



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KATTIA DE JESUS AMIN ATHAYDE FIGUEIREDO

ENFRENTAMENTO DA POBREZA E DO TRABALHO
INFANTIL: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO ENTRE A
EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE TRANSFERÊNCIA DE
RENDA

Brasília – 2007

KATTIA DE JESUS AMIN ATHAYDE FIGUEIREDO

**ENFRENTAMENTO DA POBREZA E DO TRABALHO
INFANTIL: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO ENTRE A
EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE TRANSFERÊNCIA DE
RENDA**

Dissertação de mestrado apresentada a Faculdade de Educação,
Universidade de Brasília, como um dos pré-requisitos para obtenção do grau
de mestre em educação, área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da
Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Olgamir Francisco de Carvalho

Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo

Brasília – 2007

KATTIA DE JESUS AMIN ATHAYDE FIGUEIREDO

ENFRENTAMENTO DA POBREZA E DO TRABALHO

INFANTIL: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO ENTRE A EDUCAÇÃO

E AS POLÍTICAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA

Dissertação de mestrado apresentada a Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, como um dos pré-requisitos para obtenção do grau de mestre em educação, área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica.

Aprovada em _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Olgamir Francisco de Carvalho
Universidade de Brasília - UnB
Presidente

Prof^o. Dr. Sadi Dal Rosso
Universidade de Brasília - UnB
Membro titular

Prof^o. Dr. Remi Castioni
Universidade de Brasília – UnB
Membro titular

Prof^a. Dra. Maria Abádia da Silva
Universidade de Brasília – UnB
Membro suplente

In memoriam da minha mãe, *Júlia Amin Athayde*, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Um caminho não se faz só. Este, embora seja fruto de um desejo pessoal, materializou-se na partilha das mãos que generosamente me foram estendidas. A elas, toda a minha gratidão.

Em Paragominas: Virgínia Gabriel, Solange Lucena, Débora Mariane, Dina, Tereza, Eliene, Cláudia, Angelita, Cleiton e Ângela, pela acolhida no município e por permitirem o acesso aos documentos e a concessão das entrevistas para a realização da pesquisa.

Em Viseu: Padre Francisco Ribeiro, pelas orações que me dedicou no processo seletivo para o mestrado.

Em Belém, tiveram destaque especial nesta trajetória: Nazaré Athayde, Leide, Darli, Tereza, Mariza, Maria José (Mocinha) e José Orlando, a vocês todo o meu reconhecimento.

Em Brasília: Eduardo Jorge, (meu cunhado), Tereza, minha irmã, presente em todos os momentos, Ana Carolina e nos ajustes finais da formatação do texto, Gabriela e Cássio.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Olgamir Francisco de Carvalho, pelas preciosas e sábias sugestões à dissertação.

Professor Dr. Sadi Dal Rosso, pela mestria com que me fez ver na qualificação do projeto a metodologia da pesquisa de campo, todo o meu afeto e apreço.

Professor Dr. José Vieira de Sousa, pelas valiosas contribuições e críticas feitas na qualificação do projeto.

Professora Dra. Maria Abádia da Silva, pelo prazer de assistir suas aulas e de te-la na minha banca de defesa da dissertação.

Professor Dr. Remi Castioni, que gentilmente aceitou o convite para participar da banca de defesa da dissertação.

Aos professores Carlos Santiago e Henrique Barros, por permitirem ajustar o meu horário de trabalho, para que eu pudesse cursar as disciplinas do curso.

À professora Penha Júlia, diretora da Diretoria de Ensino Médio da SEDF, pela compreensão e apoio que me foi dado para concluir a dissertação.

Por intermédio de Marize Assad, agradeço a todos os demais colegas da Diretoria de Ensino Médio – DEM, que não mediram esforços para que eu pudesse dedicar-me ao trabalho desta dissertação.

Aos amigos, Francisco das Chagas (Chaguinha), Jameson, Erlando, Alessandro, Robson, Fontele, Josete e Tirzá, pelas contribuições, apoio e incentivo ao longo deste caminho.

À pequena Júlia, que nas horas de cansaço me animava com o seu sorriso.

