar. A disciplina escolar deve ser praticada de modo compatível com a dignidade humana. Os países acionarão a cooperação internacional para garantir o cumprimento deste direito.

Art. 28 Os Estados-partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente adotar medidas para estimular a frequência, regular as escolas e a redução do índice de evasão escolar.

Com relação à educação das crianças e adolescentes, mesmo que a obrigatoriedade da escolarização tenha sido estipulada e o direito à educação para todos tenha se reafirmado nas legislações, pode-se dizer que o direito à educação por um determinado período ainda não foi efetivado para todos. Isso porque, historicamente esse foi tratado como algo "privado" para uma determinada classe social, no sentido de que esse direito só era destinado às classes dominantes. Até os dias atuais, o perfil da educação no país reflete e reproduz muitas vezes as desigualdades socioeconômicas inter-regionais de concentração de renda.

A educação no Brasil ainda não se transformou em um direito social de fato e a universalização da educação básica, com qualidade, ainda está distante da maioria das crianças, adolescentes e jovens. Sendo assim, a escola ainda não vem conseguindo responder às exigências e necessidades dos alunos (as), principalmente aqueles (as) envolvidos no processo de trabalho. Seu desenvolvimento tem dependido da variedade e da efetividade das mudanças políticas que se produzem. A escola como instituição republicana deve:

Informar e conhecer as leis, os direitos e responsabilidades do cidadão, do Estado e da Sociedade; educar para o respeito e o cuidado com o bem público; promover a cultura da colaboração, da responsabilidade social e da prestação de contas da gestão escolar; identificar os atos de agressão e as ameaças à paz; promover o desarmamento e criar mecanismos de resolução pacífica dos conflitos; proteger a vida e a segurança da escola e da coletividade com respeito aos direitos humanos; criar o conselho escolar, comissões de mediação para promover os direitos fundamentais e a participação social. O respeito ao pluralismo significa uma escola onde caibam todos (as) sem distinção (BENEVIDES, 1998, p. 46).

Contudo, estamos ainda diante de muitos desafios em relação à educação, no sentido de sua plena democratização, de se ter uma escola democratizante, capaz de criar espaços e oportunidades de participação dos alunos, considerando e respeitando as suas opiniões, para que sejam protagonistas do projeto de sociedade em que vivem. Essa escola deve ser,

[...] associada à ideia de escola da comunicação, devendo priorizar na formação do aluno a capacidade de expressão, de compreender as mensagens escritas e orais. É necessário trabalhar o diálogo, ensinando ao aluno a argumentar, analisar discursos e mensagens a principalmente a manejar a língua como instrumento de emancipação e autonomia; e ainda, a escola deve ensinar a ler os meios de

comunicação de massa, especialmente a televisão, que veicula mensagens descontextualizadas (SILVA, 2010, p 47).

Diante dessa realidade, não podemos desconsiderar que no final do século XX tenha havido uma ampliação da escola pública no caminho dessa possível formação cidadã, o que se deve aos mecanismos de participação dos segmentos populares em movimentos reivindicatórios e das formas de controle das políticas públicas de educação, principalmente após a criação de documentos como a Constituição de 1988, o ECA (1990), e a LDB, Lei nº 9394/96 que, em tese, garante no seu artigo 5º a gestão democrática do ensino mediante a participação dos professores e comunidade escolar. Esta lei definiu os pilares sobre os quais foram estruturadas as principais mudanças no campo educacional brasileiro. Uma mudança estratégica foi a ampliação do conceito de educação básica, que passou a abranger, além do ensino fundamental, a educação infantil e o ensino médio. A definição do conceito de educação básica resultou na obrigatoriedade do Estado de promover o acesso à educação para crianças e adolescentes nestes três níveis.

Com relação à educação no campo, a LDB, no seu artigo 28, traz elementos pertinentes a essa modalidade de ensino, pois propõe peculiaridades para as escolas rurais, promovendo adaptações necessárias a sua adequação: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesse dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; II - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Ainda em relação à LDB, houve alteração com a implementação da Lei nº 11.525/2007, que torna obrigatório nas escolas a inclusão, no currículo do ensino fundamental, de conteúdos que tratem dos direitos de crianças e de adolescentes. No âmbito governamental, destaca-se a promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, e da Lei nº 11.645, de 2008, que tornaram obrigatória a inclusão do tema história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Do ponto de vista jurídico, com a LDB, foram incorporadas emendas à Constituição Federal que trouxeram grandes mudanças à educação brasileira, tais como a criação do FUNDEB, que garante o financiamento desde a creche ao ensino médio, incluindo a educação de jovens e adultos. Destaca-se ainda a obrigatoriedade de frequência à escola da população de 4 a 17 anos e de oferta

educativa pelo poder público a todas as crianças e jovens desta faixa etária; o estabelecimento do piso salarial nacional do magistério; e o fim do dispositivo da Desvinculação das Receitas da União (DRU) para a educação, garantindo que os 18% dos impostos constitucionalmente destinados à educação sejam efetivamente aplicados nessa finalidade.

A partir da promulgação da LDB são estabelecidos parâmetros para a infraestrutura física das unidades escolares e as principais diretrizes pedagógicas. Foram criados diversos documentos nacionais visando à orientação das ações nessa área, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006).

A realização da primeira Conferência Nacional de Educação, em 2010, representou um importante passo no percurso para a universalização da educação e na promoção de um ensino de qualidade. As proposições aprovadas apontam para a necessidade de ampliação do acesso à educação pública, principalmente para as parcelas mais vulneráveis da população, reafirmando a educação como direito social básico. Na Conferência foram estabelecidas as diretrizes de acesso e permanência de crianças e adolescentes nas escolas, que vão orientar a elaboração do Plano Nacional de Educação para a próxima década.

Outro importante ponto de debate e discussão da conferência foi a constituição de um Sistema Nacional de Educação, que pressupõe a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, a distribuição clara de responsabilidades e uma redefinição do papel dos Conselhos de Educação. Discutiu-se também o sistema de financiamento da educação pública, sendo aprovado o aumento dos percentuais de vinculação obrigatória para a educação. As deliberações da conferência não possuem força de lei, mas contribuíram como subsídio para o novo Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.

A partir de debates e da construção de novas formas de abordagem dos problemas que atingem a educação pública, acredita-se que é possível superar outros desafios presentes no cenário da educação brasileira, como a dificuldade para implantar as novas diretrizes curriculares em contextos de concentração da pobreza urbana e de superar a tendência à segregação existente na sociedade. Estudos mais recentes têm demonstrado que esse conjunto de medidas, decretos e leis, resultou em algumas mudanças qualitativas no quadro da educação do país,

favorecendo às pessoas um maior conhecimento e gozo dos seus direitos, já conquistados, seu empoderamento e a consolidação de uma cultura democrática, para a paz e o fortalecimento do Estado de Direito.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de 2013, entre os principais motivos citados para reforçar a relevância da oferta da manutenção das escolas no campo, com qualidade, e como condição de assegurar esse direito a todos pelo Estado, estão a escola enquanto representação da presença do poder público nas comunidades, como elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência; sendo ainda um importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade, e mantenedora das raízes e tradições culturais da comunidade, sendo o lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e espaço de socialização. Mas, para o direito à educação no campo acontecer, “somente estará garantido se articulado ao direito à terra, à água, ao saneamento, ao alimento, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades das populações do campo” (MEC, 2013, p 262).

Em relação à educação do campo, houve alguns avanços importantes e entre os principais estão: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; a implementação da Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental; o Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008; a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo; a promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, e da Lei nº 11.645, de 2008, que tornaram obrigatória a inclusão do tema história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial do Ensino fundamental e Médio de todas as escolas do país; a aprovação da Emenda Constitucional 59/2009, que tornou obrigatória a escolarização para todas as crianças e todos os adolescentes dos 4 aos 17 anos.

Outro importante avanço no sentido da melhoria da educação básica no Brasil foi a criação do SAEB, que procura mensurar o aprendizado dos alunos e acompanhar as condições de infraestrutura das escolas e da qualificação dos professores, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o

monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica. O SAEB é um instrumento pedagógico de avaliação, aplicado a cada dois anos, desde o ano de 1995, que produz informações a respeito da realidade educacional brasileira e não tem finalidades classificatórias.

Nas escolas rurais, segundo dirigentes do MEC, e como indicam os próprios resultados do SAEB, estão presentes inúmeras dificuldades que fazem diminuir o nível de aprendizagem dos alunos: à formação de professores, à infra estrutura da escola, transporte, à oferta de material didático adequado à realidade no campo, e às condições de vulnerabilidade social das famílias. Assim, vários questionamentos estão sendo postos em relação ao resultado desses testes, a fim de verificar se realmente têm contribuído como indicador para o aperfeiçoamento das avaliações nacionais, pois as dificuldades são diferenciadas do campo para a cidade e os resultados precisam serem avaliados junto aos alunos e pais.

No município de Santa Rita, especificamente na comunidade rural de Odilândia, desde o ano de 2008 tem sido realizada a avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas, conhecida com Provinha Brasil - avaliando a alfabetização, com o objetivo de oferecer um diagnóstico que permita a reorganização das práticas pedagógicas, avaliando o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas avaliações acontecem em duas etapas, uma no início e a outra no término do ano letivo, com aplicação de testes de leitura e de matemática. A adesão é opcional, ficando a critério da Secretaria de Educação do município.

Em Odilândia, de acordo com informações da direção da escola Arnaldo Bonifácio, os testes aplicados com as crianças do ensino fundamental I, atingiram a meta prevista para o ano de 2011, havendo aumento dos índices do IDEB em relação ao ano de 2009. Isso indicava uma boa tendência de crescimento para os anos seguintes, mas em razão dos problemas vivenciados pelos professores no município, onde as escolas passaram por longos períodos de greves nos últimos anos, em decorrência da luta por melhores salários ou condições de trabalho, falta de transporte escolar, a escola não conseguiu atingir a meta prevista em relação ao ano de 2012, ficando muito abaixo do valor de referência. Os resultados demonstraram que os alunos não atingiram a aprendizagem esperada para essa etapa de escolarização.

Entendemos que falta ainda nas escolas públicas, além de um conjunto de medidas estruturais, um esforço conjunto dos governos e gestores municipais no sentido de implementar ações que propiciem a construção de um planejamento estratégico, com a participação de toda a comunidade escolar, para que seja possível estabelecer metas prioritárias que façam com que os educadores possam refletirem o resultado do seu trabalho. Daí a importância da avaliação de desempenho se fazer presente no cotidiano da escola, permitindo, através da análise de dados, que educadores possam identificar as barreiras que dificultam a aprendizagem daqueles e as ações que poderão ser desenvolvidas em sala de aula para que os alunos possam alcançar um melhor resultado nas avaliações.

Além disso, entre as barreiras relacionadas à oferta educacional, principalmente nas escolas do campo, estão a apresentação de conteúdos distantes da realidade dos alunos e a falta de preparação dos professores, que não contam com incentivos à capacitação para atuar na realidade do campo. Muitas vezes as condições de trabalho são precarizadas, o que os fazem sentirem-se desvalorizados.

Assim, no Brasil, nos últimos anos, a maior dificuldade dos programas e das políticas públicas, que visam contribuir para o acesso, a permanência e o sucesso das crianças e dos adolescentes nas escolas, é ainda integrar órgãos e entidades governamentais e não governamentais, em iniciativas com o trabalho em rede, com envolvimento de todos os segmentos da sociedade. Conhecer a realidade e as disposições legais é um passo importante para a efetivação dos direitos consagrados constitucionalmente à criança e ao adolescente.

O ECA, no seu Capítulo IV, art. 54, define que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria”. Ou seja, a educação é estabelecida como um direito social inalienável e cabe ao Estado o cumprimento deste direito, proporcionando a estrutura necessária para a sua efetivação. A presença deste artigo no estatuto reforça um direito assegurado na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito social.

O Estado brasileiro consolidou espaços de participação da sociedade civil organizada na formulação de propostas e diretrizes de política pública, por meio de conferências e planos nacionais e internacionais. Os planos nacionais e os comitês estaduais de educação são importantes mecanismos apontados para o processo de

implementação e monitoramento, de modo a efetivar a centralidade da educação enquanto política pública.

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2009), constituem-se exigências fundamentais para a educação básica: favorecer, desde a infância, a formação de sujeitos de direito e priorizar pessoas e grupos excluídos, marginalizados e discriminados pela sociedade, cabendo à escola,

[...] ensinar os educandos a contextualizarem seus conhecimentos identificando a sua significação e mobilizando-os para a existência humana em suas várias dimensões, ou seja, produzindo novos conhecimentos para enfrentamento das situações-problemas do contexto sócio histórico (CALISSE; SILVEIRA, 2009, p 12).

São nas instituições educativas que se configuram os espaços preferenciais para a formação dos alunos como sujeitos-cidadãos que conheçam direitos e deveres - seus e dos demais - e que saibam respeitá-los e reivindicá-los. Daí torna-se imprescindível integrar a educação em direitos humanos nos projetos políticos da escola e comprometer no seu desenvolvimento as diferentes áreas curriculares. Tendo a construção coletiva de uma educação voltada para a cidadania como princípio básico, os educadores podem trazer para as escolas a discussão crítica e contextualizada das questões da criança, da adolescência, das relações sociais, na escola, na sociedade, em sua região, em seu município, em seu bairro. Assim, o empoderamento das pessoas e o cumprimento dos padrões internacionais em matéria de direitos são as principais características de uma política pública. Por isso, acreditamos que,

A universalização do acesso, da permanência, da aprendizagem e da conclusão da Educação Básica na idade certa é desafio estratégico para a desejada redução das desigualdades no Brasil. A oferta da educação integral e contextualizada, com atenção e respeito ao ciclo de vida, à cultura e à etnia de crianças e adolescentes, é uma estratégia importante para quebrar o ciclo da pobreza e da desigualdade. É preciso eliminar da cultura escolar a aceitação, como naturais, da repetência, da evasão, da não alfabetização na idade certa e da não aprendizagem. Para isso, recomenda-se programar processos de avaliação contínuos, que permitam atenção individualizada a meninos e meninas e que sejam instrumentos de aprimoramento da gestão educacional, escolar e da sala de aula. A universalização da educação de qualidade requer o entendimento amplo e profundo da infraestrutura escolar e seus insumos como

indispensáveis para a garantia de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 98).

Apesar dos inegáveis progressos do Brasil na área de educação, os desafios para garantir a universalização da educação básica são muitos e variados e, para serem vencidos, precisam ser enfrentados pelo Estado e por toda a sociedade. As desigualdades sociais, as quais estão submetidas às crianças e adolescentes, impactam no risco de evasão na trajetória escolar.

Embora reconhecendo alguns avanços na esfera das políticas públicas no Brasil, principalmente na saúde, educação e assistência social como conquista dos movimentos sociais organizados, tem-se a considerar os desafios que se apresentam pela via da reestruturação produtiva, da financeirização da economia, da internacionalização dos mercados, enfim, das sucessivas crises do capital. Em nome dos efeitos desses elementos na sociedade capitalista, o Estado foi impelido a minimizar sua esfera de responsabilidades. Com isso, observa-se que a maior dificuldade das políticas sociais no Brasil é a de estabelecer ações contínuas, flexíveis e de longo prazo. A focalização e a seletividade das políticas sociais não têm permitido uma nítida definição das clientelas prioritárias, tampouco a eliminação de privilégios e vantagens.

Para fazer frente a esse quadro, faltam investimentos em políticas públicas como meio de instrumentalização dos grupos sociais envolvidos, para as lutas de superação dos obstáculos, sobretudo no campo da disputa por serviços e benefícios, de modo a garantir os direitos da criança e do adolescente à escola, para que esses não sejam explorados na experiência precoce do trabalho.

A defesa intransigente da educação como direito humano é condição de exercício de cidadania, de conquista e ampliação de novos direitos. Para avançarmos na perspectiva de fortalecimento da democracia no país, é imprescindível desenvolver políticas públicas que estimulem o desenvolvimento de ações nessa direção, principalmente através dos sistemas de ensino da educação básica por ser esse nível que trabalha com a criança e o jovem que estão em fase e processo de formação (SILVA, 2009, p 12).

No Brasil, faltam ainda esforços continuados para ampliar o acesso de crianças e adolescentes à escolaridade básica relevante, que promova uma aprendizagem de qualidade e/ou desenvolvimento de competências, com tempo

integral, com atrativos que promovam uma educação completa, com atividades esportivas, culturais e de lazer, sendo uma medida fundamental de prevenção ao trabalho infantil. Faltam ainda investimentos na formação inicial e continuada dos vários atores, como os profissionais da assistência social e também os da educação. O primeiro segmento trabalha com a proteção social, que tem caráter de prevenir situações de vulnerabilidades sociais, para contribuir para a transformação da realidade social, como as organizações patronais e sindicais, agentes prisionais, mídia, parlamentares, gestores públicos, associações comunitárias, etc. O segundo são os profissionais da educação, que precisam de mais valorização, remuneração adequada, plano de carreira e capacitação constante, para que possam ter conhecimento interdisciplinar dos problemas humanos, e serem mais críticos nas suas ações e capacitados para impulsionar a consciência crítica, a participação política dos alunos e a organização popular democrática, sendo essa a condição indispensável para a garantia da qualidade da educação. Um modelo de desenvolvimento que incorpore a busca pela igualdade de oportunidade, de capacidades e de resultados, implica promover o acesso dos grupos sociais historicamente excluídos às condições produtivas, aos benefícios do crescimento econômico e às garantias de um sistema de proteção (IPEA, 2007).

Com relação aos direitos da criança e do adolescente, ainda há uma crônica continuidade das violações dos direitos referentes a esse segmento social, principalmente na luta pela garantia e efetivação dos direitos já legalmente reconhecidos, que constam na normativa nacional e internacional. Entre as principais causas estão: a falta de vontade política de empreender esforços para garantir o acesso e a permanência da criança e do adolescente em uma escola com qualidade no ensino e de promover a universalidade dos direitos com equidade e justiça social, garantindo a sua proteção e o seu direito de se desenvolver em ambientes sustentáveis, seguros, socialmente inclusos e principalmente afastados de qualquer exploração de trabalho, além da falta de articulação das políticas intersetoriais e uma atuação em rede, com ampla participação de todas as esferas de governo e da sociedade, para que as políticas públicas sejam pensadas e aplicadas.

Em uma pesquisa da UNICEF, feita em 2012, tendo como iniciativa global as crianças fora da escola, no Brasil, tratando do acesso, permanência, aprendizagem e conclusão dos alunos (as) da educação básica na idade certa, foi constatado que

3,7 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola e que a maior dificuldade de acesso e permanência de crianças e adolescentes é decorrente de várias causas, que frequentemente se manifestam de forma combinada, destacando-se, entre essas, a pobreza, o trabalho infantil, a gravidez na adolescência e a exposição à violência. Uma das principais constatações do relatório é enfatizar a importância da intersetorialidade das políticas públicas no sentido de assegurar a universalização e a indivisibilidade dos direitos de crianças e adolescentes, principalmente para aquelas em situação de risco de trabalho infantil, garantindo assim sua inclusão, permanência e aprendizagem na escola. De acordo com o relatório, o atraso escolar e o trabalho infantil são as principais causas da exclusão escolar.

O relatório da UNICEF ainda reforça que é preciso eliminar da cultura escolar a naturalização da repetência, da evasão, da não alfabetização na idade certa e da não aprendizagem, sugerindo inclusive aos gestores, programar processos de atenção individualizada e de avaliação contínua. No Brasil, tem-se uma legislação moderna e eficiente, mas falta aplicá-la de forma efetiva.

No ano de 2012, segundo dados do documento da Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do IBGE, houve uma redução da desigualdade social no período entre 2001-2011, possibilitando uma melhoria na educação do ensino fundamental entre os adolescentes de 15 a 17 anos, mas, ainda assim, apenas uma parcela desse público estava na série adequada para a idade. E em relação aos dados do IPEC, o trabalho infantil é a causa principal do abandono escolar.

Já em relação aos dados do Censo Escolar 2012, do INEP, no Brasil a taxa média de reprovação no ensino fundamental foi de 9,1%, e, no ensino médio, de 12,2%. Não por acaso, da mesma forma que na taxa de distorção idade-série, os índices são maiores nos anos de transição entre as principais etapas da educação básica – 14,6% no 6º ano do ensino fundamental e 16,8% no primeiro ano do ensino médio. Ainda de acordo com o Censo, para ampliar o acesso das crianças e dos adolescentes à escola são necessárias ações conjuntas de diferentes instituições e programas de governo, em suas várias áreas e níveis, com o envolvimento efetivo da sociedade civil e de órgãos e instâncias de controle social, em razão da complexidade das barreiras existentes em todo o país.

No ano de 2013, de acordo com os dados do IDEB - o resultado do índice de desenvolvimento da educação básica, o país não alcançou as metas estipuladas

pelo MEC. No ciclo fundamental, avançou apenas do primeiro ao quinto ano. Enquanto a meta era 4,9, a nota alcançada foi 5,2. Nos anos finais do ensino fundamental, que vão do 6º ao 9º ano, o resultado não atingiu a meta nacional de 4,4, ficando em 4,2 em 2013. No ensino médio, a meta era 3,9, mas a nacional ficou em 3,7, abaixo da nacional.

Na Paraíba, de acordo com dados do Censo Escolar Demográfico de 2010, a educação apresentou uma taxa de 21,6% de adolescentes de 15 anos analfabetos, sendo considerada a terceira pior do país, ficando atrás apenas de Alagoas (24,6%) e Piauí (23,4%), e bem acima da média nacional, que decresceu de 13,6%, em 2000, para 9,6% em 2010. Dentre as 50 escolas com piores resultados do IDEB, para as séries iniciais do ensino fundamental, quatro estavam na Paraíba, nos municípios de Santa Rita, João Pessoa, Piancó e em Campina Grande (MEC/INEP, IDEB, 2012). Esse índice é o resultado da média de desempenho dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática na Prova Brasil. De acordo ainda com o Censo, o número de matrículas na educação básica na rede pública da Paraíba teve uma redução de 4,6% entre os anos de 2010 e 2009. Em 2010, foram matriculados 915.965 alunos; no ano anterior, 961.013 (IBGE, 2010).

Em relação ao ano de 2011, a Paraíba, segundo dados do IDEB relativos às séries iniciais do 1º ao 5º ano, ficou com a média de 3,4 nas avaliações, cresceu em relação à edição de 2009, quando teve índice de 3,2, mas ficou abaixo da meta nacional, que foi de 3,9. Em relação às séries finais, do 6º ao 9º ano, ficou com a média de 3,4, abaixo da meta nacional, que é de 4,3. Em todas as edições, de 2005, 2007, 2009 e 2011, a Paraíba ficou abaixo do IDEB nacional, demonstrando que os desafios para um avanço na educação ainda estão distantes da realidade da maioria dos alunos. Mas não são só a escola e os professores os únicos responsáveis pelos resultados abaixo da meta nacional,

Há de se reconhecer as falhas nas escolas, mas há de se reconhecer igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema socioeconômico etc. Portanto, esta é uma situação que, à espera de soluções mais abrangentes e profundas, só pode ser resolvida por negociação e responsabilização bilateral: escola e sistema. Os governos não podem "posar" de grandes avaliadores, sem olhar para os seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje (FREITAS, 2007, p. 975).

