

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciana Francisca de Oliveira

**POBREZA, TRABALHO INFANTOJUVENIL E ESCOLARIZAÇÃO: CONCEPÇÕES
E PRÁTICAS A PARTIR DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA**

Porto Alegre
2014

Luciana Francisca de Oliveira

**POBREZA, TRABALHO INFANTOJUVENIL E ESCOLARIZAÇÃO: CONCEPÇÕES
E PRÁTICAS A PARTIR DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Laura Souza Fonseca

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

Porto Alegre
2014

Luciana Francisca de Oliveira

**POBREZA, TRABALHO INFANTOJUVENIL E ESCOLARIZAÇÃO: CONCEPÇÕES
E PRÁTICAS A PARTIR DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 29 jan. de 2015.

Profa. Dra. Laura Souza Fonseca – Orientadora – UFRGS

Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado

Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque – UFRGS

Profa. Dra. Soraya Franzoni Conde – UFSC

Profa. Dra. Estela Scheinvar – UERJ

Aos meus filhos João Vitor e Rodrigo.

AGRADECIMENTOS

O percurso desta escrita foi marcado por incontáveis lutas cotidianas, individuais e coletivas. Nesta trajetória, empenhei tempo, energia, estudo, mas sobretudo um esforço necessário de reflexão sobre a vida, o trabalho e as relações sociais. O resultado deste esforço só foi possível através dos encontros com pessoas que contribuíram de alguma forma com este trabalho, às quais eu agradeço sinceramente.

À orientadora Laura Souza Fonseca, pela compreensão, pela acolhida e pelo seu vasto conhecimento, os quais me oportunizaram dar materialidade às ideias que atravessam a minha trajetória, contribuindo de forma decisiva para minha compreensão de mundo.

A todas as crianças, adolescentes, famílias e educadores que cooperaram com esta pesquisa, os quais me inquietam e instigam à constante reflexão.

Aos professores Paulo Peixoto de Albuquerque, Mirian Pereira Lemos e Estela Scheinvar, pela valiosa contribuição na qualificação do projeto desta pesquisa.

Aos professores da linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação com quem cursei disciplinas, Carmem Lucia Bezerra Machado, Jorge Alberto Rosa Ribeiro e Marlene Ribeiro, por me agregarem importantes conhecimentos.

Aos colegas das disciplinas da linha Trabalho, Movimentos Sociais e Educação cursadas durante o mestrado, pelos preciosos encontros camaradas, que me ajudaram a entender as teorias e práticas marxistas.

Aos colegas do Grupo Trabalho e Formação Humana pelo apoio, pelas discussões e por me reacenderem a esperança no futuro e a crença na luta do povo.

Às minhas amigas e amigos, pelo incentivo e apoio, especialmente às amigas “coorientadoras” Fernanda Nascimento e Marli Acosta pela contribuição direta com este trabalho na sua fase final através de seus empréstimos de tempo e de saberes.

A todos os ex-colegas trabalhadores da assistência social, do Programa Ação Rua, da Casa de Acolhimento, especialmente às equipes do CRAS Nordeste e do CREAS de Canoas, com os quais participei da luta cotidiana por condições de trabalho e pela consolidação de uma política pública efetiva.

Ao Fórum Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil, ao Fórum Estadual dos Trabalhadores do Sistema Único da Assistência Social e ao Fórum Metropolitano de Situação de Rua da GRAMPAL, pelas trocas, discussões e lutas.

Aos meus pais, pelo apoio, incentivo e aposta nos estudos.

Aos meus filhos que me proporcionam um constante aprendizado sobre a vida, a

educação, as relações e o amor.

Aos anônimos, pessoas que passam pelas nossas vidas, algumas das quais não sabemos nem o nome, mas que parecem anjos que surgem para nos ajudar, como o rapaz que estava no xerox que dedicou seu tempo, sem cobrar nada, para numerar as páginas e fazer o sumário desta dissertação.

RESUMO

Esta pesquisa, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, parte da atuação profissional da autora enquanto técnica de referência em um Centro de Referência Especializado da Assistência Social situado em um município da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. O trabalho pretende identificar concepções e práticas de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família sobre o trabalho infantojuvenil, bem como busca mapear concepções e práticas de famílias beneficiárias e educadores acerca da infrequência e/ou evasão escolar. O Programa Bolsa Família, posicionado no âmbito da Política Nacional de Assistência Social, estabelece condicionalidades às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, em contrapartida à transferência de renda. Estudamos a condicionalidade da educação, que consiste na exigência da frequência escolar de no mínimo 85% de todas as pessoas entre seis e quinze anos para que permaneçam recebendo o benefício. Este estudo analisa as possibilidades e os limites dessa condicionalidade do Programa Bolsa Família na garantia do direito à educação e no combate à exploração do trabalho infantojuvenil. Apoia-se no Materialismo Histórico Dialético como método de análise da realidade social e suas múltiplas determinações. Contribuem também para a discussão desta pesquisa a revisão da produção acadêmica discente acerca da temática, realizada a partir do banco de teses e dissertações da CAPES no portal Domínio Público. Como metodologia, foi utilizado o estudo de caso, tendo como instrumento de coleta de dados a análise documental de expedientes de famílias acompanhadas, bem como diários de campo, registros de grupos socioeducativos, reuniões, abordagens de rua e denúncias. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais de educação. A análise dos resultados desta pesquisa indicou que os fenômenos aqui estudados possuem determinações estruturais e conjunturais, as quais possuem implicações nas subjetividades e nos modos de organizações familiares. Constatou-se a existência de uma estrutura de permanente violação de direitos, em que problemas sociais resultantes do modo de produção capitalista são individualizados e tornam-se alvo de políticas compensatórias e ordens criminalizantes. Esta engrenagem perpetua a desigualdade social em favor da acumulação capitalista em detrimento de uma classe cada vez mais apartada da esfera dos direitos sociais.

Palavras-Chave: Trabalho infantojuvenil. Programa Bolsa Família. Infrequência e evasão escolar.

RESUMEN

Ésta investigación, inserida en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal del Rio Grande del Sur, parte de la actuación profesional de la autora como técnica de referencia en un Centro de Referencia Especializado de Asistencia Social ubicado en un municipio de la Región Metropolitana de Porto Alegre / RS. El trabajo pretende identificar concepciones y prácticas de familias beneficiarias del Programa *Bolsa Familia* sobre el trabajo infantojuvenil, así como procura mapear concepciones y prácticas de familias beneficiarias y educadores acerca de la infrecuencia y/o evasión escolar. El Programa Bolsa Familia, posicionado en el ámbito de la Política Nacional de Asistencia Social, establece condicionalidades a las familias en situación de pobreza y extrema pobreza, en contrapartida a la transferencia de renda. Estudiamos la condicionalidad de la educación, que consiste en una exigencia de la frecuencia escolar de un mínimo de 85% de todas las personas entre seis y quince años para que permanezcan recibiendo el beneficio. El presente estudio analiza las posibilidades y los límites de tal condicionalidad del Programa Bolsa Familia en la garantía del derecho a la educación y en el combate a la explotación del trabajo infantojuvenil. Se apoya en el Materialismo Histórico Dialéctico como método de análisis de la realidad social y sus múltiples determinaciones. Contribuyen también para la discusión de esta investigación la revisión de la producción académica dicente acerca de la temática, realizada a partir del banco de tesis y disertaciones de la CAPES en el portal Dominio Público. Como metodología, fue utilizado el estudio de caso, asumiendo como instrumento de coleta de datos el análisis documental de expedientes de familias acompañadas, bien como diarios de campo, registros de grupos socioeducativos, reuniones, abordajes en la calle y denuncias. Además de eso, fueron realizadas entrevistas semi estructuradas con profesionales del área de la Educación. El análisis de los resultados de ésta investigación indicó que los fenómenos aquí estudiados poseen determinaciones estructurales y coyunturales, las cuales poseen implicaciones en las subjetividades y en los modos de organizaciones familiares. Se constató la existencia de una estructura de permanente violación de derechos, en que problemas sociales resultantes del modo de producción capitalista son individualizados y se tornan objetivo de políticas compensatorias y órdenes criminalizantes. Tal engranaje perpetúa la desigualdad social en favor de la acumulación capitalista en detrimento de una clase cada vez más apartada de la esfera de los derechos sociales.

Palabras llave: Trabajo infanto-juvenil. Programa *Bolsa Familia*. Infrecuencia y evasión escolar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Síntese dos Deveres referentes à Educação segundo o ECA.....	38
Quadro 2 – Síntese dos Documentos que regulam a Assistência Social no Brasil.....	50
Quadro 3 – Classificação por ano da produção acadêmica.....	92
Quadro 4 – Classificação por Instituição de Ensino Superior, Programa e Local da produção acadêmica.....	92

LISTA DE SIGLAS

AIBF – Avaliação de Impacto do Programa Bolsa Família
BPC – Benefício de Prestação Continuada
BSM – Plano Brasil Sem Miséria
BVJ – Benefício Variável Jovem
CADÚNICO – Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social
COMPETI – Comissões Municipais de Erradicação do Trabalho Infantil
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GTFH – Grupo Trabalho e Formação Humana
IES – Instituições de Educação Superior
IGD-M – Índice de Gestão Descentralizada Municipal
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPEC – Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil
LDB – Lei de Diretrizes Básicas
Lista TIP – Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC – Ministério da Educação
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização não-Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PBF – Programa Bolsa Família
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAS – Política Nacional de Assistência Social
PPGEDU – Programa de Pós-graduação em Educação
PPP – Projetos político-pedagógico

PSB – Proteção Social Básica

PSE – Proteção Social Especial

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENARC – Secretaria Nacional de Renda de Cidadania

SICON – Sistema de Condicionalidades do Programa Bolsa Família

SISPETI – Sistema de Acompanhamento da Frequência e da Gestão do Programa

SUAS – Sistema Único da Assistência Social

TIJ – Trabalho infantojuvenil

TRAMSE – Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

USBEE – União Sul Brasileira de Educação e Ensino

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 TRABALHO INFANTOJUVENIL – PRIMÓRDIOS E ATUALIDADES.....	24
1.1 A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTOJUVENIL NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA.....	28
1.2 A DUPLA FACE DO TRABALHO: DE QUE TRABALHO ESTAMOS FALANDO?..	31
1.3 MARCO REGULATÓRIO DO TRABALHO INFANTOJUVENIL.....	35
2 POBREZA E ESCOLARIZAÇÃO: DIÁLOGOS COM AS POLÍTICAS SOCIAIS....	41
2.1 A PRODUÇÃO DA POBREZA: VULNERABILIDADE SOCIAL E O ESTADO.....	41
2.2 A POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL.....	48
2.3 O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA.....	52
2.3.1 A frequência escolar condicionada à transferência de renda.....	53
2.3.2 A Gestão das Condicionalidades.....	56
2.3.3 Efeitos do descumprimento das condicionalidades.....	59
2.4 O ACOMPANHAMENTO FAMILIAR NO SUAS – A CENTRALIDADE DA FAMÍLIA E O DEVER DA PROTEÇÃO.....	61
2.5 O PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL.....	69
2.6 ESCOLARIDADE E POBREZA.....	73
2.7 O COMBATE À POBREZA: DA CRIMINALIZAÇÃO À BOLSIFICAÇÃO.....	80
3 MÉTODO E METODOLOGIA.....	86
3.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO.....	86
3.2 METODOLOGIA.....	89
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	91
3.3.1 Revisão da Produção Acadêmica Discente.....	91
3.3.2 Análise Documental.....	93
3.3.3 Observação Participante.....	95
3.3.4 Entrevista Semiestruturada.....	95
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	97
4.1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FAMILIARES SOBRE O TRABALHO INFANTOJUVENIL.....	97

4.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FAMILIARES SOBRE A INFREQUÊNCIA/EVASÃO ESCOLAR.....	107
4.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES SOBRE A INFREQUENCIA/EVASÃO ESCOLAR.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXOS.....	137
ANEXO A – LISTA DOS VALORES DO BENEFÍCIO REPASSADO PELO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA.....	138
ANEXO B – LISTA DE VULNERABILIDADES IDENTIFICADAS NA FAMÍLIA.....	140
APÊNDICES.....	141
APÊNDICE A – SÍNTESE DOS MOTIVOS ATRIBUÍDOS À INFREQUÊNCIA/EVASÃO ESCOLAR.....	142
APÊNDICE B – SÍNTESE DA ANÁLISE SOBRE A FRAGILIZAÇÃO DO EXERCÍCIO DA PARENTALIDADE OU DEVER DA PROTEÇÃO FAMILIAR.....	143
APÊNDICE C – COMPILAÇÃO DA REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DISCENTE.....	144
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	147

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a relação entre pobreza e trabalho infantojuvenil e escolarização, de forma articulada às políticas sociais e de governo, especialmente o Programa Bolsa Família (PBF)¹ e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)². Este estudo está inserido no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU) na Linha de Pesquisa *Trabalho, Movimentos Sociais e Educação (TRAMSE)*, especificamente, no grupo *Trabalho e Formação Humana (GTFH)*³. Os objetivos são os de identificar as concepções e práticas de famílias beneficiárias do PBF sobre o trabalho infantojuvenil e mapear concepções e práticas familiares e escolares acerca da infrequência/evasão escolar de crianças/adolescentes beneficiários do programa.

A construção deste objeto de estudo é fruto de uma problemática social vivenciada a partir da minha trajetória pessoal e profissional, da qual emergiram (e emergem) as inquietações que me motivaram a desenvolver esta pesquisa. Permito-me aqui revelar alguns fragmentos desta trajetória a fim de situar o leitor em relação à construção deste estudo.

Primeiramente, compartilho uma cena um tanto remota de minha adolescência inicial, quando tinha aproximadamente treze anos. Era 1990, ano de promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual estava sendo este bastante divulgado pela mídia, inclusive com distribuição de folhetos informativos. Nesse contexto, um destes folhetos chegou na casa onde eu morava e a partir da leitura desse material reivindiquei – não lembro

¹ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. Possui três eixos principais: a transferência de renda promove o alívio imediato da pobreza; as condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social; e as ações e programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Bolsa Família**. Disponível em <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em 20 dez. 2014.

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, resguardado o trabalho na condição de aprendiz a partir de 14 anos, em conformidade com o que estabelece a Lei de Aprendizagem (10.097/2000). É um programa de natureza intergovernamental e intersetorial que pressupõe, nas três esferas de governo, a integração de um conjunto de organizações governamentais e não governamentais em torno do desenvolvimento de iniciativas, estratégias e ações voltadas ao enfrentamento ao trabalho infantil. No âmbito do MDS, contempla: (a) transferência de renda; (b) trabalho social com famílias, ofertado pela Proteção Social Especial (PSE) e Proteção Especial Básica (PSB); e (c) serviços de convivência e fortalecimento de vínculo para crianças e adolescentes retirados do trabalho infantil, com o objetivo de contribuir para o enfrentamento e erradicação de todas as formas de trabalho infantil. (BRASIL, 2010)

³ Grupo composto também por estudantes de graduação que estudam a temática no escopo de suas pesquisas (iniciação científica e monografia de conclusão de curso), além de alunos da extensão e da pós-graduação. O grupo se dedica à produção de conhecimento sobre fenômenos sociais implicados com a miséria material/moral.

se exatamente com essas palavras – à minha autoridade familiar: “tu não tá cumprindo com o que está escrito aqui. Eu tenho o direito à liberdade e a me divertir”. Meu pai, com formação rígida de policial militar, retirou o folheto de minhas mãos, sem qualquer explicação. Descrevo esta cena porque remete à questão dos direitos da criança e do adolescente, cuja transformação em garantias legais foi a conquista de muitas lutas, e que vem sendo negligenciados pelos governos e considerados por pais e professores como entrave à obediência dos filhos e à autoridade da família e da escola. Em diversos espaços, emergem discursos de que as crianças têm muitos direitos e poucos deveres, que podem fazer o que querem, que não têm mais respeito.

Ao outorgar ao sujeito infantojuvenil a portabilidade de direitos, o ECA provoca um debate nos diversos campos científicos, políticos, familiares, jurídicos, etc. Mas o que ainda persiste, após 24 anos de sua implementação, é o não cumprimento de suas normas. Vivemos em uma sociedade onde uma grande parcela da população, principalmente aquela que sobrevive em contexto de pobreza, tem seus direitos violados.

O debate ainda é incipiente, sendo corriqueiras atitudes semelhantes à de meu pai: a de negação do debate e não questionamento da norma. Ou o que é pior: simular que o prescrito é efetivado na realidade, propagandeando uma falsa inclusão. E a quem a criança ou adolescente recorre quando seus protetores (família, escola, Estado) violam seus direitos? Quando ela percebe que o prescrito não é a realidade, o que ela deve fazer? E a família, a quem ela recorre quando seus direitos estão sendo violados pelo próprio Estado?

Certo dia, em um evento em que se discutia o filme *O Contador de Histórias*⁴, uma educadora de um abrigo reclamava o quanto estava incomodada com o fato de que um adolescente lhe ameaçara mostrar o ECA e chamar o Conselho Tutelar. Ela não disse exatamente o que tinha acontecido antes dele dizer aquilo, mas eu logo exclamei: “que bom! Olha só, ele sabe dos seus direitos! E se vocês lessem o ECA junto com eles?”. Agora escrevendo, me dei conta que isto era o que eu queria que o meu pai tivesse feito comigo!

Enfim, estas questões seguiram comigo no percurso da vida, se acentuando principalmente na adolescência, quando me deparei com as dificuldades que uma mulher enfrenta para conquistar certo grau de autonomia, o que me levou a começar a trabalhar aos dezesseis anos. Já na faculdade de Psicologia, formação voltada para os aspectos individuais e subjetivos dos sujeitos, comecei a fazer um dos estágios curriculares na Psicologia Comunitária, área pouco procurada entre os psicólogos. Questionava o quanto aquelas teorias do desenvolvimento humano se “aplicavam” em contextos de vulnerabilidade social.

⁴ O CONTADOR de histórias. Direção: Luiz Villaça. São Paulo: Warner Bros, 2009. DVD, 110 min.

Causava-me estranhamento pensar como diria para uma família pobre, sem moradia e alimentação adequada, por exemplo, que os filhos não poderiam dormir na mesma cama que os pais e que a mãe não poderia dar leite industrializado para seu bebê. Lembro-me de um trabalho que fiz sobre representações de maternidade em diferentes classes sociais, no qual constatei um abismo entre as maneiras distintas de perceber a maternidade. Mais estranhamento me causou a total ausência de reconhecimento da relevância social e das discussões que este trabalho poderia suscitar. Percebi certa indiferença da academia quanto às questões sociais e que ali não era território de lutas políticas, mas de manutenção de uma hegemonia burguesa (a começar pelo padrão social da maioria dos alunos).

Uma experiência marcante foi o estágio no Centro de Referência em Redução de Danos na Escola de Saúde Pública, em 2004, no qual pude fazer minhas primeiras articulações entre a psicologia social, a saúde e a educação. A estratégia da redução de danos compreende a pessoa como sujeito desejante e como sujeito de direitos e que as subjetividades são construídas a partir do contexto em que se inserem, tal como a célebre frase *a cabeça pensa onde os pés pisam*. Foi quando comecei a “pisar no barro”, adentrando em lugares que dificilmente percebia no meu cotidiano, tais como favelas, “mocós”⁵ e outros locais embaixo de pontes e viadutos, que, então, fiquei de frente com pobreza, drogas, lixo, mas também com seres humanos apartados da esfera dos direitos. A equipe da redução de danos fazia este trabalho de campo para conversar com as pessoas que, em sua maioria, não acessam os serviços de saúde, pois não são acolhidos nestes espaços, e sim vistos de forma preconceituosa por usarem drogas, serem sujos e pobres. Percebi que a “simples” conversa não é tão simples assim, porque é um trabalho que quase nenhum profissional da saúde faz: sair do lugar seguro dos postos de saúde e hospitais para ir ao encontro do usuário do Sistema Único de Saúde (SUS) e escutá-lo sob uma dimensão ética.

Ao concluir a graduação, ingressei na Residência Integrada em Saúde da Escola de Saúde Pública, na ênfase Saúde Mental Coletiva, a qual se constitui em um espaço de formação em serviço em que o aprendizado se efetua pela articulação entre a prática cotidiana do trabalho e a reflexão teórica a partir desta. Por dois anos, passei pelas diversas alas psiquiátricas do Hospital São Pedro e do Hospital Parque Belém, pelo CAPS Mental, albergues, unidades básicas de saúde e Escola Aberta. Apesar do caráter de aprendizado, esta foi a minha primeira experiência como profissional, a qual me oportunizou a construção de um repertório profissional que me habilitaria a assumir qualquer trabalho depois dela. Embora o campo no qual atuamos seja predominantemente *psi*, a proposta da residência é

⁵ Local frequentemente utilizado como esconderijo para o uso de drogas.

interdisciplinar, ou seja, as equipes eram compostas por profissionais de diversas áreas. Além disso, a perspectiva da reforma psiquiátrica não restringe o campo da saúde mental a um único saber. No entanto, senti o quanto esta é uma caminhada ainda incipiente, na medida em que a preponderância do saber e poder médico entrava este processo, além das conjunturas políticas que marcam avanços e retrocessos no campo da saúde mental.

A residência foi um aprendizado tão intenso e significativo na minha vida, vivido em tantas histórias de atendimentos, discussões, reuniões, trocas, frustrações e alegrias que o espaço desta introdução torna-se pequeno para contá-la.

Ao concluir a residência na saúde mental, ingressei no campo da Assistência Social. Com o avanço da implantação do Sistema Único da Assistência Social (SUAS) em vários municípios, alavancou-se a instalação de vários Centros de Referência de Assistência Social (CRAS)⁶ e Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS)⁷, ampliando as ofertas de trabalho através de contratações e concursos públicos para psicólogos e assistentes sociais, além de organizações não-governamentais (ONGs) executoras de projetos sociais. Passei a trabalhar como psicóloga de uma das equipes do Programa Ação Rua de Porto Alegre, executado por uma ONG ligada a uma congregação religiosa. Nesta experiência, na qual permaneci por um ano e três meses, me debrucei sobre a questão dos direitos da criança e do adolescente e me aproximei da política da assistência social. O público eram crianças e adolescentes em situação de rua, moradia e/ou sobrevivência. Realizávamos abordagem de rua, acompanhamento e articulação com as redes socioassistenciais. Neste local, me confrontei com situações ainda mais extremas: essa era a sensação que tive ao me deparar com uma criança que faz da rua seu espaço de moradia e sobrevivência, o que me gerava a sensação de impotência por não conseguir mudar sua situação. Para mim aquilo era uma atrocidade, algo que não pertencia ao humano. O fato de se tratar de crianças mobilizava ainda mais os meus afetos, amplificados pelo fato de ser mãe de

⁶ O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma unidade pública estatal descentralizada da Política Nacional de Assistência Social (PNAS). É responsável pela organização e oferta de serviços da Proteção Social Básica nas áreas de vulnerabilidade e risco social. Visa fortalecer a função protetiva das famílias, prevenindo a ruptura de vínculos, promovendo o acesso e usufruto de direitos e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Centro de Referência de Assistência Social**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/cras/centro-de-referencia-de-assistencia-social-cras>>. Acesso em 12 dez.2014.

⁷ O Centro de Referência Especializada em Assistência Social (CREAS) é a unidade pública estatal que oferta serviços da proteção especial, especializados e continuados, gratuitamente a famílias e indivíduos em situação de ameaça ou violação de direitos. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Proteção Social Especial**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaoespecial>>. Acesso em 12 dez.2014

uma criança com menos de um ano na época. As tentativas de acompanhamento geralmente não tinham êxito, tendo em vista a complexidade da tragédia humana em produzir infâncias impossibilitadas de se desenvolverem com saúde e dignidade. Neste trabalho, tive a sensação de que tudo estava errado, todos falharam, Estado, escola, família e sociedade, que o ser humano fracassou. A única possibilidade que vislumbrava era a de uma revolução: teríamos que começar tudo de novo!

Depois do trabalho na rua com crianças e adolescentes pobres, voltei a trabalhar com este público em um espaço institucional: o abrigo. Para minha surpresa, me deparei novamente com a violência se reproduzindo agora no espaço de uma instituição que, teoricamente, deveria ser um espaço protetivo. A precariedade da vida daquelas crianças nos espaços da rua ou em lares não protetivos, motivo que as levou a serem abrigadas, se repetia lá dentro: superlotação além da capacidade física e humana do local, número de educadores sociais desproporcional ao número de acolhidos, falta de itens básicos de higiene como sabonete, toalhas (era comum haver apenas uma toalha para cerca de quinze crianças secarem-se após o banho), lençóis e roupas, comida limitada a um prato por criança, precárias condições de trabalho, entre outros. Tal situação caracteriza uma dupla violação de direitos. Como em uma cena do filme *O Contador de Histórias*⁸ em que a coordenadora do abrigo diz que “a guerra já começou perdida”. Meu incômodo com todas as frustradas tentativas de fortalecer vínculos, socializar, garantir direitos, etc. pareciam se conformar nesta frase.

São questões de tamanha complexidade, que merecem uma análise aprofundada, pois revelam uma discrepância entre o real e o que é preconizado pelas políticas públicas e pelos sistemas de proteção e garantia de direitos. Ainda assim, busquei ingressar no serviço público por identificação, por apostar no fortalecimento das políticas públicas de qualidade e acessíveis a todos.

Após a experiência de trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua e de acolhimento institucional, eu nutria a expectativa de que se fizesse um trabalho de acompanhamento mais próximo das famílias, na comunidade onde vivem, seria possível prevenir o rompimento dos vínculos, e com isso, fazer com que as crianças não fossem pra rua e nem terminassem abrigadas. Em março de 2010, assumi o cargo de psicóloga em um (CRAS) como servidora pública. Este serviço, integrante da Política Nacional da Assistência Social (PNAS), é um equipamento público que se propõe a desenvolver ações de proteção social básica, ou seja, garantia de direitos, articulação entre os serviços socioassistenciais e os programas de transferência de renda. O CRAS promove o acompanhamento das famílias

⁸ Ver nota de rodapé nº 4.

residentes nos territórios de maior vulnerabilidade social, prioritariamente as beneficiárias do PBF, por meio da atuação do Programa de Atenção Integral à Família (PAIF).

Atuava agora no território e nas famílias, onde potencialmente se pode trabalhar a prevenção das situações de risco através de ações de acompanhamento familiar e desenvolvimento local, por meio de uma política pública que visa à erradicação da pobreza e diminuição das desigualdades sociais do país, o que dialogava bem com os meus ideais. Chegando na comunidade com entusiasmo, comecei acompanhar as famílias beneficiárias do PBF, desenvolver ações socioeducativas do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e do Projovem Adolescente. Neste trabalho, me deparei com o quão difícil é manter as crianças em suas famílias e suas comunidades e que tal objetivo dependia não apenas do acompanhamento técnico, mas envolvia uma série de outras ações que deveriam operar conjuntamente. A baixa adesão das famílias nas ações socioeducativas, a permanência das violações de direitos, a constância da condição de pedintes, o aumento das cobranças da gestão que primava pela quantidade de atendimentos, a sensação de “remar contra a correnteza” e toda a minha expectativa da potência do trabalho *in loco* foi sendo substituída pelo sentimento de impotência. Percebi que o trabalho da assistência esbarra em inúmeras questões que atravessam a organização familiar e comunitária, as quais compõem uma estrutura ainda maior, que gera e retroalimenta os processos de exclusão social.

Nas experiências que tive em diferentes espaços (abrigo/instituição, rua, território e família), vi que a violência se repete e a exclusão se perpetua, dependendo não do lugar (geográfico e institucional) em que a criança ou adolescente se encontra, mas sim do lugar que ocupa no tecido social.

Sentia-me oprimida pela demanda incessante, pelas limitações do alcance da política e pelas condições de trabalho precárias. Do intenso trabalho no CRAS, por cerca de dois anos, emergiram muitas indagações: como a forma de atenção proposta pela política pública alcança seus objetivos? Como fazer frente à desigualdade social, tão enraizada na estrutura e conjuntura brasileira? Como promover a autonomia desta população, considerando a condição marginal que estes sujeitos ocupam?

Nos dois anos seguintes passei a trabalhar num Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), que atende situações específicas de violação de direitos. Neste espaço, atuei como técnica de referência do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Percebi que a educação, enquanto um direito, estava sendo colocado à família como um dever ou como condicionalidade ao repasse de uma renda mínima (obrigatoriedade da frequência escolar). Seguir à risca a “cartilha” da PNAS através de seus inúmeros

documentos, diretrizes e protocolos me causava estranhamento pela constatação da relação assimétrica entre os técnicos e a população e da inoperância das intervenções técnicas. Alguma coisa estava errada!

A vinculação da frequência escolar a uma renda irrisória e a “concessão de benefícios” condicionada à participação das famílias nas atividades socioeducativas encontravam limite no meu incômodo ao reproduzir esta lógica e inclusive esta terminologia (im)posta pela PNAS.

Tais sentimentos me impulsionaram a estudar mais sobre isso e ampliar minha compreensão acerca dos desafios colocados pelo meu trabalho. Busquei, então, fazer a seleção para o mestrado do PPGEDU/UFRGS no intuito de conhecer melhor os fenômenos sociais com que me deparo: o trabalho infantojuvenil, a pobreza e os programas sociais.

O campo da Assistência Social é caracterizado por um embate de interesses colocados em disputa, a começar pelas contradições existentes na própria PNAS, tomada por muito como verdade (técnico-científica) absoluta. Embora a implantação do SUAS tenha modificado as concepções de assistência social no Brasil, essa política ainda guarda o ranço de suas origens, marcadas pelo assistencialismo e por seu uso para favorecimentos políticos.

No presente estudo, a delimitação do objetivo/objeto da pesquisa foi se construindo pelas demandas emergentes deste campo de trabalho, ou seja, pela recorrência de famílias em vulnerabilidade social e participando do trabalho infantojuvenil, com dificuldades no acesso à educação e aos programas sociais que condicionam a transferência de renda à frequência escolar, tais como o PETI e o PBF. A grande demanda de trabalho de acompanhamento às famílias que estavam “descumprindo as condicionalidades”, especialmente a da frequência escolar, chegava aos CRAS e CREAS a todo instante. Além disso, conforme a PNAS, tais famílias são prioritárias nas ações de acompanhamento (BRASIL, MDS, 2009), sendo que cabe aos técnicos verificar a situação dessas famílias e “devolver a criança para a escola”.

Atualmente, ainda que amparados por programas sociais e leis que se pretendem protetivos, muitas crianças/adolescentes têm sua força de trabalho explorada, o que demonstra a fragilidade destes dispositivos diante de suas pretensões, bem como o enraizamento do problema da desigualdade social em nosso país. Há um grande número de crianças que abandonam a escola (ou são abandonadas por ela) ou que apresentam baixo rendimento, gerando repercussões em sua participação no Bolsa Família tais como advertência, bloqueio ou cancelamento. Este “descumprimento da condicionalidade” exigida como contrapartida à transferência de renda é entendido como responsabilidade da família, o que é um paradoxo frente à consolidação da educação como um direito estabelecido em lei.

Com base nesta materialidade, o objetivo deste trabalho é identificar concepções e práticas de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família sobre o trabalho infantojuvenil e mapear concepções e práticas familiares e escolares acerca da infrequência/evasão escolar de crianças/adolescentes beneficiários do PBF.

Duas referências contribuem para a justificativa da relevância desta pesquisa. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê em seu Art. 57 que o poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental (BRASIL, 1990). A PNAS (2004) também faz uma ressalva ao colocar que o conhecimento existente acerca das demandas por proteção social é genérico, apresentando aferições e classificações, mas não explicações, o que deverá ser alcançado pela política nacional através da articulação com estudos e pesquisas.

Aqui, o fenômeno tratado relaciona pobreza, trabalho infantojuvenil e escolarização em diálogo com as políticas sociais, especialmente o Programa Bolsa Família. Situando-o na contemporaneidade do império multilateral e da crise do capital, busca-se explicitar as determinações do fenômeno, investindo, também, no anúncio de possibilidades e limites da instituição do sujeito de direitos, oferecendo materialidade à doutrina da proteção integral.

Apostamos que os resultados desta pesquisa podem auxiliar os agentes sociais envolvidos com esta temática a ampliarem sua compreensão acerca da problemática em questão, problematizando visões baseadas no senso comum e tensionando o poder público no sentido da concretização das políticas públicas dirigidas às famílias vulnerabilizadas/pobres e a garantia de seus direitos.

Esperamos que a ampliação da compreensão deste fenômeno possa contribuir para a intervenção educativa nos diferentes campos dos conhecimentos interdisciplinares que se ocupam do sujeito infantojuvenil. Temos a expectativa de que este estudo possa subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas à transformação da realidade social das pessoas socialmente vulneráveis.

No capítulo intitulado *Trabalho infantojuvenil – primórdios e atualidades*, explicitamos aspectos estruturais e conjunturais da questão e contextualizamos o fenômeno para construir o objeto de estudo. Nesta seção, se expõe um breve histórico do trabalho infantojuvenil. No item subsequente, mostramos a percepção da exploração da mão de obra infantojuvenil como parte das desigualdades que alimentam a acumulação do capital, ao mesmo tempo em que estas são por ele produzidas. Além de uma elucidação sobre qual trabalho estamos falando, no item sobre a dupla face do trabalho infantojuvenil consideramos

as distorções que vêm ocorrendo em seus sentidos enquanto base da formação do ser social. Ainda nesta seção, é descrito o marco regulatório acerca do trabalho infantojuvenil contido no Estatuto da Criança e do Adolescente e nas convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

No capítulo *Pobreza e escolarização – diálogo com as políticas sociais*, iniciamos uma discussão sobre a produção da vulnerabilidade, suas concepções e o papel do Estado na reprodução das desigualdades. Descrevemos conceitos e diretrizes da PNAS, bem como dos programas Bolsa Família e PETI. Para uma apreensão mais detalhada do funcionamento do Programa Bolsa Família, explicitamos aspectos como suas condicionalidades, dados sobre a transferência de renda condicionada à frequência escolar, a gestão das condicionalidades e os efeitos do seu descumprimento. A relação entre escolaridade e pobreza também é abordada, uma vez que os índices de baixa escolaridade são regularmente atribuídos a contextos de pobreza. Fazemos uma discussão sobre o acompanhamento familiar, considerado pela PNAS como importante estratégia para alcançar as famílias mais vulneráveis. Neste ponto, tentamos abordar algumas concepções que circundam a diretriz do MDS acerca da “centralidade da família”. Na seção *O combate à pobreza: da bolsificação à criminalização*, explanamos as duas principais formas de se combater a pobreza na atualidade, as quais transitam entre repasses financeiros irrisórios às famílias pobres e a culpabilização destas, configurando estratégias ou compensatórias ou criminalizantes que não buscam a solução das verdadeiras causas das violações de direitos.

No capítulo *Método e metodologia* apresentamos o método, a metodologia e os instrumentos utilizados na coleta de dados desta pesquisa. Através do Materialismo Histórico Dialético, pretendemos chegar a uma compreensão da totalidade do fenômeno da exploração do trabalho infantojuvenil e da infrequência/evasão escolar, uma vez que estes são resultados de múltiplas determinações. Tal método implica no movimento de desvelar a essência do fenômeno, obscurecida por uma práxis fetichizada do mundo das aparências.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, em que foi utilizada a metodologia do estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados, recorreremos à revisão da produção acadêmica discente acerca da temática, a partir do banco de teses e dissertações da CAPES no portal Domínio Público (2013), análise documental de registros de atendimentos às famílias, observação participante e a entrevistas semiestruturadas, bem como à análise das políticas e programas sociais e do marco regulatório da exploração do trabalho infantojuvenil.

No capítulo seguinte são apresentadas as análises dos resultados desta pesquisa, divididas em três seções, conforme os objetivos propostos. A primeira trata das concepções e

práticas familiares sobre o trabalho infantojuvenil; a segunda, das concepções e práticas familiares sobre a infrequência e/ou evasão escolar; e, por fim, a terceira se refere às concepções e práticas escolares acerca da infrequência e/ou evasão escolar. Encerrando o trabalho, são apresentadas as considerações finais do presente estudo.

Acreditamos que a partir do desenvolvimento deste estudo foi possível constatar que os fenômenos aqui estudados possuem determinações estruturais e conjunturais, as quais possuem implicações nas subjetividades e nos modos de organizações familiares. Tais conjuntura e estrutura fazem parte de uma engrenagem em que se perpetua a desigualdade social em favor de poucos, que se privilegiam da acumulação capitalista em detrimento de uma classe cada vez mais apartada da esfera dos direitos sociais.

Pretendemos assim ampliar a compreensão dos determinantes desta engrenagem, para que todas as pessoas, políticas públicas, ciência e sistemas de proteção e garantia dos direitos ao infantojuvenil possam reconfigurar as suas práticas, a fim de avançarmos na ruptura das violências e violações que sofrem estes sujeitos, especialmente os oriundos das classes populares.

1 TRABALHO INFANTOJUVENIL – PRIMÓRDIOS E ATUALIDADES

Após o nascimento da grande indústria no último terço do século XVIII, produziu-se uma precipitação violenta e desmedida no tocante ao prolongamento do tempo de trabalho diário. Todas as barreiras, como a idade e o gênero, a noite e o dia, foram suprimidas. Dentre as orgias do capital, crianças e adolescentes eram postos a trabalhar durante a toda a noite, todo o dia e às vezes noite e dia conforme a vontade do empregador (MARX, 1982).

O capital demandava o aumento do número de assalariados, passando a utilizar a força de trabalho de todos os membros da família. As máquinas exigiam menos força muscular, viabilizando que crianças pudessem operá-las. O trabalho forçado em proveito do capital substituiu os brinquedos da infância e o trabalho livre exercido no círculo doméstico. Marx (1982) relata que o aumento do número de operários nesse período foi considerável, em virtude da substituição dos homens pelas mulheres e sobretudo dos adultos pelas crianças, que eram menos remuneradas que os adultos.

O valor da força de trabalho era determinado não somente pelo tempo de trabalho necessário para a conservação do operário adulto tomado em separado, mas também pelo tempo de trabalho necessário para a conservação da família do operário. A colocação de todos os membros da família no mercado de trabalho e o emprego de máquinas depreciou a força de trabalho do homem. Quatro forças de trabalho, por exemplo, tornam-se mais caras que uma, no entanto, a jornada de trabalho e o sobretrabalho⁹ aumentam quatro vezes, fornecendo maior lucro ao capital.

A exploração do trabalho infantojuvenil, atualmente assim como nos primórdios, vem servindo ao capital na medida em que, quando uma família é levada a lançar mão da força de trabalho da criança ou do adolescente, ela demonstra que naquela organização familiar e comunitária os direitos fundamentais não estão assegurados pelo Estado. Várias são as causas da exploração do trabalho infantojuvenil, dentre elas a precariedade material com que vivem muitas famílias que têm seus direitos expropriados pelo capital e também pela distorção dos sentidos do trabalho, discussão que faremos mais adiante. Caso a família tivesse condições de suprir suas necessidades básicas através do acesso universal às políticas públicas e aos direitos sociais, não seria necessária a inserção precoce de crianças e adolescentes no trabalho.

Marx (1982) afirma que as mães, confiscadas pelo capital, foram forçadas a substituir

⁹ Um exemplo de sobretrabalho, segundo Marx na parte III d'O Capital, ocorre quando um operário produz o valor do seu salário nas cinco primeiras horas de sua jornada, mas acaba por trabalhar mais tempo, que o capitalista tenta prolongar ao máximo. É nesse tempo extra que ele trabalha e não é pago que é criada a mais valia (Marx, 2008).

a função dos cuidados com as crianças. Também foi preciso substituir por mercadorias compradas prontas tudo que antes era fornecido pelo trabalho doméstico através da costura, do conserto. Logo, a diminuição do trabalho doméstico implica no aumento de despesas. O autor acrescenta ainda que na utilização e preparo dos meios de subsistência não se pode fazer economias.

Com frequência, o capitalismo utilizou recursos semelhantes ao do período de escravatura para buscar mão de obra infantil através do anúncio de vagas em jornais da época, destinados aos homens, responsáveis pela família patriarcal. O homem que antes vendia sua própria força de trabalho agora vendia também a força de trabalho de sua mulher e filhos, se equiparado a um mercador de escravos. Posteriormente, a limitação do trabalho de crianças foi conquistada pela luta dos próprios operários adultos.