Para Alynne e Victória: a primeira por acreditar desde o início que ia dar certo e, a segunda que já sabia que era muito importante.

Especialmente a Walter, meu marido, de quem veio toda a tranquilidade, segurança e incentivo para o desenvolvimento desta dissertação. Obrigada, pelo tempo da espera.

O pesquisador deve sempre esforçar-se para apreender a realidade total e concreta, mesmo que saiba não poder alcançá-la, a não ser de maneira parcial e limitada; para isso, deve empenhar-se para integrar ao estudo dos fatos sociais a história das teorias a respeito desses fatos, bem como para ligar o estudo dos fatos da consciência à sua localização histórica e à sua infra-estrutara econômica e social.

Lucien Goldmann

RESUMO

As diferentes formas de exploração do trabalho infantil têm sido tema de muitos estudos sobre as razões que levam crianças e adolescentes ao mercado de trabalho. Neste estudo investigamos a forma como o trabalho infantil se relaciona com a educação à luz dos programas de transferência de renda, cujo objetivo principal analisou a partir de um estudo de caso, a efetividade do PETI em relação ao acesso e a permanência na escola das crianças e adolescentes, na faixa etária de sete a 15 anos, egressos do trabalho das carvoarias de Paragominas-PA, no período de 1999 a 2005. Buscamos demonstrar se o incentivo financeiro, oriundo do Programa, retirou das carvoarias as crianças e os adolescentes encontrados em situação de trabalho reinserindo-os na escola, verificando suas respectivas posições no fluxo escolar em relação ao acesso e permanência e a correlação entre trabalho infantil e renda familiar com as políticas de inclusão socioeducativas. Essas são as questões centrais discutidas neste estudo acerca das políticas de transferência de renda como forma de enfrentamento da pobreza e do trabalho infantil e sua relação com a educação. A coleta de dados para a pesquisa empírica realizou-se por meio de análise documental e entrevista semi-estruturada. Como viés analítico adotamos o materialismo histórico-dialético, na perspectiva de explicitar as contradições subjacentes ao objeto de estudo. Os resultados revelaram que embora a transferência de renda tenha favorecido a efetividade do PETI no que concerne ao acesso e à permanência na escola, o Programa não conseguiu evitar o drama do fracasso escolar das crianças e adolescentes egressos das carvoarias de Paragominas. Dito de outra forma, os resultados indicam que sem um efetivo diálogo entre as políticas sociais fica reduzida a possibilidade de garantir as crianças e adolescentes, uma infância com escola e sem trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho infantil; Educação; Transferência de renda

ABSTRACT

Different forms of child labour have already been the object of many researches about the reasons why children and teen-agers start to work. In this study we investigate the way child labour relates to education and to social-assistance programmes. Their central aim is analysed through a case study ; the actual effectiveness of PETI as regards the children's and teen-agers' access to, and permanence in, school. The study considers young people ranging from seven through 15 years of age who came from Paragominas charcoal works in the year when the Programme was implemented (1999). In order to verify whether the financial stimulus granted by the Programme took the children and teen-agers away from the charcoal works and adapted them into school life, we examined their school records as to access and permanence, and the relation among child labour, family income and public policies which aim at social assistance by means of education. These are the central questions discussed in this study on the policies of income transference as a way of fighting poorness and children labour and its relation with education. The gathering of data for the research was done through documental analysis and semi-structured interviews. As an instrument for analysis, we adopted the dialectical materialism, which gave us a perspective from which to look at, and to clarify, the underlying contradictions present in the object of study. Results revealed that, although the income transference has improved the effectiveness of PETI in what concerns to the access and to permanence at school, the Program did not manage to avoid the drama of school failure of children and teenagers came from the charcoal woks of Paragominas. In other words, results indicate that without a proper dialogue between different social assistance policies there are scarce possibilities to give children and teen-agers a life with school, and without job.