Em relação a 2013, a Paraíba, de acordo com os dados do IDEB, superou os índices nacionais apenas no ciclo inicial, que avalia a aprendizagem dos alunos do 5º ano do nível fundamental, mas não atingiu as metas no ciclo final do fundamental e ensino médio. O índice de qualidade no ensino fundamental foi de 3,5; a meta era 3,6 pontos, e para o ensino médio, a meta era de 3,5 pontos, mas o estado pontuou um índice de 3,3.

Portanto, analisando esses dados, acreditamos que o embate entre os movimentos sociais e o Estado, na luta pela garantia e efetivação dos direitos já legalmente reconhecidos, como previstos no ECA, em relação a uma educação de qualidade, precisa ser entendido como processo histórico, ou seja, processo de luta que se realiza nos espaços tensionados entre autonomia e regulação e com comprometimento de governos (União, Estados e Municípios) através de mecanismos legais, institucionais, programáticos e políticas educacionais. Isso porque a educação é um direito intrínseco e inalienável de todos os cidadãos, além de ser um meio indispensável para a realização dos demais direitos articulados com outras políticas, principalmente a política de assistência social. A implementação de direitos, principalmente o direito à educação com qualidade, "é condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos" sendo papel do Estado, garantir esse direito (MEC, 2013, p.6). Portanto, o fato das crianças e adolescentes estarem matriculados na escola não significa dizer que estes estão de fato aprendendo ou tendo sucesso no processo de escolarização ou ainda que estão afastadas do trabalho infantil.

4 O ENFRENTAMENTO AO TRABALHO INFANTIL NO DISTRITO DE ODILÂNDIA: DIREITOS HUMANOS, POLÍTICA SOCIAL E PROTEÇÃO SOCIAL

Considerando que o propósito de nosso estudo, como já posto na introdução, foi analisar, à luz dos direitos humanos, os efeitos do SCFV para a melhoria do processo de escolarização de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos, da comunidade rural de Odilândia, em Santa Rita/PB, neste capítulo apresentamos a descrição e a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, além das análises dos documentos escolares. Nesse conjunto de material, buscaremos identificar em que medida as ações educativas desenvolvidas no SCFV tem contribuído para assegurar a inserção, reinserção e permanência dos alunos (as) na escola, assim como melhorar os seus níveis de escolaridade. A análise toma como referência indicadores como: inserção, permanência e frequência na escola e no SCFV; índices de aprovação, reprovação, interesse dos alunos; e a intersetorialidade entre as políticas.

Antes, porém, de iniciar nossa tarefa de análise, faz-se necessário apresentar a contextualização do campo de pesquisa: a comunidade rural de Odilândia, situada no município de Santa Rita.

4.1 SANTA RITA: HISTÓRIA, TERRITÓRIO E SOCIEDADE

O município de Santa Rita está localizado na Zona da Mata paraibana, na mesorregião do litoral e integra a região metropolitana da grande João Pessoa (capital). Apresenta os seguintes limites territoriais: ao norte, estabelece fronteiras com os municípios de Capim (28 km), Mamanguape e Lucena (27 km); ao sul, com os de Alhandra (45 km), Pedras de Fogo (34 km) e Conde (18 km); a leste, com os municípios de Bayeux (7 km), João Pessoa (12,7km) e Cabedelo (23 km); e a oeste, com os municípios de Sapé (27 km) e Cruz do Espírito Santo (12 km). Possui uma população estimada de 125.278 habitantes, distribuídos em 726 km² de área urbana e rural.

No contexto histórico da formação territorial desse município, a produção canavieira sempre teve grande importância na sua ocupação e formação territorial na economia local. A importância dessa atividade econômica hoje é dividida com

outras, como a exploração de água mineral e a cultura do abacaxi, exprimindo as novas formas de exploração e uso de solo.

A política de assistência social em Santa Rita é de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social. De acordo com informações da coordenadora dos programas sociais, a Secretaria tem por objetivo formular, implantar, regular, financiar, executar, monitorar e avaliar a Política Municipal de Assistência Social, como parte integrante do SUAS, promovendo a garantia dos direitos e a proteção social das famílias, crianças, adolescentes, jovens, pessoas com deficiência, idosas e todos que dela necessitarem.

A Secretaria ainda articula esforços e recursos para a execução da assistência social com ações de caráter preventivo, protetivo, intervencional e de inclusão social, para fins de garantir a proteção integral às pessoas e seus familiares em situação de vulnerabilidade, risco pessoal e social através de ações socioeducativas, de programas de transferência de renda, de acolhimento e convivência em centros de referência e orientações/encaminhamentos para a rede sócio-assistencial nas três esferas governamentais. Oferece ainda acompanhamento aos serviços socioassistenciais, informando e orientando seus funcionários no cumprimento do que lhes tipifica conforme estabelecidos pelo MDS, por resoluções e portarias.

Desde o ano de 2005, a Secretaria vem se reestruturando para o SUAS, que define o novo modelo de organização interna das secretarias da área social em todo o país. Os programas e projetos da assistência funcionam de forma integrada para implementar ações preventivas, intervencionistas e de retaguarda. O foco principal do trabalho é o núcleo familiar, que se torna beneficiário e tem acesso à rede socioassistencial de atendimento e às demais políticas públicas. Em Santa Rita, pela Secretaria de Assistência Social, o município possui sete CRAS, sendo cinco na zona urbana e dois na zona rural. Todos atendem grupos de crianças, adolescentes e idosos do SCFV; além de dois CREAS, um Programa Bolsa Família, um Centro-Dia de Referência para Pessoa com Deficiência, uma Casa de Passagem, um Centro do Idoso e dois Conselhos Tutelares.

Pelas informações da atual coordenadora responsável pelos programas sociais, em Santa Rita todas as crianças e adolescentes do SCFV, são oriundos do PETI e Projovem Adolescente e estão sendo atendidos nos sete CRAS do município, dois dias por semana. Os CRAS da zona urbana ficam localizados nos

bairros: Masa - atende cinco grupos de crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 17 anos; Santa Cruz atende quatro grupos; Jardim Planalto atende dois grupos; Boa vista atende um grupo; e Marcos Moura atende quatro grupos. Na zona rural, os dois CRAS ficam localizados em Lerolândia e Odilândia, os quais atendem quatro grupos de crianças, adolescentes e jovens, das duas comunidades.

Ilustração 3 - Quadro demonstrativo do número de crianças, adolescentes e jovens, atendidos nos SCFV, em 2014

CRAS: NÚMEROS DE ATENDIMENTOS DO SCFV - MANHÃ E TARDE	CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE 06 A 15 ANOS	ADOLESCENTES e JOVENS DE 15 a 17 ANOS
Marcos Moura	24	50
Lerolândia	10	50
Odilândia	67	30
Masa	50	50
Jardim Planalto	40	40
Santa Cruz	80	28
Boa Vista	40	28

Fonte: Coordenadoria dos Programas Sociais do município de Santa Rita

É importante informar que o município de Santa Rita encontra-se, no momento desta pesquisa - agosto de 2014 - vivenciando uma crise política, com o gestor municipal tendo seu mandato em processo jurídico de cassação política e, sendo assim, assumindo a cidade o vice-prefeito. Toda essa efervescência tem repercussão no desenvolvimento dos serviços e na vida escolar, tendo em vista que muitas das atividades municipais encontram em compasso de espera de decisões judiciais.

4.2 ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL ENQUANTO SISTEMA DE PROTEÇÃO SOCIAL ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ODILÂNDIA/SANTA RITA: O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

Neste tópico, apresentamos as análises desenvolvidas a partir das falas dos sujeitos da pesquisa. Para facilitar a compreensão e a exposição dos dados, foi feita uma subdivisão de tópicos, de acordo com os diversos segmentos de sujeitos entrevistados, de modo a trazer a análise da fala de cada segmento de forma

particularizada. Assim, os dados das crianças e adolescentes são apresentados no item 4.2.1. Os dados dos professores e educadores sociais são apresentados no item 4.2.2., e os dados das gestoras são apresentados no item 4.2.3.

4.2.1 Análise das representações de crianças e adolescentes da Escola Arnaldo Bonifácio

Este item apresenta análise de dados de entrevistas de seis crianças e adolescentes atendidos no SCFV. Desses alunos, três adolescentes foram, a princípio, inseridos no PETI e, posteriormente, migraram para o Programa Projovem Adolescente. Portanto, estiveram, desde crianças, inseridos nos programas sociais de transferência de renda e, por conseguinte, de proteção social básica, registrando um tempo de participação entre dois e sete anos. Com relação ao gênero, três são do sexo masculino, com idade entre 13 a 17 anos, e três do sexo feminino, com idade de 12 anos e sete meses a 16 anos. Desses, três estão no 6º ano, duas alunas no 7º ano e um aluno está no 4º ano do ensino fundamental I. Os dados coletados a partir das entrevistas realizadas com as crianças e adolescentes foram agrupados, por temas, em quatro categorias: rotina diária do aluno na comunidade e na escola; sentimento dos alunos (as) em relação à escola; mudanças ocorridas no processo de escolarização após a sua inserção no SCFV; e expectativas dos alunos em relação ao futuro.

Na categoria “Rotina diária na família, escola e na comunidade”, trazemos informações sobre os vários aspectos de suas vidas, desde o horário que acordam até a hora de dormir; as atividades desenvolvidas na semana e no final de semana, como o lazer, a família e o trabalho.

Na categoria “Sentimento em relação à escola”, foram agrupadas as falas que reúnem informações sobre o que mais gostam e o que não gostam de fazer, suas dificuldades, aprendizagem, o lanche servido, o rendimento escolar, relacionamento com os colegas e professores, a participação dos pais na escola e, por fim, o que representa a escola na sua vida.

Na categoria “Mudanças ocorridas no processo de escolarização”, após a sua inserção no SCFV, foram agrupadas as informações sobre participação nas atividades educativas, o espaço físico e o que mudou em relação à escola após estar nestes programas.

Por fim, na categoria “Expectativas dos alunos em relação ao futuro”, foram agrupadas as informações sobre as expectativas dos alunos em relação aos estudos e a escolha de sua profissão no futuro, além das estratégias para alcançar suas metas.

4.2.1.1 Rotina diária na família, na escola e na comunidade

Em relação à rotina diária, todos os alunos entrevistados acordam cedo, durante a semana. Alguns vão à escola ou aos SCFV (PETI ou Projovem Adolescente), as meninas ajudam a mãe a preparar o café da manhã e uma dessas se ocupa com os cuidados com a casa e irmãos menores, antes de ir para as atividades no SCFV. Isso revela a existência do trabalho doméstico, que é considerado uma das piores formas de trabalho infantil, proibido para menores de 18 anos e sendo o mais difícil de fiscalização, por estar dentro de domicílio - espaços protegidos pelo princípio da inviolabilidade do lar.

Dos seis entrevistados, cinco estudam no turno da tarde e apenas um adolescente estuda à noite. No turno da manhã, durante quatro dias da semana as crianças e adolescentes frequentam o SCFV e chegam por volta de 8h; lancham às 10h e saem às 11h. Com relação ao final de semana, por falta de opção para o lazer, a maioria dos adolescentes vai à igreja ou outra forma de culto, visitam outros familiares e acompanham os pais na agricultura, além de brincar de futebol com os amigos na rua. Apenas um dos adolescentes trabalha todos os dias na agricultura e no outro turno frequenta o SCFV.

[...] a partir de segunda feira, eu tomo café e depois vou para o PETI; lá no PETI participo de brincadeiras, estudo tabuada e outras atividades. Na hora do intervalo a gente lancha, brinca de bola, mas não tem campo e não tem bola; meus amigos trazem de casa e a gente improvisa um campo, com um pau em cada lado. Depois vou almoçar e vou para a escola; muitas vezes antes de ir para a escola, ajudo a minha mãe a botar água em casa, porque não tem água encanada; aí pego os baldes, coloco no carrinho de mão e vou. Quando chego da escola, vou assistir desenho, vou jantar e em seguida vou estudar e dormir. É sempre assim, todos os dias, e no final de semana, eu ajudo meu pai no serviço. Minha mãe incentiva eu ir para não ficar sem fazer nada, pois ela sempre está trabalhando. Ele trabalha no abacaxi e aí eu trabalho com ele; é bom porque ganho um dinheirinho, às vezes 60,00, 40,00 reais, vai depender. Eu acho bom, pois dá para comprar roupa e ainda ajudo

minha mãe. Não faço serviço pesado, não. A gente leva a comida e lanche e passa o dia todo lá. Eu gosto. Apenas ajudo na plantação e isso não atrapalha na escola. O ruim é o sol, mas eu fico com meu pai e o tempo passa ligeiro. No sábado à tarde eu brinco, vou ao culto e visito os meus primos (Adolescente do sexo masculino do SCFV/13 anos).

Em relação à situação da família dos seis alunos entrevistados: cinco residem com os pais e irmãos, apenas um aluno reside com a mãe; todos afirmaram que têm uma boa relação com a família e que, na medida do possível, estas participam, quando são chamadas ou convidadas, das atividades da escola, seja por motivo de alguma reunião ou festa. Dos entrevistados, todos recebem o benefício do Programa Bolsa Família. Quanto às atividades de trabalho das famílias, dos entrevistados, três têm pais que trabalham na atividade do abacaxi e dois têm pais que trabalham em outras atividades (pedreiro e motorista). Quanto às mães, quatro trabalham como faxineira ou empregada doméstica em cidade próxima, uma trabalha no cultivo do abacaxi e uma é dona de casa. Dos entrevistados, dois adolescentes revelaram que ajudam os pais no trabalho do abacaxi, três não trabalham e um trabalha como empregado em uma plantação de abacaxi. Quanto ao salário dos pais, os alunos revelaram que é de um salário mínimo ou até menos de um salário.

Dos entrevistados, dois adolescentes do sexo masculino revelaram que ajudam os pais no trabalho do abacaxi; três adolescentes do sexo feminino estudam e participavam de atividades no SCFV; e um adolescente trabalha na agricultura em uma plantação de abacaxi, sendo considerado esse tipo de atividade como uma das piores formas de trabalho infanto-juvenil, nesse período de desenvolvimento.

Eu trabalho desde cedo e acordo às 5 horas da manhã para trabalhar no cultivo do abacaxi, sem tomar café, porque não dá tempo; no trabalho tomo café e almoço. Eu limpo o terreno e planto; chego em casa descanso e por volta das 14:30 horas vou para o Projovem e à noite vou para a escola, algumas vezes fico indisposto e perco aula e não vou à escola, devido ao cansaço e dores de cabeça; no final de semana ajudo minha mãe e vou para a praça, ou jogar bola com amigos no campo. Aqui onde a gente mora não tem muito opção, no domingo à noite vou à missa (Adolescente do sexo masculino do SCFV/17 anos).

Eu ajudo meu pai nos finais de semana na agricultura e pensei em ser vaqueiro, mas como ganha pouco, eu vou preferir ganhar dinheiro vendendo gado, leite, queijo e poder comprar uma moto. Meu pai já foi vaqueiro, mas não dava dinheiro, aí ele arranjou outro emprego; ficou desempregado e como não tinha estudo resolveu vir

morar aqui, perto dos irmãos e acabou vindo trabalhar no abacaxi, o único serviço que apareceu. Atualmente trabalha muito e ganha pouco. Às vezes falta dinheiro para comprar até um remédio e, por isso meus pais querem que a gente estude para não ter um futuro igual aos deles (Adolescente do sexo masculino do SCFV/13 anos).

No que se refere à relação trabalho e escola, os dados revelaram que todos frequentam a escola, mas, dos entrevistados, nem todos os que estão no SCFV passaram por algum trabalho. Entretanto, uma adolescente de 16 declarou já ter trabalhado como babá, mas atualmente só estuda e participa do SCFV; dois adolescentes revelaram ajudar os pais no trabalho durante os finais de semana, tanto no cultivo do abacaxi como na venda da produção, e o dinheiro que recebem, usam para compra de bens de consumo, como tênis, celulares, roupas, relógio, bens que nem sempre suas famílias e nem os programas de transferência de renda podem garantir. Um adolescente de 17 anos revelou trabalhar em uma propriedade na plantação de abacaxi para comprar seus pertences e ajudar nas despesas de casa, este não tem carteira assinada e recebe por produção; e duas adolescentes revelaram não ter passado por nenhuma forma de trabalho, mas uma delas relatou que às vezes ajuda a mãe nos serviços domésticos, quando necessário, já que frequenta o SCFV no turno da manhã e à tarde na escola.

Sendo assim, os dados demonstram que três adolescentes do sexo masculino trabalham, ainda que em níveis e por razões diferentes, motivados especificamente pela necessidade de ajudar na manutenção da família e ainda pela necessidade de bens pessoais.

[...] eu ajudo minha mãe e meu padrasto nos finais de semana no cultivo do abacaxi e recebo do dono de lá, 30,00 reais e também vendo coentro, feijão, aí junto para comprar minha roupa; meu irmão de 17 anos também trabalha no abacaxi, ele já comprou até um celular. É bom porque eu não preciso pedir à minha mãe (Adolescente do sexo masculino do SCFV/14 anos).

[...] eu já trabalhei como babá em uma cidade, mas tive que me mudar; lá eu comprava minhas coisas, como roupa, calçado, etc., mas também tive problemas de coluna, então tive que deixar. Eu entrei no programa e agora estou mais dedicada aos estudos e ajudando minha mãe nos serviços domésticos quando necessário (Adolescente do sexo feminino do SCFV/16 anos).

[...] eu sempre ajudei minha mãe com o trabalho no cultivo do abacaxi, mas só comecei a trabalhar mesmo, todos os dias, quando

ia fazer 15 anos após sair do PETI. Atualmente, nesse período de safra, recebo 30,00 reais por dia do trabalho ou 15,00 reais por meio expediente, vai depender do meu desempenho; Com o dinheiro que recebo ajudo minha mãe e compro minhas coisas, roupas tênis, celular e tudo mais que preciso. Agora não consigo mais ficar sem fazer nada; [...] o trabalho cansa, não tenho tempo nem para revisar as matérias das aulas e, muito menos, fazer os deveres da escola (Adolescente do sexo masculino do SCFV/17 anos).

Estes depoimentos nos levam a refletir sobre a ausência do Estado na regulação destas relações, na medida em que não asseguram direitos às crianças e adolescentes em processo de desenvolvimento. Ao desenvolver políticas de proteção ineficazes, contribuem para o afastamento do aluno da escola, propiciando sua evasão e sua inserção precoce no trabalho. Isso demonstra, sobretudo, que os programas de proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes ainda não estão contribuindo para erradicar o trabalho infantil nas piores formas, tal qual o trabalho na agricultura familiar, que ainda persiste. Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, 41% das ocupações com presença de trabalho infantil estão na agricultura, especificamente na lavoura e pecuária.

Essa realidade de exploração mostra que mesmo o avanço das legislações, das políticas públicas e a implantação do ECA e dos Programas de Proteção Social como o PETI, entre outros, não resultam no afastamento universal de crianças e adolescentes do trabalho. Sendo assim, o exercício dos direitos das crianças e dos adolescentes não estão sendo totalmente garantidos, na medida em que a inserção desses no trabalho representa uma violação de seus direitos, contrariando o que está previsto no ECA.

O ECA, no capítulo V, sobre direito à profissionalização e à proteção no trabalho, apresenta várias inovações. Com relação às crianças e adolescentes a partir dos 14 anos de idade, só é permitido trabalho na condição de aprendiz, assegurada a bolsa de aprendizagem. Aos maiores de 16 anos, são assegurados direitos trabalhistas e previdenciários, podendo eles serem integrados ao mercado de trabalho, desde que não seja em atividades insalubres, perigosas ou noturnas, como definido no Decreto nº 6481/08, que aprova a lista das piores formas de trabalho infantil (Lista TIP) e proíbe o trabalho de crianças e adolescentes abaixo de 18 anos nas atividades descritas nessa lista.

4.2.1.2 Sentimento em relação à escola

Todos os alunos revelaram gostar da escola, sobretudo pelas amizades construídas com os colegas, pelo futebol, pela oferta de lanches e alguns ainda fazem referência às festas organizadas pelos professores e direção da escola, ainda que um desses tenha feito restrições a professores que discriminam alguns alunos, tratando-os com parcialidade, de modo “a preferirem uns alunos em detrimento de outros”. De acordo com o relato de um menino de 13 anos:

Eu gosto da escola, dos colegas e de alguns professores; eles ensinam bem, mas tem professor que tem preferência por alguns alunos e outros não; acho que o tratamento devia ser igual para todos, pois tem aluno que aprende mais rápido, outros que só vêm para brincar na sala e outros ainda que têm dificuldade para aprender e o professor devia ver isso (Adolescente do sexo masculino do SCFV/14 anos).

Com relação aos professores, as crianças e adolescentes elogiam a maioria deles, sobretudo pela transmissão de conteúdo e pela capacidade de diálogo com eles, mas criticam outros por tratá-los com indiferença e discriminação às suas dificuldades de aprendizado. Um aluno apresentou um depoimento preocupante, denunciando ter sido desrespeitado, tratado com palavras agressivas, denotando intolerância do professor pelo comportamento do aluno, sem verificar as razões e a veracidade das suas justificativas. De acordo com o aluno, esse procedimento pedagógico tem bloqueado a sua capacidade de aprendizado, revelando não estar bem na escola porque está tendo dificuldade de assimilar os conteúdos e, por isso, tem tirado notas baixas, já tendo repetido a mesma série duas vezes e, de acordo com as notas, tem indícios de que pode ser reprovado novamente. De acordo com o aluno de 13 anos:

[...] tem professor que respeita a gente, comprehende e outros não. Ontem o professor me chamou de palhaço; ele é estressado e ignorante, não tem paciência, só ele que manda e fala gritando com a gente, mas ele é velho; isso só porque os meninos, com brincadeira, derrubaram a cadeira e ele pensou que fui eu, não gostei porque foi na frente de todo mundo. Eu não fiz aquilo, foram os meninos que bagunçaram. Os colegas bagunçam, apelidam e sou eu quem paga pelo erro, não gosto disso; [...] venho tendo dificuldades de aprender mesmo; sei lá, o professor poderia ensinar de outro jeito; além de que, as matérias são difíceis, o professor de ciências não

tem paciência; [...] estou aprendendo em algumas disciplinas e em outras não, para ser sincero, só estou tirando nota baixa e acho que não vou passar de ano mais uma vez (Adolescente do sexo masculino do SCFV/13 anos).