Uma das consequências desta decomposição da vida em família foi o aumento da mortalidade de filhos dos operários na Inglaterra. A taxa de mortalidade associava-se falta de cuidados das crianças uma vez que suas mães trabalhavam fora de casa. As crianças não eram suficientemente nutridas e morriam de fome, quando não sofriam maus tratos. O empobrecimento intelectual ocorria porque estes homens (operários), antes de chegarem à maturidade, foram transformados em máquinas com a finalidade de produzir mais-valia, o que difere de uma ignorância natural. Esta ideia ratifica a constatação de que a exploração do trabalho infantojuvenil é fator determinante para a evasão escolar, provocando impactos gerais nos níveis de escolarização, que prejudicarão o acesso aos trabalhos na fase adulta. O trabalho explorado e alienado na infância persiste na vida adulta. Esse obstáculo ao desenvolvimento forçou o parlamento inglês da época a decretar que a instrução elementar seria uma condição legal para a utilização produtiva de crianças com menos de 14 anos. A redação obscura dos artigos de lei relativos a esta educação, a falta de organismo administrativo que pudesse assegurar a eficácia desta instrução obrigatória e a própria oposição dos fabricantes contra a lei e os subterfúgios os quais recorriam para burlá-la refletem o espírito da produção capitalista.

Marx traz excertos de um relatório do inspetor de fábricas inglês Leonard Horner, de 30 de junho de 1857:

A lei específica simplesmente que durante três horas por dia as crianças se reúnam entre as paredes de um local chamado escola, e que o empregador receba cada semana um certificado relativo a isso, assinado por uma pessoa dita instrutor ou instrutora (HORNOR, 1857, apud MARX, 1982, p. 93).

Não raro eram encontrados certificados onde a assinatura era representada por uma

cruz, pois o instrutor ou a instrutora não sabiam escrever. Horner segue o seu relato:

Mas, além desses chiqueiros miseráveis onde as crianças obtêm certificados escolares por uma instrução mínima, existe um bom número de escolas cujo mestre é competente, mas seus esforços chocam-se frente a essa quantidade espantosa de crianças do todas as idades, a partir dos três anos. Seu salário, sempre insuficiente, depende unicamente do número de crianças que ele pode enfiar numa sala. Acrescentando-se ainda um mobiliário lamentável, a falta de livros e de material de ensino e, finalmente, a influência deprimente exercida por um ar úmido e viciado sobre as pobres crianças. Visitei muitas dessas escolas e vi turmas inteiras de crianças completamente desocupadas e, no entanto, isso é tido como frequência escolar e essas crianças figuram nas estatísticas oficiais como tendo recebido instrução (HORNER, 1859, apud MARX, 1982, p. 93).

Considerando os avanços obtidos na educação nestes passados cento e cinquenta anos, estes relatos trazem questões extremamente atuais, que lamentavelmente perduram na nossa realidade, a começar pelas condições de trabalho precárias das quais os instrutores dispõem, como ambiente inadequado, salas superlotadas, falta de recursos, formação e salários. Outro aspecto relatado sinaliza a falta de sentido da instrução enquanto mero cumprimento de protocolo pelas indústrias, com a escola funcionando como um mero depósito de crianças amontoadas apenas para contabilizar números oficiais de escolarização. A atual falta de valorização da escola e da carreira docente, bem como a falta de investimentos na educação, revelam que esta política é tratada como acessória em detrimento do favorecimento da acumulação de grandes empresas. O documentário *Pro dia nascer feliz*¹⁰ ilustra com muita veracidade a realidade das escolas brasileiras, suas condições de trabalho, de estrutura e das diferenças em relação à localização e o público que atendem. Mostra as dificuldades da escola brasileira, na visão de alunos e professores, retratando a diferença entre ricos e pobres.

A título de ilustração da zombaria com a qual o capital burla a lei, Marx (1982) ainda cita outras passagens de relatórios de inspetores de fábricas, que demonstram como as crianças eram jogadas da escola para a fábrica e da fábrica para a escola até atingir o mínimo de carga horária escolar exigida pela lei. Há relatos de que nas fábricas de renda, crianças de nove anos eram arrancadas de seus leitos miseráveis ainda de madrugada e forçadas a trabalhar para ganhar apenas o necessário para sua subsistência. Enquanto elas trabalhavam seus membros definhavam, seu talhe diminuía, sua fisionomia tomava um ar abobalhado.

No Brasil, Del Priore (2013) faz um apanhado histórico no qual lembra que ao longo dos 500 anos após a chegada dos portugueses, a criança não foi preocupação nem das autoridades, nem dos médicos, nem dos professores. A falta de sensibilidade em relação à criança pobre é algo que tem muitos séculos na nossa história.

¹⁰PRO DIA nascer feliz. Direção: João Jardim. Rio de Janeiro: Globofilmes, 2005. DVD, 88 min.

Nas primeiras embarcações que traziam os portugueses para o nosso litoral, por exemplo, entre 10% a 20% da tripulação era formada por crianças abandonadas, que eram recolhidas nas cidades portuárias portuguesas e que trabalhavam de graça, ou seja, faziam um trabalho quase escravo no seio destas embarcações.

Afirma a autora que a dessensibilização em torno da infância nasce do entrelaçamento de algumas situações que percorrem a nossa história: o trabalho infantil, a baixa ou mesmo ausente valorização da educação (do professor ou da escola) e o abandono de crianças. Abandono e trabalho já marcavam de forma emblemática a relação que se tinha com crianças. Some-se a isto a escravidão no País, já que 4% da população negra trazida como mão de obra da África era formada por crianças. Separadas dos pais, muitas começavam a prestar pequenos serviços a partir dos quatro anos de idade. Outras, de oito anos, já aparecem com uma profissão definida em testamentos ou inventários dos séculos XVIII e XIX (DEL PRIORE, 2013). Ainda segundo a autora, cerca de um quarto da população de trabalhadores nas tecelagens do final do século XIX era de crianças, as quais passavam de onze a doze horas diante de máquinas têxteis que trabalhavam com muita velocidade. Essas crianças estavam sujeitas a serem mutiladas, a perderem os membros e a ficarem sufocadas, em ambientes absolutamente insalubres de trabalho. As fábricas raramente tinham ventilação e, em onze horas de trabalho, as crianças tinham apenas vinte minutos para se alimentar ou ir ao banheiro.

No final do século XIX, há nos jornais das grandes capitais brasileiras anúncios recrutando crianças para o trabalho, notadamente os filhos dos imigrantes italianos ou espanhóis que vinham da Europa, bem como, paralelamente, as mesmas páginas de jornal revelavam a incidência de violências cometidas contra elas. Isso começa a ter visibilidade com a instalação dos movimentos anarquistas e a circulação dos jornais anarquistas que denunciavam os maus tratos e a vida brutal que era o cotidiano destas crianças (DEL PRIORE, 2013).

De acordo com Del Priore (2013), embora em 1891 tenhamos uma primeira lei que buscou coibir o excesso de trabalho de crianças, e notadamente de crianças dentro de fábricas com máquinas muito rápidas, sabe-se que entre a criação e a aplicação dessa lei, como diz o ditado, “muita água ainda passaria por baixo da ponte”. A elite, representada por filhos de barões do café que tinham a sua educação complementada na Europa, passa a perceber que é preciso fazer alguma coisa para tirar estas crianças das fábricas, preocupação esta que se deve ao fato de que os frutos desse abandono começavam a ficar muito evidentes nas grandes cidades.

No Brasil do final do século XIX, com a utopia de integrar a modernidade, era preciso transformar as cidades em espaços modernos, onde a incidência de epidemias e doenças não fosse tão alta. Era preciso varrer os cortiços nos quais morava o grosso dessa população de operários e de ex-escravos que haviam vindo do interior para as grandes cidades em busca de trabalho.

Os jornais de época mostravam uma verdadeira perseguição por parte das autoridades, dos criminalistas, dos médicos higienistas e, sobretudo, da população. Cartas foram enviadas aos jornais classificando as crianças que circulavam pelas ruas como vadias e vagabundas e solicitando um destino a elas – uma necessidade para cidades que se inspiravam na França como modelo. Inclusive, elas recebem, em francês, o primeiro nome pejorativo: “pivete”, que vem do francês *pivett*. A partir de 1902 surgem as Casas de Correção, que deveriam funcionar como lugares de drenagem para limpar as grandes cidades afrancesadas dessa “sujeira” que estas crianças significavam.

Para Del Priore (2013), a história do Brasil nos ajuda a entender que, se não somos sensíveis àquela criança que fica nos faróis, é porque nós conhecemos esta criança há séculos. Não temos nenhuma sensibilidade frente a esta criança, porque ela não nos apresenta nada de novo.

Rizzini (2013) relata que com a extinção da escravatura multiplicaram-se iniciativas públicas e privadas com a finalidade de preparar a criança e o adolescente para o trabalho, pois este seria a solução para o problema dos que foram abandonados ou se tornaram *delinquentes*. A ideia do trabalho como forma de ocupar jovens e combater a criminalidade e a vagabundagem tem nesta época suas raízes. Além disso, a mão de obra dócil e barata, como era compreendido o trabalho de crianças e jovens, foi rapidamente capturada pelo capital, que fazia seu uso imediato e oportunista.

1.1 A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTOJUVENIL NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Fontes (2009), ao analisar elementos da crise do capital, sinaliza que ocorre atualmente uma devastação social marcada pela precariedade do acesso aos direitos, através da oferta ínfima e de pouca qualidade de serviços que deveriam garantir educação, saúde, moradia, entre outros. Essa lógica destrutiva de expropriação dos direitos é necessária à expansão do capital e à acumulação.

Segundo esta abordagem, o capital é uma relação social cuja base é a permanente

produção de trabalhadores livres, pois o desemprego reduz o valor da força de trabalho e aumenta a competitividade, o que nutre a crise.

A autora refere que a imensa crise social imposta econômica e politicamente, em escala mundial, mostra um processo marcado pelo crescimento do desemprego, terceirizações, flexibilizações, reestruturações e reengenharias e destruição ambiental, na medida em que o mesmo proprietário “abstrato” explora trabalhadores de diferentes países através da utilização regular da mão de obra de mais baixo custo.

Há um aprofundamento da concentração monopolista de capitais centralizados nas mãos de alguns grandes proprietários à custa do crescimento do capital fictício (crédito, dívida pública, fraudes e especulações diversas) e da exploração mais desapiedada dos trabalhadores (FONTES, 2009).

Ilustrando esta ideia, em outubro deste ano foi divulgado no site da Adital (CARMONA, 2012) um estudo da Universidade de Zurich que revela que um pequeno grupo de 147 grandes corporações transnacionais, principalmente financeiras e mineiro-extrativas, representa 40% da economia global e controla a economia global.

Estes dados corroboram a ideia de Fontes (2009), que aponta que a condensação entre os setores bancários e produtivos se expressa na cristalização jurídica de megacorporações como Coca-cola, Votorantim, Brasil Foods, Adidas, Monsanto, Nestlé, Walmart ou Carrefour. Trata-se de conglomerados que estão a cada dia menos ligados a atividades ou produtos específicos, ocorrendo uma extensão sem precedentes de suas áreas de atuação e uma concentração gigantesca da propriedade das condições sociais da produção.

Isso aprofunda as desigualdades entre os países e impõe-se uma concorrência exacerbada entre os trabalhadores, com extrema fragmentação e pulverização das formas de organização genuinamente populares. Da difusão das áreas de atuação resultam fragmentações de empresas, exploração do trabalho-sem-formas, e tráficos os mais diversos.

O trabalho escravo e a exploração do trabalho infantojuvenil que servem a estas megacorporações não são incomuns, principalmente em países ditos “em desenvolvimento”. O documentário denominado *The Dark Side of Chocolate*¹¹ mostra a exploração do trabalho infantojuvenil na África, principalmente na Costa do Marfim, pelas grandes indústrias de chocolate. Esta produção ilustra uma das facetas da desigualdade que sustenta a lucratividade cada vez maior destes conglomerados, que ganham cada vez mais à custa da exploração da mão de obra escrava de crianças e adultos em extrema pobreza.

¹¹ THE DARK Side of Chocolate (O Lado Negro do Chocolate). Direção: Miki Mistrati e U. Roberto Romano. Dinamarca: Bastard Film & Tv, 2010.[Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=7Vfbv6hNeng> >. Acesso em dez 2012]

Pela situação de miséria e sem alternativas de sobrevivência, um grande contingente populacional se vê obrigado a se submeter à exploração para dar conta da sobrevivência material. Esta lógica destrutiva do sistema capitalista é constituinte das relações sociais, que se tornam degradantes, na medida em que o sujeito pobre materialmente, desprovido de alternativas, se vê na condição de submissão ao sistema, sob pena de não conseguir sobreviver. Ao mesmo tempo, tal mecanismo garante a manutenção do sistema capitalista, em que as riquezas ficam megaconcentradas.

Concordando com Fontes (2009), percebemos que essa relação social destrutiva somente pode manter-se com o aval de um Estado que assegura sua perpetuação, bem como a base social necessária para a sustentação do sistema capitalista, na qual reside o fenômeno social da exploração do trabalho infantojuvenil.

Em junho de 2013 aconteceu em Porto Alegre o *Encontro Regional-Sul preparatório da III Conferência Global sobre Trabalho Infantil*, realizada no Brasil no mesmo ano. Em uma das oficinas, foi proposta a responsabilização de todos os agentes da cadeia produtiva quando houver situações de exploração de trabalho infantojuvenil. No entanto, houve divergências por parte de alguns representantes do setor das indústrias e empresas que não concordaram com essa proposta a ser levada para a Conferência Global, alegando que os empresários desconhecem quando a matéria-prima ou subprodutos que utilizam na produção são frutos da exploração do trabalho infantil e, por isso, deveriam ser isentos de punições¹².

Ficou claro que ideologias divergentes estavam ali colocadas, o que reflete a luta de classes que vivenciamos, na qual se travam disputas de diferentes interesses. Os representantes dos patrões defendem seus interesses do maior lucro a qualquer preço, enquanto outros defendem os direitos das crianças e adolescentes e a não exploração do trabalho infantojuvenil.

Destacamos aqui a percepção de que há uma mudança no tipo de trabalho que crianças e adolescentes vêm desempenhando atualmente. Se antes crianças e adolescentes eram inseridos precocemente no trabalho em empresas, indústrias e comércios, hoje temos o predomínio do trabalho informal, tanto nas ruas enquanto catadores de materiais, recicladores e vendedores de produtos como na mendicância, tráfico de drogas, sob exploração sexual e do trabalho doméstico, consideradas como piores formas de trabalho infantojuvenil. Tais formas são mais complexas de detectar por ocorrerem em locais onde o poder público atua apenas de forma repressiva, através de seu aparato policial.

¹² As informações aqui citadas foram observadas pela autora em sua participação no Encontro Regional-Sul preparatório da III Conferência Global sobre Trabalho Infantil, ocorrido em Porto Alegre em 2013

Segundo Fonseca (L., 2009), um estudo qualitativo realizado em uma comunidade da periferia urbana de Porto Alegre (RS) desde 1998 vem demonstrando dificuldade de constatar a exploração do trabalho infantojuvenil, em especial quando ocorre na própria casa (trabalho doméstico) ou em pequenos armazéns de familiares (trabalho domiciliar), invisibilizados porque travestidos de “ajuda”. A autora pontua também a dificuldade no efetivo combate a esta exploração da vida, principalmente quando na forma de exploração sexual e comercial, no tráfico de drogas e na catação de resíduos sólidos.

Durante as reuniões do *Fórum de Erradicação do Trabalho Infantil do Rio Grande do Sul* (FEPETI), parte dos fiscais do trabalho concluiu que houve uma mudança do trabalho infantojuvenil, que hoje está muito mais ligado à informalidade, o que tem dificultado as ações fiscais, ou porque não há um empregador a ser autuado, ou pela dificuldade de se identificar os responsáveis pela criança, no caso a família¹³. Isso faz com que muitas pessoas ligadas à defesa dos direitos da criança e do adolescente acreditem na intensificação da fiscalização e responsabilização dos pais do infante como a solução para o problema. Mais uma vez caem na armadilha da criminalização das famílias, deixando de pensar em alternativas e condições de vida dignas às famílias, dissimulando o papel do Estado. Isso nos leva a questionar: quais interesses estão em jogo e quais acabam prevalecendo nos espaços em que lutamos contra a exploração do trabalho infantojuvenil? Mesmo que no discurso todos sejam contra a exploração do trabalho infantojuvenil, que correlações de forças atuam neste campo?

Há uma possibilidade de que as ações fiscais do Ministério do Trabalho realizem autuações ao Estado na forma de multas, mas não se tem notícias de que estas tenham ocorrido ou que tenham resultado em algo. Aliás, esta é uma esfera na qual poucos se habilitam a adentrar, e é baixa a possibilidade de que uma ação individual seja efetiva.

1.2 A DUPLA FACE DO TRABALHO: DE QUE TRABALHO ESTAMOS FALANDO?

Frigotto (1995) analisa a relação trabalho-educação tomando por base a perspectiva histórica de Marx e Engels, concebendo a realidade social como uma estrutura de classes na qual o conjunto de relações sociais e econômicas, por serem imperativas na produção da vida material dos seres humanos, constitui a base a partir da qual se estrutura e se condiciona a vida social.

Ao tomarmos a categoria *trabalho*, Frigotto sustenta que este é, por excelência, a

¹³ As informações aqui citadas foram observadas pela autora em suas participações nas reuniões do Fórum de Erradicação do Trabalho Infantil do Rio Grande do Sul (FEPETI), realizados em Porto Alegre em 2013.

forma pela qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. O trabalho, portanto, é o princípio educativo, sendo “fundamental que todo o ser humano, desde a mais tenra idade, socialize este pressuposto” (FRIGOTTO, 1995, p.31).

O trabalho, enquanto relação material de produção social da existência, é fundante da especificidade humana. Pelo trabalho, o ser humano modifica a realidade que o circunda e modifica a si mesmo, alterando sua maneira de estar na realidade objetiva e de percebê-la.

No modo de produção capitalista, modo pelo qual atualmente estão organizadas as relações sociais de produção, a centralidade do trabalho como criador da condição humana recebe mediações que o transformam em alienação e mercadoria força de trabalho.

O que define o trabalho, a educação e a formação humana no neoliberalismo são as necessidades do processo de acumulação de capital e não o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas e lúdicas). A redução do trabalho sob o mundo da necessidade e a dilatação do mundo da liberdade, portanto, implicariam a superação da relação capitalista que transforma o trabalho criador da vida humana em alienador da vida do trabalhador.

Um dos limites do desenvolvimento capitalista é o da destruição dos postos de trabalho, o que gera a síndrome do desemprego estrutural¹⁴, a precarização (flexibilização) do trabalho vinculada à abolição dos direitos sociais duramente conquistados pela classe trabalhadora, bem como a ampliação da possibilidade de superexploração da força de trabalho.

Ao abordarmos a exploração do trabalho infantojuvenil, devemos necessariamente associá-la à exploração do trabalhador adulto como um dos elementos que constituem o modo de produção capitalista e a conseqüente desigualdade social por ele produzida, como coloca Fonseca (L., 2009) ao apontar que a precariedade da vida do adulto provedor do sujeito de direitos, instituída pela ausência/insuficiência de políticas públicas de Estado, é o que afinal rouba a infância, e não o trabalho infantojuvenil em si.

A exploração do trabalho infantojuvenil, enquanto trabalho humano vivo e não formalizado, localiza-se dentro da divisão social do trabalho, constituindo uma das conseqüências bárbaras da acumulação do capital que se alimenta da exploração do trabalho. A materialidade disso se expressa em questões como baixo custo dos produtos, jornada de

¹⁴ Definida por Frigotto (1996) como o aumento do excedente de trabalhadores, ou seja, a não necessidade, para a produção, de milhões de trabalhadores, em razão da diminuição dos postos de trabalho decorrentes do aumento da produtividade pela incorporação da microeletrônica e da nova base científico-técnica ao processo produtivo, significando assim, o aumento da miséria da fome e da barbárie social

duração indefinida, naturalização e invisibilidade de algumas formas de exploração como o trabalho doméstico, exploração sexual, tráfico de drogas, entre outros.

Tais contradições enunciam a dupla face do trabalho – como organizador da vida do ser social e como exploração da mercadoria força de trabalho. Portanto, o que se pretende erradicar é a exploração do trabalho infantojuvenil e não o trabalho como princípio educativo.

O trabalho enquanto valor de uso, por exemplo, no auxílio de tarefas domésticas, é necessário, pois organiza a criança à medida que o valor do trabalho vai agregando-se à sua formação. O trabalho explorado, por sua vez, retira o seu tempo de estudo e sua energia vital é extirpada com a intensificação do trabalho. Isso fortalece um contingente grande de crianças e adolescentes sobrantes que acabam saindo da escola e ingressando no trabalho como estratégia de sobrevivência.

No *I Seminário Internacional e I Fórum de Educação no Campo da região sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns*, ocorrido em Pelotas/RS no mês de novembro de 2012, Frigotto (2012) foi um dos painelistas e fez referência ao trabalho infantojuvenil, defendendo que este tema deve ser analisado pela possibilidade da contradição, caso contrário seria dogma. Na ocasião, ele argumentou dizendo que a proibição imposta pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) ao trabalho infantil não propõe alternativas de vida às crianças e adolescentes. Ao mesmo tempo, o auxílio em pequenas tarefas domésticas pela criança pode ser entendido como valor de uso, tendo em vista que não retira o tempo do brincar e estudar e agrega valor à sua formação.

Já o trabalho infantojuvenil enquanto exploração da mercadoria força de trabalho produz subjetividades marcadas pelo desamparo social e, por consequência, afetivo e moral. Percebe-se que a exclusão social se reproduz através das gerações, numa perpetuação das condições sociais materiais que são fundantes da formação humana.

No entanto, há uma distorção, ou melhor, uma indiferenciação entre o trabalho como princípio educativo e como exploração na percepção das famílias e crianças que vivenciam o trabalho infantojuvenil e dos órgãos que se propõem a combatê-lo. Muitas crianças se submetem à exploração da sua força de trabalho e não entendem isso como violação de seus direitos. Simultaneamente, alguns adolescentes recusam o princípio educativo do trabalho e da partilha das tarefas domésticas, utilizando-se dos jargões que criminalizam o trabalho infantojuvenil, muito difundidos nas campanhas de que se propõem a combatê-lo.

Fonseca (L., 2009) compreende o trabalho como tensionado por uma dupla condição: produtor de valor de uso e produtor de valor. Na primeira condição, é princípio organizador da vida; na segunda, é materialidade de exploração/alienação. A autora explicita que o trabalho,

categoria fundante do ser social, e cuja centralidade determina a vida humana, vem sendo (des)constituído. Nomeado de ajuda, utilizado de forma coercitiva em simulacro de “trabalho educativo”, organiza a vida para a precariedade desde tenra idade, porque mutila presente e futuro, não raro reproduzindo passados familiares. Isto porque, como trabalhadores precoces, estes sujeitos têm sua vida subordinada à exploração do capital, formando-se na opressão e espoliação em força maior do que nos laços socioafetivos (familiares, escolares, comunitários, culturais).

Somam-se à face do trabalho explorado concepções e práticas do trabalho que se enuncia educativo – na chamada ajuda e no trabalho coercitivo –, ou seja, potências (des)constituidoras do sentido do trabalho como valor de uso, porque transformam o trabalho educativo em subordinação.

Tendo em vista a distorção que ocorre com os sentidos do trabalho, marcado pela abolição do seu princípio educativo e a não clareza das formas de exploração, Fonseca analisa alguns materiais de divulgação de organizações governamentais e não governamentais que se propõem a erradicar/eliminar o trabalho infantil¹⁵. A autora (FONSECA, L., 2009) faz um movimento de captura da temática “trabalho infantil” nestes materiais e cartilhas e tece algumas considerações. Em uma das cartilhas, o trabalho não aparece como princípio educativo, nem mesmo para as/os filhas/os da burguesia.

O que mais aparece é a naturalização da ideia de “trabalho” como exploração, como *tripalium*¹⁶, como castigo, como violência, o que fortalece o campo que propugna o fim da centralidade do trabalho. Além de reafirmar a ideia única de trabalho, muitas destas publicações fazem a crítica por um viés moralizante que culpabiliza os pais. Em diversos materiais há uma minuciosa explanação sobre trabalho forçado, informal, mas em momento algum o trabalho aparece como formativo.

Além disso, há uma naturalização de que crianças e adolescentes devem *ajudar* em casa, o que permite pensar que a tarefa de organizar o lugar onde moram não compete a elas, que devem apenas ajudar o adulto a fazer o que é de sua (do adulto) responsabilidade. O princípio educativo da partilha dos afazeres nos lugares onde moramos, estudamos e

¹⁵ Foram fontes da pesquisa da autora: (1) Programa Internacional para Erradicação do Trabalho Infantil (IPEC/OIT); (2) Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF/ONU); (3) Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI); (4) Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Trabalho Adolescente/RS (FEPETI/RS); (5) Central Única dos Trabalhadores (CUT); (6) Central dos Trabalhadores e das Trabalhadoras do Brasil (CTB); e (7) Rede Promenino da Fundação Telefônica/Vivo.

¹⁶ Do latim “*tripaliu*”, palavra que denominava um instrumento de tortura que consistia em um gancho de três pontas, cuja função era a evisceração ou a retirada e exposição das tripas, região de intensa dor, causando lenta agonia. Foi criado e utilizado durante a Inquisição. Do termo originou-se a palavra “trabalho”. (BONZATTO, 2013).

trabalhamos não é mencionado (FONSECA, L., 2009).

Os afazeres domésticos não são tarefas exclusivas de adulto, mas responsabilidade de todos e todas, de acordo com a capacidade de cada um/a. Com isso, salientamos a necessidade de que sejam explicitadas as duas formas de trabalho infantojuvenil – como princípio educativo e como exploração. Portanto, como trabalhadoras/es, devemos combater a exploração da mercadoria força de trabalho infantojuvenil e não o trabalho infantojuvenil.

1.3 MARCO REGULATÓRIO DO TRABALHO INFANTOJUVENIL

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) foi constituída em 1946 em Montreal durante a 29ª Conferência Internacional do Trabalho. Sua constituição entrou em vigor em 1948, sendo ratificada pelo Brasil no mesmo ano. O texto atual da OIT é de 1999 e corresponde à revisão de 1946, com as emendas de 1953, 1962 e 1972, todas em vigor no âmbito internacional e ratificadas pelo Brasil.

A OIT é a agência da Organização das Nações Unidas (ONU) que tem formalmente por missão promover oportunidades para que homens e mulheres possam ter acesso a um *trabalho decente*, conceito formalizado pela OIT em 1999, que se refere ao trabalho produtivo e de qualidade, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade humanas. Considera ainda que o trabalho decente é condição fundamental para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável.

O Trabalho Decente é o ponto de convergência dos quatro objetivos estratégicos da OIT:

- (i) liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; (ii) eliminação de todas as formas de trabalho forçado; (iii) abolição efetiva do trabalho infantil; (iv) eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação, a promoção do emprego produtivo e de qualidade, a extensão da proteção social e o fortalecimento do diálogo social (OIT, 2014).

Portanto, um dos objetivos fundamentais da OIT está ligado à eliminação do trabalho infantil, sendo que as Convenções 138¹⁷ (OIT 2013c) e 182¹⁸ (OIT, 2013d) estão diretamente

¹⁷ A Convenção 138 (ou “Convenção sobre a Idade Mínima”, de 1973), foi ratificada pelo Brasil em 2001; versa sobre a Idade Mínima para Admissão e coloca que todo o País-membro que ratifica esta convenção deverá especificar uma idade mínima para a admissão a emprego ou trabalho em seu território que não seja inferior a 15 anos ou 14 anos em países cuja economia e condições de ensino não estejam plenamente desenvolvidas. Estabelece também que não será inferior a dezoito anos a idade mínima para a admissão a qualquer tipo de emprego ou trabalho que, por sua natureza ou circunstâncias em que for executado, possa prejudicar a saúde, a segurança e a moral do jovem (OIT, 2013c).

¹⁸ A Convenção 182, de 1999, foi ratificada pelo Brasil em 2000; dispõe sobre a Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para sua Eliminação (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO

ligadas a esta questão. A Convenção 138, em seu Art. 1º, dispõe que todo País-membro compromete-se a seguir uma política nacional que assegure a efetiva abolição do trabalho infantil e eleve, progressivamente, a idade mínima de admissão a emprego ou a trabalho a um nível adequado ao pleno desenvolvimento físico e mental do jovem.

A Convenção 182 compreende como as Piores Formas de Trabalho Infantil:

(a) todas as formas de escravidão ou práticas análogas à escravidão, como venda e tráfico de crianças, sujeição por dívida, servidão, trabalho forçado ou compulsório, inclusive recrutamento forçado ou compulsório de crianças para serem utilizadas em conflitos armados; (b) utilização, demanda e oferta de criança para fins de prostituição, produção de material pornográfico ou espetáculos pornográficos; (c) utilização, demanda e oferta de criança para atividades ilícitas, particularmente para a produção e tráfico de drogas conforme definidos nos tratados internacionais pertinentes; (d) trabalhos que, por sua natureza ou pelas circunstâncias em que são executados, são susceptíveis de prejudicar a saúde, a segurança e a moral da criança. (OIT, 2013d, Art.3º)

Em 1992, a OIT implementou em nível mundial o Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC). Desde o início de suas atividades no Brasil, segundo consta no sítio da OIT (2012), o IPEC elaborou, executou, acompanhou e avaliou, em conjunto com setor público, organizações patronais e da sociedade civil, mais de 100 programas de ação em todo o território nacional. Inúmeros dados e estudos sobre trabalho infantil foram realizados, além do lançamento de campanhas de conscientização e promoção de articulação político-institucionais, com recursos majoritariamente do governo alemão e, atualmente, com o suporte financeiro do governo norte-americano. Consta ainda que a mobilização social contribuiu para a retirada de mais de 800 mil crianças do trabalho nesses anos no Brasil, tornando o país referência mundial na redução do número absoluto de crianças exploradas no trabalho formal.

No contexto da implementação das duas Convenções que tratam do trabalho infantil ratificadas pelo Brasil, a proposta da OIT/IPEC é de cooperar com a sociedade brasileira para que o país consiga progressivamente erradicar o trabalho ilegal de crianças. A página desta organização enumera as ações do programa, porém a última atualização é de 2004 (OIT, 2012). Na parte que descreve as ações por região, consta no link do Rio Grande do Sul um Projeto chamado *Catavento*, cuja unidade executora é a União Sul Brasileira de Educação e Ensino – USBEE. O início data de 2004 com duração de 24 meses. Ficam aí questões a se verificar: por que não houve mais atualizações na página virtual da OIT? E como a cooperação proposta vem se efetivando ou não no Brasil?

Scheinvar (2012) coloca que organismos multilaterais, como a UNESCO, propõem

governar condutas mundiais pela educação e pela cultura, difundindo domínios de verdade denominados de ciência, como estratégia política para evitar a guerra, induzindo a pensar que esta nasceria nas mentalidades dos homens e seria nela que dever-se-ia exercer ação preventiva. A UNESCO foi criada após a Segunda Guerra Mundial, tendo como missão gerir a cultura da paz por meio de tecnologias de educação e, assim, mediar conflitos para prevenir diversas situações de violência. Corroborando tal ideia, Frigotto (1994) ressalta que as organizações multilaterais operam a difusão de pautas neoliberais e de ajuste conservador da economia e da política, instrumentalizando de forma produtivista a educação e a cultura.

Em relação à OIT, pretendemos aprofundar alguns pontos no decorrer da pesquisa, tais como essas duas Convenções e o último relatório da OIT, divulgado em 23 de setembro de 2013 (OIT, 2013e), o qual traz as estimativas e tendências mundiais do trabalho infantil.

No Brasil, a Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. A Constituição Federal de 1988 exerceu papel fundamental na elaboração do ECA, o qual assegura à criança e ao adolescente a condição de sujeito de direitos e garantia de prioridade na efetivação dos direitos fundamentais inerentes ao ser humano:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, 2014, Art. 4º).

Destacamos aqui dois capítulos do Título II do ECA (BRASIL, 1990, 2014), que trata Dos Direitos Fundamentais: o Capítulo IV (Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer) e o Capítulo V (Do Direito à Profissionalização e à Proteção ao Trabalho). Este último estabelece a idade mínima de 16 anos para trabalho:

É proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz a partir de quatorze anos. (Nova redação conforme Emenda Constitucional nº 20, de 16/12/98, a qual alterou a redação do Art. 7º da Constituição Federal/88: Art. 7. Inciso XXXIII – “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos”) (BRASIL, 1990, 2014, Art.60).

Em seu Art. 69, o Estatuto faz ainda uma observação a dois aspectos relativos ao direito à profissionalização e à proteção ao trabalho do adolescente: o respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e a capacitação profissional adequada ao mercado de

trabalho (BRASIL, 1990, 2014).

Quanto ao direito à educação, o ECA dispõe, além do disposto no Art. 4, que:

A criança e adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: (i) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] (BRASIL, 1990, 2014, Art. 53).

O Estatuto estabelece deveres quanto à obrigatoriedade da educação e frequência escolar, como segue o quadro abaixo:

Quadro 1– Síntese dos Deveres referentes à Educação segundo o ECA

PAIS/FAMÍLIA	ESTADO	ESCOLA
<p>Art. 22. Aos pais incumbe o dever do sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.</p> <p>Art. 55. Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.</p> <p>Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: V – obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar.</p>	<p>Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados de ensino; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.</p>	<p>Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I – maus tratos envolvendo seus alunos; II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III – elevados níveis de repetência.</p> <p>Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso as fontes de cultura</p>

Fonte: ECA (Brasil, Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, 2014), organização da autora.

O ECA ainda prevê a aplicação de medidas de proteção sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: “I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III – em razão de sua conduta” (BRASIL, 1990, 2014, Art. 98).

Em 2009, a Lei nº 12.010 incluiu no Art. 100 do ECA alguns princípios que regem a aplicação das medidas, que ressaltam a responsabilidade do poder público na efetivação dos direitos de crianças e adolescentes, ficando a redação deste artigo da seguinte forma:

III - responsabilidade primária e solidária do poder público: a plena efetivação dos direitos assegurados a crianças e a adolescentes por esta Lei e pela Constituição Federal, salvo nos casos por esta expressamente ressalvados, é de responsabilidade primária e solidária das 3 (três) esferas de governo, sem prejuízo da municipalização do atendimento e da possibilidade da execução de programas por entidades não governamentais; VI - intervenção precoce: a intervenção das autoridades competentes deve ser efetuada logo que a situação de perigo seja conhecida; VII - intervenção mínima: a intervenção deve ser exercida exclusivamente pelas autoridades e instituições cuja ação seja indispensável à efetiva promoção dos direitos e à proteção da criança e do adolescente; VIII - proporcionalidade e atualidade: a intervenção deve ser a necessária e adequada à situação de perigo em que a criança ou o adolescente se encontram no momento em que a decisão é tomada [...] (BRASIL, Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, 2014, Art. 100).

Tais acréscimos à Lei centram as intervenções do poder público nas situações de violações de direitos. Além disso, mais uma vez reasseguram a responsabilidade parental, ou seja, que os pais assumam os seus deveres para com a criança e o adolescente.

O Art. 101, que trata das medidas específicas de proteção aplicadas pela autoridade competente (BRASIL, 1990, 2014, Art. 101), refere que estas são voltadas aos pais, sem, portanto, mencionar algum tipo de punição ao Estado no caso de violação de direitos à criança ou ao adolescente. As autoridades competentes, os conselhos tutelares e o poder judiciário, são fiscalizadas ou responsabilizadas nos casos em que ferem os direitos estabelecidos no ECA? E a omissão do Estado no seu dever de garantir os direitos, seria responsabilizada? Como garantir direitos sem termos a preocupação em *como punir, a quem punir e quem deve punir*?

Não há dúvida de que o ECA representa avanço em relação ao seu antecessor Código de Menores, pois compreende a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e sua condição peculiar enquanto ser em desenvolvimento. Além disso, segundo Scheinvar (2010), os direitos estabelecidos no ECA rompem com os paradigmas tradicionais ao desindividualizar os problemas sociais e determinar a responsabilização pública por sua garantia. esta autora salienta que uma forma de ampliação da responsabilidade pública pela garantia dos direitos e de ampliação da participação popular na gestão dos espaços públicos é a proposta do ECA sobre a criação de conselhos, órgãos colegiados com decisiva participação da sociedade civil: conselhos de direitos que formulam a política para a criança e o adolescente e conselhos tutelares geridos pela sociedade civil, cuja atuação ocorre em nome

da defesa de direitos e do cumprimento de deveres.

Conforme observamos neste levantamento das responsabilidades previstas no ECA, a participação da sociedade civil é um dos poucos mecanismos de tensionamento do poder público previsto, pois as “medidas protetivas” são direcionadas especialmente às famílias. Ainda assim, a experiência nos mostra o esvaziamento dos conselhos de direitos pela sociedade civil, bem como a inoperância e o despreparo dos conselhos tutelares na defesa dos direitos da criança e do adolescente. Parte desta inoperância deve-se aos poucos recursos disponíveis na rede que atendam as demandas subjacentes, tais como falta de vagas na educação infantil e falta de políticas de habitação capazes de garantir moradia adequada às famílias. O conselho tutelar não dispõe dos instrumentos necessários, ou seja, não conta com estrutura adequada de trabalho nem com a garantia de direitos à população atendida. Os procedimentos do conselho tutelar estão mais próximos, como menciona Scheinvar (2010), ao controle normalizador e à ampliação da punição legalista.

2 POBREZA E ESCOLARIZAÇÃO: DIÁLOGOS COM AS POLÍTICAS SOCIAIS

O Bicho

*Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.*

*Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.*

*O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.*

O bicho, meu Deus, era um homem

(Manuel Bandeira)¹⁹

Neste capítulo, buscamos uma articulação do tema da pobreza com o da escolarização, aproximando-os da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que, por meio do Programa Bolsa Família (PBF) e do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), objetiva a redução da pobreza, o aumento da frequência escolar e a erradicação do trabalho infantil.

2.1 A PRODUÇÃO DA POBREZA: VULNERABILIDADE SOCIAL E O ESTADO

A pobreza no Brasil tem sido assunto de discursos políticos, científicos e ideológicos, bem como alvo de ações governamentais que anunciam a busca por seu enfrentamento. Nesse país marcado pela desigualdade social, a cara da miséria estampa-se nas cidades, nas zonas urbanas e rurais, evidenciando múltiplas formas de exploração e modos de sobrevivência da maioria da população.

Apesar de a exclusão social ser uma temática constantemente propagada nos discursos midiáticos, políticos, científicos, intelectuais, entre outros., muitos estudiosos da questão concordam sobre a impossibilidade de se delimitar o fenômeno, uma vez que sob este rótulo estão contidos inúmeros processos, categorias e manifestações de rupturas de vínculos sociais. Marcada por inúmeras controvérsias, a noção de exclusão social vai protagonizando os debates e justificando a elaboração das políticas públicas.

¹⁹ BANDEIRA, Manuel. Estrela da vida inteira. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

Muitas vezes, não há uma delimitação precisa entre os conceitos de pobreza/exclusão/vulnerabilidade/risco social, os quais não raro têm sido tratados como sinônimos. Portanto, se torna primordial um aprofundamento na análise de tal questão, a fim de combater uma superficialidade na sua abordagem e no seu enfrentamento.

Segundo a Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2004), a pobreza é restrita à falta de posse de recursos financeiros, enquanto a vulnerabilidade social é concebida como um conjunto de situações ou identidades que podem levar à exclusão social dos sujeitos. A vulnerabilidade, segundo a PNAS, é uma conjugação de fatores, que envolvem características territoriais, fragilidades ou carências das famílias, grupos ou indivíduos e deficiências da oferta e do acesso a políticas públicas.

Entende-se que as potencialidades e vulnerabilidades das famílias e indivíduos são um reflexo das características do território em que estão inseridos. No Anexo B deste trabalho estão listadas as possíveis vulnerabilidades identificadas na família no ambiente ou na realidade social em que vivem (BRASIL, MDS, 2010b), de acordo com a avaliação da Assistência Social ou do técnico responsável.

Wanderley (2012) coloca que a noção de exclusão social surgiu a partir de René Leonir em 1974, cujas teses emanam do pensamento liberal e foram fortemente criticadas pela esquerda, o que impulsionou um deslocamento da concepção de que o fenômeno seria de ordem individual para uma concepção do social, cuja origem estaria no funcionamento das sociedades modernas. Wanderley destaca ainda que as causas da exclusão social foram o rápido e desordenado processo de urbanização, a inadaptação e uniformização do sistema escolar, o desenraizamento causado pela mobilidade profissional e as desigualdades de renda e de acesso aos serviços.