KEY-WORDS: Child labour; Education; Social-assistance programmes

LISTA DE SIGLAS

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNAS – Fundo Nacional de Assistência Social

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social

MDS – Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PA - Pará

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PLANQUET - Plano Territorial de Qualificação Profissional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PSH – Programa de Subsídio Habitacional

SEMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social

SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino

UNAMP - União das Associações de Moradores do Município de Paragominas

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

LISTAS

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Área de cobertura do PETI por beneficiários, estados e municípios..... | 22 |
| Figura 2 – Educação Básica - Variações absoluta e percentual de matrícula..... | 57 |
| Figura 3 –Mapa rodoviário do estado do Pará | 68 |
| Figura 4 - Caieira..... | 80 |
| Figura 5 – O trabalho nas carvoarias | 80 |
| Figura 6 - Casa das famílias do PETI..... | 87 |
| Figura 7 - Casa das famílias do PETI | 87 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 Taxa de escolarização das pessoas de 5 a 17 anos de idade, por Grandes Regiões, segundo a situação de ocupação na semana de referência - 2001 | 36 |
| Gráfico 2 – Acesso escolar dos alunos do PETI | 96 |
| Gráfico 3 – Fluxo Regular..... | 100 |
| Gráfico 4 – Fluxo Acelerado..... | 105 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Referência dos entrevistados..... | 77 |
| Quadro 2 - Família beneficiarias, segundo sexo..... | 83 |
| Quadro 3 – Crianças e adolescentes egressos das carvoarias, segundo atividade laboral..... | 89 |
| Quadro 4 – Atividades socioeducativas oferecidas pelo PETI, de 2000 a 2005..... | 92 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Crianças e adolescentes, segundo faixa etária..... | 91 |
| Tabela 2 – Crianças e adolescentes segundo sexo..... | 92 |
| Tabela 3 – Acesso escolar dos alunos do PETI..... | 97 |
| Tabela 4 – Tipo de fluxo..... | 101 |
| Tabela 5 – Tipo de fluxo..... | 105 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1.1 Justificativa..... | 17 |
| 2. Do objeto de estudo..... | 20 |
| 2.1 Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI..... | 20 |
| 2.2 Objetivos..... | 27 |
| 2.2.2 Objetivo Geral..... | 27 |
| 2.2.3 Objetivos específicos..... | 27 |
| CAPÍTULO 1: ASPECTOS CONCEITUAIS DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO.. | 29 |
| 1.1 A relação trabalho-educação no contexto da infância..... | 32 |
| 1.2 Crianças e adolescentes: entre o trabalho e a escola..... | 35 |
| CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO E POBREZA NO BRASIL: UMA REALIDADE OBSERVADA SOBRE O PRISMA DAS POLÍTICAS SOCIAIS..... | 40 |
| 2.1 Políticas sociais para a infância com foco na educação..... | 48 |
| 2.2 Acesso e permanência: desafios da escola hoje..... | 51 |
| 2.3 O papel do Estado como indutor de políticas públicas..... | 58 |
| CAPÍTULO 3: POLÍTICAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA: O CASO DO PETI..... | 67 |
| 3.1. Procedimentos técnico-metodológicos..... | 67 |
| 3.2. Tipo de pesquisa..... | 67 |
| 3.2.1 Universo de pesquisa..... | 69 |
| 3.2 O município de Paragominas..... | 69 |
| 3.3 Delimitando o campo de pesquisa..... | 70 |
| 3.4. Seleção dos participantes..... | 72 |
| 3.5 O lugar da análise documental e da entrevista na pesquisa empírica: procedimentos..... | 73 |
| 3.5.1 Técnicas e Procedimentos da coleta de dados..... | 75 |
| 3.5.2 Procedimentos da coleta de dados por meio de análise documental..... | 75 |
| 3.6 Procedimentos da coleta dos dados por meio da entrevista..... | 75 |
| 3.7. Procedimentos para análise dos dados..... | 76 |
| 3.7.1 Os resultados da pesquisa..... | 78 |
| 3.7.2. O contexto em que se deu a implementação do PETI em Paragominas..... | 79 |
| 3.7.3. O perfil dos beneficiários do PETI..... | 83 |
| 3.7.4. Perfil das crianças e adolescentes beneficiários do PETI..... | 89 |
| 3.7.5. Fluxo da jornada ampliada..... | 92 |
| 3.7.6. Analisando a efetividade do PETI de Paragominas..... | 96 |
| 3.7.7. Fluxo escolar de acesso dos alunos do PETI..... | 97 |
| 3.7.8. Fluxo escolar de acesso e permanência dos alunos do PETI..... | 101 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 107 |

| | |
|--|------------|
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 111 |
| LISTA DE SIGLAS..... | 03 |
| LISTA DE FIGURAS..... | 04 |
| LISTA DE GRÁFICOS..... | 04 |
| LISTA DE QUADROS..... | 04 |
| LISTA DE TABELAS..... | 05 |
| APÊNDICES | 120 |