Como lembra Marinho (2012, p. 63),

[...] a criança que passa a fazer parte do sistema educacional e inicia sua formação para a cidadania, deve ter acesso a conhecimentos que serão necessários nos anos escolares posteriores. Deve ter também direito a professores (as) que tenham competência para promover seu desenvolvimento integral.

A escola também não consegue atender às reais necessidades dos alunos, muitas vezes por falta de equipamentos e/ou estruturas e valorização e capacitação do professor. A ausência de condições educacionais adequadas constitui-se em violação dos direitos de crianças e adolescentes que, muitas vezes, acarretam ao aluno abandono escolar, impedem o acesso à escola ou trazem prejuízos na aprendizagem. A escola, no seu contexto democrático, tem papel de monitorar o desempenho dos estudantes, agindo nos casos de desistências, evasão escolar e repetência¹³.

No que consiste à relação entre alunos, um estudante apresenta um relato que parece contraditório, ora dizendo gostar da convivência com os colegas, ora dizendo ter dificuldades, sobretudo diante de colegas indisciplinados que lhe desrespeitam, batendo e apelidando-o, sem que a escola tome qualquer providência para sanar esse tipo de problema.

[...] na escola tem colega que chateia a gente, fica com brincadeira chata, chutando e apelidando; culpando os outros quando bagunça e culpando quem está calado. Outras vezes quando você tem dificuldade na leitura, têm colegas que criticam e zombam. A gente fala com os professores e a direção da escola e eles não levam muito a sério o que a gente fala, é preciso então que a mãe da gente venha até a escola e reclame (Adolescente do sexo masculino do SCFV/14 anos).

¹³ Dados da “Iniciativa Global Pelas Crianças Fora do Brasil – Brasil”. Brasília: UNICEF, 2012.

O histórico citado anteriormente pelo adolescente parece configurar situações de *bullying*, muito comum nas escolas no momento contemporâneo. A complexidade desse problema e suas decorrências têm chamado à atenção dos pedagogos e psicólogos escolares, de modo que vem gerando um amplo debate na sociedade.

Com relação ao lanche, alguns alunos entrevistados indicam a necessidade de ser reforçado com frutas e de ser servido mais cedo, o que revela que esses alunos já chegam à escola sem uma alimentação adequada. Os alunos entrevistados, em sua totalidade, apresentaram como aspecto de maior insatisfação a falta de infraestrutura básica da escola, como laboratórios de ciências, biblioteca para pesquisar e quadra de esporte, bem como a ausência de equipamentos necessários ao aprendizado, a exemplo de computadores, etc. Alguns também demonstraram insatisfação com ausência de alguns professores que, ao adoecerem e se licenciarem, não são substituídos por outros, ficando com aulas vagas, durante a semana. Além de se referirem ao problema do transporte escolar, das greves, paralisações e das constantes faltas de água e energia na escola.

Com relação às atividades escolares de casa ou trabalhos para notas, alguns alunos disseram que fazem no turno da noite, por estarem em um turno na escola e no outro horário no SCFV, mas contam que algumas vezes o fazem com o apoio de familiares mais velhos, sobretudo irmãos com maior grau de instrução, e outros revelaram não fazer, ou porque não sabem ou por não terem ajuda dos pais, por estes não possuírem escolaridade.

[...] a escolaridade dos pais ou responsáveis é outra barreira expressiva para o acesso das crianças e dos adolescentes à educação. Em todas as faixas etárias, é significativa a diferença na taxa de frequência à escola entre os oriundos de famílias em que os responsáveis não estudaram ou não completaram o ensino fundamental e aqueles cujos pais concluíram a educação básica ou o ensino superior¹⁴.

Em relação ao que os alunos não gostam na escola, a maior insatisfação é com a falta de estrutura, equipamentos, além das greves dos professores, o problema de transporte e ainda por não ser oferecido o ensino médio, os obrigando

¹⁴ Dados da “Campanha Nacional pelo Direito à Educação”, 2014.

a se deslocarem para a cidade. Outro aspecto abordado por esses adolescentes foi o medo de sofrer preconceitos nessas possíveis escolas urbanas do município de Santa Rita, por serem habitantes da zona rural. De acordo com o relato de um aluno de 13 anos,

Os professores ficaram de greve por muito tempo e o ano passado foi pior, porque o prefeito não pagou o aumento prometido de salários, a maioria dos alunos desistiu de estudar, outros foram reprovados, quase não houve aula. Eu e minha irmã não passamos de ano, ficamos reprovados, porque foi tudo de uma vez só, o assunto da prova era muita coisa, era trabalho para nota e prova ao mesmo tempo; e os deveres de casa e os trabalhos eu só fazia à noite; não entendia bem o assunto e eu e minha irmã acabamos perdendo o ano. Foi até melhor, porque a gente ia passar sem saber de nada, que adianta? Esse ano os alunos de Cicerolândia e outros que moram nos sítios ficaram sem aula, mais de três meses, porque a prefeitura não pagou o motorista. Saiu até no rádio o problema. O problema foi resolvido há pouco tempo, acho que na semana passada. Outro problema na escola é de não oferecer o ensino médio, só tem o ensino fundamental I e II, que funcionam em prédio separado, em um anexo da escola, e quando os alunos terminam o ensino fundamental têm que ir para a cidade e correm o risco de não acompanhar o assunto lá e de ser discriminados e chamados de matuto, por ser do sítio (Adolescente do sexo masculino do SCFV/13 anos).

De acordo com uma aluna de 12 anos,

A escola não tem quadra esportiva; não tem pátio para os alunos ficarem conversando durante as aulas vagas e quando chove fica difícil; não dispõe de computadores para os alunos pesquisarem, não tem laboratório de ciências para a gente fazer experiências, aquelas que a gente vê na televisão ou em outras escolas grandes; não tem biblioteca, a não ser uma sala pequena com poucos livros, que fica no anexo da escola. [...] na escola tem muita aula vaga, pois quando o professor não vem dar aula, não tem outro para substituir; o professor de física sofreu uma queda e não teve substituição, faz quase um mês e meio, mas sei que não é culpa dos professores (Criança do sexo feminino do SCFV/12 anos).

A fala do adolescente contradiz a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo [...] com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Com relação às dificuldades na aprendizagem, três adolescentes revelaram não conseguir assimilar o que é transmitido, apresentando dificuldades para se concentrar e apreender as exposições feitas pelos professores, enquanto que os outros três revelaram não apresentar dificuldades. Em termos de escolaridade, em relação ao ano letivo de 2013 (dados fornecidos pela direção da escola no início de 2014), ficou evidente que dos seis adolescentes participantes desta pesquisa, quatro foram aprovados e dois reprovados. Entre os entrevistados, os índices de defasagem escolar série-idade são significativos, pois, dos seis alunos entrevistados, apenas um não apresentou defasagem escolar, mas os cinco restantes apresentaram índices de distorção série-idade que variou entre 2 a 8 anos. O maior índice de defasagem foi de 8 anos, caso de um aluno com 17 anos de idade, que ainda estava cursando o 4º ano. É importante citar que dois entrevistados que cursam o 4º e 7º ano revelaram não saber ler; eles apenas escrevem frases simples e apresentam dificuldade de interpretar textos, demonstrando que estes integram as estatísticas dos analfabetos funcionais. Esses dados ratificam o que mostram algumas pesquisas já realizadas sobre o processo de escolarização de crianças, adolescentes e jovens da comunidade de Odilândia. Muitas vezes os alunos são matriculados nas escolas, entretanto, não têm garantidas as condições de aprendizagem, devido aos conteúdos repassados serem distantes de sua realidade. Além disso, por estarem trabalhando ou, ainda, por dificuldade de alguns profissionais de não estarem devidamente preparados para lidar com crianças e adolescentes que apresentam *déficit* de aprendizagem ou que são oriundos do trabalho infantil. De acordo com uma aluna de 15 anos,

Tenho dificuldade na fala, sou tímida e já repeti duas vezes a mesma série. Minha dificuldade é de falar para muita gente devido a um problema de dicção na voz, o que me prejudica no relacionamento com outras pessoas; tenho muita dificuldade na leitura, não sei ler, sendo necessária a ajuda de uma amiga nas tarefas escolares; os assuntos são difíceis da gente compreender; acho que os professores têm conhecimento das minhas dificuldades, mas não

dizem nada e nem as educadoras do Projovem; em casa conto com a ajuda da minha mãe nas tarefas escolares, por esta ter estudado até o 2º ano do ensino médio (Adolescente do sexo feminino do SCFV/15 anos).

O relato da adolescente nos faz pensar qual é realmente o papel da educação e da escola na formação cidadã e da sua omissão da não contribuir para essa garantia de direitos.

Outra aluna relatou ainda a importância do Programa Mais Educação na escola:

Ah, um programa que vai ser bom, é o “Mais Educação”, onde os alunos vão poder estar na escola os dois horários e vão aprender mais, acho que é um reforço a mais, com professor de fora. Este ano a escola iniciou, mas foi por pouco tempo e não foi para todos os alunos, muita gente ficou de fora; começou um pouco tarde, acho que foi apenas por três semanas ou mais, quase nesse final de ano e a direção da escola prometeu que no ano seguinte - 2014 - vai ter aula nos dois turnos para os alunos aprenderem mais (Adolescente do sexo feminino do SCFV/16 anos).

Diversos fatores vulnerabilizam essas condições, dentre eles o trabalho infantil, o qual aumenta os riscos de abandono e evasão dessas crianças e jovens à escola.

No âmbito educacional, verifica-se que o trabalho precoce tem implicações na evasão escolar e na escolaridade de crianças e adolescentes trabalhadores. Com relação à evasão escolar, a literatura sobre o tema atesta que há uma relação inversa entre trabalho precoce e frequência escolar, há evasão escolar e, no longo prazo, analfabetismo juvenil. Porém, o inverso também pode ocorrer, pois, quando as próprias famílias pobres percebem a má qualidade da educação, preferem retirar ou não colocar as crianças na escola, conduzindo-as precocemente ao mercado de trabalho (SCHWARTZMAN, 2004; KASSOUF, 2004, ESTRELA & ALBERTO, 2009; apud ALBERTO, 2012, p. 130).

Várias pesquisas têm revelado que o motivo da repetência de crianças trabalhadoras também está relacionado com a estrutura escolar e a inabilidade da instituição para acolher e educar crianças com histórico de trabalho infantil e com dificuldades de assimilar os níveis de abstração da linguagem adotada na escola (ALBERTO, 2012). Nesse sentido, verifica-se que a fragilidade na abstração dos conhecimentos transmitidos também está relacionada com procedimentos

pedagógicos para trabalhar o sentido de novos conceitos necessários ao crescimento intelectivo dos alunos.

Também abordando esse assunto, Vygotsky (2009) destaca o papel fundamental da escola no desenvolvimento dos conceitos científicos ou das habilidades criativas na idade escolar, registrando sua importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Partindo dessas análises, buscamos, a partir daqui, compreender os efeitos dessas fragilidades no processo de reprovação e repetência dos alunos.

Portanto, com relação aos dados sobre a repetência escolar: uma criança declarou nunca ter ficado reprovada; três disseram que já haviam repetido o ano mais de uma vez; uma revelou repetir um ano e outra repetiu quatro vezes.

Verificamos que esses dados confirmam a realidade identificada por vários estudos realizados em todo o país, de que a reprovação é hoje um dos principais problemas da educação brasileira, e, sobretudo do estado da Paraíba. Esse quadro de reprovação tem prejudicado a progressão nos estudos e a conclusão das diferentes etapas de ensino na idade adequada. Somado ao ingresso tardio, esses aspectos são responsáveis pelas altas taxas de distorção idade-série e de abandono da educação brasileira.

Nos casos de repetência escolar, o ECA, em seu capítulo IV do Livro I, artigo 56, responsabiliza à escola, através de seus dirigentes de ensino fundamental, comunicar ao conselho tutelar casos de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares e de elevados níveis de repetência.

Diante do exposto, concordamos com Guimarães (2009, p. 85, 96), quando afirma que:

A educação brasileira está em crise, melhor dizendo, a educação no Brasil sempre esteve em crise. O país nunca soube cuidar com propriedade da educação do seu povo e agora começa a pagar um alto preço. A educação atual não consegue fazer com que grande parte dos alunos aprenda a ler e a escrever e, muito menos, formar sujeitos críticos e capazes de se organizar coletivamente em prol dos direitos de cidadania democrática, efetivamente para todos. O resultado é que nosso sistema educacional colabora para o desenvolvimento de sociedade extremamente desigual, ao invés de democrática, onde um pequeno grupo de cidadãos passa a gozar de mais direitos que a grande maioria. [...] o direito à educação de qualidade para todos os brasileiros está sendo profundamente

violado, uma vez que menos de 70% dos alunos conseguem terminar o ensino fundamental e grande parte dos que concluem o ensino fundamental têm aprendizagem limitada, com grave dificuldade para se expressar oralmente ou para elaborar uma redação. Sem falar no número de analfabetos funcionais que se aproxima dos 40% da população. Como falar em direito educacional em condições tão negativas?

4.2.1.3 Mudanças ocorridas no processo de escolarização após a sua inserção no SCFV

Com relação a percepção dos alunos(as) quanto às mudanças no processo de escolarização após estarem frequentando e participando das atividades socioeducativas do SCFV, quatro adolescentes revelaram que não percebiam muito as mudanças no seu processo de aprendizado e na participação em sala de aula, afirmindo que mesmo estando participando do SCFV, já ficaram reprovadas (os) mais de uma vez, suas notas estão baixas e as atividades são diferentes da escola. Outros revelaram que estudam ou aprendem independente do que veem no SCFV, porque o que é repassado lá não tem a ver com a escola, e sim com assuntos referentes à convivência com a família, comportamento e brincadeiras infantis.

Em contrapartida, dois alunos informaram que após estarem participando do SCFV, eles se sentiram mais motivados a frequentar a escola e que o problema de não aprenderem na escola não é culpa das educadoras do SCFV, e sim deles próprios, responsabilizando-se pelas dificuldades na escola. Um aluno relatou que:

O SCFV passa muita coisa boa para nós, se a gente não aprende na escola, os professores e nem as educadoras têm culpa, pois a culpa é nossa de não prestar atenção nas explicações, de já chegar cansado na escola; eu estou melhorando agora, mas já fiquei reprovado antes; muitos alunos vão para escola bagunçar mesmo e são desinteressados. Aqui a gente conversa, assiste filme e faz artesanato, quando tem material. (Adolescente do sexo masculino do SCFV/17 anos).

Outra aluna revelou que:

O SCFV ajuda na convivência com outras pessoas e para fazer novas amizades; mas minhas notas não têm melhorado pelo fato de estar no PETI, pois lá não é oferecido reforço escolar e não se fala da escola, porque os próprios meninos não querem estudar ou tirar suas dúvidas, alegam já estarem cansados das atividades da escola

e acham que está lá para fazer outras atividades, como brincar, assistir filmes, lanchar, coisas desse tipo; aí as educadoras acabam fazendo o que eles querem mesmo; para elas o importante é que eles permaneçam no SCFV (Adolescente do sexo feminino do SCFV/16 anos).

Todos ainda revelaram gostar muito das orientadoras e monitoras sociais, e que essas têm paciência para ouvi-los e orientá-los, mas que muita coisa precisaria ainda ser mudada, como, por exemplo, uma maior aproximação do SCFV com a escola, mais atividades esportivas, com realização de campeonatos e teatro. Além de que, na situação em que se encontram, esses adolescentes enfrentam outras dificuldades, tendo em vista ainda seu restrito acesso aos bens culturais, sobretudo por residirem em zona rural. Eles não têm assegurado o direito a uma educação de qualidade, apresentam dificuldade para aprender e não recebem tratamento adequado no que concerne a outras políticas.

Em face destas políticas de caráter fragmentado, as pesquisas têm denunciado uma exclusão velada, pois as crianças, adolescentes, jovens e adultos das classes populares não estão sendo reprovadas, mas estão avançando sem aprender sequer as habilidades básicas, essenciais, que é ler e escrever de forma proficiente. (Oliveira e Araújo, 2005). Neste caso, configura-se o fenômeno da exclusão social, isto porque a não garantia do direito à educação, direito social fundamental para a conquista de outros direitos, perpetua a condição de ausência de cidadania, pelo fato de se ignorar a condição de sujeito de direitos. (Segundo Dias (2005, p. 20)) “[...] O direito à educação enquanto direito fundamental do homem precisa, mais do que nunca, ser garantido, protegido e ampliado [...].” (DIAS, 2014, p. 5).

Com relação às atividades desenvolvidas no SCFV de 6 a 15 anos, dois adolescentes revelaram participar de jogos de futebol quando tem bola, mas que nos últimos meses o serviço não vem oferecendo material esportivo para as atividades recreativas. Esses revelaram gostar das brincadeiras, do estudo com tabuada, dos passeios, mas que não vem acontecendo atualmente, além de algumas apresentações que já participaram, mas que faltava material para as oficinas. Uma criança revelou não aprender nada de novo no programa e não gostar das atividades por achá-las muito fáceis, e por serem realizadas sem separação de faixa etária e de forma improvisada; além dos exercícios na sala serem repetitivos e de ter muita brincadeira. Três adolescentes do SCFV de 15 a 17 anos revelaram participar de oficina de artesanato com material reciclado (garrafas de refrigerante) ou material

emborrachado, mas ainda acrescentaram que o material didático é insuficiente e demora a chegar. Além de algumas palestras e filmes, estes também falaram dos passeios, onde revelaram que atualmente não estão sendo realizados; quando acontecem são realizados por conta dos próprios jovens, que arrecadam dinheiro com a família para poder participar. Uma adolescente revelou que:

Às vezes têm passeios ou alguma apresentação cultural fora, mas quando acontece, a gente que paga o transporte e o lanche para levar. Agora a escola passa muito tempo sem aula, devido às greves, paralizações e outros quando voltam as aulas, os professores já ficando passando trabalho, avaliação e aí alguns alunos até passam de ano, mas muitas vezes passam sem saber de nada. Os professores têm seus motivos para querer parar, eles precisam ganhar melhor (Adolescente do sexo feminino do SCFV/16 anos).

Os dados levantados definem a descaracterização das ações desenvolvidas no SCFV na sua aplicabilidade, pois mesmo diante de algumas poucas atividades culturais e artísticas realizadas no serviço, de acordo com o depoimento de alguns adolescentes, o serviço não vem cumprindo na íntegra os seus objetivos de assegurar o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia a essas crianças e adolescentes, sem trabalhar intervenções mais precisas que estimulem sua formação para a participação cidadã ou que contribua para a sua permanência na escola, conforme prevê a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, de acordo com a Resolução CNAS nº 109/2009.

Sabe-se, ainda, que o SCFV é para atuar, de acordo a Tipificação Nacional dos Serviços/2009, diretamente no fortalecimento dos vínculos, contribuindo para o estabelecimento de novas bases para futuras vinculações afetivas, ou resgatando as vinculações perdidas e/ou fragilizadas. E os objetivos do SCFV são alcançados por meio de uma educação social, com atividades planejadas, através de oficinas pedagógicas desenvolvidas por Educadores Sociais com apoio técnico de profissionais do CRAS. Ainda de acordo com o referido documento, o SCFV proporcionará à família a compreensão do seu papel de proteção, mediação e formação social de seus membros, através de uma metodologia de trabalho com discussões reflexivas e atividades direcionadas ao fortalecimento de vínculos. Acreditamos que para garantir a efetividade desses objetivos é necessário que todos os profissionais envolvidos no trabalho passem por um processo de formação

continuada, a fim de compreenderem as mudanças ocorridas com o reordenamento dos serviços e programas no SUAS.

Com relação ao espaço do SCFV: os 06 (seis) entrevistados revelaram gostar do espaço, entretanto 05 (cinco) entrevistados afirmaram que as salas são escuras e quentes, sem ventilação; não existindo áreas cobertas para práticas esportivas e quando chove não há condições para o funcionamento das atividades. Apenas 01 adolescente revelou que não tinha o que reclamar do espaço. Uma menina revelou,

As salas são péssimas, pois são quentes e escuras, o banheiro feminino não tem porta, as professoras improvisam uma cortina; é ruim porque os meninos passam e a gente fica com vergonha de verem a gente. O ventilador é velho, não gira e esteve quebrado por muito tempo. O espaço atrás é bom, mas é muito quente, e é muito calor à tarde, além de não ter área coberta e nem quadra; falta cadeira. A gente brinca assim mesmo e as educadoras improvisam um campo com uns pedaços de madeira que tem lá, para dizer que são traves. Tem um balanço para a gente brincar, aí lá a área é coberta. Eu fico sentada na maior parte do tempo, por causa do calor. Sim, quando chove, fica tudo ensopado, é buraco e goteira por todo lado, água por todo lado, às vezes fica sem aula, é muita lama, não tem condições da gente ficar, mas fazer o que, as educadoras falam que aqui em Odilândia não tem outro espaço (Criança do sexo feminino do SCFV/12 anos).

De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais de 2009 do MDS, os espaços devem ser adequados ao trabalho com crianças e adolescentes e devem contar com adequada iluminação, ventilação, conservação, privacidade, salubridade, segurança adequada, limpeza e acessibilidade em todos seus ambientes, de acordo com as normas da ABNT e possuir ainda outras características de acordo com a cultura local e a faixa etária das crianças e adolescentes (BRASIL, 2010, p. 58).

Em relação às atividades cotidianas no SCFV, os entrevistados afirmaram que as mais frequentes são: “brincadeiras de bola, pega-pega e estudo com a tabuada”. Com relação à aprendizagem no SCFV, 04 (quatro) alunos disseram que o aprendizado no SCFV não vem contribuindo muito para melhorar seu desempenho escolar; mas reconhecem que houve mudanças no comportamento em casa, na escola, na convivência com outras pessoas e na construção de novas amizades, através das orientações das educadoras do SCFV. Enquanto 02 (dois) adolescentes revelaram que o problema da aprendizagem está neles, responsabilizando-se por

apresentarem dificuldade de leitura e não conseguirem assimilar bem os conhecimentos repassados, mas que as professoras e educadoras os ajudam incentivando para que não desistam de estudar.

Uma entrevistada de 12 anos revelou ainda que as atividades repassadas no espaço do SCFV se repetem sempre, as turmas não são separadas por idade e as orientadoras não tem a preocupação de trabalhar as dúvidas da escola, a não ser quando acontecem algumas palestras, conversas e apresentação de filmes, deixando perceber que as atividades são improvisadas, sem planejamento das ações.

Eu gosto de estar lá, mas eu não vejo que aprendi muita coisa. É bom porque a gente brinca, se distrai, conversa com os amigos, participa de algumas atividades e é isso. Mas como já falei antes, precisa de coisas diferentes, música, dança e apresentações, teatro sabe? As atividades são as mesmas desde que entrei no PETI, o meu caderno de atividades faz anos que é o mesmo. Não muda não. Ficam lá os cadernos da gente, a gente não leva pra casa não; eu participo porque não tem outra coisa e minha mãe ganha um dinheirinho por ter três filhos no PETI. (Criança do sexo feminino do SCFV/12 anos).