Este autor defende ainda que qualquer estudo referente à exclusão deve ser contextualizado no espaço e tempo ao qual o fenômeno pertence. Ressalta que no Brasil coexistem diferentes causas de pobreza e exclusão social, sendo que “a pobreza acompanha a história brasileira tal como uma sombra que compõe seu elenco de problemas” (TELLES apud Wanderley, 2012, p.20).

Alguns autores (CURRALERO, 2007, ABRAMOVAY, 2002) atribuem à vulnerabilidade fatores como baixa capacidade material, simbólica e comportamental de pessoas e famílias para enfrentar e superar os desafios com os quais se defrontam, o que dificulta o acesso à estrutura de oportunidades que provém do Estado e da sociedade. Nesta concepção, a vulnerabilidade é definida como um conceito a partir do entendimento de que o conjunto de características, recursos e habilidades de um dado grupo social se revela

insuficiente, inadequado ou torna difícil lidar com o sistema de oportunidades oferecido pela sociedade para ascender a maiores níveis de bem-estar ou diminuir probabilidades de deterioração das condições de vida de determinados atores sociais.

Assim, a vulnerabilidade social é concebida como:

[...] o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores (Vignoli, 2001; Filgueira, 2001, apud Abramovay, 2002, p. 29).

Compreendemos que a concepção destes autores deixa transparecer a ideia de que o indivíduo ou a família é responsável pela sua condição de vulnerabilidade, entendida como incapacidade de aproveitar as oportunidades disponibilizadas pelo Estado. Esta “incapacidade do indivíduo” ou a “dificuldade de acesso às oportunidades” são entendidas como consequências, e não como causas da vulnerabilidade social. Há uma inversão na lógica, como se a vulnerabilidade dificultasse o acesso e não a falta de acesso que vulnerabilizasse a população. Além disso, pensamos que um termo mais adequado que “oportunidades” seria “direitos”.

Tais concepções centralizam nas atitudes do indivíduo, também, a busca de soluções para sua condição vulnerável, prevalecendo o discurso do protagonismo que não coloca em questão as possibilidades de escolhas (ou a falta delas) que o indivíduo tem para decidir sobre sua vida. Propaga-se um falso ideal de *empoderamento* e *exercício da autonomia* que marca uma política pública de efeitos parciais, superficiais.

Um exemplo disso são os cursos de qualificação profissional do PRONATEC²⁰, por exemplo, que exige escolaridade mínima, o que não condiz com uma grande parcela da população que possui no máximo a quinta série. Além disso, estes cursos não cumprem a promessa de emprego garantido após o curso. Quem não se enquadra nos seus critérios de seleção, não poderá “escolher” fazer um dos cursos. E os que concluem o curso e não conseguem trabalho, será que é porque não “quiseram”?

Da mesma forma, o Programa Jovem Aprendiz, procurado por muitos jovens como alternativa de renda, acaba não sendo disponibilizado para grande parte da população jovem em condição de pobreza. Os jovens que estão fora da escola ou que não atingem a escolaridade mínima exigida (7^a ano) acabam não tendo acesso ao programa.

²⁰ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

Observa-se que tem sido colocado pelos agentes destes programas que há pouca adesão do público da assistência social, tendo em vista o grande índice de evasões. No entanto, parece que o caráter de aprendizagem destes programas não é uma realidade, na medida em que a demanda das empresas está mais voltada para a obtenção de mão de obra barata. Geralmente, são executados pelo Sistema S²¹, o qual não faz um acompanhamento dos jovens inseridos no programa, sendo que a entrada nos cursos já é excludente: a escolaridade exigida é muito alta, existe uma prova de seleção para o curso, a escolha do jovem quem faz é a empresa. Sendo assim, os jovens que “conseguem” entrar nesses programas pertencem a uma parcela elitizada se levarmos em conta o grande contingente de jovens que encontram-se aquém dos critérios de seleção.

Com isso, coloca-se em questão os tão falados *protagonismo*, *autonomia* e *empoderamento*, termos bastante utilizados no teor de projetos, programas e políticas voltados ao alívio da pobreza. Nos programas citados, percebemos que se busca moldar a força de trabalho à lógica de mercado, de forma que a lógica do capital prevalece em detrimento do desenvolvimento do ser humano, servindo assim à manutenção da divisão de classes. Outro ponto é: como falar em protagonismo, se as condições para a participação e as possibilidades de escolha são desiguais? Parece que *protagonismo*, *autonomia* e *empoderamento* é mais uma armadilha do capitalismo que coloca no indivíduo a responsabilidade de suas escolhas, sem que haja a garantia dos direitos sociais, essenciais para que possamos fazer projetos de vida.

Para Scheinvar (2000), exclusão não é apenas a incapacidade de acesso a certa posição funcional, mas também o não pertencimento a certos modelos hegemônicos. Estar fora de certos parâmetros é uma condição de exclusão. Esta autora afirma ainda que a segurança social é um instrumento do poder que indica maior autonomia dos indivíduos, embora, paradoxalmente, implique em maior dependência. O discurso da sociedade liberal garante a “liberdade”, cuja consumação está condicionada à capacidade de cada indivíduo se enquadrar na estrutura econômica e nos modelos sociais. Capacidade que, sem dúvida, esbarra nas contradições da sociedade capitalista, em que a força de trabalho é uma mercadoria.

²¹ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> Acesso em 02 Jan 2015.

Para aprofundarmos o debate, portanto, devemos colocar em questão a *produção* da exclusão, concebida não como uma condição natural, mas como fruto de um processo histórico. No caso da proteção social a ser afiançada pela PNAS, se faz necessário ampliarmos o entendimento sobre como se produz a demanda por proteção: como ela se produz? Quem é o sujeito da proteção? Qual a forma de exercê-la? Em que momento e sob que condições iniciá-la, e em quais abandoná-la? Para além do rigor técnico, o sentido da prática de proteger está colocado em questão.

Algebaile (2004) exemplifica trazendo a questão do Cadastro Único (CadÚnico) para Programas do Governo Federal, que evidencia problemas de quem vive à margem de formas oficiais de registro já completamente naturalizadas pelas classes médias e pelas elites: ausência de documentação civil, ausência de relações de trabalho formalizadas, alto número de analfabetos, ausência de comprovação de residência (pois para muitos o endereço não existe oficialmente, como é o caso de ocupações urbanas, ou porque a família estava morando “de favor” na casa de parentes).

Esta materialidade nos mostra que os problemas no preenchimento do formulário oficial do CadÚnico, por exemplo, estavam sendo tratados como dramas pessoais, privados, e não como expressão do modo de organização da vida social e econômica no país e, portanto, como problema público para o qual se deve buscar solução. Esta constatação da autora parece perdurar até os dias atuais, em que se observam os mesmos problemas no cadastramento das famílias para os programas do governo federal, problemas estes que anunciam as múltiplas vulnerabilidades subsumidas na pobreza. E o que é feito com as violações de direitos que aparecem nos atendimentos ao público da assistência social, nesses casos não há a cobertura do PBF? O PBF não cobre, mas encobre vários sofrimentos da população.

A adjectivação “situação de risco” ou “de vulnerabilidade pessoal e/ou social”, utilizada pela PNAS para designar a população que dela necessita, precisa ser contextualizada porque Estado, sociedade civil e família produziram culturas de risco socialmente construídas. Trata-se de uma estrutura marcada por inúmeras violações de direitos que produz uma série de fenômenos sociais, os quais serão tratados/remediados pelo aparelho de Estado através de políticas compensatórias e/ou criminalizantes.

No nosso entendimento, as condições de vulnerabilidade configuram uma síntese de múltiplas determinações, agravada pela expansão do Estado para os desígnios do capital, e consequente contenção para os desejos e as necessidades de vida da população trabalhadora. A violação de direitos, portanto, é que produz as vulnerabilidades.

Propomos aqui uma discussão sobre a questão da vulnerabilidade social e da pobreza no Brasil partindo da análise da categoria *superexploração da força de trabalho* (SEFT) que nos aponta para a produção de *sobrantes*, consequência dos agravos sociais decorrente do capitalismo. Conforme Marini (2005), a SEFT é característica estrutural que demarca a condição dependente vivida pelos países da periferia em relação aos países do centro do capitalismo mundial e ocorre pela necessidade de geração de excedente que garanta a dinâmica interna de acumulação e a posterior transferência aos países centrais (relação Centro – Periferia).

Amaral (2012) descreve quatro principais formas de superexploração da força de trabalho: o aumento da intensidade do trabalho, o prolongamento da jornada de trabalho, a apropriação por parte do capitalista de parcela do fundo de consumo do trabalhador e a ampliação do valor da força de trabalho sem que seja pago o montante necessário.

A superpopulação relativa/exército industrial de reserva/sobrantes se refere a um ser social que possui cada vez menos direitos e oportunidades e que permanece à margem da esfera produtiva e do processo de escolarização/formação. São trabalhadores empregados ou subempregados vivendo em condições de pobreza mais duras que as dos assalariados. Este quantitativo inevitavelmente cria uma ameaça de desemprego e pressiona os trabalhadores para que se mantenham empregados e a submeterem-se à exploração, ou seja, a aceitarem condições precárias de trabalho, assédio moral, aumento da jornada e da quantidade de trabalho, perda de direitos trabalhistas, entre outros.

A força de trabalho sobrente é a forma contemporânea da superpopulação relativa/excedente, a qual não acessa os mercados nem os direitos. Fonseca (L., s.d.) fala de uma população que vive fora da esfera dos direitos e, quando consegue uma forma relativa de inserção, como a escola, tem nesta uma convivência fundada na precariedade e, não raro, dela é expulsa. Assim, fica assegurada uma força de trabalho em permanente situação de sobrente no mercado de trabalho e na esfera dos direitos, porque além do desemprego estrutural que produz esta população, a precariedade da escola e das condições de formação tende a alimentar quanti e qualitativamente este grupo. Junto a isso, a *bolsificação* da vida, propagada como política de inclusão, parece funcional à reprodução do capital, na medida em que assegura que muito continuem como estão.

O público atendido pela PNAS, especialmente o beneficiário do PBF, incorpora características desta categoria. O mais profundo sedimento da superpopulação relativa habita a esfera do pauperismo. Incluem-se nesta camada social indivíduos que podem ou não ser rapidamente incorporados ao exército ativo dos trabalhadores. Postos em situação de miséria e

à margem de relações formais de trabalho, um grande contingente populacional obriga-se a se submeter à exploração para dar conta da sobrevivência material. Esta lógica destrutiva do sistema capitalista é constituinte das relações sociais, que se tornam degradantes na medida em que o sujeito pobre materialmente, desprovido de alternativas, condiciona-se ao sistema, sob o imperativo da sobrevivência. Ao mesmo tempo, tal mecanismo garante a manutenção do capitalismo, em que as riquezas ficam megaconcentradas em oposição à constante degradação social.

As políticas que pretendem garantir os direitos muitas vezes deixam de ser executadas como políticas públicas de Estado e passam à condição de políticas de governo, mediadas pelo privado, na forma de relações interpessoais, ONGs, fundações empresariais, associações de moradores, igrejas, crime organizado, entre outros, refletindo a adesão dos governos à ideologia neoliberal na gestão do aparelho de Estado, na qual estes se desresponsabilizam pelo atendimento ao público, ou seja, à maioria da população que contribui para a composição do fundo público através do pagamento de tributos.

A precarização dos serviços públicos força à mercantilização dos direitos e o salário não dá conta da aquisição de itens básicos, não restritos a cesta básica, desamparando a classe trabalhadora, que se torna escrava de comerciantes pela aquisição de dívidas eternas. Como coloca Fonseca (L., s.d.), além do valor ínfimo do salário mínimo e do alto percentual de impostos pagos, somos submetidos a um atendimento precário nos direitos por educação, saúde, transporte, baixo valor da aposentadoria, entre outros, ou pagamos para o setor privado. Associado a isso, temos o encarecimento dos meios de subsistência das necessidades vitais. O Estado impõe um salário mínimo que não atende às necessidades vitais básicas de um/a trabalhador/a e sua família (moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte, previdência social), produzindo demandas por políticas compensatórias.

Uma das “seguranças” prometidas pela PNAS é a provisão dos mínimos sociais aos vulneráveis socialmente. Mas o que são estes mínimos sociais? Porque em determinado momento da história, surgiu este termo “mínimos sociais”, tendo em vista que a ideia do direito a um salário mínimo já estava preconizada na Constituição Federal de 1988. O salário mínimo deve ser capaz de:

[...] atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim; (BRASIL, 1988, 2014, art. 7º).

De acordo com os cálculos do DIEESE, nem mesmo o salário mínimo atual, fixado

em lei, dá conta do sustento de uma família, comparativamente a um *salário mínimo necessário*. O que se dirá de um “mínimo social”? Se o salário mínimo, como o nome já diz, é mínimo, vemos que a PNAS através do PBF acaba instituindo o irrisório, aquém do mínimo, colocando ainda a expectativa de que este garantirá condições dignas de sobrevivência. A terminologia utilizada para designar as ações assistenciais é denominada de “benefício”, como se fosse uma vantagem, um favor, uma benfeitoria e não um direito. Como exercer autonomia, se o sujeito depende de esmolas para sobreviver?

Como isso, reitera-se o argumento de que os programas sociais no Brasil apresentam-se como políticas compensatórias, na medida em que estes são implementados como remédio para as vulnerabilidades e violações de direitos sem, no entanto, trazer à tona o questionamento sobre a produção da demanda de proteção social: por que, afinal, se produziu a necessidade de um programa de renda mínima? Estes valores garantem a dignidade humana? Será que a garantia de um mínimo social não ofusca as lutas pelo salário mínimo?

Face ao exército de reserva provocado pelo desemprego estrutural consequente da expropriação de direitos, o Estado, que deveria favorecer a população através da partilha do fundo público, adota medidas apaziguadoras das consequências nefastas da desigualdade. Para parte da classe trabalhadora que perdeu sua condição de existência e possibilidade de venda da força de trabalho resta a sobrevivência pela caridade pública ou pelas políticas assistenciais.

2.2 A POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS), aprovada em 2004 pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), foi proposta apresentada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), resultado das deliberações da Conferência Nacional da Assistência Social realizada em 2003. A perspectiva foi implantar o Sistema Único da Assistência Social (SUAS) e dar materialidade à Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). De acordo com o artigo primeiro da LOAS:

A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas (BRASIL, Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, 2014, Art.1º).

A PNAS reconhece a assistência social como direito social de todo cidadão que dela

necessitar e como política pública de responsabilidade do Estado, referindo não ter relação com clientelismo, assistencialismo, caridade ou ações pontuais. A nova concepção de assistência social como direito à proteção social busca desenvolver capacidades para maior autonomia, tentando afastar-se de uma lógica tutelar, assistencialista ou somente provedora de necessidades. Como vimos anteriormente, seria possível desenvolver capacidades de autonomia sem a garantia das condições básicas de sobrevivência? Quais são as necessidades básicas, que devem ser garantidas pelos mínimos sociais?

A organização da Assistência Social tem as seguintes diretrizes, baseadas na Constituição Federal de 1988 e na LOAS:

- I – Descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social, garantindo o comando único das ações em cada esfera de governo, respeitando-se as diferenças e as características socioterritoriais locais;
- II – Participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis;
- III – Primazia da responsabilidade do Estado na condução da Política de Assistência Social em cada esfera de governo;
- IV – Centralidade na família para concepção e implementação dos benefícios, serviços, programas e projetos (BRASIL, 2004, p.33).

Conforme o sítio do MDS, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) é um sistema público que organiza, de forma descentralizada, os serviços socioassistenciais no Brasil, articulando os recursos dos três níveis de governo para a execução e o financiamento da PNAS.

Coordenado pelo MDS, o SUAS organiza suas ações em dois tipos de proteção social. A primeira é a Proteção Social Básica, destinada à prevenção de situações de risco social e pessoal, por meio da oferta de programas, projetos, serviços e benefícios a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade social. A segunda é a Proteção Social Especial, destinada a famílias e indivíduos que já se encontram em situação de risco e que tiveram seus direitos violados por ocorrência de abandono, maus-tratos, abuso sexual, uso de drogas, entre outros. Abaixo, segue um quadro resumido dos regimentos da Assistência Social no Brasil:

Quadro 2– Síntese dos Documentos que regulam a Assistência Social no Brasil

Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (1993)	Política Nacional de Assistência Social – PNAS (2004)	Norma Operacional Básica /Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS (2005)
Dispõe sobre a organização da Assistência Social, estabelece normas e critérios para a organização da assistência social.	A Política Nacional de Assistência Social expressa exatamente a materialidade das diretrizes da Lei Orgânica da Assistência Social;	A NOB/SUAS visa a implementação e a consolidação do SUAS; O SUAS é um sistema público, não-contributivo, descentralizado e participativo, destinado à gestão da assistência social, através da integração das ações dos entes públicos (União, Estados, Municípios e o Distrito Federal) responsáveis pela política socioassistencial e das entidades privadas de assistência social.

Fonte: pesquisa da autora.

O MDS integra três frentes de atuação principais, quais sejam, o direito à renda, à segurança alimentar e à assistência social. Enquanto política de proteção social, a Assistência Social significa garantir a todos que dela necessitam²² e sem contribuição prévia a provisão dessa proteção.

A opção que se construiu para exame da política de assistência social na realidade brasileira parte da defesa de um certo modo de olhar e quantificar a realidade, a partir de uma visão social pautada na “inclusão dos invisíveis”, considerados casos individuais que, no entanto, de fato são parte de uma situação social coletiva. Além disso, preconiza a busca do conhecimento dos riscos e das vulnerabilidades sociais, bem como dos recursos com que os sujeitos contam para enfrentar tais situações. Pretende ser capaz de captar as diferenças sociais, entendendo que as circunstâncias e os requisitos sociais circundantes do indivíduo e dele em sua família são determinantes para sua proteção e autonomia. A política defende ainda o confronto de uma leitura macrossocial com a leitura microssocial, capaz de entender que a população tem necessidades, mas também possibilidades ou capacidades que devem e podem ser desenvolvidas, ou seja, uma análise de situação não pode ser só das ausências, mas também das presenças até mesmo dos desejos de superar a situação atual (como se a superação dependesse do desejo individual).

A proteção social exige a capacidade de maior aproximação possível do cotidiano da vida das pessoas, pois é nele que riscos e vulnerabilidades se constituem, sendo necessário relacionar as pessoas e seus territórios, no caso os municípios. A unidade sociofamiliar, por sua vez, permite o exame da realidade a partir das necessidades, mas também dos recursos de

²² Constituem o público usuário da Política de Assistência Social cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; identidades estigmatizadas em termos étnicos, culturais e sexuais; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e/ou ao acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (MDS, 2010a)

cada núcleo/domicílio. Assim, a Política de Assistência Social assume a centralidade sociofamiliar no âmbito de suas ações.

A Política Nacional de Assistência Social se configura necessariamente na perspectiva socioterritorial, pois se trata de uma política pública cujas intervenções se dão essencialmente nas capilaridades dos territórios. Assim, as ações buscam um reconhecimento da dinâmica que se processa no cotidiano das populações, tornando visíveis aqueles setores da sociedade brasileira tradicionalmente tidos como invisíveis ou excluídos das estatísticas – população em situação de rua, adolescentes em conflito com a lei, indígenas, quilombolas, idosos, pessoas com deficiência. Neste ponto, questionamos: quais ciências têm contribuído para o conhecimento da dinâmica que se processa no cotidiano das pessoas pobres? Em que medida as pesquisas acadêmicas têm auxiliado a efetiva diminuição das desigualdades?

Esta visão social da PNAS entende as vulnerabilidades sociais sob um viés que parte do resultante das desigualdades sociais e não da sua origem. Compreende as desigualdades sociais como oriundas da família e da organização territorial, ao afirmar que é no cotidiano das pessoas que se produzem as vulnerabilidades. Esta visão não considera a ideia de que há uma estrutura social perversa que produz as desigualdades e que sem a superação destas dificilmente ocorrerão mudanças sociais. Também ignora a violação de direitos e a divisão de classes como fundantes de tal estrutura, a qual é endossada por um Estado omissivo. Desta forma, a política pauta-se em ações paliativas que buscam remediar os males sociais produzidos pelo modo como nossa sociedade está estruturada.

Reveremos aqui dois pontos da PNAS. Primeiro, nos referimos à “segurança de rendimentos”, que a política afirma não ser uma compensação do valor do salário mínimo inadequado, e sim a garantia de que todos tenham uma forma monetária de garantir sua sobrevivência, independentemente de suas limitações para o trabalho ou do desemprego. É o caso de pessoas com deficiência, idosos, desempregados, famílias numerosas, famílias desprovidas das condições básicas para sua reprodução social em padrão digno. Esta ideia não considera o desemprego como algo estrutural que não se restringe aos que possuem limitações físicas ou por idade.

As possibilidades de renda pela PNAS são o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e o PBF, programa de transferência de renda condicionada, o qual veremos mais adiante.

O segundo ponto é o que a política conceitua como “segurança da acolhida”. Entendida como uma das seguranças primordiais da política de assistência social, ela opera com a provisão de necessidades humanas que começa com os direitos à alimentação, ao vestuário e ao abrigo, próprios à vida humana em sociedade. A conquista da autonomia na

provisão dessas necessidades básicas é a orientação desta segurança da assistência social. Portanto, na nova concepção de assistência social, que busca se afastar de uma prática assistencialista, desloca o provimento de suas necessidades para o próprio sujeito, que deve conquistar autonomia por meio da assistência social.

A política entende, todavia, que alguns indivíduos não conquistem por toda a sua vida, ou por um período dela, a autonomia destas provisões básicas, por exemplo, por causa de sua idade – uma criança ou um idoso, por exemplo –, por alguma deficiência ou por uma restrição momentânea ou contínua da saúde física ou mental. O que a política não alcança é que muitas pessoas não desfrutam deste básico, por não terem garantidos seus direitos fundamentais através do acesso a serviços públicos de qualidade ou ainda por não possuírem uma renda estável através de um trabalho decente. As restrições vão muito além da idade e da saúde física ou mental, e mais longe ainda de uma restrição “momentânea” situacional.

2.3 O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda destinado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza²³ no Brasil. Integra o Plano Brasil Sem Miséria (BSM), que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 70 mensais, e que está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos.

A transferência de renda objetiva a promoção do alívio imediato da pobreza. As condicionalidades devem reforçar o acesso aos direitos sociais básicos nas áreas da educação, saúde e assistência social. Os programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, no intuito de superar a situação de vulnerabilidade.

A gestão do Bolsa Família é descentralizada e compartilhada entre a União, estados, Distrito Federal e municípios. Segundo estes dados do MDS, o programa atende mais de 13 milhões de famílias em todo o território nacional, com diferentes perfis e tipos de benefício, como nos mostra uma tabela extraída do sítio do MDS²⁴.

A inserção no Programa prevê condicionalidades, que são compromissos assumidos tanto pelas famílias beneficiárias quanto pelo poder público para ampliar o acesso dessas famílias a seus direitos sociais básicos. De um lado, as famílias devem cumprir esses

²³ Como critério para inclusão no PBF, o MDS considera situação de extrema pobreza aquela em que a renda per capita na família é igual ou inferior a R\$ 70 mensais, e situação de pobreza aquela em que a renda per capita mensal de famílias com crianças ou adolescentes esteja entre R\$ 70 e R\$ 140 (BRASIL, MDS, 2010).

²⁴ Vide Tabela no Anexo 1.

compromissos para continuar recebendo o benefício. Por outro lado, é especificado pelo Programa que as condicionalidades também responsabilizam o poder público pela oferta dos serviços públicos de saúde, educação e assistência social. O poder público, além disso, deve fazer o acompanhamento gerencial para identificar os motivos do não cumprimento das condicionalidades, quando houver. A partir daí, devem ser implementadas ações de acompanhamento das famílias em descumprimento, consideradas em situação de maior vulnerabilidade social pela PNAS.

Tal acompanhamento fica a cargo das equipes dos CRAS e CREAS, equipamentos que deverão auxiliar as famílias que tem dificuldades em cumprir as condicionalidades a superarem as dificuldades enfrentadas. Deverão ainda realizar a busca ativa das famílias mais excluídas e vulneráveis e identificar os casos de não cumprimento das condicionalidades. No entanto, a experiência de trabalho na assistência social tem mostrado que os equipamentos e suas equipes, na maioria das vezes, não dispõem das condições necessárias para o trabalho de acompanhamento das famílias que procuram espontaneamente o serviço, quanto menos para a busca ativa, pois os recursos humanos e materiais são insuficientes.

2.3.1 A frequência escolar condicionada à transferência de renda

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2007), a escolaridade média de um adulto de 25 anos no grupo dos 25% mais ricos, no Brasil, é o dobro (doze anos) da do grupo dos 25% mais pobres (seis anos). Para o grupo dos 25% mais ricos, a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que frequentam ou já completaram o ensino médio é de mais de 80%, enquanto para os 25% mais pobres é de 30%.

A publicação *Bolsa família 2003-2010: avanços e desafios* (CASTRO, 2010) enumera alguns dados de pesquisas que falam em favor do PBF. Um levantamento realizado pela Diretoria de Estudos e Acompanhamento das Vulnerabilidades Educacionais da SECAD/MEC (CASTRO, 2010) refere que em 2008 a taxa de abandono escolar no Ensino Fundamental (escolas públicas) dos alunos beneficiários do PBF foi de 3,6%, menor do que o resultado geral nacional, que foi de 4,8%. No Nordeste, onde se concentra a maior parte dos beneficiários, a diferença foi ainda maior, com 4,5% de taxa de abandono escolar para os beneficiários do programa contra 8,2% para o resultado geral do Censo Escolar. Mesmo em relação às taxas de aprovação, embora estas nacionalmente tenham sido um pouco inferiores para os alunos beneficiários do PBF (80,5%) comparativamente ao resultado geral (82,3%), se observarmos os resultados do Nordeste, a situação se inverte. Para os beneficiários do

programa no Nordeste, a taxa de aprovação foi de 78,9%, contra 75,6% no resultado geral da região segundo o Censo Escolar.

Conforme a pesquisa de Avaliação de Impacto do Bolsa Família (AIBF) (apud CURRALERO et al, 2010), o caráter condicionado da transferência de renda tem gerado bons resultados, principalmente em relação à redução da evasão escolar e ao trabalho infantil, ao postergar a entrada no mercado de trabalho, e ainda quanto aos indicadores de saúde, como consultas do pré-natal e desnutrição infantil. Outros resultados desta mesma avaliação mostram que em 2009 a frequência escolar de jovens de 15 a 17 anos de idade beneficiários do PBF era maior do que a dos jovens não beneficiários com o mesmo perfil; a proporção de beneficiários do PBF que se mantêm na escola até os 14 anos, comparada aos não beneficiários, é maior, assim como são melhores as taxas de progressão escolar entre os beneficiários do programa. A frequência escolar de crianças e adolescentes de seis a 17 anos das famílias beneficiárias foi 4,4 pontos percentuais, maior em comparação com a frequência escolar entre as famílias não beneficiárias (CURRALERO et al, 2010).

Fica a dúvida sobre quais seriam estes outros jovens com o mesmo perfil dos beneficiários do PBF, o que admite a existência de uma parcela populacional nas mesmas condições dos beneficiários do programa e que não estão nele inseridos. A práxis de trabalho no âmbito da assistência social tem nos apresentado um contingente populacional que está aquém do perfil do PBF, muitas vezes por não se adequarem às suas exigências de frequência escolar mínima ou de documentação civil básica, por exemplo.

Segundo dados levantados por meio do acompanhamento da frequência escolar, havia nos meses de abril e maio de 2010 mais de 6 mil crianças e adolescentes não atingidos pela oferta dos serviços educacionais, e que cerca de 50 mil estavam deixando de frequentar a escola por motivos como gravidez na adolescência ou necessidade de cuidar de irmãos mais novos, entre outras questões. Essas informações consideram apenas as famílias acompanhadas e para as quais houve a identificação clara de falta/inadequação de oferta ou dos problemas enfrentados pelas famílias; cabe ressaltar que uma parte relevante da baixa frequência escolar ainda não tem seus motivos identificados, levando a um sub-registro das dificuldades enfrentadas pelas famílias beneficiárias do PBF. Considerando as dificuldades dos serviços na realização da busca ativa, o acesso à família para identificar os motivos fica prejudicado.

Na prática, o descumprimento das condicionalidades, especialmente a infrequência/evasão escolar, tem sido abordado como uma questão individual, de forma que algumas famílias em descumprimento passam a ser acompanhadas pela rede socioassistencial. Não há qualquer testemunho de ações de responsabilização do poder público ou que tratem a

alta prevalência da infrequência/evasão escolar na população pobre como uma questão social e coletiva.

Segundo Currello et al (2010), nos programas de transferência de renda condicionada (PTRC), as condicionalidades têm a intenção de induzir comportamentos que contribuam para o aumento da escolarização e o cumprimento de agendas de saúde, ao promoverem o aumento do capital humano das populações mais pobres, o que possibilitaria novas perspectivas de inserção socioeconômica. As condicionalidades, segundo estes autores, possuem um objetivo de longo prazo, que visa à ruptura do ciclo intergeracional da pobreza. Na prática, temos visto que o objetivo é a frequência da criança na escola sem que se questione a aprendizagem e a qualidade do ensino.

Estes autores colocam ainda que, a despeito do processo de universalização das políticas de saúde e educação após a Constituição Federal do Brasil (CF/88), há ainda uma parcela da população que, embora residual, ainda encontra dificuldades na efetivação dos seus direitos, e é de extrema importância para a transformação do quadro atual de pobreza e desigualdade no Brasil que se dê atenção a essas pessoas. Observa-se a inadequação de terminologias como “parcela residual”, como se pouquíssimas pessoas não tivessem acesso a esses direitos.

Freire (2010) faz uma discussão a partir de uma avaliação qualitativa de oitenta e quatro artigos sobre o Programa Bolsa Família consultados a partir da Biblioteca Virtual do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Em relação às condicionalidades, o autor coloca que o fato de o acesso a direitos estar condicionado a contrapartidas, exigências ou condicionalidades é uma decisão política polêmica, pois abre uma discussão complexa sobre a titularidade de direitos, a responsabilidade por seu acesso e a qualidade de serviços sociais supostamente considerados direitos e agora apresentados como deveres dos cidadãos “beneficiários”. Os direitos passam a ser apresentados como condicionalidades. Este aspecto apresenta uma ambiguidade permanente em relação à consolidação do SUAS e da assistência social como política e direito dos cidadãos. Fragilizam-se os argumentos que sustentam que o programa está de fato no campo do direito social. A ambiguidade entre direito e dever corresponde à ambivalência do Estado quando este utiliza conceitos como cidadania e pobreza. Esta questão relacionada ao caráter provisório das condicionalidades e sua contraditoriedade em relação ao exercício prático do direito não foi comentada em nenhum dos artigos do sítio consultado pelo autor.

O caráter punitivo das medidas em relação ao não cumprimento das contrapartidas, como advertência, desligamento e cancelamento da família do programa, é sinalizado em

alguns artigos analisados por Freire (2010) como uma inversão da lógica dos direitos sociais, pois o Estado é que deveria ser responsabilizado diretamente por não oferecer condições necessárias ao exercício dos direitos por seus cidadãos.

Nestes casos, a contabilidade social se sobrepõe à discussão sobre a qualidade de vida da população e o mínimo passa a ser considerado o básico suficiente para o processo de reconhecimento social de pobres muito pobres e miseráveis.

O impacto positivo do programa no aumento do número de matrículas, aprovações e diminuição das evasões escolares no ensino fundamental é particularmente o principal ponto de apoio dos argumentos que aprovam as condicionalidades como propulsoras da formação de um capital social para os segmentos mais pauperizados das classes que vivem do trabalho. Contudo, não há consenso acerca de tais resultados associados ao PBF (FREIRE, 2010).

Rocha (s.d.) argumenta que levar seus filhos nas escolas, fazer o acompanhamento pré-natal, levar as crianças para serem vacinadas, é dever de todos, sejam beneficiários ou não do Programa Bolsa Família. Questiona: por que motivo se exige das famílias mais vulneráveis obrigações que não são exigidas de outros grupos sociais? Certamente, a lógica punitiva tem em seu âmago a infantilização das famílias mais pobres, uma vez que pressupõe que o medo de perder a bolsa motivará o exercício de direitos.

Para Freire (2010), os textos da Biblioteca Virtual do MDS, em certa medida, tangenciam tais práticas e orbitam em torno da busca de um consenso legitimador das modernas ferramentas de gestão. Generalizar um tipo humano adequado aos imperativos do Estado e do mercado demarca uma especificidade do processo de inserção nos programas de transferência de renda como o Bolsa Família, que não indica mudanças ou transformações significativas nas formas de convivência, produção e reprodução dos indivíduos na sociedade em que vivem.

2.3.2 A Gestão das Condicionalidades

O MDS faz o acompanhamento das condicionalidades de forma articulada com os Ministérios da Educação e da Saúde. Nos municípios, o acompanhamento deve ser feito intersetorialmente entre as áreas de saúde, educação e assistência social. Os objetivos do acompanhamento das condicionalidades são: monitorar o cumprimento dos compromissos pelas famílias beneficiárias, como determina a legislação do programa; responsabilizar o poder público pela garantia de acesso aos serviços e pela busca ativa das famílias mais vulneráveis; identificar, nos casos de não cumprimento, as famílias em situação de maior

vulnerabilidade e orientar ações do poder público para o acompanhamento dessas famílias. (BRASIL, MDS, 2009b)

A gestão do acompanhamento das condicionalidades na área da educação é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e realizado por profissionais da educação em todos os municípios do país com o apoio da SENARC/MDS. O acompanhamento é bimestral e o registro da frequência escolar, realizado por meio do Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar. Foram editadas duas portarias interministeriais, com o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, que orientam os gestores governamentais em suas atribuições.

Segundo Draibe (2006), na maior parte dos municípios, as estruturas administrativas permanecem atuando de modo compartimentado, de acordo com as tradições organizacionais próprias de cada área. As avaliações dos PTRC e também os estudos de caso vêm apontando, de forma sistemática, que o déficit de intersetorialidade e de integralidade das políticas são dificuldades importantes enfrentadas por esses programas.

Uma estratégia que vem sendo utilizada pelo governo federal é utilização do Índice de Gestão Descentralizada – IGD-M²⁵ para aferir os resultados da gestão local do PBF e do CadÚnico. São repassados recursos financeiros proporcionais ao número de beneficiários do programa residentes no território, calculados a partir do desempenho das administrações locais na gestão do CadÚnico e no acompanhamento das condicionalidades. Os recursos podem ser utilizados para atividades voltadas à gestão do Bolsa Família, tais como aquisição de equipamentos e treinamentos das equipes, ações coletivas de emissão de documentação civil, aquisição de veículos para realização de visitas domiciliares, campanhas educativas direcionadas aos beneficiários, implementação de programas complementares de elevação de escolaridade e inclusão produtiva dos beneficiários, ações de desenvolvimento comunitário e territorial, apoio às instâncias de controle social do programa, entre várias outras.

No entanto, este Sistema induz os municípios a fazerem até mutirões para cadastrarem o maior número de famílias no programa, preocupados com os números que vão garantir o repasse de mais recursos. Esta lógica infelizmente reforça o foco nos números, na quantidade de cadastros, em detrimento de outras práticas que possam refletir e incidir sobre os determinantes das condições sociais que levam as pessoas a precisarem do Bolsa Família.

²⁵ O MDS repassa aos municípios os recursos para a gestão do Bolsa Família a partir das informações do Índice de Gestão Descentralizada Municipal (IGD-M), que é calculado por meio de quatro fatores quantitativos. (BRASIL. MDS. Gestão Descentralizada Municipal (IGD-M). Brasília, s.d. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/gestaodescentralizada/gestao-descentralizada-municipal-igd-m>>. Acesso em 22 Dez. 2014>

Com isso, a gestão do programa, a administração pública e o próprio programa se alimentam e se justificam pela existência da demanda por benefícios sociais.

Atualmente, mais de 14 milhões de crianças e adolescentes são acompanhados pelo monitoramento da frequência escolar em todas as regiões do país por serem de famílias beneficiárias do PBF. As secretarias de educação dos estados e municípios têm o papel de operacionalizar o monitoramento da frequência escolar dos estudantes beneficiários do PBF. Em 2004, a coleta da frequência escolar era feita por meio de um sistema operacional disponibilizado pela Caixa Econômica Federal, que era e ainda é o agente pagador do benefício financeiro do PBF. Em 2006, o MEC construiu o sistema de acompanhamento da frequência escolar do PBF, o Sistema Presença. Em 2009, o Sistema Presença passou a disponibilizar novos relatórios com informações gerenciais, tais como os relatórios sintéticos e analíticos dos motivos da baixa frequência, inclusive por escola e nominalmente. Com isso, é possível saber o motivo da baixa frequência de qualquer aluno da base de acompanhamento (aproximadamente 17 milhões de crianças e adolescentes), caso a base de dados seja alimentada. (CASTRO, 2010)

Contudo, a prática de trabalho tem mostrado que dificilmente estes sistemas de gerenciamento são alimentados, a não ser quando se tem o objetivo de angariar mais recursos. Embora a apropriação dessas informações possa servir para o acionamento da rede de proteção à infância nas situações de abandono e evasão escolar, o que tem-se observado é que em tais situações tanto a escola quanto os operadores do CadÚnico não realizam o registro adequado, geralmente por falta de recursos humanos e sobrecarga de trabalho.

O monitoramento deve ser feito bimestralmente. Quando se observa baixa frequência às aulas, é necessário indicar o motivo relacionado em uma tabela previamente estabelecida, que menciona motivos propriamente educacionais, como desinteresse pelos estudos ou violência/discriminação no ambiente escolar, bem como motivos socioeconômicos, como trajetória de rua, trabalho infantil, necessidade de cuidar de familiares, entre outros. As informações dos motivos de baixa frequência, portanto, quando devidamente apropriadas pelos gestores das áreas de educação e de assistência social, indicam as famílias que precisam de acompanhamento socioassistencial, que deve ser realizado pelos CRAS ou pelos CREAS.

Tal apropriação e registro dos motivos da infrequência/evasão ainda são subutilizados por estas políticas – educação e assistência social, e também não há essa relação intersetorial de troca de informações e articulação em rede. A apropriação dos indicativos de baixa frequência escolar pelas escolas e secretarias de educação pode ser uma ferramenta útil para que a gestão trabalhe em prol da permanência na escola das crianças pobres, que são

historicamente mais vulneráveis quanto à possibilidade de um percurso educacional regular.

O Sistema de Condicionalidades do Programa Bolsa Família (SICON) é uma ferramenta do MDS para o gerenciamento das condicionalidades do PBF, que permite a consulta das famílias com descumprimentos das condicionalidades. Além disso, dentre outros objetivos, o sistema permite o registro e/ou alteração do acompanhamento das famílias que tiveram descumprimento de condicionalidades e/ou interrupção dos efeitos nos benefícios para as famílias em acompanhamento (BRASIL, 2010b). Todavia, o município somente poderá solicitar a interrupção temporária dos efeitos do descumprimento de condicionalidades (repercussões) para as famílias que estejam inseridas em ações de acompanhamento familiar no âmbito do SUAS. O acompanhamento familiar é realizado pelas equipes dos CRAS, dos CREAS ou por entidades da Rede SUAS.

Para indicar no sistema que uma família está em acompanhamento familiar, o município deverá cadastrar no SICON/PBF um resumo das informações da família, incluindo: informações gerais sobre a família – texto resumo com a descrição da situação da família, incluindo os principais fatos e problemas relevantes para o acompanhamento; situações identificadas – lista de vulnerabilidades identificadas na família ou no ambiente social, relevantes para o trabalho de acompanhamento; registrar se a família é acompanhada pelo CRAS/CREAS; atividades – lista de atividades que o município já realizou ou vai realizar com a família²⁶.

O técnico que acompanha a família poderá solicitar a interrupção temporária dos efeitos sobre o benefício, em caso de descumprimento de condicionalidades, o que terá como resultado a não-aplicação das repercussões (advertência, bloqueio, suspensão ou cancelamento de benefício) para a família e/ou para o jovem beneficiário pelo Benefício Variável Vinculado ao Adolescente (BVJ) durante o prazo fixo de seis meses, podendo ser renovado. A inclusão da interrupção temporária sobre os efeitos nos benefícios permite selecionar todos integrantes da família e/ ou quais integrantes vinculados ao BVJ para os quais deseja incluir a interrupção.