1. INTRODUÇÃO

“A relação trabalho-educação tem de ser personalizada, reconhecendo a centralidade do elemento humano”.

Miguel G. Arroyo

O estudo aqui apresentado investigou a forma como o trabalho infantil se relaciona com a educação, sob a ótica das políticas de transferência de renda. Analisa a partir de um estudo de caso, a efetividade¹ do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI (implementado no ano de 1999, no município de Paragominas – PA), em relação ao acesso e a permanência na escola das crianças e adolescentes, na faixa etária de sete a 15 anos, egressos do trabalho das carvoarias.

As diferentes formas de exploração do trabalho infantil têm sido tema de muitos estudos sobre as razões que levam crianças e adolescentes ao mercado de trabalho. Registros da Organização Internacional do Trabalho – OIT e o Programa Internacional de Eliminação do Trabalho Infantil - IPEC (2000), revelam que no mundo todo, 350 milhões de crianças entre cinco e 17 anos estão “envolvidos em alguma atividade econômica”. No Brasil, de acordo com o IBGE (2003) 5,4 milhões de crianças e adolescentes de cinco a 17 anos estão ocupados economicamente, sendo que 1,1 milhão estão fora da escola, ou seja, 20% do universo de crianças que trabalham. Isso significa dizer que o trabalho na infância, além de trazer uma série de complicações para o desenvolvimento físico, social e moral da criança, implica, desfavoravelmente, no seu processo de escolarização.

Considerando os dados acima, o trabalho na infância e na adolescência tem ocupado a agenda de discussão das políticas sociais no Brasil, nos últimos anos. Na década de 1990, impulsionado por um novo modelo de organização da produção, ditada pelo mundo globalizado, o

¹ Nas políticas públicas o conceito de efetividade embora imbuído de um significado social, neste estudo está relacionado aos aspectos concernentes aos objetivos pretendidos com esta pesquisa. Nesse sentido, o PETI de Paragominas é considerado efetivo se tiver obtido com os seus resultados o acesso e a permanência na escola, das crianças e adolescentes egressos das carvoarias.

país reorienta o papel do Estado, buscando nas políticas de cunho compensatório, alternativas de enfrentamento e combate à pobreza. Diante de tal realidade, emergem, no âmbito da sociedade brasileira, discussões políticas de enfrentamento da miséria e da pobreza² como sendo as causas determinantes do trabalho infantil. Nesse sentido, garantir uma renda às famílias em situação de pobreza impediria as crianças de serem obrigadas a trabalhar. Esse pressuposto orientou, portanto, os governos brasileiros a intervirem no fosso da desigualdade social. Sobre isso Silva, Yazbek & Giovanni comentam:

Daí, a proposição de uma compensação financeira para cobrir os custos de oportunidade de rendimento que significa o trabalho infantil para as famílias pobres, permitindo a ida das crianças à escola, pode significar um esforço de articulação de objetivos sociais de curto prazo com objetivos sociais de longo alcance para romper o ciclo reprodutor da pobreza (2004, p.202).

Cabe ressaltar, que políticas como essa não altera a forma como está estruturada a sociedade capitalista. Na sociedade brasileira, por exemplo, a concentração de renda entre as camadas mais ricas da população, enquanto não for equitativamente distribuída dificilmente a pobreza poderá ser debelada. É certo que as políticas públicas têm um papel de suma importância. Contudo, sem a participação organizada da sociedade civil, muito pouco poderá ser feito para enfrentar a pobreza e, por conseguinte, o trabalho infantil. De acordo com Ingra (1997), o desenho das políticas públicas está associado aos aspectos de democracia e cidadania. Portanto, a participação dos grupos populares nas decisões políticas é fundamental para o fortalecimento do processo democrático das sociedades. E mais ainda, sua finalidade deve voltar-se às reais necessidades dos cidadãos, no sentido de garantir de fato a sua cidadania.