O SCFV precisa melhorar, se a senhora chegar lá na hora das atividades vai se espantar; todos os alunos ficam numa mesma sala, crianças e adolescentes ficam tudo misturado e tem de toda idade, crianças pequenas e adolescentes de até 14 anos, os do PETI. Para as crianças de 06 anos a educadora passa algum dever no caderno e, para os maiores, atividade para fazer na hora. Fica até chato, pois eu já sei de todas as atividades, das respostas dos jogos educativos; E elas repetem, todo ano, a mesma coisa. Eu e minha irmã de 15 anos fazemos a mesma tarefa. Os alunos não respeitam as professoras, elas não têm ordem para os alunos e além de que os brinquedos e jogos são os mesmos há anos, eu sei de todas as respostas porque já joguei muito, são os mesmos brinquedos de antes, não muda, não tem material para as oficinas. (Criança do sexo feminino do SCFV/12 anos).

Esse depoimento contraria as especificidades do SCFV, quando trata das intervenções que devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas, como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social; além de que o material didático e esportivo nessas atividades é imprescindível para os momentos lúdicos, conforme prevê a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº 109/2009).

4.2.1.4 Expectativas dos alunos em relação ao futuro

Com relação às expectativas futuras, a partir de estarem frequentando o SCFV, todos relacionaram o estudo com a possibilidade de conquista por melhores condições de vida no futuro. Os alunos revelaram sonhos e desejo de terminar o ensino fundamental e enfatizaram que, de certa forma, por estarem participando do SCFV, sentem-se motivados a continuarem estudando, entretanto demonstraram consciência das dificuldades que vão ter que enfrentar em virtude da escola não oferecer ensino médio e as dificuldades com o transporte escolar para estudar em outra cidade; 03 (três) entrevistados responderam de forma evasiva e sem muita convicção suas expectativas em relação à profissão que pensam para o futuro, enquanto os outros três adolescentes expressaram segurança ao falar das expectativas em relação ao futuro.

Dos 06 (seis) entrevistados na pesquisa, 03 (três) manifestaram desejo de ter uma profissão com as quais eles têm contato e admiram como ser professor, motorista de caminhão da empresa e enfermeira, mas reconhecem que essas profissões requerem muita dedicação, além de conhecimentos, leituras, habilidades, qualificações e cursos profissionalizantes; os outros 03 (três) adolescentes, por não terem certeza da possibilidade de concluírem seus estudos, ou diante das dificuldades enfrentadas em sua vida cotidiana, apresentaram expectativas que não exigem um nível mais alto de escolaridade, ou escolaridade correspondente às exigidas nas atividades urbanas, como é o caso desses três últimos que declararam que queriam ser feirante, agricultor e comerciante. Estes últimos revelaram o desejo de serem mais independentes, ter seu próprio negócio ou trabalhar por conta própria.

Com relação às estratégias para alcançar seus sonhos, eles declararam que diante dos problemas enfrentados pela famílias da falta de condições econômicas, vão precisar estudar muito, embora ainda reconheçam que a escola da localidade, mesmo com as suas falhas, pode ajudar muito na conquista desses sonhos, como também a família, a partir do seu incentivo para que eles possam concluir seus estudos. A fala de alguns entrevistados ilustra essas análises acima. Um dos adolescentes de 13 anos revelou,

Ah, lá no SCFV, a educadora dá conselho para a gente estudar e não desistir. Quero estudar até o 9º ano aqui e ir terminar o resto dos estudos em Santa Rita. Sei que não vai ser fácil, pois os alunos da cidade acham que a gente é matuto, por ser de zona rural, já aconteceu isso com meu irmão, mas a gente tem que pensar para frente, acreditar, porque incentivo não me falta, a família, a escola e o PETI, que agora mudou de nome, é o SCFV, todos falam para eu ter mais responsabilidade, deixar de brincar e ir estudar. Quando estou lá, minha mãe fica tranquila e acha que estou aprendendo mais. (Adolescente do sexo masculino do SCFV/13 anos).

Outra adolescente de 15 anos revelou,

As educadoras conversam com a gente, incentivam, mas não cobram muitos dos meninos e isso não é bom, porque alguns nem sabem ler direito, como é o meu caso e elas não tomam conhecimento ou, sei lá, fingem que não sabem, com medo de esvaziar a sala, pois têm poucos alunos no Projovem, que agora é chamado de SCFV, e eu, com vergonha, não falo do meu problema. Eu vou continuar estudando, não sei como vai ser quando eu terminar o 9º ano, pois aqui não tem ensino médio; o que eu quero mesmo no futuro é trabalhar por conta própria, vender, comprar mercadorias, ter minha barraca em uma feira, acho que é isso; minha mãe quer que eu seja professora; eu posso até mudar de opinião, mas no momento é isso que quero. (Adolescente do sexo masculino do SCFV/15 anos).

Dentre os depoimentos ainda podemos relacionar ou destacar as mais variadas expectativas em relação ao futuro, por estarem no SCFV e na escola, quais sejam: “possibilidade de ter um trabalho mais qualificado no futuro”; “fazer novas amizades, compreender e entender melhor o mundo”; “oportunidade de não acabar ficando como o pai no abacaxi, sem perspectivas de mudanças de vida”; “liberdade e oportunidade de aprender coisas novas”; “sair de casa e oportunidade de sonhar e de ter uma vida melhor”; “ter um emprego melhor com carteira assinada”.

4.2.2 Análise das representações dos professores e orientadores sociais da Escola Arnaldo Bonifácio e do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)

Nesse item, apresentamos a análise de dados de entrevistas de 04 (quatro) profissionais, sendo 2 (dois) professores da escola e 2 (duas) orientadoras sociais dos SCFV, que atendem crianças e adolescentes de 06 a 17 anos.

Os professores entrevistados são profissionais efetivos, com formação superior e especialização na área de ensino. Ingressaram na educação através de concurso público e têm, em média, entre três a quatorze anos de tempo de serviço na escola, onde lecionam nos turnos tarde e noite. Com relação às orientadoras sociais: as profissionais entrevistadas têm formação superior. Diferentemente dos professores, as orientadoras são contratadas via prestação de serviço, sem vínculo empregatício e com seis anos de tempo mínimo de vivência no SCFV.

Os dados coletados a partir das entrevistas realizadas com os professores da escola e orientadoras sociais do SCFV foram agrupados, por temas, em quatro categorias: Avaliação da funcionalidade e das atividades desenvolvidas; Mudanças ocorridas no processo de escolarização dos alunos após a implantação dos Programas e Serviços e o reordenamento do SCFV; Projeto de Formação Continuada; e Desafios para o Trabalho Intersetorial.

Na categoria Avaliação da funcionalidade e das atividades desenvolvidas na Escola e no SCFV, os professores e orientadoras sociais trazem informações sobre os principais problemas na política de educação e dos programas sociais; a participação das crianças e adolescentes nas atividades pedagógicas da escola e no SCFV; avaliação do espaço, estrutura e dos equipamentos; além da participação dos pais na escola.

Na categoria Mudanças ocorridas no processo de escolarização após o SCFV foram agrupadas as informações sobre a contribuição desses programas e serviços na redução dos índices de evasão escolar, motivação e permanência na escola; e, ainda, sobre o processo de reordenamento dos programas PETI e Projovem Adolescente.

Na categoria Projeto de formação continuada, foram agrupadas as falas dos professores e orientadoras através de: informações sobre como vem sendo trabalhado o processo de capacitação continuada no município e sua relação com os SCFV e a melhoria no processo de escolarização dos alunos; informações sobre o desenvolvimento de algum projeto pedagógico, planejamento estratégico participativo na escola ou no SCFV; informações sobre como são repassados os conteúdos em sala de aula ou nas oficinas pedagógicas e se estes são adequados à realidade de vida, hábitos e forma de trabalho da população rural; conhecimento da lei que trata da inclusão do ECA no currículo da escola e nas oficinas temáticas

desenvolvida no SCFV; por fim, o nível de conhecimento destes sobre as temáticas: ECA, direitos humanos e trabalho infantil.

Por fim, na quarta categoria, Desafios para o Trabalho Intersetorial, foram agrupadas as informações sobre o processo de articulação entre as políticas de proteção aos direitos das crianças e adolescentes e o trabalho intersetorial.

4.2.2.1 Avaliação da funcionalidade e das atividades desenvolvidas na Escola e no SCFV

Em relação à política de educação no município de Santa Rita, especialmente na escola Arnaldo Bonifácio, os professores revelaram um conjunto de problemas que denotam precarização das condições educativas da escola, dentre eles foram enumerados aspectos relativos à debilidade do sistema educativo do município, sobretudo considerando tratar-se de uma escola rural, que envolve problemas de transporte escolar; a distância de moradia dos alunos e professores, falta de biblioteca, de livros atualizados e de material didático, necessário à leitura e à pesquisa pelos alunos, assim como não oferece uniforme, computadores com acesso à internet, nem atividades de esportes. Foram registradas ainda a constante falta de água e energia elétrica, que, por vezes interrompem o total funcionamento das atividades escolares. Esses dados apresentados pelos professores confirmam os depoimentos dos alunos.

O sistema de gestão da educação municipal recebeu dos entrevistados uma avaliação pouco satisfatória. Dentre as principais críticas foram apontados os baixos níveis de investimento na estrutura da escola, ainda que também tenham sido indicados avanços como: construção de salas de aula e sala de professores e espaço para um laboratório de informática, envio de aparelhos de TV, vídeo e computadores, mesmo que a maioria destes já tenha chegado sem funcionar, de modo que inviabilizou o funcionamento deste laboratório. Assim, a falta de computadores e internet têm obrigado os alunos a recorrerem às *lan-houses* e pagarem para fazer as suas pesquisas. Portanto, na opinião do professor, “a educação nunca foi prioridade em Santa Rita, os gestores municipais nunca valorizaram os professores, tudo o que nós conquistamos foi através das nossas lutas”.

As dificuldades de transporte na localidade têm sido destacadas como um dos maiores problemas da escola, tendo em vista que parte dos alunos moram em

outros distritos, ou em espaços distantes da zona rural e não há uma programação das linhas de ônibus locais que atendam aos horários de funcionamento das escolas.

[...] o ultimo ônibus sai às 16 horas e não há linha durante a noite. Por outro lado, também o sistema de transporte escolar público que é oferecido quase sempre está quebrado, falta recursos para combustível, ou pagamento para o motorista, não funcionando efetivamente de modo a assegurar condições de locomoção aos alunos, nem aos professores, os quais, na sua maioria também moram em outros municípios da região (Professor 1).

Outro aspecto crítico revelado foi a respeito dos níveis salariais dos professores e demais profissionais da escola, considerados desmotivadores para o envolvimento com as atividades educativas. Diante disso, os professores defendem a promoção de mais capacitação e valorização por parte dos órgãos públicos e por parte da família. Sobre o assunto foi revelado que:

O sistema educacional no município de Santa Rita é falho, em decorrência da falta de assistência, valorização profissional e condições mínimas de reconhecimento do gestor no cumprimento das determinações pactuadas com relação à questão salarial e outras reivindicações. (Professora 2)

Essa desatenção do município para com as negociações com os professores resultou, em 2012, em uma greve que se prolongou por mais de três meses, deixando os alunos completamente sem aulas e atrasando a conclusão do semestre. Esse fato ainda acarretou um conjunto de problemas para os alunos, como a desmotivação, desistência e reprovação.

Em relação aos Orientadores (as) Sociais, que atendem crianças e adolescentes quanto à avaliação da funcionalidade e das atividades desenvolvidas no SCFV de crianças e adolescentes, estas revelaram que desenvolvem atividades pedagógicas com base em um traçado metodológico, onde é feito um planejamento anual com os técnicos dos CRAS, fundamentado nos cadernos de orientação do MDS. A orientadora que atende crianças e adolescentes de 6 a 15 anos do SCFV relatou que desenvolve atividades de reforço escolar, com reciclagem, teatro, apresentações culturais, dinâmicas e atividades esportivas.

Em relação às principais atividades desenvolvidas com crianças e adolescentes, priorizamos as oficinas, palestras educativas sobre várias temáticas, apresentação de filmes temáticos, trabalho sobre meio ambiente, reciclagem, festas referentes a datas comemorativas, atividades de lazer e esporte. Realizamos planejamento toda semana e utilizados um material disponibilizado pelo MDS. (Orientadora Social I).

Quanto às dificuldades, uma das orientadoras relatou que prevalece uma cultura de naturalização e até de defesa da presença da criança e do adolescente no trabalho na agricultura. Nesses casos, a rede de proteção deve ser sempre acionada para intervir e acompanhar as crianças, adolescentes e suas famílias

A orientadora ainda relatou que apesar da redução do trabalho infantil em Odilândia, existe muitos adolescentes fora da escola, e outros que estudam e trabalham a noite, onde a própria família solicita transferência para o filho estudar à noite e trabalhar durante o dia, para afastá-lo das drogas. Ainda foi relatado pelas orientadoras que algumas crianças e adolescentes que estavam no PETI, não haviam sido trabalhadores precoces, mas como se encontrava em situação de risco, foram acolhidas pelo programa.

Com relação ao espaço onde são desenvolvidas as atividades pedagógicas, esta revelou que não é o ideal devido ao local ser quente, as salas serem escuras e faltarem equipamentos. Com relação ao material para as atividades, é insuficiente e, quando chega, vem com atraso. Para a educadora, um dos grandes problemas é a evasão, principalmente nos três meses da safra do abacaxi e também a falta de participação dos pais. Com relação à participação dos pais nas reuniões, a família não vê com algo importante para seus filhos. Com relação à articulação e parceria, por ser uma escola da zona rural, fica prejudicada pela ausência de outros setores do próprio município, empresas ou instituições atuarem como parceiras. Em relação à participação e a estrutura do espaço, as duas orientadoras revelaram que a participação das crianças e adolescentes em geral é boa, mas há muita resistência desses nas atividades escolares de classe, desconhecendo o valor do brincar na formação do indivíduo.

No SCFV, os educandos querem apenas brincar, principalmente as crianças; além de que no período da colheita, há grande evasão no SCFV por parte dos adolescentes, devido às oportunidades de trabalho no cultivo do abacaxi. No que diz respeito à estrutura do prédio, o espaço ainda é muito precário, com salas quentes, sem ventilação, mal iluminadas e quando chove apresentam muitas

goteiras e não houve nenhuma reforma e melhoria significativa, pois o prédio é locado e atende, além de crianças e adolescentes, atende um grupo de pessoas idosas. Reconheço que falta mais atrativos para as crianças e adolescentes, eles querem coisas novas, diferentes e muitas vezes não podemos fazer milagres. Aqui eles têm que virem por prazer, se não cai na rotina. (Orientadora social II).

Quanto ao trabalho de criança e adolescente, uma das orientadoras reconhece que a maioria dos adolescentes atendidos já passou ou ainda está em algum trabalho, entretanto, tem reduzido o número de crianças trabalhando,

No SCFV, existem alguns adolescentes que ainda trabalham, principalmente os que estudam à noite, a partir de 14 anos, seja do PETI ou Projovem. O que vem acontecendo é que falta incentivo da família em priorizar os estudos, principalmente sua ausência nas reuniões para discutir os problemas dos filhos, mas também como não é oferecido nenhuma atividade direcionada para a qualificação profissional e geração de renda para essas famílias no CRAS ou no SCFV, elas não comparecem, tudo hoje tem que ter atrativo. O CRAS enfrenta dificuldades, imagine o SCFV; o fato dos educandos frequentar a escola não garante que não estejam trabalhando, aprendendo e o benefício do bolsa família passa longe de ser suficiente; os meninos nos procuram porque querem conversar, falar dos seus problemas, serem ouvidos, partilhar questões aflitivas ou importantes, porque em casa não há oportunidade para diálogo, e isso fortalece vínculos. Quando a gente percebe o problema, convida os pais para uma conversa. (Orientadora Social II).

4.2.2.2 Mudanças ocorridas no processo de escolarização de crianças e adolescentes após a implantação dos programas PETI e PROJOVEM Adolescente e sua participação nas atividades do SCFV após o reordenamento

Para os professores, em relação às mudanças na vida escolar dos alunos após a implantação dos programas, um dos professores não mostrou muito conhecimento sobre o funcionamento e atividades desenvolvidas nos programas sociais implantados no município, mas revelou que o benefício do Programa Bolsa Família trouxe uma preocupação maior da família em querer que os filhos estejam na escola, mas sem preocupação com a qualidade do ensino: “As famílias estão mais preocupadas com o dinheiro que recebe dos programas sociais, mesmo sendo insuficiente, mas que contribui no sustento da casa, do que com o aprendizado do filho” (Professor I). Com relação aos desafios, o professor destaca a importância de uma escola em tempo integral, a valorização do professor, com condições dignas de

ensino e o Programa Mais Educação funcionando na escola, com qualidade e facilitando outros conhecimentos.

Ao ser mencionado sobre a atuação dos educadores do SCFV, um dos professores revelou que se sente preocupado com o fato dos alunos estarem sendo assistidos por profissionais que não são concursados, de estarem sujeitos a indicações políticas e com desconhecimento dos conteúdos da escola, diferentes dos professores da escola, onde todos são concursados.

Para um dos professores, os alunos que estão participando de atividades nos SCFV, não demonstram entusiasmo ao se referirem aos programas sociais ou sobre o que aprendem nesses espaços:

Os alunos têm desconhecimento de temas básicos como cidadania, participação e política, e isso poderia contribuir no seu aprendizado na escola; não sei de fato o que é passado de conhecimento para esses alunos, que frequentam esses programas, que possa contribuir com a sua permanência na escola, ou mesmo seu protagonismo; e eu gostaria de saber se esses educadores do serviço passam por algum treinamento ou capacitação. (Professor II).

A professora questionou as ações desenvolvidas no SCFV em relação ao protagonismo social de crianças e adolescentes, mediante o encorajamento de sua participação social. O protagonismo pode ser trabalhado na escola e no SCFV, em uma perspectiva de ampliação do universo informacional, de forma crítica; que permita a identificação de recursos no território, na cidade, no âmbito das diversas políticas, de forma a buscar a inserção da família na rede de segurança social.

Outra professora ainda revelou que não tem conhecimento da quantidade total de alunos que estão no SCFV, pois os educadores não procuram a escola para repassar esses dados; e quanto à contribuição das atividades do SCFV na aprendizagem, participação e envolvimento do aluno.

Eu não percebo muitas mudanças de comportamento e nem de aprendizagem nos alunos; esses não falam o que aprendem no SCFV, e apenas relatam que participam apenas das brincadeiras, que estas se repetem todos os dias no espaço e acho que só com isso, todos os dias, os meninos não vão aprender é nada. Às vezes eles vêm a escola sem fazer um simples dever de casa. (Professora II).

O depoimento vem confirmar que nem todos os professores têm uma compreensão da importância das brincadeiras e da fantasia na vida escolar de uma criança. As atividades lúdicas, quando bem planejadas, são condições que favorecem a socialização, o desenvolvimento, a formação do caráter e o aprendizado da criança e do adolescente. Alguns autores também abordam sobre a importância do brincar na infância, Rizzini (2012) destaca: “alguns aspectos emocionais e psicológicos são fundamentais para a criança se sentir segura, querida, ouvida, respeitada. Ela não pode deixar de brincar, estudar, descansar; nem se sentir como um adulto, com muitas responsabilidades”.

E ainda quanto às dificuldades para assimilar os conhecimentos, uma professora revelou que alguns alunos apresentam dificuldade na aprendizagem, leitura e principalmente de concentração. Apresentam ainda comportamento passivo, principalmente os adolescentes e jovens que estudam no turno da noite, sem perspectivas de reivindicações pelos seus direitos.

De acordo com uma pesquisa realizada pela UNICEF no Brasil no ano de 2012, sobre as causas que levam o afastamento de crianças e adolescentes da escola, destaca-se o trabalho infantil e suas consequências repercutem principalmente na aprendizagem escolar.

Além de tirar as crianças da escola, o trabalho afeta seu rendimento escolar, que é inferior ao das crianças que só estudam. Uma comparação da pontuação obtida no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) mostra que tanto em Português como em Matemática, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o desempenho dos alunos que trabalham é menor que o daqueles que não o fazem. Por isso, também são maiores entre as crianças trabalhadoras as taxas de repetência e de abandono (UNICEF, 2012, p. 52).

Desta forma os programas sociais, a exemplo do PETI e Projovem adolescente que foram implantados para também, contribuir com a permanência do aluno(a) na escola, falham quanto não refletem com a família e comunidade local, sobre sua realidade, seus serviços e recursos disponíveis no território; e a participação para a mobilização e inclusão em processos organizativos, coletivos, na busca de garantia dos seus direitos. É preciso sensibilizar e esclarecer as famílias dos inúmeros riscos a que se expõem as crianças e adolescentes inseridas precocemente no trabalho e as consequências nocivas para a vida adulta. Para os professores, o trabalho do SCFV falha quando não aborda nos momentos formativos

com as crianças, adolescentes, jovens e família, temas referentes a cidadania e direitos.

Os alunos não participam das discussões em sala quando o assunto é de interesse dos mesmos e não questionam; por exemplo, todos os computadores que vieram para escola estão quebrados, dificultando seu aprendizado e as pesquisas para trabalhos escolares e, ainda assim, eles não procuram saber o motivo do problema. A gente até tenta trazer essas discussões para sala de aula, mas não dá tempo, quando a gente chega já é atrasado, por conta do ônibus e duas horas depois o ônibus já chega. Esse problema era para ser discutido também no SCFV. Agora quando é consumo, como compra de pertences pessoais: celulares, tênis, bicicletas e motos, eles até evadem da escola para entrar precocemente no trabalho que é oferecido. A família dos mesmos tem dificuldades financeiras e a maioria depende do trabalho no cultivo do abacaxi e dos programas sociais. A gente promove reuniões com a família, para que estes participem da escola, prestigiem os trabalhos escolares dos filhos ou discutam sobre os problemas da escola, mas os mesmos não têm demonstrado interesse em participar, até também pela passividade, ignorância e a falta de entendimento, devido à maioria não ter estudo suficiente para questionar a perspectiva de direitos; e onde está o trabalho do SCFV, que deveria promover o acesso dessas famílias ao conhecimento dos direitos e sua defesa? (Professora II).

Quanto à aprendizagem, um professor revelou que alguns alunos demonstram dificuldades e desinteresse. A professora culpa os pais por não motivar e acompanhar os filhos na escola. Para ela os pais até incentivam os filhos a entrarem precocemente no trabalho, com receio dos filhos se envolverem em questões de drogas e prostituição. A escola convida os pais e estes não comparecem; só aparecem no final do ano para cobrarem explicações, por o filho não ter passado de ano e, muitas vezes, não questionam se o filho de fato aprendeu.