2.3.3 Efeitos do descumprimento das condicionalidades

O PBF prevê repercussões no benefício financeiro caso haja o descumprimento das condicionalidades do programa por parte das famílias. Esses efeitos são gradativos, tornando

²⁶ O quadro no Anexo B lista as possíveis situações sociais/vulnerabilidades que podem ser marcadas através deste registro.

possível a identificação das famílias que não cumprem as condicionalidades no intuito de acompanhá-las para que os problemas que geraram o descumprimento possam ser resolvidos.

Os efeitos vão desde a advertência da família, passando pelo bloqueio e pela suspensão do benefício, até seu cancelamento, conforme indicado:

- 1º descumprimento – a família receberá apenas uma advertência, que não afeta ou altera o recebimento do benefício;
- 2º descumprimento – a família terá seu benefício bloqueado por 30 dias, mas receberá acumulado no mês seguinte;
- 3º descumprimento – o benefício da família será suspenso por 60 dias;
- 4º descumprimento – o benefício da família será novamente suspenso por 60 dias. Nesses dois períodos de suspensão, a família ficará sem receber o benefício;
- 5º descumprimento – a família terá o benefício cancelado. (BRASIL, 2010b)

No caso de famílias beneficiárias com adolescentes de 16 e 17 anos matriculados na escola, os efeitos do descumprimento das condicionalidades do jovem (caso não atinja frequência escolar mensal de no mínimo 75%) incidirão exclusivamente no benefício deste, da seguinte forma:

- 1º descumprimento – há advertência;
- 2º descumprimento – o benefício será suspenso por 60 dias;
- 3º descumprimento – o benefício referente ao jovem é cancelado. (BRASIL, 2010b).

Ao final de cada período de acompanhamento, conforme o calendário de cada condicionalidade, o MDS informa por meio do SICON as famílias que descumpriram as condicionalidades no período. A família em descumprimento é notificada através de correspondência escrita e por mensagem no extrato bancário do benefício. Então, o efeito dessa repercussão vai para a folha de pagamento.

Como mencionado a seguir, fica a cargo dos técnicos responsáveis pelo acompanhamento socioassistencial das famílias (assistente social ou psicóloga/o dos CRAS ou CREAS) assegurar ou não a manutenção da transferência de renda a despeito dos descumprimentos de condicionalidades, isto é, a família continuar recebendo o benefício por um prazo determinado para que ela possa se reorganizar.

Apesar da existência desta possibilidade, poucos técnicos a utilizam em sua prática diária de acompanhamento às famílias, talvez por desconhecimento ou por ser mais uma ferramenta que burocratiza o trabalho. Outro ponto que cabe aqui ressaltar é que as famílias que estão em descumprimento são as que menos se submetem ao acompanhamento da assistência social, dificultando a identificação dos motivos da infrequência/evasão escolar.

2.4 O ACOMPANHAMENTO FAMILIAR NO SUAS – A CENTRALIDADE DA FAMÍLIA E O DEVER DA PROTEÇÃO

A centralidade da família é uma das principais diretrizes que orientam a concepção e implementação dos benefícios, serviços, programas e projetos da PNAS. O papel que as ações de acompanhamento familiar ganharam no PBF reside na percepção de que “os riscos e vulnerabilidades sociais que atingem as famílias e indivíduos colocam desafios e necessidades que em muito extrapolam a dimensão da renda” (BRASIL, 2009b, p. 4).

Diz ainda a política que o acompanhamento regular e contínuo do PBF permite identificar algumas famílias que tiveram repercussões em seus benefícios em virtude de dificuldades em cumprir com as condicionalidades. Cada município deve possuir um gestor do programa, o qual será responsável pelo planejamento de ações que visam ao acompanhamento destas famílias.

Conforme o MDS (BRASIL, 2009b), diferentes motivos que impedem ou dificultam o acesso das famílias aos serviços. Há motivos relacionados à dinâmica sociofamiliar (necessidade de cuidar de irmãos ou familiares mais novos), a aspectos específicos da inserção no ambiente escolar (casos de agressividade, *bullying*, estigma), a problemas de saúde vivenciados por familiares, entre outros.

No entanto, algumas questões não são sequer levantadas pela PNAS, quanto menos respondidas, tais como: o que leva as famílias a precisarem deixar os filhos maiores cuidando dos menores? O que atravessa a relação escola – aluno – família – comunidade – Estado? Que determinantes podemos identificar no processo saúde – doença da população? E o que fazer a partir desta constatação?

O Protocolo de Gestão Integrada de Serviços, Benefícios e Transferências de Renda define ações socioassistenciais nos CRAS e/ou CREAS para os beneficiários em descumprimento, de acordo com as situações de vulnerabilidade e risco identificadas. Entende-se que a garantia de renda mensal e a inclusão das famílias em atividades de acompanhamento familiar é a estratégia mais adequada para se trabalhar a superação das dificuldades que a família tem em cumprir os compromissos (BRASIL, 2009b).

Ainda segundo o Protocolo (BRASIL, 2009b), no que se refere às competências do MDS e dos estados e municípios, quando a causa do descumprimento das condicionalidades for a falta de acesso das famílias aos serviços ou ausência de oferta dos serviços pelo poder público, estes entes devem elaborar estratégias em conjunto com vistas a sanar lacunas

existentes em seu acesso e na oferta no território municipal. Cabe aos municípios disponibilizar aos CRAS e aos CREAS a relação completa de famílias do PBF e do PETI em situação de descumprimento de condicionalidades. A responsabilidade pela busca ativa destas famílias fica a cargo das equipes dos CRAS e CREAS, que devem dispor de uma equipe mínima (composta por técnicos de nível superior geralmente psicólogos e assistentes sociais). A incumbência da busca ativa tem sido de difícil atendimento por essas equipes, uma vez que tais equipamentos contam com precárias condições de trabalho, poucos recursos humanos e materiais, aliados ao crescimento acentuado da demanda por benefícios assistenciais.

A subseção I da seção III do Protocolo, que trata especificamente de *Famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família e do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil* (Art. 19), também faz referência à prioridade de acompanhamento familiar às famílias que vivenciam situações de risco social e as que estão em descumprimento de condicionalidades. A concepção de acompanhamento familiar apontada no documento é

O acompanhamento familiar consiste no desenvolvimento de intervenções desenvolvidas em serviços continuados, com objetivos estabelecidos, que possibilite à família o acesso a um espaço onde possa refletir sobre sua realidade, construir novos projetos de vida e transformar suas relações, sejam elas familiares ou comunitárias. (BRASIL, 2009b, Art.20, p.20)

O documento refere ainda que as famílias do PBF e PETI que estão em “suspensão do benefício por dois meses” deverão ter acompanhamento particularizado, tendo seu acesso garantido por meio de busca ativa, de modo a assegurar a renda da família (impedir a suspensão do benefício). As demais famílias deverão ser acompanhadas por meio de atividades de caráter mais coletivo (BRASIL, 2009b).

É dado pelo SUAS que o acompanhamento pelo CREAS terá como objetivo o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, a superação de padrões de relacionamento violadores de direitos, a potencialização da função protetiva da família e sua inserção em uma rede de proteção que favoreça a superação da situação vivenciada e a construção de novos projetos de vida. (BRASIL, 2009b).

Como o técnico de referência/trabalhador que realiza as ações assistenciais, agente do poder público e de uma política pública, pode “garantir” direitos, uma vez que tal política depende da efetivação de direitos das outras políticas como Habitação, Saúde, Educação? E como poderão ser construídos projetos de vida quando o imediato constitui a marca do cotidiano destas famílias? Quem vai assegurar à família as condições mínimas necessárias à realização de seus projetos?

O documento prevê alguns procedimentos que devem ser adotados pelas equipes dos CRAS e CREAS no acompanhamento familiar, os quais incluem o contato com a família para iniciar a realização de um diagnóstico da situação e seu encaminhamento, comunicar a situação ao Conselho Tutelar caso houver necessidade de aplicação de medidas protetivas e encaminhamento de relatório para os órgãos competentes quando for identificada a manutenção da situação de risco.

Tais “procedimentos” estão mais próximos de um fluxo burocrático de encaminhamentos que muitas vezes não resultam em nada. Este documento menciona em apenas um parágrafo que os casos de descumprimento que estiverem relacionados à falta de acesso às políticas públicas deverão ser comunicados ao órgão gestor da área específica para que sejam tomadas as devidas providências.

O sistema de condicionalidades tem por finalidade responsabilizar, de forma conjunta, o Estado e as famílias pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes. No entanto, vimos que a diretriz da “centralidade da família” tem sido levada à risca, pois o Estado não tem sido responsabilizado pela falta de acesso às políticas públicas, recaindo sobre a família tanto os efeitos das violações de direitos como também a elas são atribuídas as causas de tais violações.

O trabalho social com as famílias também é condicionalidade do PETI, devendo ser realizado pela PSB e PSE. Dentre outros objetivos do trabalho com as famílias estão:

[...] a reestruturação do grupo familiar e a elaboração de novas referências morais e afetivas, no sentido de fortalecê-lo para o exercício de suas funções de proteção básica ao lado de sua auto-organização e conquista de autonomia. (BRASIL, 2004, p. 37).

Na prática, tais objetivos têm se mostrado gigantescos e praticamente inatingíveis. De que forma o técnico poderia reestruturar uma família através do acompanhamento? Como poderia desenvolver habilidades e resgatar vínculos rompidos, considerando as inúmeras violações de direitos e precariedade da vida destas famílias. O PBF não dá conta do problema da miséria estrutural, tanto material quanto moral, que fragiliza os vínculos. É imputado à assistência o socorro às vítimas da desigualdade social, gerando frustração nos trabalhadores e nas famílias, que não percebem mudanças na sua condição social.

Segundo Algebaile (2004), com a implantação do Cadastro Único para os programas sociais do governo federal, constatou-se um grande número de famílias à margem das proteções vinculadas ao trabalho, somado às composições familiares não convencionais e às dificuldades da comprovação da tutela das crianças potencialmente beneficiárias, as quais

circulavam entre as famílias. O “não convencional”, nesse caso, não é definido apenas pela presença de membros estranhos aos núcleos familiares padrão, mas principalmente pelo caráter temporário que caracteriza boa parte das combinações familiares, o que se chocava com as normas de reconhecimento legal da família.

Alguns estudos demonstram que a família é uma necessidade do capitalismo. Bebel et al (1980) colocam que, à medida que o capitalismo se desenvolve e que se sofisticam suas formas de exploração, modificações também incidem sobre a família. Mesmo com as mudanças que vem sofrendo, a espinha dorsal da família continua funcionando como um núcleo isolado, fechado, responsável pela sobrevivência de todos os seus membros, e particularmente como instrumento de opressão da mulher. A divisão social do trabalho retira da família suas funções produtivas, reduzindo-as a simples núcleo de sustentação e manutenção do indivíduo e seus descendentes, núcleo meramente reprodutor e mantenedor de uma mercadoria vital para o próprio capitalismo, a força de trabalho.

Marx (1982), no vol. I de *O Capital*, refere que quando a grande indústria entra no sistema capitalista, cria-se a nova fundamentação econômica para uma forma superior de família e da relação entre os dois sexos, especialmente no que se refere às mulheres, adolescentes e crianças, nos processos de produção organizados fora dos limites da esfera doméstica. Muitas das funções que cabiam à família bem ou mal são hoje responsabilidade do Estado, como, por exemplo, escola e educação, industrialização de alguns serviços domésticos, proteção aos menores, entre outras.

Neste ponto reside uma contradição do capitalismo, que é sua concepção individualista de sociedade e a implementação de uma série de medidas socializantes, contradição que se agrava “quando as forças produtivas não são mais capazes de se desenvolver, de proporcionar à humanidade condições de vida superiores e justas, quando o capitalismo traz estampado em sua face somente sua força predatória” (MARX, 1982, p.10). O autor acrescenta ainda que tal contradição é estrutural, pois a propriedade privada, base do capitalismo, é o maior entrave à socialização das funções e serviços. A solução da crise da organização familiar, da educação e das relações entre os sexos fica, portanto, condicionada à superação desta contradição do capitalismo e à socialização dos meios de produção de forma completa, consciente e racional. Marx (1982) faz uma ressalva: a de que a emancipação da mulher e o fato de a família estar se desagregando a olhos vistos não podem ser encarados simplesmente como um mero despertar da mulher ou sinal da rebeldia dos tempos. Toda modificação ético-jurídica é fruto de uma renovação social. Trotsky (1980, apud Bebel et al, 1980) e vários estudiosos são unânimes ao apontar que o melhor elemento para servir de termômetro para a evolução e o

desenvolvimento de uma sociedade é a situação vivida pela mulher.

Bebel et al (1980), em escritos que datam de 1891, mas parecem se referir aos dias atuais, descrevem os obstáculos que dificultavam o matrimônio dos operários. Coloca que é tão remota a probabilidade de que um assalariado possa criar, com seu trabalho, uma situação estável, que não lhe resta outra coisa a não ser morrer de fome. O autor também refere que infelizmente serve de alento para o trabalhador o fato de saber que rapidamente seus filhos estarão prontos para adquirir o valor de instrumentos de trabalho e, em certa medida, cobrirão os gastos de sua manutenção. Um excesso de fecundidade aniquila ou reduz o trabalho da mulher, aumentando os gastos da casa. Além disso, as crises comerciais e industriais, a introdução de novas máquinas, os impostos, etc., diminuem a renda do operário e acabam por arruiná-lo. Tais vicissitudes influem de um modo paulatino e incessante na vida doméstica. Apresenta um exemplo:

O homem e a mulher vão trabalhar, e os filhos ficam sozinhos, sob os cuidados dos irmãos e irmãs mais velhos, sem condições para tal missão educativa. Se os pais podem vir para casa na hora do almoço, devoram a comida e saem correndo, e voltam à noite, agoniados de cansaço. Ao invés de um lar agradável, encontram um quarto estreito, prejudicial à saúde, falta de ar, de luz e de acomodações, as mais indispensáveis. Como se tudo não bastasse, a mulher tem então mais trabalho do que pode suportar, só em providenciar o indispensável para mal viver. As crianças, que gritam e fazem peraltices, pulam nas camas, e a mulher senta-se para costurar e remendar roupas até altas horas da noite. Faltam completamente as distrações intelectuais e os consolos do espírito. O marido, ignorante e sem instrução, e a esposa idem ou um pouco mais, rapidamente esgotam as suas conversas e então o primeiro vai se distrair na taberna, onde o pouco que gasta é excessivo para os seus meios. Às vezes se entrega ao vício do jogo, que faz tantas vítimas entre as classes mais elevadas que e perde três, dez vezes mais do que gasta para beber. Entretanto, a mulher amarrada à sua gleba, começa a detestar o marido e como tem que trabalhar como uma besta de carga, não existe para ela, no momento, descanso e nem prazer, enquanto o homem abusa de liberdade, por causa da casualidade de ter nascido varão. O desacordo entre ambos torna-se completo, e se a mulher é menos fiel a seus deveres e se depois do trabalho busca as distrações a que tem direito, então em casa é tudo mandado às favas e a miséria é duplamente dura (BEBEL et al, 1980, p. 24).

Esta passagem nos mostra o quanto é dolorosa a realidade familiar da classe operária, marcada por inúmeras pressões cotidianas que vão constituindo as subjetividades. A pobreza material vai oprimindo os adultos, a quem são imputados os deveres do cuidado e proteção em tais condições, e às próprias crianças, que vão incorporando em suas identidades as marcas destas opressões. estas são algumas das razões que desorganizam o matrimônio operário. Os autores acrescentam ainda que o trabalhador se vê obrigado a ampliar a jornada de trabalho, fazendo horas extras e trabalhando nos finais de semana. Além disso, o tempo gasto no deslocamento para o trabalho e o fato de não conseguir almoçar em casa também contribuir para a retirada do tempo de convívio familiar. Os pais saem cedo pela manhã,

enquanto os filhos ainda dormem, e chegam quando eles já estão deitados. “E ainda querem que a vida familiar prospere em tais condições”!

Vemos que atualmente, o capitalismo impôs a mulher que esta saísse do lar para engrossar a fila dos desempregados, o que serve à manutenção da acumulação. Aliado a este interesse capitalista, soma-se a impossibilidade de sobrevivência com o salário de apenas um membro da família, no caso o homem, bem como a insatisfação da mulher com a vida doméstica, marcada pela sobrecarga e pelas intempéries das relações conjugais e filiais.

Algumas pautas feministas que buscam a emancipação das mulheres foram, em parte, capturadas pelo neoliberalismo – que apresenta um projeto de aumento de autonomia e liberdade, mas em um contexto de degradação das condições de trabalho –, lançando a mulher aos mercados de trabalho e mantendo a desvalorização histórica do trabalho doméstico. A regra passa a ser de que o sustento de uma família dependa de dois (ou mais) assalariados, pois um não dá conta. Assim, quem acaba também pagando ônus desta imposição são as crianças. No caso das meninas, resta a tarefa não valorizada e não remunerada do cuidado com a casa e com as demais crianças.

Fica uma questão: a quem se outorga o dever do trabalho doméstico e do cuidado e educação das crianças, especialmente os filhos do proletariado? Trotsky (apud Bebel et al, 1980) defende a socialização do trabalho doméstico e da educação. No entanto, as reivindicações básicas dos movimentos de mulheres nunca poderão ser totalmente cumpridas pela ordem burguesa capitalista (cuidado com as crianças, creches gratuitas, socialização dos trabalhos domésticos, assistência médica, habitação, etc.).

A pobreza é uma limitação concreta às possibilidades de emancipação da mulher, é um sistema que a mantém duplamente oprimida, seja pelas condições materiais de existência, pela imposição de prover o sustento e a educação dos filhos, seja pela vivência da impossibilidade de exercer um grau de produção, criatividade, liberdade, restando-lhe apenas a reprodução.

Estes autores (TROTSKY, 1980; BEBEL, 1980) relatam que as primeiras referências expressas à educação familiar como melhor que a educação social ocorreram devido ao alto índice de delinquência juvenil que ocorreu em virtude de retrocesso, na década de 30, nas conquistas alcançadas pelas mulheres, como por exemplo a ilegalidade do aborto e o divórcio dificultado. Portanto, o recuo nas pautas reivindicadas pelas mulheres trouxe uma série de consequências sociais, como o desenvolvimento da delinquência juvenil, a centralidade da família como função principal de educação, a dificuldade de uma participação produtiva ordenada e uma estabilidade de residência, caracterizada pela ausência de habitações adequadas e serviços sociais, entre outras.

A exaltação da família tradicional (em que a esposa é uma escrava e o homem é responsável pelo sustento da família) se opõe à organização comunal, em que a alimentação e o cuidado com os filhos se diluiria na vida coletiva. Trotsky (apud Bebel et al, 1980) coloca ainda que a real emancipação feminina somente será possível com um avanço geral da economia e da cultura, com o desaparecimento da família pequeno-burguesa como unidade econômica e com a socialização do trabalho doméstico e da educação.

A burocracia (stalinista), guiada por seu instinto conservador, se alarmou com a “desintegração da família”, restaurando o núcleo mais reacionário do sistema classista, a família pequeno-burguesa:

começou cantando vivas à vida do lar, às refeições familiares, ou seja, ao que conforma a escravidão doméstica da mulher. Para culminar este retrocesso, a burocracia restaurou o castigo penal para o aborto, revalidando assim, oficialmente, a concepção da mulher como um animal reprodutor (Trotsky, apud BEBEL et al, 1980).

No que diz respeito ao cuidado e educação dos filhos, sabemos que a família operária não poderá cumprir integralmente estas obrigações, pois o salário reduzido não permite suprir nem ao menos a alimentação, e o excessivo trabalho que pesa sobre os pais os impede de se dedicarem à educação dos filhos com toda atenção que esta exige. Portanto, a centralidade da família, enquanto a absoluta responsável pela criação dos filhos, é uma impossibilidade prática. O que acaba acontecendo, e é o que temos visto, é que os filhos da classe trabalhadora desconhecem as satisfações da vida familiar, sendo a rua o local onde acabam permanecendo mais tempo. Sob o sistema capitalista, os filhos são para a família proletária uma carga pesada e insustentável.

Além disso, o salário reduzido, a insegurança no trabalho e até a fome frequentemente convertem uma criança em um pequeno trabalhador. A partir do momento em que o menino ou a menina começa a conseguir dinheiro, esta criança passa a se considerar dona de si, a tal ponto que a palavra da mãe não lhe exerce mais efeito, ou seja, a autoridade dos pais é debilitada e termina a obediência.

Fraser (2009) coloca que, ao rejeitar o androcentrismo do salário familiar, as lutas feministas nunca buscaram simplesmente substituí-lo pela família com dois assalariados. Para elas, superar a injustiça de gênero significava acabar com a desvalorização sistemática de provisão de cuidados e a divisão sexista do trabalho, tanto remunerado quanto não remunerado. Elas localizaram a essência do androcentrismo em uma divisão sexista do trabalho, que sistematicamente desvalorizava as atividades, remuneradas e não remuneradas,

que eram executadas por ou associadas a mulheres. Aplicando esta análise ao capitalismo organizado pelo Estado, descobriram as conexões profundamente estruturais entre a responsabilidade das mulheres à maior parte dos cuidados não remunerados, a subordinação no matrimônio e na vida pessoal, a segmentação de gênero dos mercados de trabalho, a dominação do sistema político pelos homens e o androcentrismo da provisão do bem-estar social, a política industrial e os esquemas de desenvolvimento.

De fato, elas expuseram o salário familiar como o ponto no qual convergiam a má distribuição de gênero, a falta de reconhecimento e a falta de representação. O resultado foi uma crítica que integrava economia, cultura e política em uma análise sistemática da subordinação das mulheres no capitalismo organizado pelo Estado. Longe de ter como objetivo simplesmente promover a incorporação completa das mulheres como assalariadas na sociedade capitalista, as feministas buscavam transformar as estruturas profundas do sistema e os valores que o estimulam – em parte descentralizando o trabalho assalariado e valorizando as atividades não assalariadas, especialmente o trabalho de assistência socialmente necessário que é executado por mulheres.

Dessa forma, as mulheres despejaram-se em mercados de trabalho ao redor do globo; o efeito foi cortar na raiz de uma vez por todas o ideal do salário familiar do capitalismo organizado pelo Estado. No capitalismo neoliberal “desorganizado”, este ideal foi substituído pela norma da família de dois assalariados. Não importa que a realidade que subjaz ao novo ideal sejam níveis salariais decrescidos, diminuição da segurança no emprego, padrões de vida em declínio, um aumento abrupto no número de horas trabalhadas em troca de salários por família, a exacerbação do turno dobrado – agora frequentemente um turno triplo ou quádruplo – e um aumento de lares chefiados por mulheres. O capitalismo desorganizado vende gato por lebre ao elaborar uma nova narrativa do avanço feminino e de justiça de gênero. O novo espírito do capitalismo apresenta um projeto de aumento de autonomia e liberdade, mas o faz em um contexto de degradação das condições de trabalho, principalmente para as mulheres. Nos dois extremos, o sonho de emancipação das mulheres está subordinado à máquina de acúmulo capitalista. Assim, a crítica da segunda onda do feminismo ao salário familiar desfrutou de uma continuação perversa. Se foi, em um dado momento, peça central de uma análise radical do androcentrismo do capitalismo, serve hoje para intensificar a valorização do trabalho assalariado do capitalismo. Conforme Fraser (2009), as lutas feministas poderiam militar por uma forma de vida que descentralize o trabalho assalariado e valorize as atividades desmercantilizadas, como o trabalho de cuidar. Agora executadas amplamente por mulheres, tais atividades devem se tornar componentes valiosos de uma vida

boa para todos.

2.5 O PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL

O PETI é um Programa de âmbito nacional que visa à proteção e retirada de crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos da prática do trabalho precoce, resguardado o trabalho na condição de aprendiz a partir de 14 anos, em conformidade com o que estabelece a Lei de Aprendizagem (10.097/2000). É um programa de natureza intergovernamental e intersetorial que pressupõe, nas três esferas de governo, a integração de um conjunto de organizações governamentais e não governamentais em torno do desenvolvimento de iniciativas, estratégias e ações voltadas ao enfrentamento ao trabalho infantil.

No âmbito do MDS, contempla: a) a transferência de renda; b) o trabalho social com famílias, ofertado pela PSE e PSB; e c) os serviços de convivência e fortalecimento de vínculo para crianças e adolescentes retirados do trabalho infantil, com o objetivo de contribuir para o enfrentamento e erradicação de todas as formas de trabalho infantil. (BRASIL, MDS, 2010a).

A implantação do PETI tem ressonância com a forte mobilização da sociedade brasileira, na década de 1980, em torno dos direitos da infância e da adolescência no país, que culminou na Constituição Federal de 1988. Algebaile (2004) constatou que a proposta de vinculação dos programas de renda mínima à escolarização teria sido feita pelo economista José Márcio Camargo, que alertou para o fato de que, no Brasil, os problemas relacionados ao desemprego e subemprego atingem mais duramente as crianças em idade escolar, obrigando-as a ingressar precocemente no trabalho para ajudarem na renda familiar. Camargo apoiava-se na ideia de que o principal motivo da evasão escolar seria resolvido com o auxílio financeiro.

A autora coloca que, no entanto, em um país como o Brasil, com baixa inserção da população em relações oficializadas de trabalho, a associação de um auxílio financeiro à escolarização, na forma de uma “bolsa familiar”, acenava com vantagens operacionais, tais como o uso da estrutura educacional como suporte para a realização de um programa mais assistencial que educacional e a possibilidade de triagem e controle mais rigorosos dos beneficiários do programa. Essa conjunção de motivos está na base da criação de um programa de renda mínima, conhecido como “bolsa-escola”, adotado como “carro-chefe” na reorientação da política social brasileira. No Brasil, as primeiras experiências concretas de programas de renda mínima começaram a ser realizadas, consecutivamente, em 1994, no município de Campinas/SP e, em 1995, no Distrito Federal. Logo em seguida, inúmeros

outros programas municipais e estaduais foram criados, com formatos variados.

O primeiro programa de renda mínima implantado pelo governo federal seria o PETI, que, a rigor, apresentava características similares ao formato “bolsa-escola”: era destinado ao público infantojuvenil e pressupunha a inserção escolar. O programa Bolsa Escola Federal seria criado logo depois, em 1997, em uma versão inicial de baixo alcance, tendo em vista o corte de idade (7 a 14), os baixos recursos financeiros e a focalização territorial. Seu papel de “carro-chefe” na reorientação da política social ficaria mais evidente logo em seguida, no ano de 2002, com a implantação do Cadastro Único, destinado a unificar o cadastramento dos outros programas de complementação de renda que vinham sendo criados. O impacto no setor educacional do Programa Bolsa Escola federal foi saturado de sentidos não imediatamente apreensíveis, especialmente quanto ao seu papel na definição de uma “política escolar” e do significado desta para a reorientação da política social.

A implantação do programa revelou a precariedade político-institucional, que não envolvia apenas as relações políticas e as práticas administrativas, mas, também, a incipiência do setor público na abordagem e cobertura dos mais diferentes aspectos da questão social. O caso da implementação das ações socioeducativas é exemplar disso. Previstas como mecanismo de suporte à permanência escolar das crianças beneficiárias, essas ações, assumem, no interior do programa, um caráter de ação compensatória, assentada no reconhecimento de que as crianças beneficiárias e suas famílias não dispõem das condições de vida necessárias à formação gradual de certos conhecimentos e comportamentos considerados pré-requisitos para a inserção e aprendizagem escolares.

Trata-se, porém, de um reconhecimento dissimulado, pois opera o “truque” da transmutação de necessidades sociais amplas não atendidas em *problema de educação*, transferindo, para um plano cognitivo, afetivo, moral e comportamental, problemas estruturais cuja produção (e enfrentamento) se dá no plano político-econômico; transferindo para as crianças e suas famílias, sob a forma de um *deficit* educacional e comportamental, uma deficiência de cobertura do Estado; e transferindo para a escola, não exatamente a responsabilidade pela execução das ações necessárias à cobertura dessas necessidades, mas a responsabilidade pela execução de tarefas que apenas funcionam como um arremedo da cobertura estatal (ALGEBAILLE, 2004, p. 253).

Diferentemente do que aconteceu com o cadastramento, cuja implementação se deu em ritmo de urgência, a implantação das ações socioeducativas pôde ocorrer em um ritmo menos acelerado, o que não se traduziu, necessariamente, em maiores cuidados e aprofundamentos na elaboração e estruturação das ações. Com isso, tornou-se comum que ações já realizadas diretamente pelas escolas ou por outros setores governamentais, muitas vezes de forma episódica, fossem incluídas nas propostas e relatórios municipais como sendo

as ações socioeducativas previstas na lei como contrapartida dos municípios. Da mesma forma, a inclusão de voluntários na sua realização, longe de representar um envolvimento amplo da sociedade com a problemática educacional, possibilitou uma espécie de “álibi” para a realização de atividades irregulares e improvisadas.

No âmbito da educação, atualmente, a Lei de Diretrizes Básicas (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996, 2013) estabelece em seu art. 87, § 5º, a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral, o que implica fortalecer o potencial do sistema de ensino na prevenção e erradicação do trabalho infantil.

Conforme a Cartilha de Gestão do PETI (BRASIL, MDS, 2010a), a articulação com a política de educação tem como horizonte a garantia de acesso, permanência e sucesso na escola das crianças e adolescentes identificados em situação de trabalho infantil, priorizando a sua inclusão prioritária em escola de tempo integral, onde houver. O programa considera fundamental também a participação da escola nos processos de identificação das situações de trabalho infantil e sua articulação com os CRAS e CREAS para potencializar o acompanhamento familiar até que seja observada a retirada do trabalho infantil e o retorno do cumprimento das condicionalidades por parte da família.

O Programa Mais Educação e o PETI convergem no sentido de entenderem como estratégia a ampliação das oportunidades de convívio social das crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil. A Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 que institui o Programa Mais Educação, estabelece no art. 6º, entre outras ações, que o Programa tem como propósito “fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, MEC, 2007, art.6º). Os programas e serviços socioassistenciais cofinanciados pelo MDS são o PETI e o Projovem Adolescente.

Portanto, esse programa mantém coerência com a proposta do PETI, pois este tem como pressuposto a garantia da inserção e frequência de todas as crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil em ações socioeducativas ofertadas na rede socioassistencial do SUAS e/ou em outras organizações governamentais e não governamentais.

Dessa forma, o gestor da política de Assistência Social, nas três esferas de governo, poderá estabelecer parceria com o gestor da política de Educação no sentido de contar com a rede do Programa Mais Educação nos municípios e com as escolas de tempo integral, onde houver, para ampliar a oferta de oportunidades de inserção de crianças e adolescentes do PETI. Nesse sentido, o Programa Mais Educação deveria ser uma alternativa de atividade no

contraturno escolar em que as crianças e adolescentes do PETI e do Programa Bolsa Família poderiam inserir-se, considerando que a frequência em ações socioeducativas é uma condicionalidade destes programas. A coordenação ou pessoa de referência do PETI na PSE deverá garantir o registro de frequência no Sistema de Acompanhamento da Frequência e da Gestão do Programa (SISPETI). Na prática, a frequência nas atividades socioeducativas no contraturno escolar ainda não é uma exigência, na medida em que o SISPETI e o SICON não estão totalmente integrados para cruzar os dados.

Quanto à Educação Infantil, a Ação Brasil Carinhoso do MDS estimula financeiramente os municípios para que os serviços de educação infantil cheguem à população mais pobre. Tem por objetivo incentivar o aumento das vagas para as crianças de 0 a 48 meses beneficiárias do PBF nas creches públicas ou conveniadas com o poder público e melhorar o atendimento às crianças e suas famílias. O MDS complementa os valores do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) repassados pelo MEC. São 50% mais recursos para cada vaga ocupada por criança do Bolsa Família (BRASIL, 2013b).

Vê-se a proliferação descom medida de Programas instituídos mecânica e massivamente, os quais não se concretizam na prática, mas a que todas as crianças, adolescentes, famílias e serviços devem se adequar. Existe uma espécie de roteiro pré-definido no qual o técnico deve encaixar a família: inscrição no CadÚnico, inserção da família em atividades, grupos, acompanhamentos; como se a família ou a criança fossem um objeto que se coloca e retira de um local para o outro conforme o que está na prescrição. Torna-se, assim, uma prática burocratizada em que o sujeito fica trilhando pelos serviços públicos sucateados e ineficientes. A assistência social, na prática, ainda guarda suas raízes no assistencialismo e na caridade, ainda que a implantação do SUAS tenha trazido avanços nesta política.

Quanto à efetivação do PETI, a revisão da produção acadêmica discente apontou que há uma grande fragilidade tanto na elaboração quanto na execução do programa. Estudos (tais como GASPARONI, 2007; ALEXANDRE, 2006) indicaram a existência de uma visão fragmentada do programa, tanto por parte das famílias quanto dos intermediadores, executores e gestores. Outros concluem que o PETI não alcança seus propósitos, pois muitas crianças assistidas pelo programa continuam trabalhando (KONTZ, 2009; ALEXANDRE, 2006; ARAÚJO, 2009) e não há melhoria nas condições de sustento familiar (ROSA, 2007). Alguns admitem que o PETI tenha contribuído para a redução do trabalho infantojuvenil (MADEIRA, 2007; PEDREIRA, 2006) sem, no entanto, mostrar-se eficiente para mudar as estruturas e as

consequências da pobreza. Todos os citados advertem que há uma desarticulação entre as políticas que deveriam congregar ações.

Freire (2010), que avaliou oitenta e quatro artigos sobre o Programa Bolsa Família a partir da Biblioteca Virtual do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, refere que a indicação nos artigos sobre a permanência do trabalho infantil, dentre as famílias selecionadas pelo programa, torna-se quase um consenso, na realidade atestado pelas pesquisas quantitativas oficiais de grande monta. Seguindo esta linha, há evidências de que, entretanto, as crianças trabalham menos, para frequentar a escola.

Concordamos com alguns autores (ROSA, 2007; KONTZ, 2009; MADEIRA, 2009) que afirmam a impossibilidade de erradicar, eliminar o trabalho infantojuvenil, pois defendemos que isto só será possível a partir da superação do modo de produção capitalista, o qual necessita da pobreza para existir.

2.6 ESCOLARIDADE E POBREZA

*Os malucos lá do bairro
Já falava de revolver, droga, carro
Pela janela da classe eu olhava lá fora
a rua me atraía mais do que a escola
Fiz 17, tinha que sobreviver
Agora eu era um homem, tinha que correr
No mundão você vale o que tem
eu não podia contar com ninguém
(Racionais MC's, 1997)²⁷*

Todas as pessoas envolvidas com a educação de crianças e adolescentes, sejam elas pais ou educadores, já se depararam com o momento em que se faz necessário mostrar à criança/adolescente os motivos pelos quais ela deve frequentar a escola. Tais argumentos devem ser colocados ainda com mais veemência quando se apresenta a situação de infrequência/evasão escolar. Isso quando alguém, é claro, lança um olhar sobre a criança/adolescente nesta situação. Nos atendimentos às famílias em descumprimento da frequência escolar exigida pelo Bolsa Família, por exemplo, abordamos junto a eles os motivos que levam a esta situação, diante do imperativo do retorno à escola. A infrequência/evasão escolar, tomada como violação de direito, impõe à escola, à família e aos serviços públicos, especialmente a Assistência Social, convencer as criança/adolescente da importância/dever/direito/necessidade de elas estudarem. Mas elas perguntam: “por que tenho

²⁷ RACIONAIS MC's. To ouvindo alguém me chamar. In: **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. 1 CD. Faixa 4.

que estudar?”.

E o que respondemos a elas? Para ter um futuro melhor, um emprego, ser alguém na vida, aprender a ler e escrever, ser inteligente, não ser ignorante, ser ou não igual ao pai e/ou à mãe, entre outras justificativas. Mas diante de tais promessas da educação, por que ainda existem crianças que estão fora da escola? O acesso e permanência na escola dependem do quê?

No caso desta pesquisa, pergunto: a condicionalidade da frequência escolar exigida pelo Programa Bolsa Família garante o acesso, a permanência e, o que é mais importante, a qualidade do processo de escolarização? Vimos que a necessidade de permanecer no Programa recebendo o benefício tornou-se um argumento, utilizado tanto por famílias como profissionais da educação e da assistência social, para convencer as crianças/adolescentes a frequentarem a escola. Quais atravessamentos se interpõem ao exercício do direito à educação pelas famílias vulneráveis socialmente?

Faço tais indagações partindo da experiência de trabalho no atendimento às “famílias em descumprimento da condicionalidade do PBF”, realizado no âmbito da política de assistência social. Observo que muitas famílias chegam ao atendimento dizendo que não sabem o que fazer diante da “recusa” do filho em frequentar a escola, sendo recorrente as frases “ele não quer mais ir pra escola” ou “eu já falei pra ele ir, mas não tem jeito”. Tal preocupação da família muitas vezes é movida pela possibilidade da perda do benefício, uma vez não atendida a condicionalidade.

Cabe destacar que a exploração do trabalho infantojuvenil impacta diretamente no desempenho escolar com qualidade. A defasagem e o abandono escolar das crianças e dos adolescentes brasileiros foram profundamente influenciados pelo trabalho infantil, pois ele impede a educação, reforçando a exclusão social. Estudos nos apontam que crianças que realizam atividades de trabalho o fazem em detrimento da educação (BRASIL,2010c).

Observamos uma relação direta entre pobreza, trabalho infantojuvenil, infrequência e abandono escolar, que coexistem imbricados entre si, ligação esta que é muito difícil de romper, principalmente através de intervenções pontuais de acompanhamento.

Crianças pobres não demonstram se sentirem estimuladas a irem à escola, tampouco a família vislumbra algum sentido mais imediato no processo de escolarização. Os dados apontam que a maioria dos responsáveis por estas crianças têm baixíssima escolaridade e, muitas vezes, imputam aos filhos, desde cedo, a decisão de ir ou não para a escola. Às crianças é imputada sua própria sobrevivência, na maioria das vezes.

O cenário com o qual estas crianças convivem diariamente é marcado pelo tráfico e

uso de drogas, violência, pobreza, falta de saneamento básico, falta de alimentação adequada, subemprego dos familiares, falta de opções de lazer, gravidez precoce, entre outros. Por conseguinte, as dificuldades em cumprir com funções de proteção básica, socialização e mediação, fragilizam, também, a identidade do grupo familiar, tornando mais vulneráveis seus vínculos simbólicos e afetivos. Tal estrutura social não foi eleita pelos que nela (sobre)vivem e que tampouco estão em igualdade de condições que propiciem a composição de projetos de vida.

Muitos adolescentes de quinze anos já possuem filhos, reflexo de um processo de adultização precoce decorrente de uma infância marcada pelo imperativo da sobrevivência. O provimento das necessidades imediatas vai tomando o espaço da existência de tal forma que não sobra tempo ou vigor, um investimento cognitivo e afetivo no processo de escolarização. A escola não parece ter um sentido que se aproxime da realidade concreta e de uma possibilidade de mudança imediata das condições materiais de existência.

Como descreve Laura Fonseca (2009), o imediato marca a subjetividade infantojuvenil, por isso, o trabalho, ainda que sob forte exploração, constitui-se em uma estratégia de sobrevivência moral e material mais valiosa do que a escolaridade. Sendo assim, o cotidiano marcado pelo imediato, dada a incapacidade de provisão do sustento, bem como a dependência de bolsas para sobrevivência, faz com que as famílias não tomem a escola como prioridade, dadas as questões emergentes das quais elas têm que dar conta.

Justificativas comuns do processo de escolarização remetem a um tempo futuro, muito distante de uma realidade presente em que a constituição do sujeito se legitima através de sua capacidade de consumo.

Percebe-se que nem a garantia constitucional de acesso à escola nem o condicionamento de uma renda mínima à frequência escolar são suficientes para que muitas crianças pobres deixem de trabalhar e acessem a escola de forma regular. Baixa escolaridade, repetência, evasão e infrequência, dificuldades de aprendizagem são acontecimentos recorrentes e muitas vezes naturalizados quando falamos de crianças pobres e sua relação com a escola. De forma generalizada, parece corriqueiro que crianças das periferias deixem de ir à escola ou que não aprendam, ou que dela saiam sem serem alfabetizadas.

As instituições que atendem estas crianças e suas famílias, compostas por professores, pais, operadores do Direito, educadores, psicólogos, assistentes sociais, conselheiros tutelares, gestores, entre outros, parecem ter se acostumado com esses fatos, como se não pudessem esperar bons rendimentos destas crianças. E nisso me incluo, pois em vários momentos, sou invadida pela sensação de estar de mãos atadas e de que não há muito a fazer nem a esperar.

Não raro, as famílias e os alunos são rotulados pelos que trabalham nos equipamentos de proteção ao infantojuvenil como preguiçosos e/ou negligentes, reforçando a condição marginal em que se encontram.

Há uma tendência, própria do ideário neoliberal, que associa as defasagens escolares e a evasão escolar a uma “escolha” pessoal ou a algum deficit pessoal ou familiar. Isso significa o deslocamento da responsabilidade social para o plano individual. Tais ideias são reafirmadas por uma consciência alienada de que os vencedores ou os incluídos devem seu sucesso ao seu esforço e competência, enquanto os excluídos, os miseráveis do mundo, pagam o preço de sua incompetência ou de suas escolhas. Retomando a perspectiva de Marx (1982; 2008), consideramos que a realidade social, composta por relações sociais e econômicas, é ordenada por uma estrutura de classes e não por uma escolha individual.

Bourdieu (apud FREITAG, 2005) coloca que o sistema educacional possui duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução cultural e a social, esta última ligada à perpetuação da própria estrutura social hierarquizada, imposta por uma classe social a outra. Defende ainda que o moderno sistema educacional permite a retenção do indivíduo no sistema escolar. Para os que vão sendo excluídos, oferece outros sistemas como justificativa de sua exclusão, que geralmente é explicado pela falta de habilidades, capacidades, mau desempenho, colocando o sistema educacional numa posição de aparente neutralidade.

Para Gramsci (apud FRIGOTTO, 1995), nos processos de produção do ser humano, a natureza e a individualidade são tecidas pela materialidade concreta do conjunto de relações sociais historicamente possíveis. A subjetividade produz-se dentro de processos históricos e não pode ser, portanto, entendida como algo naturalmente emanado dos sujeitos. Pergunto-me: que subjetividades estão sendo construídas diante de um quadro de miséria material e outras violações de direitos?

À luz da teoria de Gramsci, Frigotto (1995) refere que a qualificação humana, concebida aqui como o desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais), deve ser capaz de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano. Portanto, está no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados. Há diferenças entre uma educação voltada para a formação de mão de obra (instrumental) e uma formação não somente técnica, mas global, artística, cultural.

A educação formal é idealizada como um meio para se chegar a um fim: o mercado de trabalho. Infelizmente, dada a abrangência deste discurso, muitos educadores, agentes sociais, pais, o reproduzem quando precisam convencer alguma criança/adolescente pobre a

frequentar a escola.

O acesso e permanência na escola tomam uma acepção burocrática de cumprimento de condicionalidade dos programas de transferência de renda ou como mera ocupação dos filhos. Outra questão que se coloca é: quais as possibilidades da inserção das crianças pobres em um sistema de ensino, tal como está posto? Afinal, a educação é um direito ou um dever?

Nesta direção, um dos desafios para os trabalhadores da educação, da assistência social, operadores do Direito, enfim a todos aqueles que, de alguma forma, têm seu campo de trabalho atravessado pela violação de direitos de crianças e adolescentes pobres, para além de evidenciar os motivos aparentes do abandono escolar, é desvelar duas determinações. Cabe aqui sermos radicais no real sentido da palavra, que é ir à raiz da questão.

É preciso pôr em questão se as condições de vida de que a família dispõe estão em acordo com as condições colocadas pela escola para o exercício do direito à educação. E de que condições a escola dispõe para o exercício de sua função? Como foi dito acima, este jogo de empurra entre a escola e a família deixa de lado o responsável pela precarização dos serviços públicos e o principal violador de direitos que é o Estado, “oferecendo”, no máximo, políticas compensatórias para remediar os sintomas de uma desigualdade excludente.

Ademais, é necessária uma reflexão aprofundada sobre as múltiplas determinações do trabalho infantojuvenil, bem como os sentidos que a educação vai tomando para o sujeito infantojuvenil oriundo de famílias vulneráveis socialmente. As precárias condições materiais em que sobrevivem geram a inserção precoce das crianças no mundo do trabalho, o que tem produzido a fragilização do vínculo destas com a escola.

Outrossim, admite-se que este contexto impõe atravessamentos não escolares às funções e tarefas da escola, que sobrecarregam e frustram os trabalhadores da educação. Os profissionais da assistência social, por sua vez, vivem a mesma precarização das condições de trabalho e da própria Política da Assistência Social, que depende da operância de outras políticas.

Segundo Scheinvar e Lemos (2012), a obrigatoriedade de escolarização de crianças e adolescentes foi determinada, em um primeiro momento (1988), para a idade que vai dos 7 aos 14 anos, passando posteriormente, em 2009, de 6 a 14 anos, o que deve vigorar até 2016, quando a faixa etária deverá ser ampliada para 4 a 17 anos. Por outro lado, a Constituição Federal de 1988 determina o ensino fundamental, para tais faixas etárias, como “direito público subjetivo”, correspondente a um direito legalmente instituído a favor do interesse da pessoa, que deve ser garantido com prioridade pelo Poder Público. À luz da teoria foucaultiana, as autoras descrevem:

A Constituição Federal de 1988 é a expressão da mutação dos direitos sociais, ampliados por serem entendidos como conquistas históricas de lutas contra os interesses do capital. São lutas materializadas na lei, ou seja, em um instrumento que opera como mecanismo de regramento das condutas, subjetivado como resistência a uma estrutura política opressora, apesar da execução da lei ameaçar, oprimir, punir e sacrificar a maior parte da população, sobretudo a pobre e pouco escolarizada (SCHEINVAR & LEMOS, 2012, p. 74).

Citando um trabalho anterior de Scheinvar, ao colocar em análise as implicações da execução da lei que garante direitos à criança e ao adolescente, as autoras tomam a escola como exemplo por esta ser considerada uma estrutura essencial para os jovens, que têm que se preparar para assumir as tarefas produtivas, e o conselho tutelar por ser entendido como o maior guardião dos direitos da criança e do adolescente:

Os serviços oferecidos aos pobres destinam-se a mantê-los pobres, entretanto, ordeiros. As migalhas de políticas compensatórias visam promover coesão social e diminuir subversões e dissidências. Uma escola que oferece o mínimo funciona para manter um quadro de desigualdade perversa e ainda figura como favor e não como direito, com vistas a produzir gratidão e conformismo. “Os serviços oferecidos para os pobres [...] não diferem da pobreza na qual eles vivem, sendo as obras físicas e sociais diferenciadas de acordo com o meio social. [...] Por isso, o fazem através de práticas de controle disciplinar sem responder às promessas feitas de transformação das condições de vida” (SCHEINVAR, 2009 apud SCHEINVAR & LEMOS, 2012, p. 78).

Scheinvar (2009) nos chama atenção que as expressões de rejeição à escola são tratadas como problemas familiares e patológicos, sem colocar em questão as práticas pedagógicas às quais os estudantes são submetidos de forma compulsória, em nome da lei que “lhes concede” o direito à educação. Dessa maneira, as políticas públicas em educação visam a garantir direitos com normalização, simultaneamente à tentativa da prática de regulação de condutas em prol da difusão de sociedade dócil e produtiva, com liberdades reguladas em prol da segurança, em uma economia política neoliberal.

Scheinvar (2000) afirma que a escola é responsável pela transmissão dos saberes instituídos, através de práticas que reafirmam modelos hegemônicos. A tutela, enquanto um dispositivo de intervenção para garantir, acima de tudo, a ordem familiar, age na escola desqualificando as crianças, a partir da valorização da responsabilização dos pais. A escola se coloca num lugar técnico, neutro, defendendo a ordem instituída e atribuindo à família a eventual incompetência no sucesso de seus objetivos. Neste quadro de acusados e culpabilizados, emerge na relação com as crianças a figura interventora do governo, que passa a ser o maior responsável pelas formas modernas de proteção.

Laura Fonseca (2010) coloca como expulsão da escola a situação dos sujeitos que não

acessaram a escola na idade escolar, uma vez que as condições sociais e/ou a materialidade de suas vidas não permitiu o ingresso na dita idade adequada. Além disso, a formatação da escola, historicamente, vai deixando pelo caminho quem não se enquadra em suas condições. Às pessoas que tiveram seus direitos violados pelo Estado, que deixou de garantir o acesso e permanência com qualidade na escola, restam como possibilidades de inserção profissional aquelas que não exigem formação específica no seu ingresso.

[...] A inimizabilidade dos gestores violadores de direitos mantém o sujeito infantojuvenil excluído da esfera de direitos e refém de educações que, atravessadas pelo privado, podem ter como ênfase pedagógica preceitos empresariais, religiosos ou criminosos [...] Estado e sociedade violam direitos e ficam impunes, criminalizam as famílias e o infantojuvenil, sobre o qual ainda pairam manobras parlamentares para reduzir a maioria penal (FONSECA, L., 2010, p. 70).

Fonseca (L., 2010) conclui que há uma necessidade da elaboração de programas que propiciem uma melhora no desempenho e na permanência escolar, mas que estes podem ser insuficientes se o infantojuvenil não for inserido em uma conjuntura de não liminaridade. O processo da educação social precisa produzir afastamentos da identidade de sobrança, considerando a perversa estratégia econômico-social de exclusão. A autora ressalta considerações da pesquisa de Guterres (2008 apud FONSECA, L., 2010), que alerta que tanto o espaço socioeducativo quanto o escolar podem tornar-se uma simples ocupação de tempo, tendo em vista a carência de sentido da escola para estes sujeitos infantojuvenis.

Embora o discurso em torno da escola seja o da perspectiva de um futuro melhor, sabe-se o quão falsa tem sido a materialidade de tal mensagem. O futuro não seduz porque a fragilidade do presente obscurece perspectivas para projetos de vida.

Mas será possível a construção de outros sentidos para a Escola? Este processo de construção e desconstrução de sentidos passa pelo nosso processo de trabalho e também pelo questionamento: que formação humana queremos? No domínio das estruturas socioeconômicas, será que o conhecimento mais crítico da realidade, poderá operar, por si só, a mudança da realidade? Compreender mais criticamente a situação de opressão não libertaria da condição de oprimido? Talvez seja um passo para superá-la, desde que haja o engajamento na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. Mas a esperança da mudança é indispensável para refazer o mundo. Não basta apenas ter uma ideia em mente, é preciso fazê-la! Assim, a transformação das leituras de mundo, bem como a mudança da realidade concreta, modificam-se mutuamente e isoladas não são suficientes para alterar as condições de vida.

Algebaile (2004) coloca que, com a proposta de vinculação de uma renda mínima à escolarização, parece que o setor educacional foi deslocado para uma área de confronto intenso com aspectos das necessidades sociais não atendidas, cuja origem e solução não guardam relações diretas com a educação escolar.

As estranhas fusões entre os objetivos da política social e as ações escolares permitem acompanhar a produção reiterada de uma escola pobre material e pedagogicamente – porque marcada pelo tempo curto, pela falta de recursos, pelo esgotamento dos professores – e pobre em termos do estreitamento dos direitos e dos canais para seu debate e disputa. Isso evidencia que, mais uma vez, a expansão do alcance populacional da educação mínima não representaria alterações significativas no padrão de acesso à formação escolar.

Parte importante dos novos diplomados no ensino fundamental sai com a certificação, mas continua não dispondo de condições para um crescimento no ensino médio, mostrando que a desqualificação do ensino é, ainda, uma das mais eficientes políticas de contenção.

No Brasil, parte importante da desqualificação da escola é vinculada à sua utilização para finalidades que extrapolam o campo educacional escolar. A presença da escola, em lugares “marcados por ausências”, acabou por conferir a essa instituição um sentido estratégico excepcionalmente amplo. A realização concreta ou a simulação, por meio da escola, de certas ações que, em princípio, deveriam caber a outros setores do Estado, da sociedade, do capital, são especialmente úteis porque dissimulam as omissões do Estado na oferta ampla e na regulação dessas ações. Como perspectiva, Algebaile (2004) coloca que a ampliação da atuação da escola deve corresponder à uma ampliação concreta de uma atuação “eficiente” sobre os novos campos e temas que passam a migrar para a escola. Reafirma, portanto, que o robustecimento da escola não necessariamente implica “melhorias” ou “ganhos” para a escola. As novas “tarefas” que migram para ela não representam a expansão efetiva da educação escolar, e sim apenas uma maior sobrecarga à escola, em geral em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento. Assinala, no entanto, que a permeabilidade da escola é desejável, pois é ela que garante a relação entre educação escolar e vida.

2.7 O COMBATE À POBREZA: DA CRIMINALIZAÇÃO À BOLSIFICAÇÃO

Segundo Scheinvar e Lemos (2012), a pobreza tem sido abordada pelos serviços de garantia de direitos como uma questão de desejo: famílias são desqualificadas em suas formas de vida; lições morais compõem o discurso para os jovens que vivem de acordo com a

realidade que os cerca; situações provocadas pela pobreza são abordadas por meio de conselhos técnicos ou encaminhamentos de acordo com a lei, que geralmente deságuam nos procedimentos jurídicos.

A judicialização das relações tem a sua potência não na capacidade de transformar o mundo, de atender às demandas, de corrigir condutas, mas de coagir o sentido inventivo das relações que, obedientes, encaminham-se para os tribunais em suas diversas formas: juizados, ministério público, conselhos tutelares, centros de referência de assistência social, escolas, centros de saúde, entre outros.

Gerenciar a família é uma prática conduzida por lógicas judicializantes e por técnicas como a medicalização, tornando aqueles que reclamam por direitos uma população medicalizada e medicalizante. O oferecimento de assistência em pequenas doses conjugada com regulação visa à sua moralização.

As autoras destacam como um exemplo de criminalização das famílias pobres a prática do Conselho Tutelar, na qual se observa o deslizamento dos registros em prontuários para encaminhamentos mais próximos do Poder Judiciário, sob a forma de representação no Ministério Público ou de normas e castigos normalizadores. De problemas de aprendizagem a brigas familiares, passando pela falta de condições habitacionais ou de recursos para uma família manter-se unida, o conselho tutelar é acionado ou aciona as famílias sob a máxima de garantir a lei. Lei essa que em pouquíssimos casos é garantida, pois não se garantem as condições para que ela seja cumprida. Além disso, no caso do Direito Penal, este é cumprido à risca para os pobres, negros, não escolarizados e desempregados.

Uma rede de equipamentos escolares, familiares, de assistência social e de produção dos saberes médico-psicológicos possibilita a judicialização intensiva da administração da sociedade. Na assistência social, muito comum é o uso dos termos condicionalidade, cumprimento/descumprimento, o que revela que seu funcionamento também opera nesta lógica.

Scheinvar e Lemos (2012) nos acrescentam que não há investimento em ações que transformem as realidades responsáveis pela violação dos direitos, ao mesmo tempo em que se fertiliza o denunciamento e o clamor por maior punição e segurança.

A perda de direitos fragiliza os laços sociais, precariza as relações de trabalho, forja mais tensões e violência, quadro que tem como resposta a ampliação do financiamento à chamada segurança que, além de ser uma solicitação individualista baseada na culpabilização dos pobres, tem derivado em propostas pautadas na lógica penal. [...] A responsabilização múltipla entre a família, a comunidade e o poder público dissipa a responsabilidade deste último nas relações cotidianas, em uma vertente claramente neoliberal, em que o Estado define o quadro jurídico das

políticas e, no máximo, financia programas e projetos compensatórios, sem se responsabilizar pela execução e pelo cumprimento do estabelecido na lei (SCHEINVAR & LEMOS, 2012, p.77).

Definir o poder público como responsável pela garantia de direitos foi a reafirmação da cobrança pública permanente aos governos para que atendessem com prioridade as necessidades de crianças e adolescentes, o que significa, também, dar suporte às famílias. Não é o que se verifica no exercício da aplicação da lei. À família resta obedecer a lei de acordo com o que é definido como adequado por um consenso que governamentaliza todos os espaços da vida familiar. Neste sentido, é clara a prática do conselho tutelar de definir a vida dos que lá chegam em nome da aplicação da lei.

Scheinvar (2000) refere que as condições particulares de vida e as estratégias de sobrevivência produzidas são assumidas pelo governo como ameaças sociais, as quais se anunciam em função da proteção à infância. E a primeira ameaça social concreta que permeia uma família é a de perder a tutela dos filhos. Quando se fala em maus tratos, a família é tida como réu e colocada em julgamento, pois não adotou o comportamento “certo” que deve ser adotado no interior das famílias independentemente de seus recursos, hábitos, tradições e cobranças da sociedade iluminista que insiste no “dever ser”, em vez de discutir os “devires”. A culpabilização é uma prática individualizada de afirmação de modelos universais.

Conforme Oliveira (2013), muitas são as dificuldades que enfrentam as famílias beneficiárias do PBF em relação à condicionalidade da educação (exigência de frequência escolar), tais como dificuldades de acesso e permanência na escola por inúmeros fatores de organização familiar devidos às condições precárias de sobrevivência. Tais ocorrências repercutem no benefício repassado pelo Programa, configurando mais um sistema punitivo caso a família não se enquadre nos modelos hegemônicos, pensados igualmente para todas as classes sociais.

A relação direta com o sistema socioeconômico é o fundamento da “proteção social”. Em nosso país, a dita independência, que é a dependência da estrutura formal, é restrita a certos setores, na medida em que vários grupos permanecem à margem desta. Tais grupos ocupam o território das políticas de assistência social e dependem desta para se enquadrar nos modelos hegemônicos:

Sabe-se de sobra que a capacidade de integração ao sistema produtivo é limitada. Assim, as políticas de proteção se orientam no sentido de apenas contornar algumas situações limites, sem a menor pretensão de reverter o quadro estrutural que produziu a exclusão social. A expansão da proteção pública ocorre na medida em que as situações de exclusão originadas de processos de industrialização capitalista se generalizam, repercutindo na capacidade de suporte das redes primárias como a

família e a comunidade. [...] No entanto, as práticas de proteção partem da falaciosa premissa jurídica, segundo a qual “todos são iguais perante a lei”, o que significa que, ao invés de abordar as contradições que impedem a condição de cidadania (e sem a qual não se terão “direitos universais” garantidos), abordam-se casos pontuais, limitando qualquer perspectiva além das condições das quais se parte (SCHEINVAR, 2000, pp.12-13).

Na medida em que objetivamente as condições materiais não se transformam, as políticas de proteção propostas pelos governos brasileiros, incapazes de integrar os jovens ou suas famílias a um mercado de trabalho excludente, quando operam, o fazem através de práticas de controle disciplinar e não respondem às promessas de transformação das condições de vida. Esses equipamentos sociais, inviabilizados de dar condições de independência, são produzidos para controlar os “excluídos”, na medida em que os tornam dependentes. A abstração do que preconiza as leis de seguridade social e tutela se distancia da concretude das práticas cotidianas, marcada por um abismo repleto de contradições.

Fonseca (L., 2010) coloca que uma das ordens de criminalização das famílias diz respeito ao tamanho de suas proles: afirmações rasas que afirmam que elas não realizam planejamento familiar ou que aumentam o número de filhos para se beneficiarem do PBF ilustram a imputação de responsabilidade às famílias e, o mesmo tempo, a exclusão do Estado e da Igreja nos mesmos critérios.

Ao Estado, cabe disponibilizar recursos educacionais e científicos para o exercício do direito, e o não cumprimento deste preceito contribui para a existência de sujeitos em situação de vulnerabilidade social, quer pelo analfabetismo funcional que impede a liberdade de decisão por fragilizar a capacidade de leitura compreensiva, quer por um Estado que se afirma laico mas tem boa parte da sua população refém de religiões que culpam e *tornam pecado* o uso de preservativos e o aborto, questões de saúde pública. Fonseca (L., 2010) alerta que isso é como tapar os olhos frente à miséria em que está imersa parte significativa das famílias brasileiras, haja vista o papel das políticas compensatórias como PBF e PETI, por exemplo, na renda mensal.

Entendemos a impossibilidade de a família assegurar, com prioridade absoluta, a proteção ao infantojuvenil e a garantia destes direitos, sem que o Estado afiance os direitos inscritos na Constituição por meio de políticas públicas à população.

Fontes (2009) refere que a participação estatal coliga-se ao predomínio do capital, uma vez que a generalização de bolsas de tipos variados e *inclusões* diversas tem a finalidade de apassivar setores sociais através do alívio da pobreza, de consolidar a extensão da

disponibilização da força de trabalho desigualmente desprovida de direitos sociais, bem como de pulverizar as organizações de trabalhadores.

Há uma intensa difusão de ampla rede associativa (aparelhos privados de hegemonia estreitamente coligados ao Estado) voltada para o apassivamento dos setores populares. Uma das formas de ocorrência disso foi através de políticas generalizantes (sistema de bolsas), de campanhas de conversão da desigualdade social em “redução da pobreza” (ou da fome) e de vagas “responsabilidades sociais empresariais”.

Os Programas de Transferência de Renda eclodem no país antes mesmo da implantação da PNAS, sendo o PETI o primeiro programa de renda mínima instituído pelo governo federal, em 1996. Este Programa representou uma primeira proposta de vinculação da renda mínima à escolarização e um ideal de que o problema da evasão escolar seria solucionado com auxílio financeiro. Esta foi a base para o posterior Programa Bolsa Escola em 1997 e atualmente o Programa Bolsa Família, desde 2006, que condiciona a transferência de renda à frequência escolar, idealizando o alívio imediato da pobreza, a redução da evasão escolar e do trabalho infantojuvenil, pressupondo o adiamento da entrada no mercado de trabalho por parte da criança.

O PBF, vigorando há dez anos no Brasil, consiste na transferência direta de renda às famílias em situação de extrema pobreza (renda per capita igual ou inferior a R\$ 70 mensais) e situação de pobreza (renda per capita mensal entre R\$ 70 e R\$ 140 em família que tenha crianças ou adolescentes), mediante o cumprimento de condicionalidades nas áreas da educação, saúde e assistência social. A condicionalidade da educação consiste na matrícula e frequência escolar mensal mínima de 85% para as crianças entre 6 e 15 anos e no mínimo 75% para os estudantes entre 16 e 17 anos. O descumprimento das condicionalidades gera repercussões no benefício, tais como advertência, bloqueio, suspensão e cancelamento (BRASIL, 2010b).

Na descrição do PBF, as condicionalidades são compromissos assumidos tanto pelas famílias beneficiárias quanto pelo poder público para ampliar o acesso dessas famílias a seus direitos sociais básicos. De um lado, as famílias devem cumprir esses compromissos para continuar recebendo o benefício. De outro, as condicionalidades responsabilizam o poder público pela oferta dos serviços públicos de saúde, educação e assistência social.

Para fiscalizar a família há um conjunto de mecanismos e equipamentos, enquanto o Estado não é responsabilizado pela omissão. Oliveira (2013) aponta que o acesso e permanência na escola tomam uma acepção burocrática de cumprimento de condicionalidade dos programas de transferência de renda ou como mera ocupação dos filhos, sem que se

questionem as reais possibilidades da inserção das crianças pobres num sistema de ensino tal como está posto. Observa-se que as condições de vida de que a família dispõe estão em desacordo com os requisitos colocados pela escola para que nela se tenha um bom desempenho.

A escola pública, por sua vez, também dispõe de precárias condições para cumprir sua finalidade de contribuir para o desenvolvimento integral do educando. Neste interjogo entre escola e família, escanteia-se o Estado enquanto responsável pela precarização dos serviços públicos, que viola direitos e coloca um grande contingente populacional em situação de vulnerabilidade. Além disso, as inúmeras violações de direitos que persistem na vida das famílias pobres se perpetuam nas gerações subseqüentes, o que coloca em questão a validade do Programa em seu propósito de erradicar a pobreza. O PBF serve como apaziguador da pobreza extrema sem que entrem em discussão os motivos do enraizamento da desigualdade social, ou seja, seus determinantes bem como suas possibilidades de um real enfrentamento. Programas como Bolsa Família e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil são exemplos de programas de governo que buscam amenizar as problemáticas decorrentes da desigualdade social, como a pobreza, o trabalho infantojuvenil e a privação dos direitos sociais. Tais programas constituem medidas paliativas que não enfrentam a questão na sua raiz, afirmação que se manifesta na inoperância destes diante da persistência das condições de vida da população pobre.

Algebaile (2004) nos lembra que os programas sociais vem constituindo o aprofundamento e a consolidação da “ação” do Estado para os pobres, uma vez que, no Brasil, tornaram-se uma espécie de meio de dissimulação do abandono de qualquer perspectiva séria de enfrentamento das desigualdades.

A existência e difusão massificada do PBF justifica-se pelo grande índice de pobreza e extrema pobreza, conceitualmente definido pela própria política. Mas não se questiona a possibilidade de subsistência de uma pessoa com a quantia mensal entre R\$ 140 e cerca de 700 (correspondente ao salário mínimo) considerando gastos com alimentação, transporte, moradia, entre outros.

3 MÉTODO E METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos, primeiramente, as aproximações que fizemos entre o objeto da pesquisa e o Materialismo Histórico Dialético enquanto método de compreensão da realidade social. Da mesma forma, buscamos explicar a Metodologia utilizada, enquanto caminho de investigação composto por um conjunto de técnicas que nos leva ao fenômeno social que pretendemos pesquisar.

3.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

A proposta deste estudo é trabalhar com o Materialismo Histórico Dialético, que possibilita a investigação teórico-metodológica de um fenômeno social na epistemologia marxista. Segundo Marx (2008), a realidade social se expressa como síntese relacional de múltiplas determinações historicizadas, sendo que o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, ou seja, unidade do diverso. O concreto é resultado e não ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida.

Segundo Triviños (1987), o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo, que realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Segundo ele, uma das ideias mais originais do materialismo dialético é sua ênfase na importância da prática social como critério de verdade. Já o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo, que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens. De maneira geral, o materialismo apresenta três características importantes: uma delas é a concepção de que todos os fenômenos, objetos e processos da realidade são materiais, ou seja, aspectos diferentes da matéria em movimento. A segunda peculiaridade é que a matéria é anterior à consciência. Isso significa que a consciência é um reflexo da matéria, da realidade objetiva. A terceira característica é que o materialismo afirma que o mundo é conhecível, mas que somente após um processo ele é capaz de conhecer a essência do objeto.

Segundo Netto (2011), a questão do método é um dos problemas centrais e mais polêmicos da teoria social. Isso se torna mais problemático quando se refere à teoria social de Marx, que, por razões ideológicas, vincula-se a um projeto revolucionário. Marx preocupou-se em compreender rigorosamente a sociedade, colocando a pesquisa da verdade a serviço dos

trabalhadores e da revolução socialista.

A concepção teórico-metodológica de Marx, igualmente, apresenta inúmeras dificuldades, desde as derivadas de sua própria complexidade até as que se devem aos equívocos decorrentes de suas interpretações deformadas.

Netto (2011) esclarece que o conhecimento da realidade pelo método de Marx demanda árduos esforços investigativos, longe de uma simples “aplicação” do método. Erroneamente, muitos interpretaram que a “aplicação” do método de Marx forneceria uma análise “econômica” que “explicaria” o sistema econômico, as culturas, etc. No entanto, Marx e Engels (apud NETTO, 2011) já advertiam contra essa deformação ao afirmarem que o fator econômico não é o único determinante da história. Netto (2011), ao citar Lukács, coloca que o que distingue o marxismo da ciência burguesa não é a predominância dos fatores econômicos na explicação da história, mas a perspectiva da totalidade.

Para Marx (1982), a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, assim como a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso. Mas a teoria se difere destas outras modalidades no sentido de que o conhecimento teórico é um conhecimento do objeto, de sua estrutura e dinâmica na sua existência real, independentemente dos desejos, aspirações e representações do pesquisador. O objeto da pesquisa tem uma existência objetiva, que independe da consciência do pesquisador. No entanto, o nosso objeto de estudo é a sociedade, ou seja, um sistema de relações construído pelos homens, o que significa que o sujeito está implicado no objeto, excluindo assim qualquer pretensão de neutralidade.

Assim, a teoria é o movimento do objeto transposto para o cérebro do pesquisador, que tem o objetivo de ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica (por onde se inicia o conhecimento) e apreender a essência (estrutura e dinâmica) do objeto. Apreender a essência significa tomá-la como processo, dinamizado por contradições.

Para Marx (2008), o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a determinado objeto que foi recortado para uma investigação, nem um conjunto de regras para o pesquisador “enquadrar” o seu objeto de investigação. O método implica, pois, uma determinada posição/perspectiva em que o pesquisador se põe para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.

Três categorias teórico-metodológicas são nucleares na concepção de Marx: a totalidade, a contradição e a mediação. A totalidade não é um todo constituído por partes, mas uma totalidade concreta de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. A totalidade é também dinâmica e seu movimento resulta do caráter

contraditório de todas as suas totalidades, que compõem a totalidade macroscópica. Enfim, cabe descobrir as relações entre os processos que ocorrem nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade macroscópica. Tais relações são mediadas pela estrutura peculiar de cada totalidade. Há um sistema de mediações que articulam as totalidades.

Kosík (1976) coloca que a dialética trata da “coisa em si” e que para chegar à sua compreensão é necessário fazer um *détour*. Ele afirma que a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade. O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade e imediatismo, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*. O mundo que se manifesta na práxis fetichizada é o mundo das aparências. A essência se manifesta no fenômeno, porém, de modo inadequado, parcial ou apenas sob certos ângulos. Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência, através da decomposição do todo. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis, conforme Marx (apud Kosík, 1976). O modo pelo qual o pensamento capta “a coisa em si” ocorre pela distinção entre a práxis utilitária (mundo da aparência) e a práxis revolucionária (mundo da realidade).

Kuenzer (1998), acerca do método, chama atenção para que os trabalhos ultrapassem a dimensão fenomênica, bem como deem suporte às intervenções. Aponta que muitos trabalhos não passam de descrições que não permitem a compreensão das articulações entre parte e totalidade. Sugere que o caminho metodológico deve permitir uma adequada articulação entre as categorias de análise macro e microeconômicas e que o concreto se torne compreensível pela mediação do abstrato, e o todo através da mediação da parte. Sem isso, a produção corre o risco de ser parcial e pouco útil para dar suporte às intervenções no sentido da transformação da realidade. Coloca a necessidade de se trabalhar adequadamente as categorias do materialismo histórico. Reconhece que existe uma certa dificuldade nesta tarefa, pois esta linha define bem os seus princípios mas não com o mesmo vigor os procedimentos. As categorias metodológicas que dão suporte à pesquisa são as categorias do método dialético: práxis, totalidade, contradição e mediação.

Neste sentido, buscamos nesta pesquisa compreender o objeto real, analisando suas

particularidades, explicitando suas contradições e mediações de forma a articulá-las, bem como em relação à totalidade. Isso significa analisar as múltiplas determinações do fenômeno estudado (trabalho infantojuvenil e infrequência escolar de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família) a partir da realidade concreta (dados coletados do campo), articulando-as com a totalidade (relações sociais de produção na sociedade capitalista).

Tal movimento permitiu levantar algumas determinações do fenômeno e questionar que relação possuem com o conjunto das relações sociais, apontando, assim, elementos da luta de classes. Nos aventuramos também ao sinalizar possíveis intervenções que pudessem contribuir com a prática, considerando as limitações que a correlação de forças, a conjuntura político-econômica e o momento histórico impõem a qualquer mudança na ordem que rege o sistema capitalista.

Também é relevante lembrar que, no domínio científico, toda conclusão é sempre provisória, sujeita à comprovação, abandono ou retificação.

3.2 METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, ou seja, buscou se aprofundar no mundo dos significados, das relações e das representações. Como coloca Minayo (2008), a pesquisa qualitativa se ocupa de questões que não podem ser quantificadas, ou seja, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes, enfim, um conjunto de fenômenos que fazem parte de uma realidade social.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso. Segundo Ludke e André (1986), o estudo de caso se destaca por se constituir em uma unidade dentro de um sistema mais amplo. Uma característica que destacam estes autores é que o estudo de caso visa à descoberta, ou seja, o pesquisador está constantemente atento a novos elementos que possam emergir durante o estudo. Tal fator se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente.

Outro princípio básico deste tipo de estudo é que ele leva em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática a que estão ligadas. Retratam a realidade de forma completa e profunda, enfatizando a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação, utilizando dados coletados em diferentes momentos.

Os estudos de caso permitem generalizações naturalísticas, ou seja, em lugar da pergunta “este caso é representativo do quê?”, o leitor pode indagar “o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?”.

Sendo assim, os estudos de caso procuram representar os diferentes e até conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. O pesquisador vai trazer para o estudo as divergências existentes, revelando ainda o seu ponto de vista sobre a questão. Os usuários do estudo é que tiram as suas conclusões sobre os aspectos contraditórios.

Estes autores (LUDKE & ANDRÉ, 1986) compreendem a instância singular neste tipo de pesquisa, ou seja, o objeto estudado é uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Deste modo, dizer que o caso é empiricamente representativo de uma população determinada torna-se inadequado, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco.

Sobre este aspecto, Fonseca (C.,1999) problematiza a filosofia de que *cada caso é um caso*, referindo que a visão antropológica enfatiza o aspecto social dos comportamentos, buscando sistemas que vão além do caso individual. Coloca como equívoco a postura em que o pesquisador se fecha em técnicas e orientações teóricas que realçam o indivíduo às custas da análise social.

Fonseca (C., 1999) aponta para a necessidade de situar os sujeitos em um contexto histórico e social, em um movimento interpretativo que vai do particular ao geral. Além disso, exige o enquadramento social (político, histórico) do comportamento humano e uma costura interdisciplinar. Quanto ao estudo da subjetividade, a autora refere que nessa perspectiva os sentimentos e emoções, que são a matéria-prima dessa subjetividade, não são os da psicologia individual, mas são tratados como fatos sociais. Esta dimensão social parece esquecida quando pesquisadores reduzem a pesquisa qualitativa a um encontro de psiques individuais e quando o agente social afirma que “cada caso é um caso”. Esta dimensão social se refere à interpretação da subjetividade através do conhecimento dos diferentes elementos da vida social, como por exemplo, dos padrões residenciais, normas de herança, atitudes corporais e os critérios estéticos e morais.

O desvelar de “outras lógicas”, de outras dinâmicas culturais, serve como arma contra a massificação, pois não se limita à dimensão intersubjetiva da pesquisa. Em sua pesquisa, a autora contrasta o modelo identificado no estudo com outros modelos convencionais. Assim, não pretende descrever qualquer “média” de comportamentos, tampouco chega a representar uma norma *codificada*, mas serve como emblema de outros sistemas possíveis, alternativos.

Ludke e André (1986) colocam que a decisão sobre o caso ser típico ou atípico, isto é,

empiricamente representativo (ou não) de uma população determinada, afeta necessariamente a questão da generalização, que passa a ter menor relevância neste tipo de estudo. A generalização do que foi apreendido num tipo de contexto para outros contextos semelhantes dependerá do leitor ou do usuário do estudo. Pode um leitor, por exemplo, perceber a semelhança de muitos aspectos desse caso particular com outros casos ou situações por ele vivenciados.

Outro tipo de generalização, mais restrito ao âmbito profissional ou acadêmico, consiste no reconhecimento por diferentes leitores, das bases comuns de diferentes estudos de caso desenvolvidos em diferentes contextos. No presente estudo, tal procedimento foi realizado na Revisão da Produção Acadêmica, em que procuramos apreender estudos que se aproximam da temática em questão. A identificação desses aspectos comuns e recorrentes permite uma ampliação e maior solidez no conhecimento do objeto estudado.

O desenvolvimento de um estudo de caso ocorre em três fases, sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira constituindo na análise e interpretação dos dados. Estas fases não seguem uma sequência linear, mas se interpolam em vários momentos, surgindo um movimento constante no confronto teoria-empíria. A fase exploratória é fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo, pois há uma abertura para captar a realidade tal como ela é, apreendendo suas nuances e imprevistos.

No presente estudo, a delimitação do objetivo da pesquisa foi sendo desenhada pela empiria, ou seja, a dificuldade das famílias em situação de vulnerabilidade social no acesso à educação e, por consequência, aos Programas Sociais que condicionam a transferência de renda à frequência escolar.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.3.1 Revisão da Produção Acadêmica Discente

A revisão da produção acadêmica foi realizada utilizando a base de dados do sítio Domínio Público, no link Pesquisa Teses e Dissertações²⁸. O recorte histórico foi o período de 2006 a 2011, considerando a integração dos Programas Bolsa Família e PETI, ocorrida em 2006. Utilizando as palavras-chave “trabalho infantil” e “trabalho infantojuvenil”, foram encontradas, de 2006 a 2011, trinta e quatro teses e dissertações. Destas trinta e quatro,

²⁸ Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>>. Acesso em 15 ago.2013

tomaram-se para análise as produções que possuíam em seus descritores, palavras-chaves e/ou no resumo as palavras “PETI” e “políticas públicas”/“políticas sociais”, uma vez que estas se aproximam da temática da presente pesquisa. A partir deste filtro, foram encontradas nove pesquisas, sendo uma tese e oito dissertações, conforme ilustrado nos quadros abaixo.

Classificação por ano:

Quadro 3– Classificação por ano da produção acadêmica

Ano	Quantidade e classificação da produção
2006	2 dissertações
2007	3 dissertações
2008	1 dissertação
2009	2 dissertações e 1 tese
2010	-
2011	-

Fonte: Domínio Público (BRASIL, 2013), pesquisa da autora (2013).

Classificação por Instituições de Ensino Superior, Programas e Locais:

Quadro 4– Classificação por Instituição de Ensino Superior, Programas e Locais da produção acadêmica.

Universidade	Programa	Pública/Privada	Local	Nº
UNIVALI	Multidisciplinar Políticas Públicas	Pública/estadual	SC	2
UNEB	Educação Ciência Política	Pública/estadual	BA	2
UFV	Economia Doméstica	Pública/federal	MG	1
UFU	Economia	Pública/federal	MG	1
UFPEL	Sociologia	Pública/federal	RS	1
UFPB	Economia	Pública/federal	PB	1
UFPE	Sociologia	Pública/federal	PE	1

Fonte: Domínio Público (BRASIL, 2013), pesquisa da autora (2013).

Quanto à metodologia utilizada, todas as pesquisas avaliadas são de abordagem qualitativa, sendo que em sua maioria os dados foram coletados predominantemente através de entrevistas, questionários e análise documental. Em duas foi utilizada a técnica do grupo focal. A maioria utilizou mais de um instrumento, e sete delas entrevistaram diretamente as famílias e as crianças/adolescentes. Cinco entrevistaram ou usaram questionários dirigidos aos gestores e trabalhadores tais como professores, educadores e profissionais diretamente envolvidos com o PETI. Apenas uma pesquisa mencionou a observação direta como fonte de dados.

As nove pesquisas propuseram-se a avaliar o PETI, bem como os impactos deste na vida dos seus beneficiários. Duas delas estão mais voltadas para a análise das concepções e

sentidos do trabalho infantojuvenil e uma mais focada na avaliação da situação dos beneficiários.

Pretendeu-se articular os resultados encontrados nestas produções acadêmicas relacionadas à temática desta pesquisa (síntese constante no Apêndice A) com os dados aqui encontrados, bem como promover uma reflexão sobre a contribuição da ciência para a composição e execução da política pública em questão.

3.3.2 Análise Documental

A coleta de dados do presente estudo foi realizada através da análise dos seguintes documentos: expedientes/pastas e diários de campo onde são registrados os atendimentos às famílias acompanhadas pela equipe de um CREAS. Foram consultados o marco regulatório do trabalho infantojuvenil – ECA e OIT – e documentos que regulamentam e organizam tecnicamente as políticas e programas sociais, tais como PETI e PBF.

Conforme Ludke e André (1986), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Eles incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

A análise documental oferece inúmeras vantagens, pois constitui uma fonte que persiste ao longo do tempo, podendo servir de base para outros estudos e podendo ser consultados várias vezes, o que lhe confere maior estabilidade. Representam uma fonte “natural” de informações contextualizadas.

Segundo Holsti (1969 apud LUDKE & ANDRÉ, 1986), uma das situações em que é apropriado o uso da análise documental é quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos. No caso dos registros em diário de campo, este não é produzido pelo indivíduo, mas a pessoa que registra busca retratar a expressão do sujeito no contexto de uma observação, atendimento individual ou em grupo, sem que houvesse o estímulo formalizado de uma pergunta como ocorre nas entrevistas. O espaço a ser estudado nesta pesquisa mantém o registro de suas atividades através dos expedientes de cada família, que é um documento técnico, bem como através de registros de reuniões, grupos e abordagens de rua. Tais registros são representativos do que se passa no cotidiano de trabalho. Estes registros são produtos da ação em si, pois retratam o conteúdo dos atendimentos às famílias, propósito do trabalho técnico do serviço. No caso das famílias em

situação de exploração do trabalho infantojuvenil, é de praxe que o tema em questão seja tratado nos atendimentos, o que é devidamente registrado em seus expedientes.