A educação falha em vários aspectos, principalmente em não desenvolver atividades no âmbito escolar a fim de torná-lo mais atrativo para alunos e a família; trazer a família para participar da escola, para discutir os problemas, as dificuldades dos filhos; a escola não é só conteúdo obrigatório, ela tem outras funções. Como incentivar o esporte se a escola não tem espaço para construção de uma quadra esportiva? (Professor I).

Quanto ao reordenamento dos serviços na política da assistência social, dos Programas PETI e Projovem, os professores demonstraram desconhecimento e

revelaram que as mudanças deveriam ser repassadas pelo gestor responsável pelos programas sociais a todos da comunidade de Odilândia: "Toda mudança deve ser informada; a comunidade precisa saber de que se trata e como vem sendo organizado o serviço após as mudanças e porque". (Professor I).

Quanto as Orientadoras Sociais, estas revelaram que houve mudança no processo de escolarização em relação a frequência escolar após a implementação dos programas sociais.

Houve mudanças, pois eu moro na comunidade a muitos anos e estou no PETI faz seis anos, e posso perceber que o número de crianças que está na escola aumentou muito; mas para avançar nos resultados a gente precisa do apoio da família e da escola. O que vem acontecendo é que, falta incentivo da família para o filho permanecer na escola e sua presença nas reuniões para participar e discutir os problemas dos filhos no SCFV; Só que para cobrar é preciso o município oferecer atrativo para as famílias participarem; não está sendo oferecida atividade direcionada para a qualificação profissional e geração de renda para essas famílias aqui no SCFV. Quanto à escola, ela ainda deixa a desejar, pois desde o ano passado está passando por crises, devido a greves dos professores, paralisações e alunos quase sem aulas, repercutindo diretamente nos outros serviços, o que tende a afastá-los da escola, do SCFV e vai contribuir para o retorno precoce ao trabalho. Reconheço que a greve é por uma causa justa, por melhores condições de trabalho, transporte e por salários, e se o professor não está sendo valorizado isso repercute em toda a escola. É preciso que a escola tenha mais incentivo por parte dos governantes para atrair mais o aluno (Orientadora social I).

Após os programas sociais houve melhoria na qualidade de vida das crianças, adolescentes e suas famílias; antes os educandos só tinham a escola e ficavam um horário ocioso em casa, ou iam para ruas e acabava se envolvendo em atividades de trabalho na agricultura; Atualmente participam de atividades recreativas e fazem apresentação, adquirem mais conhecimento nas oficinas de reciclagem, melhora sua convivência com sua família, colegas e seu comportamento dos educandos que atendo e no seu interesse em permanecer na escola. Não posso dizer que não existe mais criança e adolescente trabalhando, a gente sabe que ainda tem, mas esse número vem diminuindo; a gente vê mais agora adolescente a partir de 13, 14 anos, principalmente os que estudam à noite. As vezes a família vem com autorização do conselho tutelar, devido ao adolescente de 13 anos não poder estudar à noite, isso tudo devido a questões de drogas, pois para a família, o filho passando o dia ocupado, fica afastado desses problemas. (Orientadora social II).

Como se pode verificar na fala da orientadora, ainda existe uma forte resistência das famílias em acreditar que o trabalho previne a marginalidade, forma

caráter, afasta das drogas, significa e é benéfico para crianças e adolescentes. Esse é justamente um dos elementos mais difíceis a serem transformadas, mesmo com a divulgação de campanhas, mobilizações contra o trabalho infantil, essa ideia está bem arraigada, naturalizada no pensamento de uma parcela significativa da população, uma vez que também as estruturas socioeconômicas e culturais ainda favorecem a continuidade do problema.

Quanto à mudança com o reordenamento, as orientadoras revelaram que não vai haver alterações no planejamento anual dos SCFV, em relação às atividades desenvolvidas, devido à equipe já estar trabalhando com um traçado metodológico como recomenda o MDS. Mas, revelaram que ainda têm dúvidas quanto às mudanças do PETI e principalmente as estratégias de enfrentamento do trabalho infantil.

Em relação aos conteúdos repassados aos educandos, estas revelaram que tentam envolver matérias como português e matemática nas brincadeiras com as crianças e adolescentes, mas percebem que estes têm dificuldade nas leituras e nas tarefas escolares simples; ainda acreditam que faltam monitoramento e acompanhamento das coordenadoras pedagógicas da escola em relação aos conteúdos trabalhados.

4.2.2.3 Projeto de Formação Continuada e sua relação com o SCFV e a melhoria no processo de escolarização

Em relação à Capacitação, os professores revelaram que não existe nenhum projeto de capacitação voltado a Educação do campo município e muito menos nenhum específico aos docentes que ensinam em zonas rurais. Em relação à capacitação, um professor apontou a falta de incentivo e ausência de momentos formativos.

É nós não temos nenhum projeto de capacitação no município; é importante a gente parar um pouco para refletir sobre nossa prática e estudar esses temas transversais, principalmente nesse mundo globalizado aonde as mudanças vêm ocorrendo e o profissional precisa entender e mudar certos conceitos tem que acompanhar e buscar se reciclar sempre. (Professor I).

Como os professores podem trabalhar conteúdos relacionados a temas transversais em sala de aula ou preparar crianças e adolescentes para o desenvolvimento do seu protagonismo, se não existe no município um Projeto de Capacitação Continuada no município para os professores ou um Projeto Político Pedagógico, construído com a participação de todos(as) que fazem parte da escola.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola, o professor expressou o conceito bem objetivo, mas ressaltou que não fez leitura ainda do documento por falta de tempo, mas que presenciou algumas discussões pontuais, afirmando que ele vem sendo construído com base em outros modelos e adaptado à realidade da escola, mas sem participação de todos os segmentos. Quanto a uma outra professora, esta revelou que tem conhecimento deste documento no âmbito da escola, mas que não participou da sua construção e que o documento é apenas mais um relatório, estando, inclusive, ultrapassado, necessitando de apoio para uma nova elaboração.

Em relação ao currículo, de acordo com os entrevistados, as disciplinas oferecidas pela escola não contemplam conteúdos voltados para a realidade da população que vive no campo, e os livros adotados na escola, segundo depoimento de um professor, "não permitem aos estudantes reconhecerem a importância da terra como condição inalienável de vida humana. Aqui é até permitido, de vez em quando escolhermos um que mais se aproxima da realidade do campo".

Em uma análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Arnaldo Bonifácio, (elaborado pelos professores para os anos de 2010 e 2011) constatou que os conteúdos das disciplinas apresentam-se em uma perspectiva formal, que não mobiliza a capacidade reflexiva e crítica do aluno, assim como sua competência criadora. Observa-se que esses conteúdos estão propostos dentro de uma lógica formal abstrata e tecnicista, que não se relacionam diretamente com a realidade da vida cotidiana dos alunos no meio rural; eles não têm relação entre si e nem realizam um movimento de intersetorialidade e interdisciplinaridade, capaz de tomar a vida dos segmentos sociais do campo na integralidade das suas relações e dos aspectos que conformam as experiências, as necessidades e as formas de respostas a essas necessidades e direitos; Foi percebido também que não há um trabalho efetivo voltado para a comunidade escolar, ainda que haja um reconhecimento dos professores de que a comunidade na qual a escola está inserida, ainda não desenvolveu uma conscientização política, que os mobilize na

luta por seus direitos enquanto cidadãos, apresentando reivindicações as autoridades competentes. Não existem manifestações artísticas culturais, eruditas ou folclóricas, no distrito, salvo as que são desenvolvidas na escola nos trabalhos pedagógicos. (ESTRELA; FORMIGA, 2013)

Ainda de acordo com a análise do documento, o Projeto da escola denota uma fragilidade do seu corpo docente, na apresentação de um processo de ensino, que se caracteriza mais pelo empirismo, sem objetivos claramente definidos, métodos e princípios, que leve em consideração a cidadania e o direito por uma educação pautada em parâmetros de qualidade. Essa fragilidade constitui um desafio na tarefa de estabelecer uma relação positiva entre trabalho, escola, cidadania e direitos humanos, já que a proposta curricular da escola não responde as reais necessidades dos alunos e não apresenta ações educativas integradas, nessa área.

As avaliações mais constantes nos debates realizados na área da educação têm destacado a necessidade de que, o currículo nas escolas, sobretudo, do campo seja planejado e desenvolvido de modo que os alunos possam sentir prazer na leitura e em outras atividades voltadas a sua realidade, estabelecendo, conexões entre a realidade cotidiana e os conteúdos curriculares, de modo à tornar as atividades escolares mais interessantes para os alunos, entretanto observou-se nos depoimentos anteriormente citados, que ainda não é uma prática das escolas. Quanto à Lei nº 11.525/2007 que trata da inclusão do ECA no currículo os professores revelaram que desconhecem a lei, mas quanto ao conhecimento sobre o ECA, a professora revelou que já teve formação sobre este tema em 2004, com o Projeto Catavento, o qual trouxe muito aprendizado para a escola; e um outro projeto a qual não participou, oferecido pela secretaria de educação do município em parceria com a UFPB, que foi o Projeto “Escola que Protege”, uma formação que permite aos profissionais uma atuação qualificada em situações de violência identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar. Esta ainda declarou não ter tempo para participar dos seminários, fóruns e debates que acontecem sobre essa temática e ainda revelou: “esses documentos tratam mais dos direitos do que dos deveres das crianças e dos adolescentes”; Outro entrevistado revelou que não tem conhecimento do ECA e se este é aplicado e trabalhado na escola.

Deste modo, ao discorrer sobre o que entendem sobre direitos humanos, demonstraram concepções difusas e contraditórias, declarando em relação à

temática Direitos Humanos, que se fala muito em direitos dos homens, mas não se define obrigações, demonstrando, portanto que não possui uma maior compreensão do sentido social do referido Estatuto, bem como dos princípios dos Direitos Humanos; o outro professor entrevistado assume sua fragilidade nas temáticas:

Eu compreendo, mas reconheço que tenho dificuldade de trabalhar a questão dos direitos humanos aqui na escola; sei que os direitos de qualquer pessoa precisam ser valorizados, respeitados e a escola precisa trabalhar essas questões cotidianamente com todos os funcionários e alunos; é todo um processo de sensibilização, de conhecimento, pois as pessoas têm uma visão distorcida desses conceitos; a gente aconselha, orienta, mas a violência acontece em todos os espaços, inclusive aqui; hoje os adolescentes estão mais agressivos e muitos vêm para escola sem interesse. (Professor II).

A discussão dos direitos humanos pode ocorrer em diversos campos de formação e convivência e principalmente nas escolas, e mesmo não sendo sua função exclusiva, acredita-se que seja possível os professores e educadores trabalharem o tema em sala de aula, pois, “no âmbito da educação formal identificam-se um conjunto de oportunidades para a disseminação dos conteúdos relacionados aos direitos humanos, assim como para a socialização dos valores” (TAVARES, 2007, p. 495).

Em relação a trabalho infantil, os dois entrevistados revelaram que é uma realidade da comunidade rural; para eles houve uma diminuição no número de crianças que trabalham e melhoraram suas notas na escola, mas ainda tem muitos adolescentes que evadem da escola em busca de trabalho e são influenciados pelos amigos, devido os pais não terem condições financeiras para comprar seus pertences pessoais. Os mesmos revelaram conhecimento e preocupação com o tema e acreditam que o trabalho prejudica o aprendizado dos alunos. Quanto às temáticas referidas, os depoimentos dos dois professores constataram a falta de embasamento teórico sobre a temática para inseri-las nos conteúdos programáticos das disciplinas, de modo a torná-los conhecidos pelos alunos. Ainda que reconheça a importância do estudo e a existência de fóruns que tratam do debate dessas, apenas uma professora demonstrou conhecer, ainda que superficialmente o assunto.

Quanto as Orientadoras sociais do SCFV, estas revelaram que as Capacitações são bem pontuais e sem continuidade, destacando a necessidade de

um projeto permanente de capacitação sobre as políticas da Assistência Social e temas transversais como ECA, drogas, adolescência, bullying e sexualidade.

Em relação às dificuldades para realizar ou participar de capacitações, uma destas destacou ainda a falta de material pedagógico e informativo como folder, cartilhas para melhor divulgação dos serviços na comunidade, além de livros, jogos, materiais esportivos e didáticos para trabalhar com as crianças, adolescentes e família, o que compromete a qualidade, o resultado do esforço e do trabalho empreendido. Quanto ao conhecimento sobre o ECA, direitos humanos e trabalho infantil, uma das orientadoras destaca que os resultados do ECA na prática não são mais significativos devido a ênfase que são dados aos direitos. Segundo esta, para que se tenham melhores resultados, na prática, é necessário dar mais ênfase aos deveres, conscientizando os jovens e os pais dos seus compromissos com a escola e com a educação. O ECA é trabalhado com os alunos, segunda a entrevistada, em forma de debate, onde são sondados inicialmente o nível de conhecimento deles oriundo, inclusive, da escola sobre o ECA. Geralmente, esse nível de conhecimento é muito precário, o que dificulta bastante o trabalho na hora de exigir alguma tarefa.

Eu passei por capacitação, participando de Conferências sobre, criança e adolescente, assistência, idoso, mas específica sobre outros temas, não. Quando quero trabalhar esses temas transversais, busco recurso pela internet. Hoje a informática é tudo e a gente pesquisa em casa, pois no SCFV não dispomos desse equipamento para o trabalho diário. O ruim é não ter material didático para repassar para os alunos nas oficinas (Orientadora social II).

Enquanto isso, outra orientadora revelou que faz mais de dois anos que não participa de capacitação. Recebeu material didático sobre saúde, sexualidade e adolescência, o qual ela avalia como sendo muito bom, por ter participado de um seminário por conta própria. A educadora revelou que não teve nenhuma capacitação sobre o ECA. Em relação ao conhecimento em DH a educadora sentiu dificuldade em expressar o conceito.

O que eu vejo do ECA, é que nem sempre o que está no estatuto é colocado em prática. A gente sabe que as crianças têm direitos e deveres, mas o ECA mostra muito os direitos; se a gente só fala em direito, direito, a criança não vai querer ver os deveres, é preciso falar de deveres; e o compromisso que elas têm que ter? Por que só se fala em direito? Vamos mostrar os deveres. O ECA é bom, não vou dizer que é ruim não, para mostrar, mas colocar em prática, cadê

os deveres? Vamos mostrar os deveres e as obrigações (...) com relação a direitos humanos é muito complicado falar, definir direitos humanos, porque nem sempre o que os direitos humanos defendem é realmente defendido ou praticado. Eu penso dessa forma, pois só tem discurso, como dizem os programas de TV, agora quando é para defender bandido o discurso muda e os alunos percebem. Tem que ter um jeito de desconstruir esses conceitos, agora vai explicar isso para os adolescentes, eles e a famílias, também precisam serem sensibilizados dessas questões e nós mais teoria para argumentar os conceitos com mais segurança e propriedade.(Orientadora social II).

Nos seus discursos os profissionais entrevistados afirmam que o ECA mais afirma direitos do que deveres, acreditamos que: “talvez porque não se tenha noção da falta de assistência a essa idade da vida, pois nunca foi efetivada ou levada em conta em sua plenitude [...] uma perspectiva histórica sobre o tratamento dado á infância em outras épocas” (MENEZES, 2012, p. 28). Os depoimentos evidenciam a importância de uma formação continuada, principalmente para os educadores, no sentido de desconstruir a visão de censo comum sobre os temas transversais, a exemplo do conceito de direitos humanos, para que de fato esses assumam uma nova perspectiva de que os direitos humanos “têm que ver com a afirmação da dignidade de todas as pessoas, com a defesa do Estado de Direito e a construção de estratégias de diálogo e negociação para a resolução pacífica dos conflitos inerentes a dinâmica social”. (PIMENTA, 2013, p. 75). Assim como os profissionais da educação, as orientadoras sociais também veem o ECA como algo que veio diminuir sua autoridade e ambos os segmentos parecem comungar de uma mesma opinião, da falta de conhecimento e informação sobre a lei, do conceito de direitos humanos e das atribuições dos órgãos de defesa.

O processo de democratização do acesso à escola, nas últimas duas décadas, [...] tem levado para as salas de aulas um público excluído de inúmeros direitos fundamentais, exigindo da escola a ampliação do seu papel socializador, para o qual não estava preparada. Aumentam-se os conflitos na escola envolvendo situações de violência. Nesse mesmo período, acirra-se a política neoliberal de sucateamento dos serviços públicos e da lógica do controle social pelo sentimento de insegurança, tendo como efeito à criminalização da pobreza e a associação dos direitos humanos a proteção da marginalidade (NASCIMENTO, 2013, p. 124).

4.2.2.4 Desafios para o Trabalho Intersetorial

Para os professores da escola, ainda existe muita fragilidade do sistema de gestão do município e principalmente entre os setores responsáveis pela proteção dos direitos das crianças e adolescentes, faltando um trabalho mais articulado entre as políticas. Para eles, mesmo com ampliação da rede de proteção social, ainda “há uma fragilidade dos programas sociais e falta de um trabalho intersetorial entre as secretarias do município e da comunidade, de modo a fortalecer o SCFV e contribuir para a permanência dos alunos na escola” (Professor I).

A escola, na sua missão de formação para o exercício a cidadania, não tem como prescindir do conjunto de recursos sociais disponíveis na comunidade em que se localiza, ou mesmo, da mobilização para conquistá-los quando inexistentes. Para tanto, faz-se necessário à integração com a comunidade local, num movimento de fortalecimento e redes, em especial, as redes interinstitucionais. A mesma criança é atendida pela escola, pelos postos de saúde, ações sociais governamentais e não governamentais, a unidade policial, dentre outros serviços; contudo, esses serviços, que representam a presença do Estado na comunidade, quase nunca planejam e /ou atuam de forma articulada, dispersando esforços e os parcos recursos existentes. (NASCIMENTO, 2013, p. 129).

Dos entrevistados, 03 (três) afirmaram que não existe trabalho intersetorial entre os programas e serviços no município de Santa Rita. Entretanto, 01(uma) orientadora revelou que a articulação com a rede local existe, mas não se dá de forma efetiva e nem formalizada. Como, por exemplo, das empresas de água que ajudam de forma pontual, sem uma parceria formal. Já com outras instituições, como a de educação e saúde, a parceria se dá através de palestras, caminhadas e eventos de apresentações folclóricas. A orientadora ainda revelou que no ano 2012 houve uma articulação com o SENAI, onde alguns adolescentes foram selecionados para fazer um curso de iniciação profissional, mas que não houve continuidade por falta de transporte. Com relação à escola não há uma aproximação, mas elas reconhecem a necessidade de mais aproximação e parceria.

Quanto às orientadoras sociais, estas revelaram que não existe trabalho articulado com as outras políticas:

Aqui cada um faz o seu trabalho individual. O pessoal da saúde faz de conta que não existe o serviço e acham que as crianças só fazem

brincar, não sabem do trabalho pedagógico que a gente desenvolve; o conselho tutelar, só vi uma vez, em uma na apresentação do trabalho do CREAS de Santa Rita (...) aqui na zona rural tudo é difícil, as famílias são muito carentes, não tem curso profissional para os adolescentes e nem aquele programa o jovem aprendiz; entretanto temos duas empresas de água mineral vizinhas, que podiam muito bem estar absorvendo esses jovens; se a gente tivesse mais autonomia, a gente já tinha falado com os donos das empresas para formalizar parceria, articulação e de certa forma isso seria bom para elas, mas dependemos da coordenadora geral dos programas, que não é do município e desconhece nossa realidade ou mesmo do pessoal do CRAS, que não sei se é função delas (Orientadora social I).

Um dos objetivos da proteção social básica é disponibilizar serviço próximo do local de moradia das famílias e entre as ações está à articulação da rede socioassistencial, fato que não está claro para os educadores e gestores e desta forma o trabalho intersetorial com outras políticas não existe.

A articulação é o processo pelo qual se cria e mantém conexões entre diferentes organizações, a partir da compreensão do seu funcionamento, dinâmicas e papel desempenhado, de modo a coordenar interesses distintos e fortalecer os que são comuns. A articulação da rede de proteção social básica, que esta referenciada ao CRAS, consiste no estabelecimento de contatos, alianças, fluxos de informações e encaminhamentos entre o CRAS, os SCFV, e as demais unidades de proteção social básica do território (...) viabilizando o acesso efetivo da população aos serviços, benefícios e projetos de assistência social locais. (...) O CRAS ficará responsável pela articulação da rede de serviços de proteção básica local, deve organizar, segundo orientações do gestor municipal de assistência social, reuniões periódicas com as instituições que compõem a rede, a fim de instituir a rotina de atendimento e acolhimento dos usuários; organizar os encaminhamentos, fluxos de informações, procedimentos, estratégias de resposta às demandas; e traçar estratégias de fortalecimento das potencialidades do território. Deverá ainda avaliar tais procedimentos, de modo a ajustá-los e aprimorá-los continuamente (BRASIL, MDS, 2009, p. 22).

Percebemos, então, que a falta de diálogo e trabalho conjunto entre as várias áreas e os diversos níveis do Estado é um dos principais entraves para a implementação de políticas públicas efetivas de enfrentamento do complexo fenômeno da exclusão escolar. Muitas iniciativas têm sido empreendidas para mudar este quadro, mas ainda estão longe de constituir as tão necessárias e desejadas intersetorialidade e integração das políticas. Com o reordenamento dos serviços, a gestão do PETI, de acordo com o MDS, passa assumir um papel de "articulação e

monitoramento de todas as ações e serviços que possuem interface com a prevenção e a erradicação do trabalho infantil no âmbito do SUAS e das políticas setoriais, mobilizando a política de assistência social como ponto focal da rede intersetorial de prevenção e de erradicação do trabalho infantil".

Acreditamos que a participação da população nos movimentos sociais, na conquista de seus direitos sociais básicos, e ainda dos operadores das políticas públicas, seja fundamental para qualificar os instrumentos normativos e o funcionamento dos mecanismos de promoção e defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, como determinam a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e o ECA.

4.2.3 Análise das representações com gestores

Nesse item, apresentaremos a análise de dados de entrevistas de 02 profissionais: sendo 01 Gestora da escola e 01 Coordenadora dos Programas Sociais da Secretaria de Assistência Social. Com relação à gestora da escola, esta tem formação superior; é efetiva na escola, está pela segunda vez como diretora, estando no segundo mandato há quatro anos; e ingressou na educação através de concurso público; tem quinze anos de tempo de formação e está há treze anos na escola. Com relação à Coordenadora dos programas sociais, esta tem formação superior e especialização na área, está no cargo há um ano e oito meses.