A amostra selecionada consiste nos expedientes de famílias em situação de trabalho infantojuvenil, beneficiárias do PBF e atendidas no CREAS. Foram selecionados, para fins desta pesquisa, os expedientes de famílias que estavam com dificuldades quanto à frequência na escola e/ou nos serviços de convivência de suas crianças e/ou adolescentes, tomadas pelas políticas de assistência social como descumprimento da condicionalidade da frequência escolar exigida pelos programas PETI e Bolsa Família. O período de coleta dos dados documentais foi 2012 a 2013.

Além da análise de dados dos expedientes, serão coletadas informações dos diários de campo de grupos com as famílias, crianças e adolescentes assistidos e reuniões com a rede de serviços.

Também foram analisados os documentos que versam sobre a regulação do trabalho infantojuvenil e a proteção do sujeito infantojuvenil, tais como as Convenções 138 e 182 da OIT (OIT, 2013c; 2013d), o ECA (BRASIL, 1990, 2014), além das políticas diretamente envolvidas com a assistência de famílias em situação de trabalho infantojuvenil, especialmente os Programas PETI e PBF.

Segundo Shiroma et al (2005), a disseminação massiva de documentos oficiais colabora para uma “hegemonia discursiva”, ou seja, uma crescente homogeneização das políticas educacionais a nível mundial. Tais documentos são relevantes, pois fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades. A facilidade de acesso a estes documentos, sendo a maioria disponível na internet, populariza um conjunto de informações e justificativas que buscam tornar as reformas legítimas e almejadas. Embora caracterizados por um tom prescritivo e recorrendo a argumentos de autoridade, os textos da política dão margem a múltiplas interpretações e reinterpretações. O que pode ser interessante para a análise destes documentos decorre da exploração das contradições internas às formulações, posto que estes evidenciam vozes discordantes em disputa. Segundo Bowe e Ball (1992), o grupo que consegue estabelecer os parâmetros do debate é o que ganha hegemonia.

Para Evangelista (s.d.), o papel posto para os intelectuais é o de encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que estão em disputa. A autora afirma que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação. Para se pensar com maior

precisão no *corpus* documental, é preciso definir local e período da pesquisa, o que se consegue com os aportes teóricos preliminares e com algum domínio da “história” do tema. A demanda de análise dos conceitos reiterados nos documentos dos principais órgãos estatais e organismos multilaterais, como Banco Mundial e UNESCO, de onde provêm orientações para a reforma educativa, sugere a identificação dos conceitos-chave em torno dos quais se estruturam, a identificação dos vocábulos ou expressões que os compõem. Ou seja, há uma teia conceitual nas fontes, e ao selecioná-las é necessário explicitar os critérios pelos quais foram estas as escolhidas em detrimento de outras. Há nelas mais do que o dito textualmente. O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta.

3.3.3 Observação Participante

A observação participante é parte essencial da pesquisa qualitativa. Minayo (2008 p. 70) a define como “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Há uma relação direta com seus interlocutores e, na medida do possível, uma participação na vida social deles, que faz parte do contexto da pesquisa. A autora ressalta que, por isso, o observador interfere nesse contexto, modificando e sendo modificado por ele. Alguns estudiosos, segundo a autora, destacam a importância da interação entre o pesquisador e os pesquisados inclusive como um dado a ser considerado na pesquisa.

3.3.4 Entrevista Semiestruturada

As entrevistas semiestruturadas combinaram perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema sem ficar preso à questão formulada. Tomada no sentido amplo, essa é a estratégia mais usada no trabalho de campo. Constitui-se uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Tem o objetivo de construir informações pertinentes a um objeto de pesquisa. (Minayo, 2008)

A entrevista como fonte de informação pode fornecer dados primários e secundários. Os primeiros dizem respeito a dados quantitativos e os segundos referem-se a reflexões do próprio sujeito em relação à realidade que vivencia, ou seja, são dados mais subjetivos. No

caso desta pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente com educadores de escolas da rede pública de ensino, universo compreendido por trabalhadores da direção, supervisão e/ou orientação escolar e corpo docente destas escolas. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Todos os entrevistados foram informados sobre os dados da pesquisa (local, objetivos, etc.) sendo-lhes assegurada a desidentificação de suas identidades. Todos assinaram o Termo de Consentimento Informado (Vide Apêndice D).

As perguntas realizadas nas entrevistas foram:

- 1) O que a Escola faz quando algum aluno está infrequente ou evadido?
- 2) Por quais motivos tu achas que alguns alunos deixam de ir a Escola ou a frequentam de forma irregular?
- 3) Existe algum atendimento diferenciado aos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família?
- 4) Tu achas que a Escola pode influenciar a vida das famílias pobres? Como?
- 5) Tu percebes alguma diferença no rendimento escolar entre os alunos do Bolsa Família e os demais? Qual?

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta as análises desta pesquisa, divididas em três seções conforme os objetivos propostos. A primeira trata das concepções e práticas familiares sobre o trabalho infantojuvenil, a segunda das concepções e práticas familiares sobre a infrequência e/ou evasão escolar e, por fim, a terceira se refere às concepções e práticas escolares acerca da infrequência e/ou evasão escolar.

As duas primeiras seções se referem ao conteúdo pesquisado através do acompanhamento às famílias atendidas em um CREAS de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. O segundo público pesquisado foi o de educadores vinculados à rede municipal de ensino, trabalhadores de duas escolas localizadas em periferias da mesma cidade. Para diferenciar as falas analisadas, iniciamos cada uma delas por uma inicial composta por letras do alfabeto que corresponde a um determinado lugar social:

- 1) **AD** – adulto ou pessoa de referência das famílias atendidas;
- 2) **CA** – criança ou adolescente das famílias atendidas;
- 3) **ED** – educadores (professoras/es, diretoras/es, vice-diretoras/es, supervisoras/es, orientadoras/es escolares).

Os números que aparecem nas iniciais são meramente organizativos, ou seja, os nomes foram substituídos por números para desidentificarmos as pessoas que contribuíram com esta pesquisa.

4.1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FAMILIARES SOBRE O TRABALHO INFANTOJUVENIL

Ao acompanhar as famílias, através de atendimentos individuais e coletivos, constatamos que uma das percepções dos adultos é de que o trabalho realizado pela criança/adolescente é fruto de um desejo/necessidade deste/a de comprar itens para si, tais como objetos, comidas, vestuário e lazer, itens que os adultos geralmente não podem prover:

AD14: “Eles ficaram muito bravos quando foram abordados porque não estavam fazendo nada de errado, eles trabalhavam para se ajudarem, para terem um calçado melhor, eles tinham que ajudar...eles gostariam de trabalhar para terem o seu dinheiro, sempre falam disso”.

AD18: “hoje eles só querem coisinhas de marca e a gente não pode dar isso pra ele”.

AD3: “ele só junta (latinha) de vez em quando pra comprar as coisas que ele quer [...] mas eles é que vão porque querem, eles fogem de mim, eles catam pra comprar as coisas deles, o R comprou um galo, ele já tem quatro, ele compra por dez pila cada um (risos)”.

AD7: “ele junta latinha pra jogar videogame”.

AD5: “J. cata latinhas porque está sempre comprando ou vendendo alguma coisa, galos, celular, e também pra comprar porcaria pra comer tipo refri e salgadinho”.

Neste ponto, tensionamos a *indiferença* entre desejo e necessidade aparente nas falas, como se as crianças trabalhassem porque tem “vontade” de adquirir itens para si. Questionamos aqui se os itens mencionados (ter um calçado, brincar com um galo, jogar videogame, comer refri e salgadinho) são da ordem do desejo ou da necessidade. Ou melhor, vestuário, lazer e alimentação não estariam no plano do direito? Conforme o ECA,

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, 1990, 2014, art. 4º)

Portanto, o que a família traz como *desejo de consumo* da criança é da ordem dos direitos fundamentais, garantidos em lei e que devem permitir “o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (BRASIL, Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, 1990, 2014, art. 7º).

Bebel et al (1980) colocam que, infelizmente, para muitas famílias, serve de alento o fato de saber que rapidamente seus filhos estarão prontos para adquirir o valor de instrumentos de trabalho e em certa medida, cobrirão os gastos de sua manutenção. A quantidade de filhos reduz o trabalho (assalariado) da mulher, aumentando os gastos da casa. Tais vicissitudes influem de um modo paulatino e incessante na vida doméstica.

O *desamparo social* de uma parcela da população, que impede seu acesso efetivo aos recursos institucionais organizadores da vida social (saúde, educação, moradia, trabalho, segurança, etc.), promove a desorganização subjetiva. A perda de um discurso de pertinência e de atribuição de um lugar social, assim como a falta de gratificação narcísica aliada à exclusão dos ideais e valores do grupo, promovem um rompimento dos laços sociais e efeitos disruptivos na subjetividade (ROSA, M., 2002).

As falas que sustentam a existência de um “querer” por parte das crianças vêm acompanhadas do anúncio da impossibilidade do adulto de prover suas necessidades em razão

da insuficiência de recursos. Assim, o trabalho infantojuvenil é admitido como forma de contribuir com a renda familiar ou ainda para que a criança possa suprir suas próprias demandas:

AD13: “J. sente pena do irmão que sente fome e daí sai pra conseguir dinheiro”.

AD4: “eles me pedem as coisas e eu não tenho dinheiro”.

CA13: “vim pro centro pedir dinheiro ou comida porque acabou o gás lá em casa”.

Constata-se que a insuficiência da renda familiar é utilizada como argumento para justificar o trabalho de crianças e adolescentes. De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo sétimo, o salário mínimo²⁹, fixado em lei, nacionalmente unificado, é um direito dos trabalhadores urbanos e rurais, devendo ser capaz de:

[...] atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim (BRASIL, CF, 1988, art. 7º).

A Consolidação das Leis Trabalhistas conceitua o salário mínimo como:

[...] a contraprestação mínima devida e paga diretamente pelo empregador a todo trabalhador, inclusive ao trabalhador rural, sem distinção de sexo, por dia normal de serviço, e capaz de satisfazer, em determinada época e região do País, as suas necessidades normais de alimentação, habitação, vestuário, higiene e transporte. (BRASIL, 1943, 2014, art. 76)

O DIEESE faz um comparativo entre os valores do salário mínimo e do salário mínimo necessário, cujos valores, no período de novembro de 2014, foram respectivamente de R\$ 724,00 e R\$ 2.923,22³⁰. O Salário Mínimo Necessário é calculado mensalmente pelo DIEESE, levando em consideração o preceito constitucional que diz que o salário mínimo deve ser capaz de suprir as necessidades básicas de um trabalhador e de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social. A família considerada é de dois adultos e duas crianças, que, juntas, consomem como um adulto. (DIEESE, 2014)

²⁹ O salário mínimo é fixado pela jornada integral de 8 horas diárias de trabalho ou 44 horas semanais. Pode ser reduzido para trabalhadores com jornada parcial. (BRASIL, CF, 1988, art. 7º. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 dez 2014.)

³⁰ DEPARTAMENTO Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Salário mínimo nominal e necessário**. Disponível em <<http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em 20 Dez 2014.

Entretanto, vimos que, nas famílias pesquisadas, o orçamento doméstico não comporta o valor necessário ao provimento das necessidades. À discussão do salário mínimo, o qual é inferior à possibilidade de sustento de uma família, soma-se a ideia de renda mínima, propagada pela PNAS, especialmente pelo Programa Bolsa Família. Desloca-se, portanto a discussão pela garantia de um salário mínimo que dê conta das necessidades de uma família, para a ideia de “renda mínima”, cujos valores estão aquém do salário mínimo constitucional.

Na medida em que os adultos não conseguem obter recursos necessários para a sobrevivência, os infantes acabam ingressando em um mercado de trabalho informal e ilegal, tornando-se, desde cedo, vítimas da precarização do trabalho. Em condições insalubres, crianças, adolescentes e adultos são expostos a riscos de contrair doenças, atropelamentos, bem como todas as doenças decorrentes da sobrecarga de trabalho. O trabalho destes adultos na maioria das vezes é precarizado e informal, tais como guardar carros, pedir esmolas na sinaleira, recolher lixo reciclável em carroças ou carrinhos.

Portanto, concluímos que as famílias concebem o trabalho infantojuvenil como uma necessidade de complementação da renda familiar, que se mostra insuficiente para atender as necessidades dos filhos. Entendemos que tal prática configura uma violação dos direitos fundamentais, que devem garantir a vida em condições dignas de existência.

O que temos percebido é que os filhos da classe trabalhadora desconhecem as satisfações da vida familiar, sendo a rua o local onde acabam permanecendo mais tempo. Sob o sistema capitalista, os filhos são para a família proletária uma carga pesada e insustentável.

Além disso, o salário reduzido, a insegurança no trabalho e até a fome frequentemente convertem uma criança em um pequeno trabalhador. No momento em que o menino ou a menina começa a conseguir dinheiro, essa criança passa a se considerar dona de si, debilitando ou anulando a autoridade dos pais, terminando assim, com a obediência. Assim, conclui-se que a precariedade das condições de vida da classe operária fragiliza os laços familiares.

Outra ideia que prevaleceu nas falas dos adultos foi de que o trabalho serve como ocupação dos filhos, pois assim ficam protegidos contra a desocupação e contra o risco do envolvimento com o uso ou tráfico de drogas:

AD5: “é melhor ele 'tá' comigo na carroça do que 'tá' solto por aí nas ruas”.

AD18: “se não pode trabalhar aí pensa em drogas, roubar”.

Desta forma, percebemos que tanto o trabalho quanto o envolvimento com as drogas são colocados no mesmo patamar, ou seja, são formas de ocupação:

AD10: “trabalham (na ceasa) porque querem e não obedecem, porque não querem ficar dentro de casa e também para usar drogas, perto de casa não tem o que fazer, só ficar usando drogas com os outros”.

Ainda que o envolvimento com uso ou tráfico de drogas seja um temor dos adultos, a desocupação ou não trabalhar é ainda mais inaceitável para alguns:

AD1: “ele (enteado) também tá na droga mas pelo menos ele é trabalhador, tem carroça, compra as coisa pro cavalo, chega o final de semana ele se detona mas pelo menos trabalha [...] mandei ele (filho) trabalhar um pouco na carroça com o pai (padrasto) ao invés de ficar pela rua... ele não vai pra trabalhar, ele vai pra se divertir, andar na carroça...”

Observamos nestas falas que o imperativo da sobrevivência e paradoxalmente o do consumo vem constituindo as subjetividades destas crianças/adolescentes e famílias pobres. Mesmo que não seja o foco principal deste trabalho, percebemos que o “mundo das drogas” permeia diretamente o cotidiano das pessoas pesquisadas. Cabe lembrarmos, no entanto, que o tráfico de drogas é considerado uma das piores formas de trabalho infantojuvenil e talvez uma das mais difíceis de combater. Embora tenham sido registradas poucas falas diretas a respeito do envolvimento dos filhos com tráfico de drogas, observamos que é recorrente esta prática nas comunidades onde residem as famílias pesquisadas. Em muitos casos, observamos nos históricos de alguns jovens encaminhados para cumprirem medida socioeducativa que estes trabalhavam desde crianças e foram “migrando” para formas de trabalho que lhe conferissem renda de forma mais imediata como o tráfico de drogas, ainda que estas lhe oferecessem maior risco de morte.

Esta realidade posta nos leva a inferir que o consumo de drogas pode ser a única “coisa” que o pobre consegue consumir, considerando o contexto desigual. Assim como o envolvimento com o tráfico de drogas, colocado pela moral burguesa como um “caminho escolhido”, não este seria um caminho possível para o usufruto dos “modos de gozo próprios do modelo econômico neoliberal”? (ROSA, M., 2002). O filme *Notícias de uma Guerra Particular*³¹, traz alguns relatos de meninos que ingressam no tráfico de drogas em razão da necessidade de suprir as lacunas do Estado nas comunidades pobres (direitos sociais não garantidos), além da necessidade de reconhecimento e valorização, as quais não encontram em outras possibilidades.

³¹ NOTÍCIAS de uma guerra particular. Direção: João Moreira Salles e Kátia Lund. Rio de Janeiro, Videofilmes, 1999. DVD, 57 min.

Observou-se que estes adultos repetem uma moral burguesa que dita que os filhos da classe trabalhadora não podem ficar sem trabalhar, pois não raro são taxados de “vagabundos” ou “desocupados” ou ainda que estão na condição de pobreza porque não querem trabalhar. Assim, reproduz-se o mito da classe trabalhadora desocupada, sendo que o ócio só é “permitido” aos filhos da burguesia.

Trotsky (2006) nos ajuda a pensar quando refere que a eficácia de preceitos morais universais é muito limitada, pois as normas “obrigatórias para todos” são tanto menos eficazes quanto mais áspera se torna a luta de classes. A burguesia, cuja consciência de classe é superior (pela sua coesão e intransigência) à do proletariado, tem interesse vital em impor a sua moral às classes oprimidas. As normas concretas da burguesia são mascaradas com a ajuda de abstrações morais sob a égide da religião, da filosofia ou do “bom senso”. No plano ideológico, as normas morais “obrigatórias para todos”, assim como a categoria trabalho, adquirem um conteúdo de classe, constituindo, portanto, uma construção social.

Ainda que exista uma confusão entre o trabalho explorado e o trabalho como princípio educativo, alguns adultos percebem alguns tipos de trabalho como mais ou menos aceitáveis que outros:

AD16: “este trabalho (criança em oficina mecânica) não vejo como ruim, ele tá ali aprendendo alguma coisa e ajudando o pai”.

AD5: “mas se tem um adulto junto reparando, aí a criança não corre tanto risco”.

Algumas falas expressam também uma confusão entre a exploração do trabalho infantil doméstico e a partilha das tarefas:

AD16: “eu com 13 anos já tomava conta da casa e dos irmãos porque a mãe trabalhava”

AD17: “eu trabalhei desde os meus 13 anos e to aqui [...] eu desde pequena tomei conta da casa porque o meu pai ficou doente e ainda cuidei dos irmãos menores, mas eu não vejo isso como ruim, hoje graças a Deus eu sou uma dona de casa, cuido dos filhos, marido, da casa [...] eu ajudava, fazia tricô, coisas pra vender e isso que me deu a base”

Observa-se nestas e outras falas de adultos uma naturalização do trabalho infantil, como algo que fez parte da sua formação, sendo que a maioria deles trabalhou quando crianças:

AD21: “eu vim pra cidade pra trabalhar em casa de família porque eu era mocinha e a mulher disse que ia cuidar de mim, ser responsável”.

AD20: “meu pai fez eu trabalhar desde criança, esse negócio de estudar ele não dizia que era importante”.

Por parte das crianças também percebemos que há uma naturalização do trabalho realizado por elas:

CA6: “menina de doze anos pode trabalhar em casa cuidando de crianças e vendendo coisas”.

CA7: “ajudo o meu pai a catar, às vezes eu cato latinha, um dia eu juntei um saco”.

Entendemos que esta naturalização desconsidera outros aspectos da formação humana (escola, lazer, brinquedo, tempo livre, adolescência), os quais sofrem uma espécie de apagamento em detrimento dos imperativos de sobrevivência. Porém, concordamos com Rosa (M., 2002) quando nos alerta que devemos levar em consideração o lugar que ocupa o sujeito na estrutura social, ou seja, na lógica discursiva do mercado, para que se consiga detectar as sutis malhas da dominação e a não confundir seus efeitos com o que é próprio do sujeito.

Esta autora refere que, além da existência real do desamparo social, coexiste o que Pierre Bourdieu descreve como violência simbólica, que perpetua e submete os sujeitos ao discurso social dominante, promovendo sua adesão aos fundamentos da organização social que lhes atribui lugares marginais, sendo esta adesão seguida de conformismo e/ou irrupções de violência (Bourdieu apud ROSA, M., 2002). Rosa (M., 2002) indica ainda a apatia, a solidão e o emudecimento, assim como a reprodução, na subjetividade, da violência e da pobreza afetiva e intelectual, produzindo no sujeito um efeito de resto.

Estes efeitos se reproduzem nas subjetividades e se perpetuam nas gerações posteriores. Nas infâncias destes adultos, muito comum era que uma criança pobre, do sexo feminino e ainda muito pequena, saísse de casa para trabalhar em casa de famílias ricas realizando todas as tarefas domésticas, além de cuidar dos filhos, em troca de abrigo e comida. Numa perspectiva de classe, vemos que às crianças pobres destina-se o trabalho que garanta sua própria sobrevivência e sirva aos ricos, ao passo que aos filhos da burguesia reserva-se o estudo, o lazer e a alimentação.

Na perspectiva de gênero, percebe-se ainda a banalização do trabalho doméstico, como se toda menina pobre estivesse predestinada a tomar conta da casa e dos irmãos e depois trabalhar como doméstica, afinal, este foi o seu aprendizado.

Vemos que, atualmente, o capitalismo impôs à mulher que esta saísse do lar para engrossar a fila dos desempregados, o que serve à manutenção da acumulação. Aliado a este interesse capitalista, soma-se a impossibilidade de sobrevivência com o salário de apenas um membro da família, sobrecarregando a mulher com o trabalho doméstico, cuidados com filhos e ainda o trabalho assalariado.

A mulher é lançada ao mercado de trabalho mas em um contexto de degradação das condições de trabalho, somado à desvalorização do trabalho doméstico. As crianças também acabam sofrendo o ônus destas mudanças. Às meninas, resta obrigação da tarefa não valorizada e não remunerada do cuidado com a casa e com as outras crianças.

Fica uma questão: a quem se outorga o dever do trabalho doméstico e do cuidado e educação com as crianças, especialmente os filhos do proletariado? Trotsky (apud Bebel et al, 1980) defende a socialização do trabalho doméstico e da educação.

Retomando Fraser (2009), as lutas feministas devem militar por uma forma de vida que descentralize o trabalho assalariado e valorize as atividades desmercantilizadas, como o trabalho de cuidar, o qual é socialmente necessário.

Junto à ideia do trabalho infantil como forma de ocupação e a conseqüente reprodução na vida familiar e cotidiana das múltiplas violências e violações de direitos sofridas, percebemos que alguns adultos concebem negativamente a proibição do trabalho infantojuvenil:

AD16: “eu acho que tem que mais é trabalhar sim, esse negócio de não poder assinar a carteira foi muito ruim...é melhor trabalhar, tá com a mente ocupada que aí não ficam pensando besteiras...é por isso que eles ficam pensando em drogas e pelas esquinas, não tem ocupação”.

AD17: “eu não concordo com isso aí de criança não poder trabalhar...essa lei aí foi a pior coisa que fizeram [...] se tivesse isso aí, da criança estudar e trabalhar no outro turno seria bom”.

AD19: “que engraçado este negócio de cartão vermelho pro trabalho infantil, eu sempre trabalhei desde pequena e não achava ruim”.

Em uma oficina sobre trabalho infantojuvenil com alunos e alguns professores de uma escola municipal, um aluno de onze anos contou que trabalhava a tarde na oficina do avô e que assim poderá seguir sua carreira. Ao final, as professoras falaram comigo sobre o menino que havia contado que trabalha. Explicaram-me que a família procurou colocá-lo em um trabalho porque eles estavam com muitos problemas de indisciplina e falta de limites, assim “pelo menos ele está aprendendo alguma coisa, então ele fica lá, aperta parafusos”. Com isso, notamos que a escola também é reprodutora do discurso do trabalho infantil como ocupação, fazendo inclusive prescrições de trabalho aos alunos, sem observar outras possibilidades educativas.

Constatamos também que os adultos enxergam no Conselho Tutelar e na Polícia um papel muito mais fiscalizador do que parceiro na educação e proteção dos filhos:

AD18: “se a gente dá um tapa no filho a gente vai até preso, agora a polícia pode ir lá e 'dá um pau' no guri, aí pode”.

AD15: “o Conselho Tutelar só 'tão' cobrando mas não auxiliam na educação das crianças”.

AD1: “na delegacia eu vi o D. apanhar dos policiais, aí eles podem e não acontece nada, quando a gente bate nos filhos, aí não pode”.

AD5: “[...] mas o que que eu vou fazer? Dar uma surra nele eu não posso dar porque não pode mais, aí vem o Conselho. Ele foge, me diz um monte de palavrão. Não dá 'pra' pedir nada pra ele, ele tá muito revoltado e malcriado, não me obedece, eu não sei mas vou ver com o Conselho pra conseguir uma internação 'pra' ele [...] agora ele [filho de 14 anos] tá guardando motos, esse é o trabalho dele agora”

Estas falas refletem as contradições sociais sentidas principalmente pelas pessoas que estão em lugar social marginalizado na engrenagem capitalista. As famílias pobres são exigidas quanto à proibição de bater nos filhos, sendo que o aparelho repressor policial tem autorização para espancá-los e não respeitá-los como sujeito de direitos. Estas falas nos remetem às reflexões de Scheinvar (2009), que destaca como um exemplo de criminalização das famílias pobres a prática do Conselho Tutelar, que opera no sentido da judicialização da vida, muitas vezes sob a forma de prescrição de normas e castigos, no intuito de garantir a lei. Estamos de acordo com a autora, na medida em que observamos que a “lei” não vale para todos. Percebemos que a garantia dos direitos fundamentais não é cumprida quando se trata da população pobre. No entanto, a ela reserva-se o cumprimento à risca do direito penal, o que vai no sentido da exposição que fizemos no capítulo que tratou das formas de “combate” à pobreza hoje vigentes. O controle, o disciplinamento e a criminalização dos pobres como manutenção da estrutura social tem sido uma prática constante não somente pela polícia, mas legitimada por uma rede de equipamentos da assistência social, saúde, educação, conselho tutelar, entre outros.

Ao nos aproximarmos do cotidiano e do discurso destas famílias, observamos outras contradições que demarcam suas existências indignas. Muitas pessoas de referência das famílias atendidas pela assistência social, na sua imensa maioria mulheres, afirmam que não têm onde deixar os filhos, sendo necessário levá-los consigo para o trabalho. Uma delas contou que às seis horas da manhã sai de carroça e leva os filhos junto com ela porque não quer (e não pode) deixá-los sozinhos em casa. A lei proíbe a mulher de deixar os filhos sozinhos em casa, proíbe o trabalho infantil ou que os mesmos a acompanhem no trabalho; as políticas não garantem o acesso à educação em tempo integral nem trabalho em condições adequadas e salário compatível com a manutenção da família. Isso coloca as famílias que trabalham precária e informalmente e que não acessaram a educação (ou que dela foram expulsas) em uma situação em que ficam sem alternativas.

As famílias atendidas pela assistência social vivenciam o dilema entre a necessidade de gerar renda para sustentarem seus filhos e a ausência de uma alternativa de local para deixá-los enquanto trabalham. Somado a isso, faltam vagas na educação infantil e nas escolas de turno integral, assim como um trabalho que lhes ofereça uma remuneração suficiente para sustentar a família. Assim, muitas mulheres acabam ficando em casa cuidando dos filhos, submetendo-se a trabalhos precarizados e dependendo de “benefícios” assistenciais para sobreviver.

Na falta de uma rede de apoio familiar que possa auxiliar no cuidado com os filhos, o ônus do cuidado se torna alto, geralmente maior do que a renda, considerando a baixa escolaridade que dificulta as possibilidades de trabalho. Este contexto frequentemente acaba forçando o reordenamento das tarefas domésticas, em que o cuidado com as crianças e com a casa é assumido pelas crianças mais velhas. Assim, o trabalho precoce vai tomando a forma de exploração, uma vez que ele vai acontecendo quase “naturalmente” pelo deslizamento gradual da criança da escola para o trabalho.

Entre a eventual catação de uma latinha daqui ou dali para comprar um pão ou entre uma e outra falta à escola pra cuidar dos irmãos, a criança vai iniciando precocemente no mundo do trabalho alienado, o qual prolonga-se por sua adolescência e vida adulta. A precarização do trabalho deste adulto que nunca vivenciou um trabalho decente, assim como a falta de um sentido mais imediato do processo de escolarização, sinalizam a transgeracionalidade do ciclo da pobreza. Retomamos aqui as discussões em torno da superexploração e da produção de sobrantes. Tais questões socioeconômicas têm suas repercussões na função protetiva da família, a qual choca-se diretamente com a desproteção estatal em relação aos cidadãos em condições de miséria, escolaridade inconsistente, incapacidade de provisão do sustento e dependência de bolsas para sobrevivência. As múltiplas violações de direitos sofridas fragilizam as famílias para o exercício da parentalidade enquanto proteção e provimento das necessidades de crianças e adolescentes, uma vez que precisam desempenhar esta função vivenciando um contexto de vulnerabilidade social, exclusão social produzida.

A proteção à criança, dever de todos, quando exercida no âmbito da família, fica prejudicada por conta de uma série de fatores que geram a fragilização dos vínculos, dentre eles o desamparo pela não garantia de exercício dos direitos fundamentais condizentes com uma vida digna. Entretanto, quando toca ao Estado cumprir o dever na proteção no que lhe cabe, ou seja, garantir direitos, podemos considerá-lo omissos?!

Tais concepções nos ajudam a entender que a realidade destas famílias é parte de uma estrutura social marcada por uma lógica que favorece a exclusão necessária a acumulação

capitalista e cronifica a desigualdade social. Percebe-se também a fragilidade das conquistas da legislação e das políticas públicas de Estado. A materialidade da vida da classe pobre revela a grande distância entre o direito tal como está posto e o cotidiano de muitas famílias que se ajustam a formas específicas de sobrevivência, dentre elas o trabalho infantojuvenil.

4.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FAMILIARES SOBRE A INFREQUÊNCIA/EVASÃO ESCOLAR

Uma das principais justificativas trazidas pelas pessoas de referência das famílias (adultos) acerca da infrequência e/ou evasão escolar dos filhos foi a recusa destes em ir à escola e a conseqüente falta de controle dos adultos sobre isso. A alegação de que os filhos decidem sobre si mesmos vem seguida da afirmação da impotência do adulto frente a esta questão:

AD1: “não consigo mais controlar o D. (filho) [...] larguei o D. de mão [...]”.

AD2: “eles já se mandam e o mais velho até já me expulsou de casa, ameaça e tira as coisas de dentro de casa, eles nem foram na casa da juventude (serviço socioeducativo para adolescentes) e nem pretendem ir”.

AD3: [...] “ele foge, aí não tem como eu pegar [...] eles vão na escola só de vez em quando”.

Esta impotência se materializa em algumas falas que justificam a infrequência escolar dos filhos pela falta de itens básicos como passagens, material escolar e roupas limpas, o que revela o grau de violação de direitos em que se encontram estas famílias.

Diante da “vontade” do filho de não frequentar a escola, uma “saída” sugerida por alguns adultos (AD1, AD2), foi a colocação dos filhos em colégio interno ou uma internação compulsória, o que reflete a impossibilidade do exercício da parentalidade familiar, legitimada pelo dever da proteção/poder familiar:

AD1: “gostaria de colocar ele num colégio interno [...] tudo o que eu queria era internar, a gente fala, fala e não adianta nada”.

Outra “alternativa” apresentada por algumas famílias indicam uma expectativa de que o Conselho Tutelar possa dar um “susto” no filho e com isso resolver o problema da infrequência escolar, utilizando a existência deste órgão como ameaça aos filhos caso não obedeçam:

AD3: “eu já disse pra ele, qualquer hora o conselho vai passar aí e te pegar. Mas ele nem se importa”

AD19: “falei pra ele ir pra escola, se não o conselho tutelar vai começar a incomodar”

Estas falas nos remetem às justificativas dos adultos, apresentadas na seção anterior quando se referiam ao trabalho infantojuvenil, as quais revelam a impotência da família no que tange ao seu papel protetivo. Também nos lembra de uma cena do filme *O Contador de Histórias*³², em que uma mãe pobre entrega o filho (personagem principal) para a FEBEM, diante de sua impossibilidade de criá-lo. Da mesma forma, o filme *Eu Tu Eles*³³, mostra uma história parecida, em que uma mãe (personagem principal) entrega o filho mais velho por não poder sustentá-lo, suportando todo o sofrimento psíquico produzido por esta conjuntura. Estas cenas ilustrativas nos remetem às cenas da vida real, em que muitas mães são levadas a pensar que a única possibilidade do filho estar protegido (da violência, das drogas, do tráfico e da polícia) e amparado materialmente é estar numa instituição.

Cabe a nós questionarmos: quais determinações compõem esta realidade? Como já vimos, o cotidiano destas famílias é forjado pelo imperativo da sobrevivência diante de um cenário marcado pela falta de saneamento básico, baixo nível de escolaridade e subemprego dos adultos, condições subumanas de moradia, falta de acesso e permanência na escola, bem como de possibilidades de lazer e serviços de saúde. Sendo assim, a subjetividade infantojuvenil, marcada pelo imediato (Fonseca, L., 2009), vai compondo-se pela imposição de estratégias de sobrevivência, moral e material, mais valiosas do que a escolaridade.

Crianças e adolescentes são retirados da condição de sujeito *em desenvolvimento*, requerente de cuidado e proteção, e lançados num processo de adultização precoce. Os efeitos deste processo, visíveis nestas falas e na materialidade observada nesta pesquisa, estão longe de ter sua origem no núcleo familiar ou comunitário. Buscamos aqui fazer o movimento proposto pelo materialismo histórico dialético, em ir além da aparência fenomênica, (famílias desestruturadas, negligentes) e tentar apreender a essência, ou seja, a estrutura e a dinâmica do objeto. Esta aproximação nos faz questionar quais os motivos que levam à infrequência e evasão escolar, para além do senso comum que denuncia a culpa da família.

Tal processo de adultização de crianças e adolescentes nada tem a ver com a aproximação que existia entre adultos e crianças em sociedades medievais³⁴. Este processo

³² O CONTADOR de histórias. Direção: Luiz Villaça. São Paulo: Warner Bros, 2009. DVD, 110 min.

³³ EU, tu, eles. Direção: Andrucha Waddington. EUA: Columbia Pictures, 2000. DVD, 104 min.

³⁴ Ver mais em: ARIËS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

hoje está muito ligado às condições sociais, econômicas, políticas, ambientais em que vivem os filhos da classe trabalhadora. Concordamos com a ideia de Tassinari (2009) de que, nas sociedades indígenas, a classificação da infância como um período não-produtivo, sem responsabilidades e somente divertido, retira poder das crianças. No entanto, vemos que o inverso também oprime a infância, pois aqui pesquisamos crianças frutos de uma realidade social marcada pela impossibilidade de vivenciar uma infância despreocupada, no sentido ter minimamente supridas suas necessidades básicas.

Não raro, nos dias atuais, vemos pais querendo emancipar filhos de quinze anos, porque este já “se manda” ou porque estes já possuem filhos e/ou relação conjugal com outro adolescente ou mesmo com um adulto. Parece-nos que a aceleração do lançamento da criança e do adolescente ao “mundo adulto” vem ocorrendo de forma preponderante nas classes sociais pobres. Este movimento é forçado por determinações importantes como o recrudescimento das violações de direitos e do acirramento das desigualdades sociais. Tais determinações vão condicionar uma organização familiar e subjetiva que se adapta ou reproduz a lógica em que está colocada.

Quando a família abdica do dever da proteção, está reproduzindo a mesma omissão por parte do Estado, o qual tem o dever da garantia de direitos. Podemos inferir que as famílias “devolvem” o “produto” da omissão do Estado ao próprio Estado quando delegam aos seus agentes (Conselho Tutelar, por exemplo) o exercício do poder familiar. Fazendo um paralelo com a questão da saúde pública, vemos que a demanda e os gastos com a atenção às pessoas que dependem de procedimentos de alta complexidade é muito maior e ocorre pela debilidade do sistema nas ações da atenção básica, que visam a prevenção no nível primário.

Quanto à relação da família com a escola, escutamos dos adultos uma percepção de que os filhos preferem outras atividades, geralmente relacionadas ao lazer, em detrimento da escola:

AD3: “ele sai pra brincar com os cavalos de manhã e não volta pra ir pra escola [...] eles não gostam de estudar, são acostumados com a rua”.

AD1: “ele não quer estudar, só quer andar na rua”.

AD5: “ele sai de tarde pra jogar no campinho e volta a hora que quer, umas onze horas da noite”.

AD8: “ele não quis mais ir porque no CREAS fica muito preso, ele gosta de andar solto na rua, andar de skate”.

A infrequência e evasão escolar parecem se repetir no âmbito da assistência social, tanto no que diz respeito à participação das crianças como da dos adultos. Percebe-se que os

adultos justificam a ausência das crianças na escola em decorrência do interesse por outras atividades, censurando o comportamento das mesmas e demonstrando não ter controle sobre seus filhos. No entanto, os adultos da mesma forma acabam não participando de grupos socioeducativos propostos pela assistência social, justificando que tinham outros afazeres, que faltava tempo, que não tinham passagens para o deslocamento ou que a ida ao grupo não trazia uma solução imediata para os seus problemas. Alguns adultos falaram que não foram mais nos grupos do PETI porque havia uma esperança de que receberiam dinheiro para que os filhos não trabalhassem e como não receberam nada, pararam de ir. Estas falas refletem uma expectativa das famílias de que o Programa possa resolver o problema imediato da família, que é falta de dinheiro:

CA1: “fazer o que lá, não ganho nada lá [...] eu não gosto daquele 'sor' lá, ele só quer mandar na gente, a gente tem que ficar lá dentro, a gente vem aqui pra fora e eles vem atrás da gente, que saco”.

Constata-se que a falta de adesão aos grupos socioeducativos propostos pelos serviços de assistência social tem sido recorrente e preocupante. Em meu percurso de trabalho no campo da Assistência Social, planejava atividades diversas, através de diferentes metodologias participativas, dinâmicas, recursos variados e, na hora de realizá-las, apareciam duas pessoas, uma, ou muitas vezes ninguém para ser “contemplado”. Tendemos a exclamar: *eles não se ajudam, só sabem pedir*. A presença da família nos grupos passa a ser a finalidade da política, sem que questionemos as condições colocadas, tais como o deslocamento até o local do grupo, se trabalham ou cuidam dos filhos nos horários propostos, etc. Dificilmente nos perguntamos se os grupos nos formatos pré-fabricados pelos documentos técnicos do MDS são realmente a melhor – e única – intervenção possível com as famílias.

A revisão da produção acadêmica discente mostrou que a maioria das pesquisas constatou a existência de inúmeras fragilidades nos Serviços Socioeducativos, tais como poucos recursos existentes (PEDREIRA, 2006; LIMA, 2008) – o que reforça a escola pobre aos pobres –, a falta de uma proposta estratégica para a participação nas atividades socioeducativas (GASPARONI, 2007), o não oferecimento em todos os turnos (ALEXANDRE, 2006), espaço físico restrito e foco no reforço escolar (PEDREIRA, 2006) e não levar em consideração os desejos das crianças e adolescentes (ROSA, J., 2007).

Indagamos: qual o sentido da participação das famílias nos grupos socioeducativos, considerando suas dinâmicas familiares/territoriais e o sistema de condicionalidades proposto pela PNAS? Os técnicos dos equipamentos executores da PNAS (CRAS, CREAS, Albergue, entidades da sociedade civil, entre outras) têm como prática comum o condicionamento do

repassa de “benefícios”, tais como passagens e cesta básica, somente àqueles usuários “comprometidos”, que participam dos grupos e que “cumprem” os combinados. Há um trajeto comum de intervenção junto às famílias, em que se utiliza a necessidade material (de transporte e alimentação) da família para fazê-la comparecer nos grupos, os quais os técnicos julgam como importantes.

Esta prática nos provoca algumas questões, tais como: será que a participação das famílias nos grupos faz alguma diferença na vida delas, ou serve apenas à manutenção da demanda por benefício assistencial? O que se entende por “resultados”? Seria o número de atendimentos? A participação da família no grupo se legitima pela sua condição de necessitar de um “benefício” para sobreviver, gerando mais um número de atendimento, que por sua vez vai injetar mais recursos ao serviço.

Outro questionamento que fazemos é acerca do entendimento da questão social por parte dos profissionais que atuam na PNAS. As situações de miséria, violações de direitos e violências atendidas nos CRAS e CREAS tem a marca do imediato e da urgência. Agimos em cima dos resultantes de uma estrutura social – e apenas nos resultantes, não nos seus determinantes –, embora muitos ainda entendam que as pessoas são pobres porque não se esforçaram o suficiente. Percebo que a compreensão da questão social fica restrita ao nível das proposições do MDS, que nega a ideia de uma estrutura imutável diante da intervenção da assistência social. Não raro também vejo que tanto a compreensão como a intervenção técnica direciona-se no sentido da culpabilização das famílias.