Os dados coletados a partir das entrevistas realizadas com os gestores da escola foram agrupados, por temas, em quatro categorias: Avaliação e Funcionamento do Sistema Educacional do Município de Santa Rita e do SCFV de Odilândia; Projeto de Formação Continuada; Mudanças ocorridas no processo de escolarização dos alunos após a implantação do SCFV/PETI/Projovem Adolescentes; e Desafios para o Trabalho Intersetorial. Essas categorias foram organizadas buscando-se contemplar os objetivos da presente investigação.

A categoria Avaliação e funcionamento do sistema educacional do Município de Santa Rita e do SCFV em Odilândia traz informações sobre o nível de conhecimento das entrevistadas em relação à educação no município de Santa Rita e aos programas de proteção social aos direitos da criança e do adolescente, especificamente o SCFV, revelando os principais problemas, em relação à estrutura e equipamentos, bem como seu conhecimento sobre os recursos disponíveis

destinados à educação e à assistência social, se são suficientes para garantir o acesso, permanência e a aprendizagem dos alunos na escola.

Na categoria Projeto de Formação Continuada foram agrupadas informações sobre como o município vem investindo na capacitação das (os) professoras (es) e orientadores sociais; como se dá a participação desses no processo de capacitação, se é de forma continuada ou de forma pontual, e, ainda, se é repassado material pedagógico suficiente para os professores e educadores no trabalho com as crianças e adolescentes. Além de informações sobre o desenvolvimento de algum projeto pedagógico, planejamento estratégico participativo na escola ou no SCFV para nortear a prática e melhorar o nível de aprendizagem das crianças e adolescentes; se os conteúdos são adequados á realidade de vida, hábitos e forma de trabalho da população rural; conhecimento da lei que trata da inclusão do ECA no currículo da escola e, por fim, o nível de conhecimento destes sobre as temáticas: ECA, direitos humanos e trabalho infantil.

A categoria Mudanças ocorridas no processo de escolarização das crianças e adolescentes após a implantação do SCFV/PETI/Projovem Adolescente, foi agrupada as falas que reúnem informações sobre as mudanças e os possíveis avanços no processo de escolarização dos alunos, após a implantação do SCFV, em relação ao conhecimento das atividades socioeducativas e à funcionalidade dos Programas e Serviços na política da Assistência Social; a mudança da nomenclatura dos programas; ao avanço na aprendizagem, redução dos índices de evasão escolar; inserção e permanência dos alunos na escola; a avaliação, participação em fóruns municipais ou estaduais; ao monitoramento das ações e conhecimento da existência de trabalho infantil em Odilândia após a implantação dos programas e serviços.

Por fim, na categoria Desafios para o Trabalho Intersetorial, foram agrupadas as informações sobre o processo de fortalecimento da rede de articulação intersetorial entre a educação e os programas e serviços da Assistência Social, parcerias e qual a importância desse fortalecimento para o trabalho.

4.2.3.1 Avaliação e Funcionamento do Sistema Educacional do Município de Santa Rita, da escola e do SCFV em Odilândia

Em relação à educação do município, a gestora da escola revelou várias dificuldades estruturais e de equipamentos na escola, como transporte, falta de motivação dos professores e o fechamento de algumas escolas da zona rural do município.

A situação do sistema educacional no município de Santa Rita é bastante grave, falta mais atenção por parte dos governantes na área de educação em relação à valorização, capacitação e incentivo salarial aos professores. Estes estão desmotivados e desacreditados perante a comunidade, o que repercute em frequentes greves e paralisações. Há tempo as populações do campo continuam enfrentando os mesmos problemas, como fechamento de escolas, transporte ineficientes, greves de professores, evasão escolar no período de colheita, fazendo com que muitos alunos se afastem da escola ou tenha seu aprendizado comprometido. (Diretora).

Em relação às famílias dos alunos, a gestora revelou que, por falta de escolarização, essas não procuram e nem participam dos problemas da instituição, transferindo toda a responsabilidade com os filhos para a escola, esquecendo-se do seu papel como incentivadora no processo de escolarização dos filhos; ainda revelou que a maioria dos alunos adolescentes não tem muita perspectiva de futuro, seguem o mesmo caminho dos pais, no trabalho da agricultura familiar, na cultura do abacaxi ou na cana-de-açúcar e que com o baixo nível de escolaridade, eles não conseguem ingressar no mercado de trabalho. Segundo seu relato,

A família, quando não está na cultura do abacaxi, a única renda que dispõe é o benefício do Programa Bolsa Família, um incentivo ainda muito baixo; tudo isso aliado ainda a outros fatores, como a falta de oferta de cursos profissionalizantes e de tecnologia, apesar de alguns alunos conhecerem e até saberem usar o computador, mas faltam oportunidades de cursos e de incentivo mesmo. (Diretora).

Em relação ao ambiente da escola Arnaldo Bonifácio, a diretora da escola revelou que, por a escola não possuir espaço suficiente, a quadra esportiva não foi construída, vindo inclusive verba do governo estadual para construção, mas foi destinada para outra escola da comunidade. Ainda falta biblioteca na escola e foi improvisada em um pequeno espaço com alguns bons livros, mas que são poucos os alunos que visitam ou procuram consultar e como só tem dois computadores na escola e ainda sem acesso à internet, alguns mais interessados vão até uma *lan house*, que fica em frente à escola, e pagam para fazerem a pesquisa solicitada,

situação que, na opinião da entrevistada, não é correto, mas que nada poder fazer além de solicitar os computadores e aguardar, o que, inclusive, já havia sido feito. Em relação aos recursos destinados para a educação, esta revelou que são oriundos de programas do governo federal. O município repassa material de expediente, material didático, merenda escolar e material de limpeza, mas há necessidade de maior investimento para a construção de estratégias mais específicas para as escolas do campo.

Em relação ao conhecimento da gestora da escola, sobre a contribuição dos programas de transferência de renda, o CRAS e o SCFV para crianças e adolescentes, esta revelou aspectos importantes, como a diminuição do trabalho infantil e o aumento do número de matrículas na escola, principalmente de crianças. Quanto ao espaço onde são desenvolvidas as atividades destes programas, a entrevistada não vê, ainda, como o mais adequado, por apresentar salas quentes e escuras. A gestora revelou ainda a situação precária do funcionamento dos programas e serviços na política da Assistência Social, em termos de recursos financeiros, estrutura, espaço e especialmente recursos humanos, que, diferentemente da área de educação, a equipe de educadores na sua totalidade são nomeados por indicação política, enquanto que na educação todos são concursados.

Em seguida, na entrevista com a Coordenadora dos Programas Sociais, em relação à educação, esta revelou não ter muitos conhecimentos sobre os recursos destinados, mas sabe que é bem maior do que os destinados à política da assistência social, sendo que, ainda assim precisaria de mais investimentos e recursos. Para a coordenadora, o importante é que no município todos os professores que estão na escola são concursados e têm um piso salarial bom. Revelou que, em termos de estrutura, a escola oferece mais condições de aprendizado, porque os investimentos são maiores e os equipamentos são melhores, mas reconhece ainda os problemas que a escola do campo vem passando, principalmente em relação ao transporte para os professores e alunos de outras localidades, assim como as constantes greves e paralisações, mesmo sendo por melhorias de condições de trabalho e salários, vem prejudicando os alunos.

Em relação aos programas de transferências de renda, como o benefício do Programa Bolsa Família e o PETI, além do Projovem Adolescente, a gestora revelou que são Programas importantes que têm dado respostas significativas na melhoria

de escolaridade das crianças e adolescentes, na redução da pobreza, na geração de emprego e no aumento das escolas de tempo integral, que, inclusive já havia chegado a uma das escolas de Odilândia.

Em relação aos recursos disponíveis para a política de Assistência no município de Santa Rita, a gestora revelou serem insuficientes para muitas demandas complexas e imediatas. Quanto ao espaço do SCFV em Odilândia, esta reconhece que ainda não é o adequado, mas revela que a comunidade não dispõe de lugares maiores para locação. A entrevistada revelou ter conhecimento do problema da estrutura do local, no período do inverno e das salas que são quentes no turno da tarde, mas revelou já ter conversado com o locatário do prédio para as devidas providências e justifica os problemas, passando responsabilidades para outras secretarias do município.

As salas estão quase adequadas, mas com as adaptações a serem feitas, fica tranquilo para o atendimento. Em se tratando que não é um sistema pedagógico, não é uma escola, é um serviço de proteção social básica em que se trabalha com vulnerabilidades, através de oficinas pedagógicas. A gente não trabalha com pedagogia em si, com ensino sabe?. É um modelo socioeducativo, onde as atividades são desenvolvidas dentro das salas e fora das salas também, motivadas por relações intergeracionais, quer dizer, entre crianças e idosos, adolescentes e jovens, crianças e idosos juntos, para essas atividades o espaço está adequado. O espaço passa por transformações. Não temos salas perfeitas, a gente tem salas para adequações. As melhorias precisam acontecer e as reformas vão ser feitas. Mudanças na estrutura, como infraestrutura não podemos fazer, porque o espaço é locado, a não ser colocar divisórias nas salas. (...) Quanto à falta de espaço ou equipamentos, a exemplo de um campo para práticas esportivas, não é de responsabilidade da assistência social, e de outra secretaria. já em relação à compra de equipamentos, estamos em processo de licitação e em breve estarão chegando aos serviços. (Coordenadora).

4.2.3.2 Mudanças ocorridas no processo de escolarização de crianças e adolescentes após a implantação dos programas PETI e PROJOVEM Adolescentes e sua participação nas atividades do SCFV após o reordenamento

Quanto ao SCFV, a diretora da escola revelou que tem conhecimento do PETI, mas não entendeu as mudanças com relação à nomenclatura e ao reordenamento das ações do SCFV. Para esta, a coordenação pelo SCFV poderia ter repassado as mudanças para a coordenação da escola. A diretora ainda revelou

que alguns alunos fazem referência aos programas sociais como um espaço para brincar, conversar, sem a preocupação de continuidade da escola, enquanto outros revelam participar de oficinas com material reciclável.

Quanto às mudanças em relação à aprendizagem e ao comportamento dos alunos na escola, esta revelou que os professores não vislumbram modificações e melhorias no aprendizado das crianças e adolescentes, pois muitos alunos vêm para escola sem fazer as tarefas de casa e alegam falta de tempo, questionando a funcionalidade do SCFV, pois, para esta, as crianças deveriam fazer atividades mais dinâmicas que os auxiliassem a querer estar na escola, ter prazer de vir à escola, ou seja, que fosse desenvolvido um trabalho de sensibilização e apoio para aprendizagem. Para ela, o CRAS e o SCFV deveriam estar junto da escola, trabalhar em sintonia na resolução dos problemas. Entretanto todos da escola reconhecem que após entrarem no programa PETI, o número de crianças trabalhando reduziu, mas em relação aos adolescentes e jovens o problema ainda não foi eliminado, principalmente porque o número de adolescentes que abandonaram a escola para trabalharem ainda é significativo e que os pais são coniventes com a situação e até solicitam transferência de turno para os filhos trabalharem durante o dia.

Com relação à evasão escolar, a diretora revelou ser este um dos grandes problemas da escola, visto que o trabalho precoce dos filhos ainda continua a ser prioridade entre algumas famílias do campo, devido a situação socioeconômica. A diretora ainda revelou preocupação com o número de escolas que estão fechando na município e principalmente na zona rural onde os desafios continuam sendo a garantia de oferta e a criação de condições de permanência dos alunos na escola. Para esta, o SCFV deveria estar junto da escola, trabalhar em sintonia na resolução dos problemas, ou até mudar sua metodologia de trabalho.

A diretora informou que no ano de 2012, não foi trabalhado o Projeto Político Pedagógico na escola e que este precisa ser revisitado e reformulado para poder se adequar à realidade da escola. Para esta, “o projeto já está desatualizado, necessitando de ser alterado, pois foi criado para os anos de 2010 e 2011”.

Entretanto para a coordenadora dos programas sociais, quanto às mudanças e aos avanços no processo de escolarização dos alunos após a implantação do SCFV, o número de crianças trabalhando, diminuiu consideravelmente, aumentando inclusive o número de matrículas no SCFV,

resultado que as famílias estão mais preocupadas com o futuro dos filhos, mas ressaltou que a escola tem um papel fundamental no sucesso do SCFV. Ainda revelou que em relação às atividades socioeducativas, que o SCFV segue um traçado metodológico dos livros que são repassados pelo MDS e que todas as atividades são planejadas mensalmente com os profissionais dos CRAS.

4.2.3.3 Projeto de Formação Continuada e sua relação com o SCFV e a melhoria no processo de escolarização dos alunos

Em relação à Capacitação dos profissionais, a gestora da escola revelou que o município vem investindo, desde o ano de 2012, no processo de formação continuada para os professores, a exemplo do pacto pela educação, que atende os professores de 1º ao 3º ano.

A capacitação é oferecida pela Secretaria de Educação; só para os professores de 1º a 3º ano e é oferecido por disciplinas; O curso é oferecido uma vez por mês ou de 15 em 15 dias e o horário também é flexível, de acordo com a disponibilidade dos professores, inclusive aos sábados, para aqueles que não têm horário livre; mas quantos estão de fato participando, a frequência não é de minha responsabilidade, por isso não sei dizer o número real e quem está participando. A responsabilidade e o compromisso são de cada um, se capacita quem quer, não posso obrigar-los. Os professores daqui são bem qualificados, inclusive alguns têm mestrado. (Diretora).

A fala da gestora da escola contradiz o que afirma os professores quando afirmam que o município não tem um projeto de capacitação definido e que as formações são pontuais e as capacitações que participam são de iniciativa e opção desses, quando são informados através de colegas ou por meios de comunicação.

Em relação aos conteúdos que são repassados em sala de aula, a gestora afirmou que o currículo não estando adequada a realidade do campo, hábitos e forma de trabalho da população rural, mas os professores procuram inovar na sua metodologia de trabalho, trazendo fatos reais para discussão em sala de aula. Para Pimenta (2012) os saberes e os conhecimentos vivenciados pelos sujeitos de diferentes culturas, devem ser valorizados e reconhecidos, e isso implica ética e respeito ao outro como sujeito de direito e ator social.

Quanto à aplicação da Lei 11.525/2007, que trata da inclusão dos direitos da criança e do adolescente no currículo, a gestora revelou:

Nós temos uma coordenação especial, voltada aos alunos da zona rural, porque o currículo deve ser diferenciado da zona urbana, os problemas são outros. Já tivemos duas coordenadoras esse ano, inclusive uma delas esteve na escola e conheceu a realidade de Odilândia, mas em seguida foram demitidas, não dando tempo de fazer as mudanças, devido a crise política atual vivenciada no município pela mudança de prefeito. Mas a gente sabe que o currículo ainda não está adequado. Muitas vezes os livros didáticos ainda não trazem essa realidade vivida pelo aluno do campo, os professores procuram adequar a nossa realidade, os livros que mais se aproximam da zona rural, da região Nordeste. O Nordeste está esquecido na questão de livro didático, então assim a gente procura aquele livro que se aproxima de certa forma da nossa realidade. Ainda temos a orientação da supervisão da escola e os acessos a internet que já contribui muito para a gente pesquisar conteúdos mais adequados. (Gestora).

Quanto ao Projeto Político Pedagógico ou relatório (2010 a 2011), a gestora revelou que a escola não trabalhou bem o referido projeto no ano de 2012, que este precisa ser reformulado para poder se adequar a realidade local e que no ano de 2013 não se reuniu com os professores para fazer essas alterações, mas esta utilizando a mesma metodologia do projeto anterior.

A Coordenadora dos Programas Sociais revelou, em relação à capacitação dos profissionais da assistência social, que a capacitação é prioridade no município e os funcionários da assistência vem participando de encontros formativos através do Programa Capacita SUAS, coordenado pelo MDS e repassado pelo Estado, onde todos os técnicos têm participado das formações, com recebimento de material informativo, como planos e cartilhas para o desenvolvimento de atividades no trabalho com crianças e adolescentes e em seguida repasse para as orientadoras dos programas e serviços. Para a gestora o acesso aos materiais e resoluções sobre a política de assistência social, "é simples" e se dá através da internet, onde são repassados aos técnicos e educadores conhecimentos atuais da política. Recentemente, segundo a gestora da assistência, as orientadoras sociais passaram por uma capacitação introdutória no mês de julho de 2013, sobre as novas mudanças do reordenamento e as estratégias de trabalho do PETI que entraram em vigor neste mês, para entenderem a nova proposta de trabalho.

Acreditamos na capacitação técnica como conhecimento para uma nova prática social. Nós, como esse ano não tivemos acesso ao material do MDS para repassar para os orientadores, disponibilizamos um CD com todas as resoluções, decretos e leis para técnicos, coordenadores, orientadores e monitores, mas tem que ter disponibilidade e querer ler, né? Adquirir conhecimento, ler, estudar, não é qualquer um que se dispõe e, muitas vezes, temos alguns profissionais que não estão dispostos a conhecimento (Coordenadora).

Em relação ao desenvolvimento de um planejamento estratégico e participativo no SCFV, a Coordenadora revelou que existe um planejamento anual, aprovado pelo CMAS, com metas definidas para cada programa e serviço, elaborado com todos os profissionais dos CRAS, para nortear principalmente a prática dos orientadores sociais e melhorar o nível de socialização das crianças e adolescentes. Ainda revelou que os conteúdos repassados nas oficinas são voltados à realidade de vida da população rural, onde são discutidas várias temáticas através das oficinas pedagógicas, como trabalho infantil, direitos humanos e o ECA, apontadas pelos adolescentes e orientadoras sociais durante as reuniões, por meio de filmes, palestras e dinâmicas, empoderando os usuários dos seus direitos.

A realidade dos profissionais que estão em sala de aula ou nos espaços de convivência com grupos de crianças, adolescentes e jovens precisa ser valorizada e repensada, através de uma fundamentação teórica e prática nos momentos formativos, e de condições dignas de trabalho, onde estes possam assumir além da função de educadores (as), a de agentes socioculturais políticos, na afirmação e construção da cidadania, como bem retrata Pimenta (2012, p. 50), “Os programas de formação de educadores (as) deverão estimular a capacidade de compromisso com conteúdos e práticas que promovam a emancipação, a democracia, os Direitos Humanos e a transformação da realidade”.

Essa estratégia de ação, para professores e orientadores, poderá repercutir na melhoria da qualidade social da escolarização de crianças e adolescentes, como ainda estimular e orientar os educandos na construção e reconstrução de suas histórias de vida nos espaços de convivência.

4.2.3.4 Desafios para o Trabalho Intersetorial

Em relação ao trabalho intersetorial entre o SCFV para crianças e adolescentes e a escola, a diretora revelou e ressaltou a importância do trabalho articulado e do planejamento das atividades entre as políticas de educação, saúde e assistência, tanto para as ações do SCFV e contribuição pelo fato da troca de experiências e conhecimento das temáticas trabalhadas, pois segundo esta,

O público atendido é o mesmo e o objetivo da escola não é tão diferente do SCFV, pois queremos que esse aluno permaneça na escola, goste de vir à escola e para o SCFV e se afaste do trabalho da agricultura. Mas que, na prática, essa articulação não existe, o que acontece é que cada política faz seu trabalho independente do outro. O trabalho deveria se integrar a todas as outras políticas, em especial a assistência, saúde e segurança. Também falta em Odilândia associação de moradores para a comunidade reivindicar seus direitos e falta mais Conselho Tutelar para fiscalizar essas práticas; além de que o trabalho da assistência ainda não é totalmente divulgado, a escola não conhece todos os programas e serviços que é oferecido e isso facilitaria para que nós incentivássemos esse aluno a participar desses programas, além de que os problemas relacionados à violência aqui em Odilândia estão mais frequentes. Acho que o problema está na falta de visibilidade das outras políticas e responsabilidade de todos da comunidade; além de que faltam mais incentivos às famílias, para que estas valorizem mais a educação, porque ainda existe uma naturalização em relação ao trabalho infantil como “solução” para a pobreza por parte da família e de algumas pessoas da comunidade (Diretora).

Para a gestora dos programas sociais, a assistência vem gradativamente trabalhando no sentido de se aproximar mais de outras secretarias e instituições não governamentais, de forma integrada/articulada a rede de atendimento a criança e o adolescente, como também na promoção de políticas que fortaleçam economicamente as famílias; e que o município vem oferecendo em algumas escolas, através do Programa Mais Educação, uma educação de qualidade em tempo integral as crianças e adolescentes, melhorando assim seu desempenho e participação nas atividades escolares. Para esta, o trabalho com outras instituições já vem sendo realizado em todas as regiões do município, mas de forma pontual; o que está se fazendo atualmente, é aprimorando e fortalecendo as parcerias, através de diálogos e encaminhamentos, mas reconhece que é preciso aproximação com as redes socioassistenciais do município e outras secretarias do município, a exemplo da saúde e principalmente da educação. Para a gestora da assistência social, a escola deveria se aproximar mais dos SCFV, conhecer a história de vida dos alunos

que frequentam o serviço. Reconhece ainda que faltam reuniões com outros setores e mais divulgação dos serviços da rede socioassistencial, por parte dos profissionais que estão no cotidiano dos CRAS e da escola, bem como suas potencialidades e fragilidades para qualificar o serviço e esses fatores podem fazer diferença para avaliar a eficiência dos serviços e da escola.

A Coordenadora dos programas sociais também reconhece que o trabalho articulado com outras políticas pode dar respostas positivas às demandas sociais trazidas pelos usuários, entretanto, seu discurso parece contraditório, ora afirmado que CRAS já fez reunião de rede e sempre convida representantes da escola, mas que não há frequência dessas reuniões, ora dizendo ter dificuldades, sobretudo, em conseguir juntar os calendários de trabalho com as outras secretarias do município e parceiros para as ações e que a articulação mensal é feita pelos próprios profissionais dos CRAS. Em relação à parceria do SCFV com as escolas, esta revelou que as atividades não são realizadas de forma coletiva, mas de modo informal e não por via da Secretaria de Educação; e que os orientadores sociais quando a criança ou o adolescente deixam de frequentar a escola e o SCFV, vão até às escolas e fazem busca ativa na comunidade, sensibilizando a família, para o educando voltar.

Acreditamos que o processo contínuo de articulação e mobilização das políticas setoriais e atores da rede de prevenção e erradicação do trabalho infantil, como sua mobilização com todos os atores sociais, é papel da gestão do CRAS.