Outro aspecto importante, sobre o qual não nos deteremos aqui, mas que cabe mencionar, diz respeito às precárias condições de trabalho dos profissionais da assistência social. Alguns pesquisadores apontaram dificuldades na execução dos serviços socioeducativos relacionados à contratação dos monitores, tais como vínculo e questões salariais (PEDREIRA, 2006), a falta de capacitação (ALEXANDRE, 2006) e a instabilidade na contratação dos educadores (LIMA, 2008). Quanto à relação do PETI com a escola, vários pesquisadores apontam que há uma desarticulação entre o trabalho realizado na jornada ampliada e a escola (PEDREIRA, 2006; LIMA, 2008; MADEIRA, 2009).

Vincular a frequência escolar à transferência de renda é uma lógica que também se repete na assistência social, em que se condiciona a concessão de benefícios à participação das famílias nas atividades socioeducativas. Parece necessário fazer a aproximação dos serviços com a população, mas o sistema de condicionalidades encontra limites no que toca ao chamamento das famílias. A concessão de benefícios é uma prática assistencialista, assimétrica e injusta, a começar pelas palavras “concessão” e “benefício”, que pressupõem

uma relação hierárquica, em que um tem algo que pode ou não ser dado ao outro, apenas se este fizer o que o primeiro quer. Esta relação de poder infantiliza as famílias, que devem se moldar a uma instituição normalizadora. Assim, o “benefício” fica no plano da esmola e não do direito. Fazendo um paralelo com a escola, o sistema parece não se modificar: todas as crianças, independente de sua condição socioeconômica ou cultural, devem se enquadrar aos seus critérios, tais como frequentá-la regularmente e obter rendimento conforme suas verdades. Sendo assim, a frequência escolar passar a ser o foco, sem que a qualidade do ensino, a permanência e as práticas escolares sejam questionadas.

Identificamos também nas falas das pessoas de referência questões relativas à escola, tais como a falta de comunicação com esta instituição e por vezes a recusa desta em aceitar/matricular seus filhos alegando “falta de vagas”. Parece-nos que a recusa na relação escola – aluno é uma via de mão dupla, em que ambos, por vezes, se repelem.

No discurso das crianças/adolescentes, ora aparece a percepção de uma certa indiferença do professor em relação à sua presença/ausência, ora a percepção de haver um tratamento diferente a eles por serem pobres:

CA1: “às vezes eu peço pra ir no banheiro e não volto pra sala e a professora não ta nem aí [...] sempre chego atrasado na aula e não levo a advertência ...ela (professora) tem medo de nós porque a gente é da vila [...] nós quebramos as cadeiras e jogamos coisas para ela ficar com medo”.

AD1: “ele (filho) não quer estudar, só diz que no colégio tem muito playboyzinho e que ninguém conversa com ele porque ele é pobre...quando os outros mexem com ele, ele também não leva desaforo”.

As constantes brigas na escola e os deboches por parte dos colegas em razão das roupas e da falta de higiene também são apontadas por algumas crianças como motivos para não frequentarem a escola. Um dos meninos referiu que não ia à escola porque os colegas o chamavam de 'catinga' por não tomar banho diariamente. Outro referiu ainda:

CA2: “briguei na escola, 'tavam' debochando de mim porque eu tava de calça roxa”

As regras da escola também são percebidas como excessivas por algumas crianças, além de haver um desinteresse em razão da falta de atratividade da escola. Um dos meninos referiu que estava sempre de castigo, não podendo ir ao banheiro nem tomar água. Outros disseram ainda:

CA5: “a escola é chata, não tem recreio”.

CA1: “a escola é chata, a professora é chata”.

Muito prevalente ainda nos discursos, tanto das crianças como das pessoas de referência, é a ausência de uma justificativa da infrequência escolar, perceptível em respostas como “não sei” ou “não fui mais porque eu não quis”. Todavia, encontramos em algumas falas das crianças algo que pode simbolizar um desejo de estarem na escola:

CA3: “queria muito estudar” (resposta de menino em uma abordagem sobre a possibilidade de retornar à escola).

CA4: “eu queria voltar pra escola mas perderam a data da minha matrícula na escola aí ninguém quis ir”.

4.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES SOBRE A INFREQUENCIA/EVASÃO ESCOLAR

Em relação à questão que se refere às ações da escola frente à infrequência e/ou evasão dos alunos, a maioria das/os educadores entrevistados respondeu que seguem o fluxo padronizado de comunicação ao Conselho Tutelar, denominado de Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FCAI). Entretanto, todos referiram que, antes do preenchimento da FCAI, é feita uma tentativa de contato com os responsáveis pela aluna/o, através de telefone, envio de bilhete ou recado pelo aluno. Algumas medidas adotadas informalmente foram relatadas como práticas, tais como ameaçar o aluno de que vão chamar o Conselho Tutelar caso a mãe não compareça e/ou impedir que o aluno entre na escola até que os pais venham:

PR3: “[...] quando a gente coloca *urgente* (no bilhete) ou assim fala pra criança ‘ó, se o teu pai não comparecer vou chamar o Conselho’... aí eles morrem de medo do Conselho, não sei por que (risos), mas aí eles comparecem”,

PR5: “eu tive que proibir a entrada do aluno pra mãe poder vir aqui, elas não vêm quando chamamos, tivemos que proibir, quarta feira a professora ligou e disse: ‘*se a senhora não vier aqui, seu filho não assiste mais aula*’...é sob ameaça!”.

Nestas e outras falas, predomina o acento à tentativa de aproximação que a escola faz com a família, como se quisessem dizer que a parte deles está sendo feita, seguida da afirmação que os pais é que não comparecem à escola por serem “desinteressados”. Percebe-se o quanto estes enunciados de desqualificação da família vão se incorporando à subjetividade da criança ou adolescente que o escuta.

Quando tratamos de suas ideias acerca dos motivos da infrequência/evasão escolar, prevaleceram respostas que atribuem este fato ao desinteresse / omissão / negligência / comodidade / irresponsabilidade da família:

PR1: “os casos de muitas faltas não é porque aconteceu alguma coisa, normalmente é porque os pais não trazem mesmo para a escola [...] muitos (pais) vem com aquela justificativa, '*ah, ele não quer vir, aí eu não trago*', ou não acordam no horário e aí fica por isso mesmo [...] acho que é um desinteresse familiar também, não só da criança, acho que é da família que não dá muita importância pra escola”.

PR2: “muitas vezes, o que eles (alunos) nos colocam é o seguinte, principalmente os da manhã: '*ah, dormi além da hora, minha mãe não me chamou*' [...] a gente liga, a mãe geralmente não atende o telefone, são bem omissas, bem omissas”.

A desestrutura familiar é outro motivo que os educadores atribuem à infrequência/evasão escolar. Tal desestrutura é entendida a partir de crianças que vivem sem os pais ou só com a mãe, o excesso de trabalho dos pais, gravidez precoce, falta de diálogo em casa, pouca tolerância com os filhos, envolvimento com tráfico de drogas, entre outros.

PR4: “é desinteresse mesmo, o pai já não estudou, a mãe já não estudou e o filho segue mais ou menos o mesmo ritmo [...] tem uma questão que eu vejo também, embora alguns achem que não, na teoria, que é a questão da estrutura familiar, a desestrutura familiar”..

Em um dos relatos, uma educadora expôs a complexidade destas relações familiares ao relatar a história de uma aluna. Aos 12 anos, a adolescente tinha o desejo de deixar a escola, mas foi impedida pela mãe, em decorrência da possibilidade de perder o Bolsa Família. A menina já era casada com um rapaz de 17 anos que está sendo procurado/perseguido por envolvimento com o tráfico de drogas. O drama familiar é ainda mais difícil, na medida em que a irmã desta aluna tinha 15 anos e dois filhos. Diante deste quadro, a educadora (PR3) se questionava: “o que a gente vai fazer?”.

Parece que, de alguma forma, alguns educadores admitem a complexidade das situações familiares vivenciadas por seus alunos, no entanto, logo recaem no discurso do “desinteresse familiar”, justificando este pelo trabalho do adulto, como se este pudesse escolher não trabalhar:

PR5: “botam o trabalho em primeiro lugar [...] assim, primeiro o emprego, depois... '*ah mas eu trabalho em faxina*', mas será que não dá pra tirar meia horinha pra ir ali na escola conversar com a gente?”

PR4: [...] no momento que a família não 'tá' bem constituída, os pais trabalhando o dia todo, a criança se sente de certa forma deixada de lado”

Estas falas refletem mais uma das contradições que engendram o sistema capitalista e conseqüentemente o discurso social que enxerga os pobres que não trabalham como vagabundos, ao mesmo tempo em que criminaliza principalmente as mulheres que, com muito sacrifício, conseguem um trabalho e não possuem tempo de ir à escola quando ela quer. Em

suma, a mulher é criminalizada quando trabalha, porque aí “*não tem tempo para os filhos*”, e quando não trabalha, porque aí “*não faz nada, só fica em casa*”.

Bebel et al (1980) argumenta que o trabalhador se vê obrigado a ampliar a jornada de trabalho, fazendo horas extras à noite ou nos finais de semana, o que vai retirando o tempo de convívio familiar. Além disso, o deslocamento para o trabalho (o autor falava em meia hora; hoje, devido às condições do transporte público, gasta-se muito mais tempo), impede que se consiga almoçar em casa. Os trabalhadores saem cedo pela manhã, enquanto os filhos ainda dormem, e chegam quando eles já estão deitados. Como afirma o autor: “e ainda querem que a vida familiar prospere em tais condições!” (Bebel et al, 1980, p.25). Os educadores percebem que existe uma cultura familiar de não valorização da escola, pois os pais não cobram e não incentivam os filhos a cumprirem o horário, a frequência e as atividades escolares:

PR4: “é a irresponsabilidade dos pais, vamos deixar o politicamente correto 'pra' lá...é não valorizar o estudo mesmo, é não dar a devida importância que o estudo mereceria e o aluno acaba desistindo [...]”.

PR3: “porque não tem o incentivo da família, as mães acham que os meninos tem que trabalhar de pedreiro com o pai, ou que na faxina é mais útil, ou ficar em casa cuidando dos menores pra eles 'trabalhar', sabe, essa é a cultura deles”.

Outro motivo levantado, também ligado à família, foi a falta de acompanhamento dos pais no estudo dos filhos, assim como a percepção negativa da falta de participação dos pais nas atividades da escola bem como o não comparecimento destes quando chamados:

PR4: “eu acho que esta questão da falta do acompanhamento dos pais em casa é o que mais leva à reprovação e à evasão [...] eu vejo essa dificuldade deles acompanharem em casa, isso é uma coisa normal, não é só em escola pública, mas em escola particular também, na medida que os alunos vão crescendo, os pais vão se afastando de acompanhar os estudos da criança, começam a deixar a criança andar muito sozinha e isso faz falta e eu acho que quanto mais o pai ou a mãe acompanham o estudo das crianças, melhor é o desenvolvimento deles, eu não tenho dúvida disso aí. Quando mais eles estão presentes, não só em festinhas de vir pra dentro da escola, nada disso. To falando de presença de acompanhar o caderno das crianças e dar o devido valor”.

Muitos atribuem a infrequência escolar ao desinteresse do próprio aluno, por malandragem ou por ter outros interesses, o que é aceito pelos pais coniventes:

PR5: “'pra' mim, eles deixam de vir à escola por malandragem mesmo e os pais são coniventes, olha essa mãe que nós 'tava' atendendo agora: ele diz que ta com uma dor, e assim ele vem na aula só na sexta feira, [...] aí nos outros dias da semana ele não vem, e depois do recreio ele sempre tem uma dor aí ele vai embora e a mãe e autoriza, ela é conivente, a maioria dos pais são coniventes”.

PR6: “é pela idade e série, eles já tem outro interesse né, então aquilo que o professor tá passando ali...não pode usar celular, então já tão fora da realidade deles né, porque eles adoram tá com o celular na mão”

A idade incompatível com a série (ano) devido ao excesso de repetência do aluno e o consequente sentimento de estar deslocado é um dos fatores que apareceu nas respostas como facilitador do desinteresse do aluno na escola.

Silva et al (2009) argumentam que a urgência material, assim como a qualidade das escolas acessíveis às populações pobres e extremamente pobres e a escassez de recursos culturais nas comunidades e no próprio ambiente familiar, são elementos estruturantes do valor atribuído pelas famílias à escola. Nessa perspectiva de análise, pesa o exercício das práticas culturais no interior das famílias, o que deve resultar num sistema de disposições internalizadas pouco rentáveis no ambiente escolar, na medida em que não estes não coincidirem com aqueles saberes e práticas mais valorizados pela instituição.

De fato, inexistente uma cultura do estudo no interior destas famílias, mas os motivos estruturais que levam à negação da escolarização como um projeto de vida são igualmente negados pelos agentes educacionais. O baixo nível cultural dos pais, associado à condição de pobreza, constitui sim uma barreira adicional para o sucesso escolar das crianças dessas famílias, as quais tendem a repetir a trajetória escolar dos pais.

Em uma pesquisa (SILVA et al, 2009), dentre as motivações encontradas para encerramento da trajetória escolar pelos responsáveis pelos benefícios, a mais citada foi a dificuldade para conciliar a rotina dos estudos com o trabalho (33%); a segunda opção mais citada foi a falta de vontade de continuar (17%) e a terceira, a gravidez (13,1%). Da carência de recursos materiais que leva ao ingresso precoce no mercado de trabalho formam-se as disposições pessoais que se manifestam na forma de desinteresse pela escola..

No entanto, a concepção dos educadores sobre a existência de uma cultura familiar de não valorização do estudo parece encerrar-se em si mesma, sem que analisem os motivos deste aparente “desinteresse”. Nesta lógica, o desinteresse é entendido como escolha consciente.

Scheinvar (2009) nos chama atenção para o fato de que as expressões de rejeição à escola são tratadas como problemas familiares e patológicos, sem colocar em questão as práticas pedagógicas às quais os estudantes são submetidos de forma compulsória, em nome da lei que “lhes concede” o direito à educação.

Neri (2009) sintetiza em quatro blocos alguns dados de uma pesquisa que coordenou sobre os motivos da evasão escolar: motivos relacionados à necessidade de renda/trabalho – 27,1%; motivos relacionados à falta de escola – 10,9%; falta de interesse – 40,3%; Outros motivos – 21,7%. O autor atribui a “falta intrínseca de interesse”, principal motivo

apresentado, ao desconhecimento dos potenciais impactos da educação, compreendendo a o desinteresse como inerente ao jovem e aos pais.

faltam ao pai de família e ao jovem estudante brasileiro tomar ciência do poder transformador da educação em suas vidas, como os altos impactos exercidos sobre empregabilidade, salário e saúde (NÉRI, 2009, p. 18).

Carmo (2010) se contrapõe a esta visão, destacando que este autor faz uma correlação entre senso comum e verificação científica – a imagem do jovem da classe popular que não frequenta a escola por “falta de interesse”, por ser irresponsável, preguiçoso, sem objetivo na vida, etc. Os jovens é que desconhecem a importância da educação e, por isso decidem “não se interessar” pela educação.

Há uma tendência, própria do ideário neoliberal, que associa as defasagens escolares e evasão escolar a uma “escolha” pessoal ou a algum deficit pessoal ou familiar. Isso significa o deslocamento da responsabilidade social para o plano individual. Tais ideias são reafirmadas por uma consciência alienada de que os vencedores ou os incluídos devem seu ao seu esforço e competência enquanto que os excluídos, os miseráveis do mundo, pagam o preço de sua incompetência ou de suas escolhas.

Num contexto marcado pelo desemprego estrutural, os sistemas escolares universalizados não podem mais assegurar empregos e mobilidade social, delineando-se a impossibilidade da escola continuar pretendendo legitimar-se como meio de ascensão social.

A pesquisa de Carmo (2010) aponta como motivos da evasão escolar: necessidade de trabalho / renda 32,6%; dificuldade de acesso ou para frequentar a escola 26,2%; falta de interesse / não quis mais estudar 38,3%; Outros 2,9%. Num comparativo entre as duas pesquisas, vemos que o trabalho não ocupa o primeiro lugar na hierarquia dos motivos de evasão em nenhuma das duas pesquisas. Segundo Carmo (2010), o não reconhecimento social, mascarado como “falta de interesse” é o fundamento para a maioria dos motivos expressos pelos pesquisados.

Outro motivo atribuído à infrequência/evasão escolar é uma concepção de que há uma falta de controle dos pais sobre os filhos:

PR5: “muitos (pais) dizem aqui pra nós que já não podem com a vida do filho né, com oito, nove, dez anos, então tu imagina com estes grandes aí, esse aí com 14 anos. A última palavra é a deles (dos filhos)”.

PR7: “[...] tem alguns pais que dizem '*tu quer ir na aula, vai...tu não quer, não vai*'. Sabe, umas crianças de dez, onze anos que se governam, eu disse acho que eu 'tô' em outro mundo, eu não 'tô' no meu planeta certinho, porque um pai e uma mãe não ter rigidez assim [...] teve uma que foi bem desafortada outro dia, com 11 anos. Aí até a orientadora antiga disse '*olha, mãe. Não quer obedecer, dá umas chineladas que eu quero ver se não vai obedecer*'. Desde quando uma criança de 11 anos vai se governar, que não quer estudar? E ela disse que ninguém

vai obrigar a mandar ela pro colégio, sabe. Aí acontece o que, daqui um pouquinho eles tão com evasão escolar e somem, como de fato aconteceu várias vezes...e o BF não ta segurando muito não”.

Alguns educadores acreditam que isto tem ocorrido devido à ênfase que se tem hoje nos direitos da criança/adolescente em detrimento dos deveres, avaliando negativamente o fato de haver muitas informações aos adolescentes, defendendo maior controle dos pais sobre os filhos e do Estado sobre os pais:

PR4: “qual é a desculpa que elas (mães) principalmente dão: que não podem mais bater, que não podem mais puxar a orelha, que eles não podem mais dar uma tapa porque o filho ameaça que vai denunciar pro conselho tutelar. Mas eu já dei como resposta pra elas: manda denunciar, manda denunciar que eu quero ver se o conselho tutelar vai ficar com eles, se vai dar abrigo a eles. Eu acho assim, a informação 'tá' muito grande pro nosso adolescente, tem muito direitos”

Tais falas corroboram a pesquisa de Carmo (2014), que revela que o maior dos motivos para a evasão é o não reconhecimento desses jovens e alunos enquanto sujeitos de direito. Rosa (M, 1999), em uma pesquisa com crianças em situação de rua, também constatou a destituição destes meninos do lugar de criança e adolescente no discurso social, o que justifica o seu abandono, o descaso e o medo. Concluiu que um processo de desqualificação e desvalorização social da família, ancorado no apagamento do discurso familiar, propicia a ruptura destas crianças com a família e escola, levando-os para a rua. As famílias destas crianças se caracterizam por rupturas com o lugar de origem, com as raízes culturais e com figuras expressivas; carências materiais; ocupação de um lugar marginal na sociedade, o que traz violência e fragmentação para as relações familiares. O discurso social, de dupla mão, culpado e segregador, vitimiza os meninos, justificando os seus atos pela pobreza, mas, concomitantemente, qualificando-os, a priori, como perigosos.

Como percebemos, as famílias são vistas ora como vítimas, ora como autoras de sua condição. Apreende-se nas falas dos educadores que a escola nutre uma ideia que vai ao encontro da culpabilização da família. Scheinvar (2000) afirma que as práticas escolares reafirmam modelos hegemônicos pela transmissão dos saberes instituídos. A tutela, enquanto um dispositivo de intervenção para garantir, acima de tudo, a ordem familiar, age na escola desqualificando as crianças, a partir da valorização da responsabilização dos pais. A escola se coloca num lugar técnico, atribuindo à família a eventual incompetência no sucesso de seus objetivos.

Assim, problematizamos aqui se o termo adequado não seria expulsão ao invés de evasão escolar. Laura Fonseca (2010) coloca como expulsão da escola dos sujeitos que não acessaram a escola na idade escolar, uma vez que as condições sociais e/ou a materialidade de

suas vidas não permitiu o ingresso na dita idade adequada. Além disso, a formatação da escola, historicamente, vai deixando pelo caminho quem não se enquadra em suas condições. Às pessoas que tiveram seus direitos violados pelo Estado, que deixou de garantir o acesso e permanência com qualidade na escola, restam como possibilidades de inserção profissional aquelas que não exigem formação específica no seu ingresso.

Quanto às possíveis formas de atendimento aos beneficiários do PBF na escola, a maioria responde que não há nenhum atendimento diferenciado para este público. Apenas o Programa Mais Educação ou turno integral são mencionados como alternativas oferecidas a estes alunos. O atendimento na sala de recursos e o reforço escolar são oferecidos a todos os alunos que têm dificuldades, independente de receber BF.

A maioria dos educadores pesquisados não percebe diferença entre os alunos que são do PBF dos que não são, mas observam que muitos alunos de suas escolas têm dificuldades de aprendizagem. Considerando que as escolas pesquisadas estão localizadas na periferia, a maioria dos alunos deve ter um perfil socioeconômico parecido, sendo mais difícil diferenciar alunos beneficiários do PBF dos que não são. Um entrevistado apenas mencionou que percebe rendimento maior dos alunos que estão no turno integral, mas nem todos que estão no turno integral estão no programa.

Apesar disso, alguns educadores acreditam que muitos alunos vão à escola apenas para não perderem o BF:

PR3: “eu já ouvi das próprias crianças *'eu queria parar de estudar, professora, mas a minha mãe não deixa, eu não aprendo mesmo mas minha mãe não deixa por causa do Bolsa Família'* sabe, é aquele desinteresse da família também, vai pra escola pra não perder o BF...”.

Houve também uma pessoa entrevistada que admitiu que muitas vezes a escola omite as faltas dos alunos do BF para não que estes não percam o benefício:

PR6: “[...] a gente até camufla muitas vezes as faltas pra não perder o bolsa família, porque a gente sabe que é um dinheirinho que entra ali. Eu já tive alunos que eram do dia e passaram pra noite de não virem e eu informar a infrequência e a mãe vir aqui chorando *'por favor, foi cancelado o bolsa família, professora, eu preciso desse dinheiro'*, então não vou te negar, conforme a família, eu camufla sim as faltas pra não prejudicar, por que eles dependem disso aí”.

Novamente, vemos que a escola não se pergunta por que motivo seus alunos não aprendem ou por que deixam de frequentar a escola. De fato, como identificaram Lavinias e Barbosa (2000) nas escolas do município de Recife, o temor pela perda do benefício aparece como o dado principal na redução da infrequência e evasão escolar entre crianças pobres. Alguns pesquisadores concluem que a participação no programa eleva a presença da criança e

do adolescente na escola (ARAÚJO, 2009; MADEIRA, 2009), principalmente pelo sistema de condicionalidades. Sendo assim, a frequência escolar passar a ser o foco, sem que a qualidade do ensino, a permanência e as práticas escolares sejam questionadas.

Tendo em vista que o programa faz parte de uma política de governo e não se configura como uma política de Estado, sua manutenção ocorrerá de acordo com a dimensão sociopolítica e as justificativas em mantê-lo, modificá-lo ou extingui-lo seguirão propósitos políticos mais imediatos e eleitoreiros, justificando a existência do medo da população em perder o benefício.

Quanto ao rendimento escolar, alguns autores (MADEIRA, 2009; KONTZ, 2009; PEDREIRA, 2006) asseguraram que o programa não alterou a situação de fracasso e de baixo rendimento e progressão escolar das crianças assistidas.

Durante as entrevistas, vemos que as/os educadoras/es praticamente não questionaram suas práticas. Quando o olhar se volta para si, prevalecem as queixas acerca do acúmulo de responsabilidades centrados na escola em razão da ausência da família:

PR6: “ficou muito dentro da escola. Se tem piolho, por que a professora não avisou? Se 'tá' com problema de rendimento, tem que avisar. Não tem frequência, a escola tem que avisar, 'tá', mas e a família, onde que a família fica nisso aí? A família ta bastante ausente, né”.

PR5: “Às vezes a mãe vai lá receber, 'ah, professora, bloquearam meu cartão do bolsa família', mas por que, fulana? Vou lá ver, ta infrequente, teu filho ta infrequente! 'Mas como, ele sai todos dias pra ir pra escola'. Mas a senhora também tem que saber se o seu filho ta aqui dentro. 'Mas vocês tem que informar a gente'. Digo, mas eu tenho 2 mil alunos, não podemos saber se ele veio ou não veio”.

PR7: “eu acho que os pais estão muito desligados, deixando muita responsabilidade, 'tá' muito em cima da gente, só nós, só a escola, eles não querem ter responsabilidade nenhuma, tu 'pode' contar nos dedos aqueles pais que estão toda hora aí e ainda dizem “professora, 'tô' enchendo seu saco, 'tô' incomodando', mas até prefiro assim, né”.

Em duas respostas, também foi citada a dificuldade da escola em atender acompanhar os alunos de inclusão³⁵:

PR5: “Teve uma mãe que veio aqui e disse pra nós: 'Que inclusão e essa que exclui?'. Nós não temos o estagiário que ajuda a professora, olha, e nós temos inclusão! Muito mais do que ano passado... tem casos assim que o menino é totalmente dependente, tem que usar fralda, tem que trocar...e não tem estagiário pra ele”

PR6: “Nossos alunos estão a mil, nosso alunos tão hiperativos, com deficit de atenção, alunos com inclusão, alunos com autismo... a gente não sabe lidar com isso, nós não fomos preparados pra isso”.

³⁵ Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111:quais-sao-os-programas-e-as-medidas-que-o-mec-esta-implementando-para-incluir-as-criancas-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidades-superdotacao&catid=125&Itemid=164. Acesso em 23 Dez 2014

PR4: “É uma concepção nova para uma estrutura velha”.

Com isso, aparece nas entrelinhas a necessidade de desabafo dos profissionais da educação:

PR5: “a gente mudou o foco da tua entrevista mas às vezes a gente tem que desabafar com alguém (risos)”.

Podemos traduzir o acúmulo de responsabilidades, a falta de estrutura para atender os alunos de inclusão e a necessidade de desabafo sentidos pelas/os educadoras/es como uma demanda por reconhecimento, por condições de trabalho adequadas e por um espaço de escuta em que possam falar sobre o processo de trabalho.

Outros aspectos da relação da escola com o PBF apareceram nas falas dos educadores entrevistados, tais como falhas no Sistema Presença (alunos que constam na lista da escola e que já não estão mais matriculados), falta de controle do PBF (mesmo que a escola informe a infrequência a família continua recebendo) e famílias que recebem o Bolsa Família sem precisarem (conforme os critérios dos educadores).

Quanto à relação da escola com outros órgãos, a escola relata a necessidade de um contato mais próximo com o Conselho Tutelar, pois não recebem deste órgão o devido retorno das FCAIs. Os educadores referem a necessidade de uma parceria com a Saúde (para ações na escola) e com uma assistente social que responsabilize os pais pela infrequência do aluno. Embora os educadores demandem maior envolvimento da assistência social, nenhum deles mencionou o contato com os CRAS ou CREAS como uma possibilidade de ação diante do aluno infrequente vinculado ao PBF. Acreditam que a assistência social possa exercer maior controle sobre frequência dos alunos, bem como responsabilização e comprometimento dos pais:

PR5: “Mas ainda acho que por fora da escola tinha que ter uma assistência social pra ir também, ser mais rigoroso, ir lá pra ver a frequência destes alunos, com a responsabilidade dos pais. O governo vê a responsabilidade da escola, pra ver se o aluno 'tá' dentro da escola, mas acho que por fora tem que ter uma pressão em cima da família pra ver se tão mandando realmente essa criança pra dentro da escola. Acredito eu que seja através da assistência social, não sei se existe outro tipo de serviço que pudesse fazer este caminho por fora entendeu, que é uma parceria que faz com a gente, que a gente sente muita falta.”

Como já vimos, estas e outras falas se manifestam no sentido da criminalização das famílias por órgãos que devem exercer o seu controle, incluindo a assistência social. No entanto, conclui-se que os alunos infrequentes e evadidos acabam sendo esquecidos, pois a escola não realiza a busca destes alunos e não faz contato com a assistência social, limitando-se a preencher a FCAI, remetê-la ao CT e aguardar que este órgão lhe dê retorno sobre tais alunos, o que nunca acontece.

Em relação às possibilidades que a escola tem de influenciar a vida das pessoas pobres, houve respostas variadas, colocando a escola como forma de ocupação das crianças e até mesmo como provedora do alimento através da merenda:

PR2: “Acho que (a escola) faz diferença nessa questão do alimento, porque muitos chegam, alguns que a gente sabe, sem tomar nada, um café um leite ou qualquer coisa em casa, aí eles vêm, tem merenda, principalmente os que estão no Mais Educação, eles chegam às nove horas, daí eles tomam café e vão pra aula, depois eles têm lanche, voltam pra aula, depois eles têm almoço na escola, os do Mais Educação, os da tarde tem o lanche e não almoçam na escola, só o Mais Educação almoça na escola, então estes já estão mais alimentados”.

PR1: “A escola [é] como um recurso pra que a criança tenha outra possibilidade, nos horários que a criança possa ficar na escola e não em casa, acho que é isso, não sei”.

PR6: “a escola ainda é um ponto de referencia para muitas famílias, pra muitos pais”

A escola também é citada enquanto alternativa para sair da condição de pobreza, como único meio de ascender socialmente e como possibilidade de mostrar um mundo melhor para os alunos.

PR5: “Eu ainda acredito que a gente possa mostrar um mundo melhor pra eles... é pouco, sabe, mas a gente tem aqui no corredor duas fotos de dois alunos que se formaram na faculdade, tem outro que não tem foto aqui mas eu fui na formatura dele, é pouco mas a gente vê ainda estes casos assim”

A ideia da exceção é bastante capturada pela burguesia para justificar a meritocracia, ou seja, o fato de que todos podem alcançar o sucesso profissional, bastando querer e esforçar-se o suficiente. A ênfase na descrição de casos singulares de êxito de pessoas pobres no sistema escolar denota ainda a ausência de movimentos estruturais promovidos pela ação do sistema educacional na equalização das oportunidades sociais.

Esse fato induz à ideia de um ciclo de reprodução da pobreza e da desigualdade, decorrente da combinação da má qualidade das escolas com a condição social das famílias participantes do programa. A ruptura desse ciclo vicioso, portanto, requer tanto a aproximação dessas famílias com os valores escolares.

Em outra resposta, aparece a ideia de que é dada muita ênfase e são feitos muitos “gastos” com os alunos evadidos, sendo pouco valorizados os alunos que estão na escola (frequentes) e o que é feito com eles. Temos nesta concepção três aspectos: primeiro, ela parece refletir a falta e a necessidade de valorização dos profissionais da educação, pois deseja chamar atenção para o trabalho realizado na escola; segundo, a questão da infrequência/evasão pode ser sentida pela escola como uma cobrança ou mais uma atribuição, uma vez o discurso mostra uma postura defensiva que lança a culpa na família; terceiro, a fala é um tanto contraditória, pois a criança infrequente ou evadida acaba caindo no esquecimento

pelos órgãos de proteção e inclusive pela escola, que se limita a repassar as FCAIs e aguardar passivamente o retorno do CT sobre aqueles alunos.

Além disso, cabe o questionamento: basta o aluno estar na escola para que ele tenha sucesso e qualidade de ensino? O que se entende por sucesso escolar? Seriam os casos singulares o termômetro mais adequado para medi-lo? Tal questão cabe não só à escola, mas a todos os envolvidos com a questão da formação humana, principalmente das classes populares.

Como vimos anteriormente, a falta de reconhecimento social das crianças e adolescentes é um dos principais fatores que influenciam sua expulsão da escola. No entanto, o próprio professor, por também ter sido vítima desse não reconhecimento social histórico no país, tem uma visão obscurecida acerca dos seus alunos.

A crise de sentido da instituição escolar é a debilitação de seus fundamentos que persistem em imaginar um aluno ou aluna que já não existe: “obediente, em condições de prever e antecipar, disponível para receber alguma coisa do adulto” (MARTINEZ, 2006, p.23). Além disso, as diferenças de contextos socioeconômicos e de valores culturais da massa populacional que passa, crescentemente, a frequentar a escola pública não constituíram, historicamente, um objeto relevante para essa escola (SPOSITO, 1993).

Entretanto, enquanto a compreensão acerca da infrequência/evasão escolar se restringir unicamente à escola e à família, ou ainda permanecer totalmente desconectada do contexto social no qual essas famílias vivem, apartada da realidade, as práticas escolares podem desempenhar a função de reproduzir e perpetuar as desigualdades. Neste quadro de acusados e culpabilizados, emerge na relação com as crianças a figura interventora do Estado, que passa a ser o maior responsável pelas formas modernas de proteção (e de criminalização e produção da pobreza).

Além disso, outros elementos são preponderantes na relação escola – aluno – família – Estado: a fragmentação do trabalho na escola pelos múltiplos projetos que a atravessam; a rotatividade dos professores, seja em razão dos contratos temporários, seja porque cumprem jornada em distintas escolas; e o abandono da rotina pedagógica de (re)conhecer a cada ano quem são os sujeitos – estudantes e trabalhadores da educação, docentes ou não, que formam a comunidade escolar e da discussão sobre os projetos político-pedagógicos para atualizá-lo e aprimorá-lo permanentemente, como uma ferramenta efetiva de democracia pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou identificar concepções e práticas de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família sobre o trabalho infantojuvenil, bem como mapear concepções e práticas familiares e escolares acerca da infrequência/evasão escolar de crianças/adolescentes beneficiários do programa.

Partimos da concepção marxista de que os homens não são livres para escolher suas forças produtivas, porque estas são circunscritas pelas condições em que eles se encontram colocados e pelas forças produtivas adquiridas pela geração precedente. Estamos de acordo com essas proposições, na medida em que as condições materiais da vida social são determinantes na constituição das subjetividades e nos modos de organização familiar. A materialidade desta pesquisa nos indicou que, em grande medida, as condições de vida das famílias por nós escutadas trazem implicações diretas na constituição das identidades que ocupam um lugar marginal na engrenagem social. Esta conjuntura, por sua vez, tem seus determinantes localizados em uma superestrutura que dita, com a subordinação dos governos locais, os rumos da economia, da educação e das decisões políticas em nível mundial.

O que o Banco Mundial tem a ver com a reprovação do seu filho na disciplina de história? E o que tem a ver a reeleição da presidenta com a separação do casal de vizinhos? Parece difícil pensar num encadeamento entre fatos aparentemente tão distintos, mas o Materialismo Dialético se propõe a desmembrar o fenômeno, partindo da aparência, analisando suas particularidades e contradições, até se chegar a uma essência. E uma das aventuras desta pesquisa foi fazer uma aproximação entre as condições materiais e as subjetividades produzidas a partir destas relações sociais, fruto de um processo de construção histórico de grande complexidade, como bem colocado por Ruiz:

Nascemos velhos: os gestos das gerações que nos precederam estão colocados tanto no modo como um bebê é cuidado pelos pais quanto em todos os suportes sociais que dão sustentação ao ato de cuidar. É nesse sentido que o homem não escolhe as relações sociais das quais participa, embora as construa/reconstrua cotidianamente. É nesse processo de construção/reconstrução que os homens estabelecem as possibilidades do exercício de maior ou menor liberdade na medida em que tomam consciência dos reais determinantes das necessidades históricas que lhes são impostas (Ruiz, 1998, p. 09).

Estas palavras expressam o movimento afetivo-intelectual que buscamos fazer desde a escolha do tema desta pesquisa, em virtude da trajetória pessoal-profissional da autora, até este momento de considerações finais. Na busca de respostas para determinados atos humanos

e para engrenagens socioeconômicas e culturais que produzem o sofrimento humano, especialmente daqueles que se encontram apartados da esfera dos direitos, fizemos uma aproximação dos fenômenos através da escuta de famílias e educadores.

A articulação da temática da pobreza, do trabalho infantojuvenil e da escolarização em diálogo com as políticas sociais constitui um campo de análise extremamente denso. No entanto, nosso posicionamento em favor da dignidade humana, da igualdade e da justiça social preponderou e este foi o combustível desta pesquisa: ampliar nossa compreensão dos fenômenos sociais e seguir a luta.

Concordamos com Vianna (2010) quando ela refere que, entre a dimensão teórica – produção de conhecimento científico – e a dimensão da aplicação – produção de políticas públicas –, transita uma terceira: a dimensão da ideologia. Assim, entendemos que a ideologia atravessa o campo da ciência e das políticas públicas sem que necessariamente percebamos. Portanto, a compreensão da questão social, bem como os receituários técnicos para as políticas sociais, guardam raízes ideológicas. Portanto nosso dever – político-teórico-ideológico – é também o de revelar as imbricações entre ideologia, política e teoria.

Quanto às concepções e práticas familiares sobre o trabalho infantojuvenil, constatamos que a insuficiência de renda e a violação de direitos nas diferentes esferas da vida, bem como a noção de que este pode ser capaz de afastar os filhos da desocupação, da rua e das drogas, são determinantes na ocorrência do mesmo nas classes populares. A vivência do trabalho infantojuvenil confere certo empoderamento da criança/adolescente, no sentido da fragilização dos laços e da autoridade familiar, a qual já se encontra enfraquecida por uma série de violações de direitos sofridas que impedem o sustento do núcleo familiar. Além disso, o enunciado da moral burguesa sobre a parcela da classe trabalhadora em condição de pobreza, que diz que estes são vagabundos e desocupados se não trabalham, reforça a fragilização destas famílias, que reproduzem estes discursos.

A baixa escolarização dos pais, repetida na geração subsequente, é fruto da precariedade da vida e de questões que permeiam a relação escolaridade-pobreza. Entre elas, estão a sensação de não pertencimento à escola, pautada por uma noção de aprendizagem homogênea de determinados conhecimentos e circunscrita a um espaço-tempo; a fragmentação do trabalho na escola pelos múltiplos projetos que a atravessam; precárias condições estruturais e humanas dos trabalhadores da educação; o não reconhecimento do aluno como sujeito de direitos; e a prevalência de uma moral que culpabiliza a família pelo “desinteresse” do aluno. Estes elementos nos levam a pensar numa ideia de *expulsão* ao invés de evasão da escola, como sugerido por Fonseca (L., 2010).

O baixo rendimento ou evasão escolar é entendido como inaptidão da criança. Precisamos inverter a lógica deste pensamento automatizado, emanado dos organismos multilaterais, que visa a atender aos interesses do mercado. É nossa incumbência questionarmos os motivos pelos quais a sociedade e o Estado permitem violações de direitos do sujeito infantojuvenil e do adulto responsável pelo mesmo. Os termos “sistema de oportunidades” e “capital humano”, inscritos em alguns textos produzidos por agências governamentais ou multilaterais, privilegiam na relação trabalho-educação os interesses do capital. Compreendemos que o termo mais pertinente, dentro de uma perspectiva de classe, é “acesso aos direitos”.

Quando tratamos das concepções e práticas sobre a infrequência/evasão escolar, prevaleceu a percepção de crianças, adultos e educadores de que há um “desinteresse” da criança/adolescente em relação à escola³⁶. A justificativa é a de que existe uma preferência por outras atividades relacionadas ao lazer, seguida da impossibilidade dos pais em fazê-los retornar à escola. O discurso dos educadores responsabiliza o desinteresse do aluno e da família e culpabiliza esta última, classificada como omissa, negligente e desestruturada. Neste sentido, o Conselho Tutelar prevalece nos discurso de todos como uma ameaça: os pais ameaçam os filhos, os filhos ameaçam os pais e a escola ameaça os pais e os alunos, de forma que essa instituição configura o “homem-do-saco” ou “velho-do-saco”³⁷ da contemporaneidade.

Outros elementos relatados como justificativas dizem respeito às condições necessárias para o acesso à escola e que nem sempre são atingidas por essas famílias, como a falta de passagens, material escolar e vestuário, além de impasses na relação com escola como dificuldades na comunicação, ausência de vagas e discriminação pela pobreza. Se o cotidiano destas famílias é marcado pelo imediato, como a escolarização, que é um projeto a longo prazo, se encaixaria? A escola não se pergunta sobre isso, nem sobre como são produzidas as desigualdades.

Um movimento que fizemos foi o de decompor um dos principais fenômenos aqui identificados, utilizado por todos como justificativa para a infrequência ou evasão escolar e para o trabalho infantojuvenil, que denominamos de *fragilização do exercício da*

³⁶ Ver Apêndice A com a exposição dos principais motivos para infrequência e/ou evasão escolar por parte das crianças, adultos e educadores.