Em relação à escola, a coordenadora revelou que o trabalho se dá através das ações, através de campanhas, a exemplo, no dia mundial de combate ao trabalho infantil, onde foi realizada uma sensibilização dentro da escola e na comunidade, com participação de profissionais da saúde e outros parceiros, onde foi programado de forma conjunta. Esta ainda ressaltou a preocupação de não poder comparar os SCFV como continuidade da escola, por achar que não é de responsabilidades dos orientadores sociais a criança ou o adolescente evadir da escola ou ficar reprovado,

A responsabilidade da aprendizagem é da escola, dos professores e coordenadores pedagógicos, de assumir o aluno. No entanto se o fato da evasão repercutir no serviço, o técnico de referência do CRAS vai até a casa do usuário para saber as razões do problema. A escola não procura o serviço e nem o SCFV procura a escola, os profissionais podem agir procurando a família, se não está indo a

escola ou ao serviço, o técnico incentiva o aluno a voltar. Quando o técnico vai fazer busca ativa, muitas vezes pode acontecer da criança está se ausentando por uma série de motivos, como o trabalho, violência psicológica e trabalho, aí os técnicos entram em ação. Para a gestora o papel da escola é representar a possibilidade de acesso da população aos direitos sociais, junto e articulados com o SCFV, para possibilitar assim o protagonismo das crianças e adolescentes. (Coordenadora).

Nesse caso, apesar das gestoras, da escola e da assistência social, apontarem as dificuldades e fragilidades enfrentadas nos espaços de trabalho, essas desconhecem a realidade em que se encontram o seu público e o funcionamento da rede territorial, dificultando uma maior interlocução dos serviços. Diante disso, percebemos como um grande desafio, a centralização da prevenção e enfrentamento ao trabalho infantil na educação.

Em relação a empresas e ONGS, a Coordenadora revelou que não existe parceria formalizada, mas tem os colaboradores informais, que facilitam palestras sobre meio ambiente, e as empresas de água mineral, que colaboram com as atividades esportivas do público do SCFV, fornecendo água nos eventos para as crianças, adolescentes e família. Esta revelou que em Odilândia, as dificuldades são maiores, devido à distância da cidade e por ser uma comunidade rural. Em relação ao Sistema de Garantia de Direito, a gestora revelou que não existe ainda no município um trabalho intersetorial de articulação entre esses atores sociais e falta também uma maior participação da sociedade civil para que de fato esses possuam assumir o seu papel.

A Política da Assistência é muito complexa, por ser algo recente aqui em Odilândia, e por ser comunidade rural, falta mais articulação; os problemas são ainda maiores, a região é muito dispersa, difícil a gente controlar do jeito que a gente quer, pois são várias regiões rurais que temos dificuldade de estar perto, para podermos atender as solicitações a tempo, pois também tem a dificuldade do transporte; do número de funcionários que ainda é insuficiente; a comunidade não procura muito o SCFV e não acredita na resolução dos problemas e nem na política do SUAS, devido a uma cultura política atrasada que historicamente tem associado a assistência a uma política de favor; temos problemas de estradas; da desmotivação dos profissionais e da falta de entendimento desses com relação ao seu público. (Coordenadora).

Por fim, a partir dessas revelações acreditamos que a articulação intersetorial entre as políticas públicas, principalmente na área da assistência social saúde, habitação, esporte, segurança e educação, possa contribuir para a

elaboração de estratégias de ações no enfrentamento das desigualdades sociais identificadas nas distintas áreas, principalmente no combate ao trabalho infantil e para os possíveis avanços de escolarização dos alunos que frequentam o SCFV, de modo a assegurar a sua permanência na escola.

A necessidade de articulação intersetorial envolve a agregação de diferentes políticas sociais em torno de objetivos comuns e também supõe a articulação com outros sujeitos, "que atuam em áreas que, partindo de suas especificidades e experiências, possam criar propostas e estratégias conjuntas de intervenção pública para enfrentar problemas complexos impossíveis de serem equacionados de modo isolado", como é o caso da exploração de crianças e adolescentes no trabalho, que é uma das principais causas da exclusão escolar. (COUTO, YASBEK; RAICHELIS, 2010, p. 40).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação que ora concluímos tratou da relação entre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo e o processo de escolarização de crianças e adolescentes, e teve como objetivo principal analisar os efeitos das ações desenvolvidas no SCFV (anteriormente denominado de “jornada ampliada”, “ações socioeducativas” e de convivência do PETI” ou ainda “serviço socioeducativo e de convivência”) para o processo de escolarização dos alunos(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Arnaldo Bonifácio, localizada na comunidade rural de Odilândia, município de Santa Rita/PB.

O estudo buscou analisar os possíveis avanços na escolarização de crianças e adolescentes com a implantação dos SCFV, de modo a analisar sua contribuição para assegurar a inserção, reinserção e permanência dos alunos na escola, assim como para a efetivação dos direitos humanos à educação e ao desenvolvimento do protagonismo de crianças e adolescentes.

O estudo tomou como objeto de análise crianças e adolescentes de 06 a 17 anos, em processo de escolarização, mediante os seguintes indicadores: inserção e permanência na escola, níveis de aprendizagem, índices de aprovação e reprovação e níveis de interesse dos alunos; inserção nos programas e serviços, frequência e permanência no SCFV; e a intersetorialidade entre o SCFV e a escola. Tudo isso de modo a verificar o desempenho escolar dos alunos após a implantação desses serviços.

Partimos do entendimento de que a conjuntura contemporânea registra uma profunda crise na educação, assim como na vida social, decorrente, sobretudo, do processo de reestruturação do capital e minimização do Estado no trato das questões sociais. Orientados pela política e ideologia neoliberal, esses processos operaram mudanças na sociedade, no mundo do trabalho e, por conseguinte, na esfera do Estado e na cultura, tornando cada vez mais complexas as condições de vida. Tudo isso resulta em mudanças com fortes repercussões na funcionalidade do Estado, alterando não apenas a sua estrutura, como também a sua função social, sendo minimizado, reduzindo os recursos necessários à esfera social. Essa nova feição de Estado mínimo diminui, por conseguinte, as possibilidades de acesso aos direitos sociais, mais pauperizados.

Nesse contexto, o Estado divide encargos sociais - antes assumidos pelos poderes públicos - com a iniciativa privada (sociedade civil). Os gastos com a proteção social diminuem, transformando o princípio de universalidade em critérios de seletividade, dirigidos para os mais “pobres ou miseráveis”.

Foi dentro desse contexto que a pesquisa revelou a fragilidade dos programas sociais no município de Santa Rita, especialmente na comunidade de Odilândia, no que consiste à sua contribuição para o processo de educação formal de Crianças e Adolescentes, sobretudo, na garantia de condições necessárias à permanência do aluno na escola, tendo em vista que, apesar de ter provocado mudanças representativas de avanços, na proteção social desses segmentos infanto-juvenis, essas não abrangem alterações estruturais capazes de transformar o processo de escolarização de crianças e adolescentes.

As interpretações dos dados refletem, portanto, a concepção teórica de Direitos Humanos, de Proteção Social e de Educação Escolar, que orientou a compreensão da pesquisadora sobre as situações reais concretas, experimentada pelos sujeitos da pesquisa, nas relações com as políticas sociais e institucionais, nas quais se inserem e com o mundo cotidiano que determina seu modo de vida. Nesse sentido, o estudo desenvolveu esforços para apreender a dinâmica histórica das relações vivenciadas pelos sujeitos, de modo a examinar o movimento das mudanças nas políticas sociais e institucionais e possíveis alterações nas condições de inserção e vida desses segmentos pesquisados. Para tanto, comparou situações precedentes de trabalho e escolaridade de crianças e adolescentes, em período anterior à implantação dos Serviços de Proteção, com o quadro apresentado, na atualidade, após um considerável tempo de vigência dos referidos serviços.

Nessa direção, a pesquisa entrevistou alunos, professores e gestores da escola, além de orientadores sociais, inseridos nos SCFV, identificando, a partir dos dados e análise, um conjunto de situações, sentimentos e posturas desses sujeitos, os quais, analisados teoricamente, indicam as dificuldades do SCFV e da escola no cumprimento de seus papéis sociais, na promoção da proteção social e da escolaridade dos segmentos aos quais se destinam.

Nessa perspectiva, a pesquisa identificou um conjunto de situações relativas à relação entre os Serviços de Proteção e o processo de escolarização de crianças e adolescentes, na comunidade rural de Odilândia, os quais se põem como desafios

para a superação dos problemas na construção da intersetorialidade entre Assistência e a Educação, na melhoria do processo de ensino aprendizagem.

Os problemas desafiadores iniciam-se pela precariedade da infraestrutura das instituições, tanto da escola, quanto do espaço oferecido ao SCFV de prestação de serviços e suas capacidades de funcionamento, no que consiste a espaços físicos caracterizados por edificações improvisadas e insuficientes, pela precariedade funcional e estética de mobiliários e equipamentos em geral, área de lazer, livros e materiais didáticos e de esporte, além de transporte.

Quanto às relações e condições de trabalho dos orientados sociais e professores, a pesquisa concluiu que os primeiros - funcionários dos serviços - são mantidos como trabalhadores precarizados e com baixa remuneração, enquanto os segundos - professores e gestores da escola -, ainda que tenham contratação permanente, por meio de concurso, enfrenta também o desafio de um piso salarial a baixo do nacional e das dificuldades em relação ao transporte para acesso à escola.

Tanto no SCFV, quanto na escola às condições de infraestrutura são desafiadoras. A inexistência de uma política de qualificação pessoal, no município desafia a qualidade dos serviços e do ensino reciprocamente, problematizando não apenas a relação imediata entre técnicos, professores e alunos, quanto o processo de aprendizagem propriamente dito. O Projeto Pedagógico, assim como os conhecimentos sobre Direitos Humanos e sobre as legislações de proteção social a criança, sobretudo, o ECA, cuja Lei de n 11.525/2007 indica sua inclusão no currículo, não são de domínio dos professores, nem das orientadoras, resultando em uma lacuna sobre o tema no processo de ensino e observância de suas recomendações no trato com o aluno.

Diante desses desafios, a não adequação do projeto pedagógico e do currículo da escola à realidade de vida da população local, também passa a figurar como aspecto problemático e desafiador para a educação no município. Desse modo, os conteúdos de ensino apresentam uma perspectiva formal, não sendo capaz de mobilizar a capacidade crítica e reflexiva do aluno, assim como sua capacidade crítica e criadora.

O problema de aprendizagem é posto de forma diferenciada pelas categorias pesquisadas, tanto no âmbito escolar, quanto no SCFV, e cada uma delas acaba justificando no comportamento do outro as dificuldades de aprendizado. Os professores alegam o comportamento passivo, desinteressado e descomprometido

dos alunos e sua postura passiva diante da precarização dos problemas da escola e do espaço do SCFV, enquanto as orientadoras alegam que os alunos apresentam dificuldades em leituras, na escrita, no raciocínio de resolução de tarefas simples durante as oficinas pedagógicas.

No que se refere as ações desenvolvidas no SCFV, além das condições estruturais desfavoráveis, o estudo deu conta da falta uma proposta estratégica adequada para a promoção da inclusão social das famílias, de sua participação no planejamento das ações e para o desenvolvimento do seu protagonismo; assim como de uma articulação com a escola, de modo a construir uma complementaridade de ações educativas. Entretanto, no que concerne a relação imediata com o aluno inserido na escola, o SCFV funciona como um incentivador do aluno na demonstração da necessidade de seu maior empenho nas atividades escolares e de sua importância para o futuro de sua vida profissional. A exemplo da escola, o Serviço aqui em questão, que é coordenado pelo CRAS, também não oferece capacitação aos orientadores sociais, de modo que estes apresentam dificuldades de compreender as mudanças relativas ao processo de reordenamento dos serviços socioassistenciais que unificou as ações socioeducativas para crianças e adolescentes por ciclos de vida e suas novas requisições frente às atividades realizadas. Além de não compreender o novo cenário do PETI, que passa a exigir mudanças na sua atuação, com necessidade de adoção de novas articulações entre sociedade e governo para avançar na erradicação do trabalho infantil por meio de novas ações públicas.

A falta de articulação entre SCFV e escola constitui um dos aspectos que mais fortemente problematiza a proteção social e a educação, reciprocamente, debilitando o papel da ambos na vida do seguimento infanto-juvenil. As ações institucionais ocorrem isoladamente, sem planejamento e nem avaliação conjunta. Nenhuma das duas instâncias recorre à necessária participação da outra na solução dos seus problemas, e na avaliação da escola aparecem tendências diferenciadas, quanto à validade das ações do SCFV: a primeira desconhece ou não reconhece as ações do SCFV ou a sua importância na contribuição para o processo de escolarização; a segunda reconhece as contribuições do SCFV, na redução de crianças no trabalho infantil e o crescimento de alunos matriculados na escola.

No entanto, esse problema de falta de articulação intersetorial vai para além da particularidade das duas instituições, acreditamos que decorre da inexistência de

uma política de intersetorialidade local, que seja capaz de articular o movimento de redes interinstitucionais, que representam a presença do Município e do Estado, na localidade, a partir de uma ação planejada. É diante dessa debilidade que se conclui pela fragilidade política do município na construção de um processo de articulação entre as políticas sociais, desenvolvidas pelas diversas secretarias, de modo a não potencializar o efeito do SCFV, enquanto ação de proteção social, tornando-o capaz de contribuir para avanços desse segmento infanto-juvenil na educação, na saúde, no campo jurídico dos conselhos tutelares e demais instituições e programas sociais.

Seguindo essa avaliação da gestão municipal, as críticas apresentadas no estudo, pelo conjunto dos entrevistados (as), vão para além dos problemas específicos de cada um dos campos institucionais em estudo, estendendo-se as ações do Município, cujas debilidades deixam as populações do campo permanecendo no enfrentamento dos mesmos problemas anteriores, como, ineficiência do sistema de transporte, fechamento de escolas, greves de professores, evasão escolar no período de colheita, fazendo com que muitos alunos se afastem da escola ou tenha seu aprendizado comprometido.

No que concerne à continuidade da reprodução dos antigos problemas encontrados na pesquisa de 2004, a conclusão mais importante a que chegamos nesse estudo, foi a de que ainda encontram-se alunos que continuam trabalhando, alguns com trabalho permanente, ou em trabalho doméstico; os que trabalham em regime temporário, na época da colheita, ou com os pais nos finais de semana no cultivo do abacaxi, consideradas piores formas de trabalho, além de outros que permanecem fora da escola. Parte desses alunos, sobretudo os que trabalham, continua inserido no SCFV. Nesse sentido a gravidade da constatação reside no fato de que prevalece e até se naturaliza o trabalho de crianças e adolescentes a partir dos 13 anos.

A relação dos alunos com a escola tem sido mobilizada por razão que não se limitam ao processo de escolarização. Nesse sentido, a escola também representa espaço de contacto com uma forma de vida social urbana, onde se constroem relações pessoais, e formas de sociabilidades com diferentes perfis: amizades entre jovens da mesma faixa etária, a construção de laços afetivos e amorosos e relação com pessoas que lhes servem de referências na vida, tanto pelo saber e autoridade, (referências positivas) quanto, pelo autoritarismo de algumas

relações, que se firmam na autoridade do conhecimento (referências negativas), Em ambos os caso a figura do professor parece emblemática.

Nessa última forma de relação, assentada no autoritarismo, parece situar a grande maioria das dificuldades do processo de ensino aprendizagem, vivenciado pelos jovens e adolescentes na escola, os quais, na sua maioria apresentam um quadro de insatisfação com os procedimentos didáticos dos educadores, e com a relação autoritária, que dificulta, dessa forma, o aprendizado e o surgimento de expectativa positivas de futuro desses adolescentes por meio da instrução escolar, decorrente da falta de autoestima e da autoconfiança desse segmento.

Assim, a natureza da relação professor-aluno tem funcionado como determinante para a construção de expectativas positivas ou negativas, capazes de mover o estímulo para o avanço da escolaridade ou para seu fracasso e desistência. Nessa direção o estudo identificou uma significativa distorção série-idade cursado pelos alunos, sendo a menor de um ano e a mais alta, de oito anos de defasagem. Vale salientar que a maior gravidade dessa relação ensino aprendizagem foi à constatação de alunos analfabetos funcionais entre o 4º (quarto) e 7º (sétimo) ano. É diante desse quadro que o estudo conclui que o SCFV, em relação a escola, tem trazido pouca ou limitada contribuição, tanto para afastar os jovens e adolescentes do trabalho, principalmente em virtude das mudanças após o reordenamento, fragilizando o combate ao trabalho infantil, quanto para a melhoria do aprendizado do aluno, ainda que tenha contribuído para ampliar a inserção destes na escola.

Quanto à expectativa de vida profissional desses alunos, a realidade cotidiana das relações domésticas familiares, vivenciada por eles - marcada pela atenção e participação, ou desatenção e indiferença da família na vida escolar desses jovens e adolescentes - assim como as referências de pessoas de (aparente, ou real) sucesso na vida, tem sido determinante na construção das expectativas e escolha para o futuro. Dessa forma esses adolescentes e jovens apresentarem tendência de escolha da profissão, que responde mais a essa influência do que ao desenvolvimento de tendências vocacionais advindas das suas vivências escolares ou com o SCFV.

Diante do quadro conclusivo da pesquisa, acima exposto, entendemos que a superação do descompasso da relação entre os programas de proteção social à infância e adolescência e o processo de desenvolvimento da escolaridade pelas instituições educativas requer que se pense em medidas capazes de integrar ações

intersetoriais, fazendo com que suas propostas funcionem de modo complementar, promovendo o desenvolvimento humano de segmentos sociais pauperizados, como é o caso desses sujeitos pesquisados na comunidade rural de Odilândia.

Nessa direção, faz-se necessário refletir com professores, gestores e orientadores sociais, a partir de uma visão crítica e histórica de mundo, sobre as possibilidades de construção de uma nova configuração de trabalho educativo de crianças e adolescentes, sem desconsiderar, nesse contexto, as particularidades nas quais se situa a escola Arnaldo Bonifácio e do SCFV de Odilândia. A partir desse entendimento, concebemos que o processo educativo envolve uma nova perspectiva didática pedagógica que envolve o como se aprende e se ensina, nas diferentes fases da vida, com um olhar voltado para a sua realidade e sendo capaz de enxergar seu movimento, sua historicidade e as relações que existem entre os homens.

Assim, a educação como direito e desenvolvimento humano, envolve um modo de ensinar e de apreender conhecimentos escolares e de vida, orientadores das decisões e de tomadas posições diante das questões do seu tempo. Tudo isso constitui uma forma de respeitar e reconstruir modos de vida, capazes de elevar o ser social a sua condição de humanidade. Tudo isso implica numa educação que resignifique o modo de pensar a própria vida do campo e desenvolver a capacidade política, a partir de ações e organizações coletivas, sobretudo aquelas capazes de promover a autonomia do sujeito.

Portanto, com esse trabalho esperamos está trazendo elementos reflexivos para um debate elucidativo das condições nas quais se processam a relação intersetorial entre as políticas sociais e mais especificamente entre os serviços de proteção social de crianças e adolescentes e da educação formal, de modo a permitir superar debilidades e promover direitos humanos e cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, M. de F. P. **Infância e estado:** controle e disciplinamento. Recife, 2002. Mimeografado.
- ALBERTO, M. de F. P.; CALISSE, L.; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). **O ECA nas escolas:** perspectivas interdisciplinares. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012.
- ALBERTO, M. de F. P. (Org.).**Crianças e adolescentes que trabalham:** cenas de uma realidade negada. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.
- ANTUNIASSI, M. H. R. **O trabalhador mirim na agricultura paulista.** 1981, 184 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.
- BARDIN, I. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Cidadania e Direitos Humanos.** São Paulo: CP/Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BOAS, Renata Villas et al. (Org.). **Democracia e Cidadania.** In: Participação Popular nos governos locais. São Paulo: Pólis, 1998.
- BRASIL, Capacita SUAS Caderno 1 e 2 (2013) **Proteção de Assistência Social: Segurança de Acesso a Benefícios e Serviços de Qualidade** Ministério do Desenvolvimento Social e Combate á Fome, Centro de Estudos e Desenvolvimento de Projetos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – 1ª ed. – Brasília: MDS, 2013, p, 108.
- _____, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNDH. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.
- _____. **Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.** SNAS. MDS, Brasília, 2013.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 jul. 2014.
- _____. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em: 22 nov. 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002. Brasília, 2002.

_____. **Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola - Brasil.** Brasília: UNICEF, 2012.

_____. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 22 nov. 2014.

_____. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 out. 2014.

_____. **Perguntas e respostas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.** Brasília, DF: MDS; Secretaria de Assistência Social, Departamento de Proteção Social Básica, 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNDH. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

_____. **Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador.** Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil o 2º ano ed. Brasília : Ministério do Trabalho e Emprego, 2011.

_____. **Proteção de Assistência Social:** segurança de acesso a benefícios e serviços de qualidade. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Centro de Estudos e Desenvolvimento de Projetos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Brasília: MDS, 2013.

_____. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais,** Brasília, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.(2009).

CALISSE, L.; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **O ECA nas escolas:** perspectivas interdisciplinares. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2012.

CONSENDEY, E. M. V. de M. O trabalho infanto juvenil: características e malefícios. In: M. E. Marques; M de A. Neves; A. Carvalho Neto (Orgs.). **Trabalho infantil: a infância roubada.** Belo Horizonte: Ministério do Trabalho e Emprego\ PUC Minas, 2013.

COSTA, A. C. G. da. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Trabalho Infantil no Brasil:** trajetória, situação atual e perspectivas. Brasília: OIT; São Paulo: Ltr, 1994.

COUTO, B. R; YAZBEK, M. C; RAICHELIS, R.; SILVA. M.O.S. **O Sistema Único de Assistência Social no Brasil** : uma realidade em movimento. São Paulo: Cortez, 2010.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos**: sessenta anos de conquistas. Revista Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

DEL PRIORE, M. (Org) **História das Crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DIAS Adelaide Alves e BESERRA, Aurília Coutinho: em educação. Volume 15 – número 02 – 2006, **Relação Trabalho Infantil e Escola**: Os efeitos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI.

_____. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.). Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Brasília: Editora Universitária/UFPB, 2007.

_____. **Educação Popular e Direitos Humanos**, 2014, mimeo, p. 5.

DOLINGER, Jacob. **A Criança no Direito Internacional**. Rio de Janeiro: Renova, 2003.

DOURADO, A. D. C.; ARAUJO T. C. Crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DRAIBE, S. **A Política Social no período FHC e o sistema de proteção social**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702003000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 set. 2014.

ESTRELA, Maria do Socorro. **O Trabalho infanto-juvenil enquanto violência aos direitos humanos de escolarização**: o caso dos meninos trabalhadores na cultura do abacaxi. 2004. Monografia de Especialização. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

ESTRELA, Maria do Socorro; FORMIGA, Sebastião. A inserção dos direitos humanos no projeto político pedagógico da escola no campo. In: VI COLÓQUIO INTERNO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS, 2013, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2013.

FALEIROS, Eva Silveira. A criança e o adolescente, objetos sem valor no Brasil Colônia e no império. In. RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FARIAS, Maria Jaidete de. **O Trabalho e a escola na Visão dos Jovens e Adultos Plantadores de Abacaxi.** 2009. Monografia de Especialização. Universidade Federal da Paraíba, Campos III, Bananeiras, 2009.