³⁷ A lenda do homem do saco ou velho do saco é uma das mais histórias populares nas culturas do Ocidente, contada pelos pais para amedrontar crianças teimosas ou malcriadas e tentar impor obediência. Ver mais em: FATO e farsa. Velho do saco – de onde vem esta lenda? Disponível em <<http://www.fatoefarsa.blogspot.com.br/2014/velho-do-saco-de-onde-vem-esta-lenda.html>>. Acesso em 20 Dez 2014.

parentalidade ou dever da proteção familiar. Esta questão prevaleceu tanto nas falas dos participantes desta pesquisa, como na prática de trabalho com as famílias demandantes da proteção social, demonstrando estar fortemente marcado no discurso social, assumindo diferentes conotações. Examinamos as implicações deste fenômeno na construção das subjetividades e dos modos de organização familiar, bem como lançamos o olhar sobre suas determinações. Ao analisarmos tais determinações, nos empenhamos em apreender o fenômeno em sua totalidade. Assim, nos comprometemos com a ideia de sair da aparência em direção à essência, o que pode contribuir para a diluição de preconceitos e moralidades que circundam os discursos em torno das famílias das classes populares, os quais têm servido para sua opressão e desvalorização³⁸.

Quanto às possibilidades e os limites da condicionalidade da educação do Programa Bolsa Família no combate à exploração do trabalho infantojuvenil e na garantia dos direitos sociais, concluímos que as ações da proteção social não se caracterizam pela análise e abordagem dos processos que geram a realidade em questão, mas pela adoção da individualização e a culpabilização como instrumentos de intervenção e exercidas através de uma intervenção especializada para “reparar” ou “cuidar” de uma incapacidade pessoal. As práticas de proteção social oferecem um tipo de suporte mínimo para amenizar as consequências bárbaras da lógica capitalista que rege nossa sociedade.

Acreditamos que as intervenções da proteção social deveriam ser circunscritas às condições sociais em que acontecem as demandas que lhe chegam e não somente às pessoas demandantes, um projeto social distinto em relação ao que prevalece institucionalmente no Brasil. O pauperismo/pobreza, enquanto fenômeno intrínseco ao modo de produção capitalista, se nutre da expropriação de direitos da classe trabalhadora pelo aval e mediação de um Estado que gerencia a partilha do fundo público de forma que não garante os direitos sociais, compondo assim uma massa de sobrantes socialmente vulneráveis.

Nessa pesquisa, no contato com crianças/adolescentes e suas famílias, notamos que a violação de direitos sofrida desde a tenra idade se perpetua nas gerações subsequentes através da repetição dos padrões vividos nas infâncias dos próprios sujeitos. Além disso, o descontentamento com as políticas de proteção e defesa da criança são um reflexo de sua inoperância, pois estas não oferecem alternativas às famílias que, apesar de estarem inseridas no Programa Bolsa Família, têm no trabalho infantojuvenil uma estratégia de ocupação dos filhos e sobrevivência material. A ação da proteção, no entanto, não se caracteriza pela análise

³⁸ Ver Apêndice B: síntese da análise sobre a fragilização do exercício da parentalidade ou dever da proteção familiar.

e abordagem de processos que geram a realidade em questão. Desta forma, a prática da proteção social adota a individualização e a culpabilização como instrumentos.

O Programa Bolsa Família segue a política de alívio da pobreza porque não vai à raiz do pauperismo/pobreza e não incide, de fato, sobre a estrutura em que se assentam as desigualdades sociais. Nesta perspectiva, consolida a “ação” do Estado para os pobres, dissimulando uma perspectiva mais aprofundada de enfrentamento das desigualdades. A população “beneficiária” segue desprovida dos direitos fundamentais, encontrando no PBF um alívio momentâneo das suas condições sociais miseráveis, marcadas ainda pela precariedade das políticas e serviços públicos tais como saúde, educação e moradia. Tal cenário nos aponta a existência de uma relação estrutura/conjuntura de permanente violação de direitos, em que problemas sociais resultantes do modo de produção capitalista são individualizados e tornam-se alvo de políticas compensatórias e ordens criminalizantes.

Vemos que os direitos sociais, tais como saúde e educação, vêm sendo oferecidos por um aparelho de Estado sucateado e precarizado, justificando a intervenção de parcerias privadas, mercantilizando-os; mecanismo que favorece o empresariado, porque este recebe aporte de recursos que poderiam ser destinados para a ampliação com qualidade dos direitos sociais fundamentais. Entendemos que não há falta de recursos, mas uma opção política de repassar o fundo público para o setor privado em detrimento da garantia de direitos através dos serviços públicos. A destinação orçamentária de quase 50% anuais para os juros a serviço da dívida é só uma face desta opção política de privilegiar o capital em detrimento de políticas que propiciem a reprodução, com qualidade, da força de trabalho.

A desigualdade social é construída histórica e socialmente e potencializada pelos governos que, comprometidos com outros interesses, investem em políticas conjunturais paliativas, ao gosto da gestão neoliberal do aparelho de Estado – ao invés de criar políticas que possam romper a lógica destrutiva do sistema capitalista do qual fazemos parte.

Na contemporaneidade, o processo de acirramento da acumulação capitalista inclui tanto a flexibilização das relações laborais pela expropriação de direitos trabalhistas como pela espoliação dos direitos sociais, pelo uso do fundo público para recompor os capitais e não para assegurar direitos. Concordamos com os autores (FONSECA, L., s.d.; HARVEY, 2004; FONTES, 2009) que afirmam que o modelo da gestão do aparelho do Estado é determinante na partilha do fundo público. Ao invés de o governo garantir atendimento de qualidade social, por meio de políticas públicas de Estado, consolida distintas formas de precarização, terceirizações e privatizações na execução das políticas sociais como políticas de governo. Outra materialidade desta contradição são os grandes gastos com megaeventos

como a Copa do Mundo e as isenções concedidas a grandes empresas e corporações, entre outros, em oposição às enormes carências da maioria da população.

Consideramos com os posicionamentos que colocam a forma de gestão do aparelho do Estado como determinante nas decisões sobre a partilha do fundo público, podendo direcioná-las ou não para a garantia de direitos sociais e, ao fim, em acordo com ideais ideológicos de igualdade e justiça social e não curvando-se à ditadura do capital.

Entendemos que a reflexão que construímos nesta pesquisa pode contribuir com os diversos espaços em que a questão dos direitos do infantojuvenil estejam colocados como objeto de trabalho e de estudo. Estes espaços, atravessados por inúmeras contradições que impedem a garantia da proteção a este sujeito, carecem de maior aprofundamento acerca da compreensão dos fenômenos que caracterizam as violências e violações por ele sofridas. A divisão de classes e a nítida desigualdade social que caracteriza nossa sociedade capitalista nos apontam para determinações estruturais. Não obstante, de forma recorrente, localizamos o trabalho sobre tais determinações centrado exclusivamente nas individualidades ou em núcleos familiares, o que não tem nos ajudado na compreensão dos fenômenos nem tampouco no rompimento de sua continuidade. Por vezes ainda contribuímos para sua perpetuação, ao reproduzirmos enunciados moralistas que depreciam as classes populares em favor da acumulação capitalista. Pensamos que esta reprodução quase sempre se naturaliza em nossos discursos e práticas sem que percebamos, uma vez que está espalhada no tecido social como verdade absoluta. Acreditamos que uma possível ruptura possa ocorrer pela ampliação da nossa compreensão acerca dos mecanismos que engendram as subjetividades e as relações sociais das quais compartilhamos. Dar-se conta de que *nada é por acaso*, que a desigualdade social não é algo natural ou individual, já é um passo para avançarmos nas lutas por um mundo em que todos tenham a garantia de condições dignas de existência.

Apontamos dois movimentos possíveis como continuidade: as concepções e práticas dos Conselhos Tutelares sobre o trabalho infantojuvenil e os direitos violados e não “resolvidos” das crianças e adolescentes; e o lugar do debate sobre trabalho e direitos do infantojuvenil nos projetos político-pedagógicos das escolas e dos espaços de apoio socioeducativo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para as Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002

ALEXANDRE, Naldir da Silva. **As múltiplas facetas do trabalho infantil: necessidade x cidadania**. 2006. Dissertação (Mestrado). UNIVALI, Itajaí, 2006. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=130600. Acesso em: 17 nov. 2012.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Tese de Doutorado. Niterói: UFF, 2004

AMARAL, Marisa; CARCANHOLO, Marcelo. Superexploração da força de trabalho e transferência de valor: fundamentos da reprodução do capitalismo dependente. In: FERREIRA, Carla; OSORIO, Jaime; LUCE, Mathias (orgs.). **Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência**. São Paulo: Boitempo: 2012.

ARAÚJO, Guilherme Silva. **Programa bolsa-família e o trabalho de crianças e adolescentes: limites e alcances**. 2009. Dissertação. UFU, Uberlândia, 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=162748. Acesso em: 17 nov. 2012.

BEBEL, August et al. **Da velha à nova família**. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

BONZATTO, Eduardo Antonio. **Tripalium: o trabalho como maldição, como crime e como punição**. Disponível em http://www.unifia.edu.br/projetorevista/edicoesanteriores/Marco11/artigos/direito/Direito_e_m_foco_Tripalium.pdf. Acesso em: jan. 2013

BOWE, Richard; BALL, Stephen. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho: DECRETO-LEI N.º 5.452, de 1º de maio de 1943**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 18 dez. 2014.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 dez 2014.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 08 Jan 2014.

BRASIL. **Lei orgânica da assistência social: Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm. Acesso em: 04 Mai 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 02 Out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS.** Brasília, DF, 2004.

_____. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Vigilância Socioassistencial.** Texto base apresentado à CIT no processo de revisão da NOB SUAS 2005. Brasília, 2005.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Conselho Nacional de Assistência Social; Conferência Nacional de Assistência Social, VII. **Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais – Resolução nº 109 de 2009.** Brasília, 2009a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Comissão Intergestores Tripartite. **Protocolo de Gestão Integrada de Serviços, Benefícios e Transferências de Renda no âmbito do Sistema Único de Assistência Social.** Brasília, 2009b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Sistema de Gestão das Condições do Programa Bolsa Família. **SICON/PBF Manual do Usuário.** Versão 4.0. Brasília, 2010.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas.** Gestão do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil no SUAS. Brasília, 2010b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Nota Técnica n. 110 – Síntese do 1º relatório contendo os principais resultados da pesquisa de Avaliação de Impacto do Programa Bolsa Família – 2a Rodada,** 2010c.

_____. **Domínio público.** Pesquisa Teses e Dissertações. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp> Acesso em 15 ago 2013a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Boletim de Informações. **A extrema pobreza em seu município.**

Brasília, 2013b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Boletim de Informações. **O Brasil Sem Miséria no seu município**. Brasília, 2013c.

CARMO, Gerson Tavares. **Evasão de Alunos na Eja e Reconhecimento Social: Crítica ao Senso Comum e as suas Justificativas**. UENF. Disponível em <<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Pol%C3%ADticas%20Educativas/Superintend%C3%A2ncia%20de%20Diversidades/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos/Publica%C3%A7%C3%B5es/Publica%C3%A7%C3%B5es/Evas%C3%A3o%20Escolar.pdf>> Acesso em 10 Dez 2014.

CARMONA, Ernesto. 147 corporações controlam a economia mundial. **Adital**. Fortaleza, 24 outubro 2012. Disponível em <http://www.adital.com.br/site/noticia_imp.asp?lang=PT&img=S&cod=71572> Acesso em 16 dezembro 2012.

CASTRO, Jorge Abrahão de; MODESTO, Lúcia (Orgs.). **Bolsa família 2003-2010: avanços e desafios**. Brasília: Ipea, 2010.

CURRALERO, Claudia Baddini et al. As condicionalidades do Programa Bolsa Família. In: CASTRO, J.A. (Org.). **Bolsa família 2003-2010: avanços e desafios**. Brasília: Ipea, 2010. p. 151-178.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

DEPARTAMENTO Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). **Salário mínimo nominal e necessário**. Disponível em <<http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>> Acesso em 20 Dez 2014.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **Apostila usada no curso de pós-graduação. s.d. (mimeo)**

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 10. São Paulo: ANPED, PP.58 – 78 jan/fev/mar/abr, 1999.

FONSECA, Laura Souza. Apoio socioeducativo, enraizamento do infante-juvenil? (com) vivências em comunidades da periferia urbana. **Cadernos de Educação**. Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, janeiro/abril 2009

FONSECA, Laura Souza. **Ideário democrático e popular e o governo Lula-Dilma-PT**. [s/d].

FONSECA, Laura Souza. Formação de educadores sociais: anotações preliminares. In: FISS, D. [et al.]. **Identidades Docentes I: educação de jovens e adultos, linguagem e transversalidades**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

FONSECA, Laura Souza. **Relatório de pesquisa**. "trabalho e políticas sociais no tempo infantojuvenil: concepções e práticas no Brasil [e no México]". PDJ/CNPq, PPFH/UERJ, abril 2013.

FONTES, Virgínia. Imperialismo e Crise. In: ARRUDA SAMPAIO JR., Plínio de (org.). **Capitalismo em crise: a natureza e dinâmica da crise econômica mundial**. 1ª edição São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sudermann, 2009, p. 57-73

FREIRE, Sheyla Paiter. **Intersetorialidade e Condicionais no Programa Bolsa Família: a gestão estatal da pobreza através de dispositivos estratégicos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FRASER, Nancy. **O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história**. Mediações, Londrina, v. 14, n.2, p. 11-33, Jul/Dez. 2009.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7.a Ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. Mundo do trabalho e os desafios da educação dos trabalhadores urbanos. (painel). In: **I Seminário Internacional e I Fórum de Educação no Campo da região sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: IFSul, 2012.

GASPARONI, Meirelaine Marques. **Família, Redes Sociais e Empoderamento: uma Análise no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil-Ubá/MG**. 2007. UFV, Viçosa, 2007. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=108438>. Acesso em: 17 nov. 2012.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.

KONTZ, Leonardo Betemps. **Políticas sociais brasileiras: a situação social dos beneficiários do programa de erradicação do trabalho infantil**. 2009. Dissertação. UFPEL, Pelotas, 2009. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20113841001010036P4>. Acesso em: 17 nov. 2012.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org) **Educação e Crise do Trabalho**. Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 4ª.ed. PP. 55-75.

LAVINAS, Lena; BARBOSA, Maria Lígia. Combater a Pobreza estimulando a frequência escolar: o estudo de caso do Programa Bolsa-Escola do Recife. In. **Dados - Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, vol. 43, nº3, 2000, p. 447 a 477.

LIMA, Aline dos Santos. **O PETI em Retirolândia-BA: implicações e impasses (1997-2007)**. 2008. Dissertação. UNEB, Salvador, 2008. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2010152002012001P0>>. Acesso

em: 17 nov. 2012.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, Maria Carolina Costa. **Trabalho infantil e política pública: uma avaliação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) no município de João Pessoa**. 2009. Dissertação. UFPB, João Pessoa, 2009. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=166939>. Acesso em: 17 nov. 2012.

MARINI, Ruy M. A dialética da dependência. In: STÉDILE, João; TRASPADINI, Roberta. **Ruy Mauro Marini: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARTINEZ, M.H. **De volta à escola: escolarização e formas de sociabilidade dos jovens das camadas populares**. Rio de Janeiro: RJ: tese. Pontifícia Universidade Católica, Faculdade de Educação, 2006.

MARX, Karl. **O Capital** (7ª edição). Rio de Janeiro: LTC, 1982.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 27 ed.

NERI, Marcelo Côrtes. **O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola**. Motivos da Evasão Escolar. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Luciana Francisca. A dupla face do trabalho infanto-juvenil: a dialética entre o princípio educativo e o trabalho explorado. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). In: **III Congresso Brasileiro de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho / IV Simpósio Brasileiro de Psicodinâmica do Trabalho**. Gramado: Faurgs, 2013.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil – IPEC. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/sites/all/ipecc/apresentacao.php>> Acesso em: 16 Dez 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. (ONU). **Organização Internacional do Trabalho**: OIT. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/oit/>>. Acesso em: 10 Mai 2013a.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Constituição da Organização Internacional do Trabalho e seu anexo** (Declaração de Filadélfia). Disponível em <http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/decent_work/doc/constituicao_oit_538.pdf> Acesso em 10 Dez 2013b.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção N° 138**. Sobre a Idade

Mínima para Admissão de Emprego. Disponível em: < <http://www.oitbrasil.org.br/node/492>>. Acesso em 13 Dez 2013c.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção N° 182**. Sobre Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para sua Eliminação. Disponível em: < <http://www.oitbrasil.org.br/node/518>>. Acesso em 13 Dez 2013d.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Medir o progresso na Luta contra o Trabalho Infantil** - Estimativas e tendências mundiais 2000-2012 / Bureau international do Trabalho, Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC) - Genebra: OIT, 2013e.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. O que é trabalho decente. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/content/o-que-e-trabalho-decente> Acesso em: 18 Out 2014.

PEDREIRA, Lucia Álvares. **Peti: de(sen)volvendo a infância perdida?**. 2006. Dissertação (Mestrado). UNEB, Salvador, 2006. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=154298>. Acesso em: 17 nov. 2012.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORI (org.). **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

ROCHA, Eduardo Gonçalves. O Programa Bolsa Família à luz do Direito e da Democracia. s.d. Disponível em: <<http://www.ipc-undp.org/publications/mds/35P.pdf>>. Acesso em: 20 Ago 2014.

ROSA, Josely Cristiane. **O trabalho infantil e sua oposição ao mundo da criança: a avaliação do programa de erradicação do trabalho infantil no município de Itajaí/SC**. 2007. Dissertação. UNIVALI, Itajaí, 2007. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=125426>. Acesso em: 17 nov. 2012.

ROSA, Mirian Debieux. Uma escuta psicanalítica das vidas secas. *Revista de Psicanálise Textura* n.2, 2002

ROSA, Mirian Debieux. O discurso e o laço social dos meninos de rua. *Psicologia USP*, São Paulo, v.10, n.2, p. 205-217, 1999. RUIZ, Erasmo Miessa. **Freud no “divã” do cárcere: Gramsci analisa a psicanálise**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SCHEINVAR, Estela. **Anotações para pensar a proteção à criança**. Revista do Departamento de Psicologia. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2 e 3, 2000. Pp. 66 – 78.

SCHEINVAR, Estela. **O feitiço da política pública**. Escola, sociedade civis e direitos da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

SCHEINVAR, Estela; LEMOS, Flávia. Os direitos da criança e do adolescente: o caminho da judicialização. In: **Universidade e Sociedade**. Sindicato Nacional dos Docentes das

Instituições de Ensino Superior. Ano XXII, Nº 50, junho de 2012. Brasília: ANDES, 2012, p. 72 – 81.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, Anderson Paulino; BRANDÃO, André; DALT, Salete. **Educação e Pobreza: O Impacto das Condições do Programa Bolsa Família**. UFRJ, 2009. Disponível em: <http://revistas.ufrj.br/index.php/contempeduc/issue/view/171> Acesso em dez de 2014

SPOSITO, M. P. A recusa da escola. In: **A Ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1993.

TASSINARI, Antonella. **Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola**. 33º Encontro Anual da Anpocs, Caxambú/MG, 2009.

TORRES, Maria Adriana da Silva. **Moral geracional e universal: sentidos do trabalho e dos direitos para os pequenos catadores de mariscos**. 2009. Tese. UFPE, Recife, 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=163044. Acesso em: 17 nov. 2012.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROTSKY, Leon. Escritos sobre a Questão Feminina. In: BEBEL, August et al. **Da velha à nova família**. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

TROTSKY, Leon. A moral deles e a nossa. **Marxismo Vivo**, local, n.13, p. 63-73, 2006.

VIANNA, Maria L.T. Prefácio. In: MAURIEL, Ana Paula O. **Capitalismo, Políticas Sociais e Combate à Pobreza**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – Lista dos valores do benefício repassado pelo Programa Bolsa Família

Famílias com renda familiar mensal de R\$ 70 a R\$ 140 por pessoa:

Número de gestantes, nutrizes, crianças e adolescentes de até 15 anos	Número de jovens de 16 e 17 anos	Tipo de benefício	Valor do benefício
0	0	Básico	R\$ 70,00
1	0	Básico + 1 variável	R\$ 102,00
2	0	Básico + 2 variáveis	R\$ 134,00
3	0	Básico + 3 variáveis	R\$ 166,00
4	0	Básico + 4 variáveis	R\$ 198,00
5	0	Básico + 5 variáveis	R\$ 230,00
0	1	Básico + 1 BVJ	R\$ 108,00
1	1	Básico + 1 variável + 1 BVJ	R\$ 140,00
2	1	Básico + 2 variáveis + 1 BVJ	R\$ 172,00
3	1	Básico + 3 variáveis + 1 BVJ	R\$ 204,00
4	1	Básico + 4 variáveis + 1 BVJ	R\$ 236,00
5	1	Básico + 5 variáveis + 1 BVJ	R\$ 268,00
0	2	Básico + 2 BVJ	R\$ 146,00
1	2	Básico + 1 variável + 2 BVJ	R\$ 178,00
2	2	Básico + 2 variáveis + 2 BVJ	R\$ 210,00
G	2	Básico + 3 variáveis + 2 BVJ	R\$ 242,00
4	2	Básico + 4 variáveis + 2 BVJ	R\$ 274,00
5	2	Básico + 5 variáveis + 2 BVJ	R\$ 306,00

Fonte: MDS, 2010b

Famílias com renda familiar mensal de R\$ 70 a R\$ 140 por pessoa:

Número de gestantes, nutrizes, crianças e adolescentes de até 15 anos	Número de jovens de 16 e 17 anos	Tipo de benefício	Valor do benefício
0	0	Não recebe benefício básico	-
1	0	1 variável	R\$ 32,00
2	0	2 variáveis	R\$ 64,00
3	0	3 variáveis	R\$ 96,00
4	0	4 variáveis	R\$ 128,00
5	0	5 variáveis	R\$ 160,00
0	1	1 BVJ	R\$ 38,00
1	1	1 variável + 1 BVJ	R\$ 70,00
2	1	2 variáveis + 1 BVJ	R\$ 102,00
3	1	3 variáveis + 1 BVJ	R\$ 134,00
4	1	4 variáveis + 1 BVJ	R\$ 166,00
5	1	5 variáveis + 1 BVJ	R\$ 198,00
0	2	2 BVJ	R\$ 76,00
1	2	1 variável + 2 BVJ	R\$ 108,00
2	2	2 variáveis + 2 BVJ	R\$ 140,00
3	2	3 variáveis + 2 BVJ	R\$ 172,00
4	2	4 variáveis + 2 BVJ	R\$ 204,00
5	2	5 variáveis + 2 BVJ	R\$ 236,00

Fonte: MDS, 2010b

ANEXO B – Lista de vulnerabilidades identificadas na família

1	Violência doméstica (física e ou psicológica)
2	Negligência dos pais ou responsáveis
3	Envolvimento de membros da família com drogas
4	Envolvimento da criança/jovem com drogas
5	Violência ou discriminação no ambiente escolar
6	Violência na área de moradia, impedindo o ir e vir do aluno para a escola
7	Comportamento agressivo da criança/jovem
8	Envolvimento com gangues (confronto com a lei)
9	Adolescente em cumprimento de LA ou PSC
10	Adolescente em cumprimento de medidas restritivas de liberdade
11	Indício de abuso / violência sexual
12	Indício de exploração sexual
13	Trabalho infantil
14	Criança/adolescente responsável pelo cuidado de familiares
15	Criança/adolescente em medida protetiva de acolhimento (abrigo)
16	Vítima de calamidades
17	Ausência dos pais por prisão
18	Trajetória de rua da criança/jovem
19	Inexistência de oferta de serviços educacionais próximos ao local de moradia
20	Falta de acessibilidade da escola (no caso de criança/adolescente com deficiência)
21	Inexistência ou dificuldade de transporte para o deslocamento casa-escola-casa
22	Inexistência de oferta de serviços de saúde próximos ao local de moradia
23	Gravidez infantojuvenil
24	Óbito na família
25	Doença do aluno
26	Outro motivo

Fonte: MDS, 2010b

APÊNDICES

APÊNDICE A – Síntese dos Motivos atribuídos à Infrequência/Evasão Escolar

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FAMILIARES SOBRE A INFREQUÊNCIA/EVASÃO ESCOLAR		CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES SOBRE A INFREQUÊNCIA/EVASÃO ESCOLAR
MOTIVOS ATRIBUÍDOS PELOS ADULTOS	MOTIVOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS/ ADOLESCENTES	MOTIVOS ATRIBUÍDOS PELAS/OS EDUCADORAS/ES
<p>Desinteresse da criança/adolescente</p> <p>Falta de passagens, material escolar e roupas</p> <p>Filhos preferem outras atividades, relacionadas ao lazer</p> <p>Falta de controle sobre os filhos</p> <p>Dificuldades na comunicação com a escola</p> <p>Falta de vagas na escola</p> <p>Não sabe o motivo</p>	<p>Falta de material escolar</p> <p>Falta de matrícula (ninguém fez)</p> <p>Sensação de não pertencimento à escola por ser pobre</p> <p>Indiferença do professor quanto à sua presença/ausência em sala de aula</p> <p>Constantes brigas na escola</p> <p>Discriminação por classe (pela roupa, falta de higiene)</p> <p>Excesso de regras na escola (não poder tomar água e ir ao banheiro)</p> <p>Falta de recreio</p> <p>Escola é chata</p> <p>Não quis mais ir/não sabe o motivo</p>	<p>Desinteresse / omissão / negligência / comodidade / irresponsabilidade da família</p> <p>Envolvimento com tráfico de drogas e gravidez precoce dos alunos</p> <p>Desestrutura familiar (falta de diálogo em casa, pouca tolerância com os filhos)</p> <p>Excesso de trabalho dos pais</p> <p>Cultura familiar de não valorização da escola</p> <p>Falta de acompanhamento dos pais no estudo dos filhos</p> <p>Falta de controle dos pais sobre os filhos</p> <p>Desinteresse do próprio aluno/malandragem</p> <p>Excesso de repetência do aluno</p> <p>Ênfase que se tem hoje nos direitos da criança/adolescente em detrimento dos deveres</p>

APÊNDICE B – Síntese da análise sobre a fragilização do exercício da parentalidade ou dever da proteção familiar

FRAGILIZAÇÃO DO EXERCÍCIO DA PARENTALIDADE OU DEVER DA PROTEÇÃO FAMILIAR		
Determinações macro ou estruturais	Determinações micro ou conjunturais	Implicações na subjetividade e na organização familiar
<p>Ideário neoliberal que desloca a responsabilidade social para o plano individual</p> <p>Crianças/adolescentes retirados de sua condição de sujeito <i>em desenvolvimento</i>; não reconhecimento social da crianças/adolescente como sujeito de direitos; Direitos apresentados como condicionalidades; Impossibilidade da escola assegurar emprego e ascensão social</p> <p>Participação dos organismos multilaterais e empresas no gerenciamento da educação no Brasil</p> <p>Realidade social ordenada por uma estrutura de classes marcada pela distribuição regressiva de renda e riqueza</p> <p>Moral burguesa – pobres são desinteressados pela escola e pelo trabalho</p> <p>Ampliação de programas de governo voltados ao alívio da pobreza sem de fato reduzir as desigualdades sociais e seus determinantes</p> <p>Superexploração da força de trabalho: aumento da intensidade do trabalho e da jornada de trabalho, apropriação por parte do capitalista, de parcela do fundo de consumo do trabalhador e a ampliação do valor da força de trabalho não remunerado</p> <p>Gestão neoliberal do aparelho do Estado determinando a partilha do fundo público para o capital</p> <p>Judicialização, criminalização e bolsificação da pobreza</p> <p>Demissão do Estado que precariza os serviços públicos universais, expropria direitos a favor da lógica destrutiva da acumulação capitalista</p> <p>Desemprego estrutural, terceirizações, flexibilizações, forçando os trabalhadores à submissão da superexploração</p> <p>Produção de sobrantes/trabalhadores empregados ou subempregados vivendo em condições de pobreza inferiores à dos assalariados, aumentando a produção da demanda por políticas compensatórias</p>	<p>Imperativo da sobrevivência e do imediato; Necessidade de trabalho/renda</p> <p>Condições materiais precárias: falta saneamento, baixa escolaridade, subemprego, condições subumanas de moradia, falta de acesso e precária permanência na escola, falta de possibilidades de lazer e acesso a serviços de saúde</p> <p>Salário mínimo que não atende às necessidades básicas de um/a trabalhador/a e sua família</p> <p>Discurso social segregador: ora vítimas, ora perigosos</p> <p>Criminalização do trabalho e do não-trabalho da mulher pobre; criminalização da pobreza (CT, AS, Escola, Polícia)</p> <p>Processo de desqualificação e desvalorização social da família</p> <p>Reafirmação de modelos hegemônicos pela escola/expulsão de aluno; meritocracia – sucesso a partir do esforço individual</p> <p>Individualização e patologização das expressões de rejeição à escola</p> <p>Baixa escolaridade dos pais</p> <p>Baixa qualidade das escolas acessíveis a população pobre: escola pobre para o pobre</p> <p>Demanda por reconhecimento, por condições de trabalho adequadas e por um espaço de escuta em que possam falar sobre o processo de trabalho</p> <p>Compreensão acerca da infrequência/ evasão escolar restrita à escola e à família ou apartada da realidade</p>	<p>Fragilização e ruptura dos vínculos, desgaste dos laços familiares</p> <p>Falta de controle sobre os filhos; Redução do tempo de convívio familiar</p> <p>Devolução do dever da proteção para o Estado (CT, Escola, Abrigo)</p> <p>Adultização precoce; demissão do cuidado; renúncia do dever da proteção e cuidado</p> <p>Reprodução da moral burguesa</p> <p>Infrequência/evasão socioassistencial; Infrequência/evasão escolar</p> <p>Discriminação de classe na escola; sensação de não-pertencimento à escola</p> <p>Identificação com lugar social marginalizado, dependente de benefícios</p> <p>Excesso de repetência/baixo rendimento escolar</p> <p>Desvalorização da escolarização</p> <p>Destituição do lugar de criança no discurso social</p> <p>Fragilização e ruptura dos vínculos, desgaste dos laços familiares</p>

APÊNDICE C – Compilação da revisão da produção acadêmica discente

ALEXANDRE, 2006

Baixa remuneração e pouca escolarização das famílias; precarização das relações trabalhistas; crianças que participam da jornada ampliada e continuam trabalhando; contradição nas falas das famílias em relação ao trabalho infantojuvenil; reprodução do “melhor trabalhar do que ficar nas ruas” (que a autora entende como desconhecimento do ECA); atividades socioeducativas não ocorrem em todos os turnos; falta de capacitação dos atores envolvidos; falta de sentido no trabalho; falta de trabalho em rede; progresso com aumento das desigualdades sociais.

PEDREIRA, 2006

Espaços da jornada ampliada deveriam ser mais diversos em relação ao espaço físico; o tempo é pouco utilizado para atividades lúdicas, artísticas e esportivas, pois o foco tem sido reforço escolar; há uma confusão entre escola regular e PETI; problemas na continuidade do programa devido ao contrato com os monitores (vínculo e questões salariais); problema de ter apenas um monitor; o PETI propõe outra forma de educar e isso provocou resistências; o PETI avançou na conquista da cidadania, retirou as crianças do trabalho, mas não conseguiu reverter o quadro de fracasso escolar devido a desarticulação entre a escola e o trabalho da jornada ampliada; poucos recursos destinados às atividades socioeducativas, o que indica a lógica perversa de escola pobre aos pobres.

GASPARONI, 2007

Inexistência de uma proposta estratégica adequada para a promoção da inclusão social das famílias, garantindo sua participação nas atividades socioeducativas e no desenvolvimento de ações geradoras de emprego e renda; falta compreensão e/ou esclarecimento da proposta do PETI por parte de todos os envolvidos com o Programa, a começar pela visão parcial dos mentores deste, que desconsideram as diferenças regionais e locais para estipulação dos valores, tanto da Bolsa Criança Cidadã quanto da complementação da Jornada Ampliada. Também foi evidenciada uma visão parcial e fragmentada dos intermediadores da proposta do PETI, uma vez que, quando solicitados para sanar dúvidas dos gestores locais (executores do Programa) em relação à sua execução, acabavam contradizendo as próprias recomendações da Cartilha do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. As informações contraditórias obtidas pelos gestores acabam comprometendo uma série de ações dos PETIs locais; trabalho descontínuo das Comissões Municipais de Erradicação do Trabalho Infantil; desarticulação entre as políticas públicas e do desinteresse das secretarias afins para a integração de seus programas; articulações fragilizadas de manutenção do Programa, uma vez que não se congregam ações que envolvam responsabilidade social dos diferentes setores da sociedade para oportunizar mecanismos de empoderamento das famílias.

ROSA, 2007

O PETI não erradica o trabalho infantil, pois não cria mecanismos que amparem a família em sua plenitude e estas continuam apresentando carências em relação ao sustento do grupo familiar; a inexistência da COMPETI dificulta os objetivos do PETI; sugere a criação da COMPETI em parceria com Universidade e que a Jornada Ampliada leve em consideração os desejos da criança/adolescente; executar atividades que vão ao encontro das necessidades das famílias assistidas pelo programa, atividades estas não apenas socioeducativas, mas ações de complementação de renda familiar; programas de geração de trabalho e renda; serviços especializados de apoio psicossocial às famílias em situações de extrema vulnerabilidade (desemprego, alcoolismo, maus tratos); como também atividades de lazer e cultura.

LIMA, 2008

O sucesso do PETI dependerá de sua conexão a outros programas complementares; defasagem dos recursos tornou-se o principal impasse do Programa; ações socioeducativas com as famílias favoreceram a participação social inclusive nas atividades do PETI; o programa atingiu parte das expectativas; egressos identificados melhoraram seu nível educacional em relação aos seus pais; inexistência de atividades profissionalizantes no programa; a infraestrutura das Jornadas Ampliadas não está em conformidade com as propostas do programa; escassez de recursos e carência de materiais para as atividades socioeducativas; falta de conexão entre a Jornada Ampliada e a Escola; instabilidade da contratação dos educadores.

KONTZ, 2009

Constata-se que as atuais políticas sociais brasileira têm representado um papel fundamental na diminuição da pobreza e na melhora de condições de vida dos indivíduos. Porém, estas mesmas políticas têm-se mostrado ineficientes e ineficazes no concernente ao avanço em educação, preparação e, o mais importante, na eliminação do trabalho infantil; nenhum dos entrevistados compreende quais são os propósitos e regras do programa; o PETI e o Bolsa Família teriam de proporcionar cursos técnicos e profissionalizantes na jornada ampliada e não somente ações socioeducativas. A maioria absoluta dos entrevistados realizou um ou até mais cursos profissionalizantes, entretanto, nenhum conseguiu emprego na atividade em que obteve o aprendizado. Tanto o PETI como o Bolsa Família não têm atingido seu propósito, por não terem sido dadas soluções aos problemas que ganham visibilidade com a implantação dos programas sociais, a saber: alto índice de repetência escolar; crescente número de crianças amparadas pelo projeto que continuam a trabalhar; pais que, após receber o benefício, deixaram de trabalhar; e, por fim, falta de estruturas e metodologia para entender e compreender as reais necessidades das famílias amparadas pelos projetos sociais. Desta forma, conclui-se que o PETI e Bolsa Família são eficazes para retirar um bom número de crianças do mercado de trabalho, mas são ineficientes para mudar as estruturas e as consequências da pobreza, levando a criança e a sua família para um ciclo vicioso de sempre estarem necessitando da ajuda do Governo Federal e das suas políticas assistenciais.

MADEIRA, 2009

Tanto a participação do PETI como em outros programas de transferência de renda contribuem para a redução da possibilidade de trabalho infantil. Apesar da contribuição do PETI, no curto prazo, em melhorar o nível de renda da família e em aumentar as horas voltadas para o estudo e para o lazer das crianças, seriam necessárias ações para melhorar a situação escolar de boa parte dos beneficiários do Programa. Esse perfil das crianças atendidas pelo PETI é uma evidência forte que confirma a abordagem teórica que relaciona a ocorrência de trabalho infantil com a insuficiência de renda da família. A frequência escolar e ao serviço socioeducativo das crianças é obtida, principalmente, através do sistema de respeito às condicionalidades pelos beneficiários. Seriam necessárias ações para melhorar a progressão escolar dos beneficiários do Programa; seria fundamental uma maior articulação entre as secretarias de educação e de desenvolvimento social municipal e estadual em promover atividades pedagógicas mais eficientes. As ferramentas gerenciais foram desenvolvidas apenas para monitorar a frequência escolar e ao serviço socioeducativo, sem a preocupação efetiva com a progressão escolar dos beneficiários. A integração PETI-PBF gerou evasão, pois reduziu o valor do benefício. Apesar das deficiências e fragilidades encontradas no funcionamento do PETI em João Pessoa, elas não são suficientes para descaracterizar a importância social do Programa como uma contribuição importante para a melhoria das condições de vida das crianças atendidas. Apesar de sua denominação, não se pode exigir do Programa aquilo que ele não é capaz de operar: a erradicação do trabalho infantil. Como ficou bastante evidenciado no estudo, esta erradicação definitiva só ocorrerá com a redução dos níveis da pobreza que afeta uma parcela significativa da população.

ARAÚJO, 2009

Os resultados apontam os limites e alcances do Programa Bolsa-Família. Por um lado, a concessão de benefícios eleva a presença das crianças e adolescentes na escola e reduz sua ociosidade, o que indica a capacidade de o programa em transformar a realidade das famílias envolvidas. Por outro lado, o fato de a proporção de crianças e adolescentes que estudam e trabalham na família não se alterar de modo significativo para as famílias menos abastadas, e até mesmo se elevar em resposta ao programa, evidencia os limites do Programa Bolsa-Família, porque o trabalho conjugado à escola pode vir a prejudicar o desempenho escolar das crianças e adolescentes, além de reduzir o tempo disponível para que elas desempenhem outras atividades relacionadas aos estágios da infância e da adolescência e que também contribuem para seu desenvolvimento. Estas limitações podem ser atenuadas caso o programa estabeleça ações articuladas com outras iniciativas capazes de atacar outros importantes determinantes para o trabalho infantojuvenil, bem como elevar a disposição de recursos econômicos, sociais e culturais e que favoreçam o desenvolvimento nas famílias de um sentido de preservação para com as crianças e adolescentes, crucial para erradicar o trabalho infantojuvenil.

TORRES, 2009

Há uma frágil cidadania concedida a estas crianças/adolescentes e suas famílias por meio da reprodução das relações de dominação da sociedade capitalista; a análise traz ao debate a *demissão do Estado* pelas políticas sociais focais e evidencia o desencantamento dos diversos agentes com a cultura de direitos para a infância, a qual ainda não está objetivada; os resultados também indicam que crianças/adolescentes vivem ambigualmente em uma sociedade que lhe exige uma vida útil e produtiva em detrimento das necessidades básicas do desenvolvimento infantil saudável; necessidades de mudanças estruturais, bem como nas estruturas internas incorporadas pelos trabalhadores de pouca idade para que modifiquem as relações de dominação existentes nos campos onde estão inseridos; necessidade de investimentos nos capitais destinados ao rompimento das representações ideológicas que defendem a cultura do trabalho infantil na sociedade.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

____, _____ de ____.

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PESQUISA
COM REGISTRO DE IMAGEM E ÁUDIO**

Ao cumprimentá-lo/a apresentamos a pesquisa **“POBREZA, TRABALHO INFANTOJUVENIL E ESCOLARIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS A PARTIR DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA”**, registrada no Sistema de Pesquisa da UFRGS.

Solicitamos permissão para que a acadêmica Luciana Francisca de Oliveira, mestranda da Faculdade de Educação da UFRGS, possa realizar o trabalho de coleta de dados constituintes do empírico da pesquisa: mediante entrevistas, visitas, com uso de fotografias, filmagens e gravações em áudio de entrevistas.

Importa salientar que **em absoluto haverá qualquer identificação de crianças e adolescentes, jovens e adult@s trabalhador@s nos espaços pesquisados na pesquisa, como também permanecerá em sigilo o nome das instituições, projetos e programas mencionados nos registros**. Como é praxe neste tipo de trabalho os sujeitos e as instituições pesquisad@s são divulgados por nomes fictícios. Dessa forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto para a pesquisa estarão sob sigilo ético.

Desde já agradecemos sua atenção e cooperação.

Luciana Francisca de Oliveira – CPF 914285800-34
Acadêmica responsável pelo estudo

Prof.^a Dr.^a Laura Souza Fonseca
NIEPE-EJA/FACED/UFRGS
Coordenadora/Orientadora da pesquisa

Nome: _____

CPF: _____

Endereço: _____

Telefone: _____