FARIAS, M. L. M. Aspectos Jurídicos e Sociais do Trabalho Infantil. In: ALBERTO, M. de F. P. (Org.). **Crianças e adolescentes que trabalham:** cenas de uma realidade Negada. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

FERREIRA, Lúcia Maria Teixeira. Tutela da Filiação. In: PEREIRA, Tânia da Silva. **O Melhor Interesse da Criança:** um debate interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

FERRERI, Marcelo de Almeida. Educação e direito no "século da criança": a consolidação da internacionalização da infância. In: NEVES, Paulo. S. C. **Educação, Cidadania - questões contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, L. C. **Eliminação adiada:** o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Trabalho de Crianças e Adolescentes.** Síntese de indicadores sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

FUZIWARA, Aurea Satomi, Lutas Sociais e Direitos Humanos da Criança e do Adolescente: uma necessária articulação. In: **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2013.

GUIMARÃES, Ranielle. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil:** impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília: Líber Livro, 2009.

IPEA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise.** Vinte anos da Constituição Brasileira, nº 13, 2007. Edição especial.

KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1996.

LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, A.C. (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1995.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.). **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. Brasília: Editora Universitária/UFPB, 2007.

MALTA, S. B. de. O movimento dos trabalhadores rurais e adolescentes: os direitos violados. **Revista Serviço Social Trabalho e Direitos Sociais,** Alagoas, UFAL, 2001.

MARINHO, Genilson. **Educar em direitos humanos e formar para cidadania no ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Tradução Sant'Ana. 10. ed. Rio de Janeiro: Crand – Brasil, 1989.

MENDIZÁBAL OSSES, Luís. **Derecho de menores.** Madrid: Pirámide Ediciones, 1977.

MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada. In: PRIORE, M. Del (Org.). **História das crianças no Brasil.** 4. ed. São Paulo, 2004.

_____. **Mulheres e menores no trabalho industrial:** os fatores sexo e idade na dinâmica do capital. Petrópolis: Vozes, 1982.

MUNIZ, Egli et al. O conceito de serviços socioassistenciais: uma contribuição para o debate. In: VI CONFERÊNCIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2007, Brasília. **Cadernos de textos**, Brasília, CNAS\MDS, 2007.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

Organização Internacional do Trabalho (OIT). **Medir o progresso na luta contra o trabalho infantil.** Estimativas e tendências mundiais 2000-2012. Bureau Internacional do Trabalho. Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC). 2013. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-ed_norm/-ipec/documents/publication/wcms_221799.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

PEREIRA, Tânia da Silva. **Direito da criança e do adolescente:** uma proposta interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Educação em direitos humanos e formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2013.

RAICHELIS, Raquel. A prática como definidora da identidade profissional do Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, Cortez, nº 53, 1997.

_____. **Esfera pública e conselho de assistência social:** caminho construção democrática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças:** a era da criança cidadã. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES. Maria Aurenice M. F; LIMA, Antônia Jesuíta. Infância, pobreza e trabalho infantil. **Serviço Social & Sociedade**, n. 90. São Paulo: Cortez, 2007.

RUA, M. G. **Avaliação da integração do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) ao Programa Bolsa Família (PBF)**. Brasília: FNPETI/ OIT, 2007.

SAKAMOTO, Leonardo (Org). **Relatório Brasil livre de trabalho infantil: contribuições para o debate sobre a eliminação das piores formas de trabalho de crianças e adolescentes**. Disponível em: <http://reporterbrasil.org.br/documentos/brasil_livre_de_trabalho_infantil_web.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2014.

SARMENTO, G. de S. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. João Pessoa: Procuradoria Geral de Defensoria Pública do Estado da Paraíba, 1995. p.3.

SILVA, Aida Monteiro. **Direitos Humanos na educação básica: qual o significado?** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, M. L. de, O. Adultização da infância: o cotidiano das crianças trabalhadoras no mercado Ver-o-Peso em Belém do Pará. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 69, São Paulo, Cortez, 2002.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA Filho, Rodrigo de. **Gestão pública e democracia: a burocracia em questão**. Rio de Janeiro: Lumem Jurirs Editora, 2011.

SPOSATI, A. Desafios para fazer avançar a política de assistência social no Brasil. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 68, São Paulo, Cortez, 2011.

TIPIFICAÇÃO Nacional de Serviços Socioassistenciais. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/servicos/protecao-e-atendimento-integral-a-familia-paif/arquivos/tipificacao-nacional.pdf/download>>. Acesso em: 02 setembro. 2014.

VANNUCHI, Paulo de Tarso; OLIVEIRA; Carmen Silveira de. **Direitos humanos de crianças e adolescente: 20 anos do Estatuto**. Brasília: D. F Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

VAQUEZ, Daniel; DELAPLACE, Domitile. Políticas Públicas na perspectiva dos direitos humanos: um campo em construção. **Revista Internacional de Direitos Humanos/Sur-rede universitária de direitos humanos**, n. 1, v. 1, São Paulo, Conectas, jan. 2004.

YGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução P. Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

TAVARES, Celma; In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Brasília: Editora Universitária/UFPB, 2007.

THÉRY, Irene. Novos direitos da criança: a poção mágica? In: ALTOÉ, Sona (Org.). **A lei e as leis.** Rio de Janeiro: Revinter, 2007.

ANEXOS

Anexo A - Roteiro de entrevista

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS**

ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

Entrevista para a gestora da Política de Assistência Social

Roteiro por perguntas e tópicos a serem abordados

Idade e sexo

Formação e cargo

Tempo que esta no cargo

Primeiro bloco: avaliação da Política de Assistência Social em Santa Rita

Fale- me sobre os recursos destinados á Secretaria da Assistência Social no município

Fale-me de como foi implantado os Serviços de Convivência para crianças e adolescentes no distrito de Odilândia

Fale-me das atividades que são planejadas e desenvolvidas nos Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes no município de Santa Rita, e especificamente na comunidade de Odilândia

Fale- me da realização de alguma melhoria na estrutura dos espaços dos SCFV e nos equipamentos

Fale-me dos materiais pedagógicos que são repassados aos profissionais para o trabalho pedagógico com criança e adolescente

Fale-me sobre a participação das famílias nos SCFV

Fale-me se sobre as crianças e adolescentes atendidas nesses programas, se são oriundas de algum tipo de trabalho ou que ainda se mantém trabalhando

Fale- me dos maiores desafios para a realização do trabalho na Assistência Social

Segundo bloco: mudança depois da implantação do PETI ou do Projovem Adolescente no processo de escolarização

Fale-me se houve algum avanço na educação escolar do município com a implantação do PETI ou PROJOVEM

O PETI e o PROJOVEM a nível nacional está passando por um reordenamento, como ficarão esses programas com essas mudanças no município.

Fale-me se o PETI tem contribuído na redução dos índices de evasão escolar dos alunos das escolas no Município e em que níveis

Fale-me qual tem sido essa contribuição no município de Odilândia especificamente

Fale-me das novas estratégias do PETI no combate ao trabalho infantil e como será a atuação do programa no município

Terceiro bloco: capacitação

Fale-me se o município tem investido em alguma política de formação continuada para técnicos e orientadores sociais que trabalham diretamente com crianças, adolescentes, jovens e famílias

Fale-me de como vem se realizando esse processo e se há adesão de todos(as) os profissionais

Fale-me do reordenamento dos Programas PETI e PROJOVEM Adolescentes e como está sendo repassado essas mudanças para os profissionais.

Fale-me do seu conhecimento sobre o ECA, trabalho infantil e direitos humanos e como são trabalhadas essas temáticas nos SCFV

Quarto bloco: intersetorialidade entre os Programas, Serviços e Escola

Fale-me sobre o trabalho intersetorial entre as secretarias de educação e da assistência social no município de Santa Rita e ainda entre os seus Programas, Serviços e a escola na comunidade de Odilândia

Fale-me quais são os maiores desafios do trabalho intersetorial entre os Programas, Serviços, escolas, Conselhos de direitos e outras políticas no município de Santa Rita e na comunidade de Odilândia



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

Para crianças e adolescentes

Roteiro por perguntas e tópicos a serem abordados

Perfil

Idade

Sexo

Etnia

Escolaridade

Primeiro bloco : como é estar na escola

Fale-me como se sente

Fale-me quais são suas queixas da escola

Fale-me o que mais lhe agrada

Fale-me o que lhe desagrada na Escola

Fale-me o que tem de bom e de ruim na escola

Fale-me como você se relaciona com seus colegas e professores

Fale-me como é sua aprendizagem na escola

Fale-me como você estuda e qual tempo tem para estudar

Fale-me de quem lhe ajuda nas tarefas de casa

Fale-me de alguma dificuldade na escola

Fale-me do que representa a escola na sua vida

Fale-me sobre a participação deles na escola

Segundo bloco: rotina diária

Fale-me como é seu dia desde a hora que acorda até a de dormir

Fale-me sobre seu lazer

Fale-me sobre sua família

Fale-me como é seu final de semana e quais as atividades desenvolvidas

Terceiro bloco: mudança no processo de escolarização depois da implantação dos Programas PETI ou do Projovem Adolescente

Fale-me sobre o que mudou em relação á escola, após está nesses programas.

Fale-me sobre o que mais tem aprendido nesses programas e sua participação nas atividades da escola e do SCFV

Fale-me sobre suas notas na escola

Fale-me das atividades do peti ou projovem adolescente

Quarto bloco: expectativas de futuro

Fale-me sobre a profissão que desejará exercer quando crescer

Fale-me sobre o que precisa para alcançar esse sonho



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA 3

Para o gestor da educação

Roteiro por perguntas e tópicos a serem abordados

Formação e cargo

Tempo que esta na função

Primeiro bloco: avaliação da Educação no município de Santa Rita

Fale-me como esta o sistema educacional do município de Santa Rita

Fale-me sobre os níveis de inserção escolar de crianças e adolescentes no município

Fale-me sobre os maiores desafios da política de Educação no município

Fale-me sobre a realização de alguma melhoria na estrutura das escolas atualmente e nos equipamentos

Fale-me se os recursos que o município destina à educação são suficientes para garantir o acesso e a aprendizagem a todas as crianças e adolescentes

Segundo bloco: mudança depois da implantação do PETI ou do Projovem Adolescente no processo de escolarização

Fale-me do seu conhecimento sobre o PETI e PROJOVEM, suas atividades e como foi sua implantação no município de Santa Rita

Fale-me se houve algum avanço na educação escolar do município com a implantação do PETI ou PROJOVEM

O PETI e o PROJOVEM a nível nacional está passando por um reordenamento, como ficarão esses programas com essas mudanças no município.

Fale-me se o PETI tem contribuído na redução dos índices de evasão escolar dos alunos das escolas no Município e em que níveis

Fale-me qual tem sido essa contribuição no município de Odilândia especificamente

Terceiro bloco: capacitação

Fale-me sobre a política de Formação Continuada para os professores

Fale-me se as escolas vêm trabalhando com algum projeto político pedagógico.

Fale-me, caso positivo, como tem sido elaborado esse projeto e com que participação

Quarto bloco: Intersetorialidade entre os Programas, Serviços e Escola

Fale-me sobre o trabalho intersetorial entre as secretarias de educação e a da assistência social no município de Santa Rita e ainda entre os seus Programas, Serviços e a escola na comunidade de Odilândia

Fale-me quais são os maiores desafios do trabalho intersetorial entre os Programas, Serviços, escolas, Conselhos de direitos e outras políticas no município de Santa Rita e na comunidade de Odilândia

Fale-me quais são os maiores desafios do trabalho intersetorial entre os Programas, Serviços, escolas, Conselhos de direitos e outras políticas no município de Santa Rita e na comunidade de Odilândia

Quinto bloco: currículo e escola do campo

Fale-me sobre o currículo das escolas afastadas da zona urbana, se essas têm sido adequadas à realidade de vida, hábitos e forma de trabalho da população.

Fale-me sobre quais os maiores desafios para o bom funcionamento das escolas no meio rural e nos distritos.

Fale-me com relação à Lei 11.525/2007, que trata da inclusão dos direitos da criança e do adolescente no currículo, tem sido implementada de forma integral e efetiva na escola.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA 4

Para educadoras do PETI e Projovem:

Roteiro por perguntas e tópicos a serem abordados

Idade e sexo

Escola onde se Formou

Tempo que esta na função

Forma de contrato

Primeiro bloco: Avaliação do Programa PETI e PROJOVEM Adolescente no município de Santa Rita

Fale-me como foi implantado o PETI e o PROJOVEM Adolescente em Odilândia

Fale-me das atividades desenvolvidas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo com crianças e adolescentes

Fale- me da participação e interesse das crianças e adolescentes nas atividades desenvolvidas

Fale- me do espaço e da estrutura onde são desenvolvidas as atividades; dos equipamentos e material pedagógico oferecidos

Fale- me se as crianças e adolescentes são oriundas de alguma forma de trabalho ou se trabalham em outro horário

Fale-me se tem reduzido o número de crianças e adolescentes trabalhando com a implantação do PETI e PROJOVEM Adolescente

Segundo bloco: mudança depois da implantação do PETI ou do Projovem Adolescente no processo de escolarização

Fale-me do seu conhecimento sobre o PETI e PROJOVEM, suas atividades e como foi sua implantação no município de Santa Rita

Fale-me se houve algum avanço na educação escolar do município com a implantação do PETI ou PROJOVEM e redução dos índices de evasão escolar após a implantação desses Programas

Fale-me sobre o reordenamento e as mudanças que estão passando os Programas PETI e o PROJOVEM Adolescente no SUAS e como ficarão esses programas com essas mudanças no município.

Terceiro bloco: capacitação

Fale-me se o município, através da Secretaria de Assistência Social, tem investido na capacitação dos funcionários, principalmente os orientadores sociais que trabalham com crianças e

adolescentes no SCFV

Fale-me do seu conhecimento sobre o ECA, trabalho infantil e direitos humanos e como são trabalhadas essas temáticas com as crianças e adolescentes no SCFV

Fale-me da importância de uma escola integral e o Programa Mais Educação

Quarto bloco: Intersetorialidade entre os Programas, Serviços e Escola

Fale- me sobre o trabalho intersetorial entre as secretarias de educação e a da assistência social no município de Santa Rita e ainda entre os seus Programas, Serviços e a escola na comunidade de Odilândia

Fale-me quais são os maiores desafios do trabalho intersetorial entre os Programas, Serviços, escolas, Conselhos de direitos e outras políticas no município de Santa Rita e na comunidade de Odilândia



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA 5

Para Professores:

Roteiro por perguntas e tópicos a serem abordados

Formação e cargo
 Escola onde se Formou
 Tempo que esta na função
 Forma de contrato
 Série ou disciplina que ensina

Primeiro bloco: Avaliação do sistema educacional do município de Santa Rita

Fale-me do sistema educacional do município
 Fale- me sobre os recursos destinados á educação no município
 Fale- me da realização de alguma melhoria na estrutura das escolas rurais e nos equipamentos
 Fale- me dos maiores desafios da política de educação nas escolas rurais, especialmente Odilândia

Segundo bloco: mudança depois da implantação do PETI ou do Projovem Adolescente no processo de escolarização

Fale-me do seu conhecimento sobre o PETI e PROJOVEM, suas atividades e como foi sua implantação no município de Santa Rita
 Fale-me se houve algum avanço na educação escolar do município com a implantação do PETI ou PROJOVEM e redução dos índices de evasão escolar após a implantação desses Programas
 Fale-me sobre o reordenamento e as mudanças que estão passando os Programas PETI e o PROJOVEM Adolescente no SUAS e como ficarão esses programas com essas mudanças no município

Terceiro bloco: Capacitação

Fale- me se o município desenvolve alguma política de formação continuada para professores
 Fale- me de como vem se realizando esse processo e se há adesão de todos(as) os professores
 Fale- me se as escolas vêm trabalhando com algum projeto político pedagógico; caso positivo, como esta sendo elaborado e com que participação
 Fale-me do seu conhecimento sobre o ECA, trabalho infantil e direitos humanos e como são trabalhadas essas temáticas na escola
 Fale-me do seu conhecimento sobre a Lei 11.525/2007 que trata da inclusão dos direitos da criança e do adolescente no currículo, e como isso é trabalhado na escola?

Quarto bloco: Intersetorialidade entre os Programas, Serviços e Escola

Fale-me sobre o trabalho intersetorial entre as secretarias de educação e a da assistência social no município de Santa Rita e ainda entre os seus Programas, Serviços e a escola na comunidade de Odilândia

Fale-me sobre seu conhecimento em relação aos programas sociais oferecidos na comunidade de Odilândia e as atividades desenvolvidas

Fale-me se houve avanço no nível de escolaridade dos alunos e redução dos índices de evasão escolar após a implantação do PETI e do Projovem

Fale-me do seu conhecimento sobre o reordenamento dos serviços socioassistenciais e as mudanças que poderão ocorrer com o PETI e Projovem Adolescente no município

Quinto bloco: Currículo e escola de campo

Fale-me sobre o currículo repassado para as escolas rurais, e se estes estão sendo adequadas à realidade de vida, hábitos e forma de trabalho da população

Fale-me da contribuição do programa Mais Educação para a escolarização e para o processo ensino aprendizagem dos alunos

Fale-me das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do campo, em sala de aula, principalmente os oriundos de infanto-juvenil ou que ainda trabalham e a participação da família na escola;

Qual a contribuição do programa Mais Educação para a escolarização e para o processo ensino aprendizagem dos alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - HULW
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS-CEP



CERTIDÃO

Com base na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, do Ministério da Saúde, que regulamenta a ética na pesquisa em seres humanos, certificamos que o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley - HULW, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB **APROVOU** a pesquisa intitulada PROTEÇÃO ÀS CRIANÇAS E AOS ADOLESCENTES EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS: o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, da(s) pesquisadora MARIA DO SOCORRO ESTRELA LOPES com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE nº 18003013.2.0000.5183, tendo a citada pesquisa sido concluída e enviada à Plataforma Brasil.

João Pessoa, 12 de março de 2015.

Dra M^a Eliane Moreira Freire
Coordenadora
Comitê de Ética em Pesquisa
HULW-UEPB-UFPB
Prof^a. Dr^a. Maria Eliane Moreira Freire
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-HULW

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley-HULW – 4º andar. Campus I – Cidade Universitária.
 Bairro: Castelo Branco – João Pessoa - PB. CEP: 58059-900 CNPJ: 24098477/007-05
 Fone: (83) 32167964 — Fone/fax: (083)32167964 E-mail – comitedeetica@hulw.ufpb.br

Anexo C1 - Termo de consentimento livre e esclarecimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS - PPGDH

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a):

Esta pesquisa, intitulada "**Proteção às crianças e aos adolescentes em processo de escolarização à luz dos direitos humanos: o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**", procura analisar os possíveis avanços na escolarização de crianças e adolescentes que frequentam os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV, (anteriormente denominado de “jornada ampliada”, “ações socioeducativas” e de convivência do PETI” ou ainda “serviço socioeducativo e de convivência”) de modo a analisar sua contribuição para assegurar a inserção, reinserção e permanência dos alunos na escola e está sendo desenvolvida por uma aluna do Curso de Pós Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas - Nível mestrado, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.(a)Dr.(a) Adelaide Alves Dias. O objetivo geral deste estudo é analisar os efeitos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo para crianças e adolescentes, no processo de escolarização dos alunos(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Arnaldo Bonifácio, na comunidade rural de Odilândia, no município de Santa Rita/PB. Como objetivos específicos, verificar como o SCFV tem contribuído para assegurar a inserção, reinserção a permanência dos alunos (as) na escola, com sucesso e, por conseguinte, melhorar seus níveis de escolaridade; investigar em que medida o SCFV tem contribuído para a efetivação dos direitos humanos à educação; identificar como o SCFV tem estimulado crianças, adolescentes e jovens para o desenvolvimento do seu protagonismo.

Solicitamos sua colaboração para realizar entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da acadêmicos e publicar em revista

científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo . Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis para o senhor (a).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que configure necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

CONTATO COM O PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a): Maria do Socorro Estrela Lopes-Ce. Telefone: (83) 8812-4152. Ou para o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba - Campos I -Cidade Universitária - Bloco Arnaldo Tavares, sala 812, CEP 58051-900. João Pessoa - PB. Fone: (83) 3216-7791.

Atenciosamente.

Maria do Socorro Estrela Lopes

Anexo C2 - Termo de consentimento livre e esclarecimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS – NCDH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS
PÚBLICAS – PPGDH

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Seu filho está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa: PROTEÇÃO ÁS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO À LUZ DOS DIREITOS HUMANOS: o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. O documento abaixo contém as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____

residente e domiciliado _____
portador da célula de identidade,

RG _____, e inscrito no CPF/MF _____, nascido (a)
em ____/____/_____, abaixo assinado (a), concordo de livre e espontânea vontade em inscrever
meu filho para participar como voluntário (a) da pesquisa sobre o Serviço de Convivência e
Fortalecimento de Vínculo - SCFV para crianças e adolescentes, no processo de escolarização dos
alunos(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Arnaldo Bonifácio, na comunidade rural de
Odilândia, no município de Santa Rita/PB. Tomando os princípios e o referencial teórico dos direitos
humanos como referência, o estudo buscou analisar os possíveis avanços na escolarização de crianças
e adolescentes que frequentam o SCFV. A pesquisa está sendo desenvolvida por Maria do Socorro
Estrela Lopes, aluna do curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos,
Cidadania e Políticas Públicas, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora
Doutora Adelaide Alves Dias.

O objetivo desse estudo é analisar os efeitos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI no processo de escolarização dos(as) alunos(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Arnaldo Bonifácio, localizada na zona rural do distrito de Odilândia/Santa Rita – PB

A finalidade desse estudo é contribuir para o entendimento de avaliação das ações desenvolvidas no SCFV, no que diz respeito a sua contribuição no processo de escolaridade das crianças e adolescentes estudantes da escola Arnaldo Bonifácio e se este vem conseguindo realizar o objetivo de assegurar o retorno e a permanência dos alunos(as) nas escolas.

Diante do exposto, solicitamos a sua autorização para participação do seu filho nas entrevistas e autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos na área de educação e publicar em revista científica. Informamos que por ocasião da publicação dos resultados, o nome será mantido em sigilo. Ademais essa pesquisa não oferece riscos prováveis para a sua saúde.

Esclareço que a participação do seu filho no estudo é voluntária e, portanto, ele(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para o meu filho participar da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Observação:



Assinatura da Testemunha

Contato com a Pesquisadora responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Maria do Socorro Estrela Lopes. Endereço residencial: Rua Cecília Rodrigues Siqueira, 380, Jardim Cidade Universitária, João Pessoa- PB, CEP 58051830.

Fone: (83) 8812-4152

Atenciosamente,

Maria do Socorro Estrela Lopes
Assinatura da Pesquisadora Responsável