Com essa perspectiva, depreende-se que as políticas de combate ao trabalho infantil devem primar, prioritariamente, pelo direito irrestrito da educação escolar das crianças e adolescentes, em

² Neste estudo, trabalhamos o conceito de pobreza “como um estado de carência, de privação, de que pode colocar em risco a própria condição humana” Lavinias (2003, p.29).

situação de trabalho. Para isso, “os dispositivos legais vigentes no Brasil propugnam que a melhor opção para essas crianças não é o trabalho, mas a escola, para que no futuro possam se tornar adultos portadores da condição de sujeitos de seus direitos” Marin (2005, p. 9). Com efeito, essas políticas merecem ser re-examinadas, a fim de serem avaliadas perante a sociedade, quanto à sua efetividade social.

1.1.JUSTIFICATIVA

As questões aqui apresentadas sobre os determinantes da pobreza na existência do trabalho infantil e sua relação com a educação, nos levou a propor este estudo, com foco nos programas de transferência de renda. A relevância do tema se justifica na expressiva ocupação de crianças e adolescentes nos mais diferentes campos da produção econômica e espalhada pelas diversas regiões do país.

No Estado do Pará, o município de Paragominas é um retrato dessa realidade. Vejamos o que diz duas matérias jornalísticas publicadas pela Folha de São Paulo: “*a prefeitura de Paragominas vai cadastrar 20 crianças que foram mutiladas em serrarias para inscrevê-las no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, do governo federal*”³. “*(...) Além dos pés, muitas delas queimam as mãos ao tentarem se apoiar no carvão em brasa. Com os dedos grudados, algumas ficam impossibilitadas de freqüentar a escola, pois não conseguem segurar um lápis*”⁴.

De acordo com os dados da PNAD (2003), 82.646 crianças e adolescentes entre 5 e 15 anos trabalham, o que representa 7,2% da população do Pará nessa faixa etária.

³ CAMPBELL, U. Crianças mutiladas no Pará serão cadastradas em programa federal – bolsa é paga quando filhos trocam trabalho por estudo. Folha de São Paulo, Cotidiano, 13 de nov. de 2001.

⁴ _____. Fornos de Carvão produzem geração de crianças mutiladas no Pará. Folha de São Paulo, Cotidiano, 12 de nov. de 2001.

Diante do exposto, escolhemos o PETI como objeto desta pesquisa em função da ação integrada que este programa representa no contexto da infância, do trabalho e da escola. Com isso, pretendemos analisar a efetividade do programa em relação ao acesso e a permanência na escola das crianças e adolescentes, egressos das carvoarias de Paragominas PA.

O interesse em investigar esse problema se deve primeiramente à relevância do estudo em face às conseqüências socioeducativas impostas à criança e ao adolescente, ocupados economicamente e, em particular, a minha experiência como professora do *Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME*, projeto de interiorização de educação, implantado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará na grande maioria dos municípios paraenses que não possuíam o ensino médio regular.

Em quase uma década, atuando como professora nesse sistema de ensino e dada às condições de adversidade das diferentes regiões paraenses, observamos, como a realidade das crianças pobres e trabalhadoras implica no seu processo de escolarização. Portanto, a complexidade em torno das questões, ligada à prática do trabalho infantil na região, nos instigou a desenvolver este estudo e contribuir com as pesquisas nesse campo de conhecimento.

O interesse em investigar esse problema se deve também à sua relevância em face às conseqüências socioeducativas impostas à criança e ao adolescente ocupados economicamente. Por certo, ele não está desvinculado de um contexto mais amplo da relação trabalho-educação, tais como: transformações no mundo do trabalho, mercado de trabalho e qualidade no sistema formal de educação, distribuição de renda, precarização da mão-de-obra, condições de vida na infância e escolarização.

O trabalho infantil, amplamente utilizado nas diferentes áreas da produção econômica, nos fez pensar que determinantes, do ponto de vista social, estariam convergindo para essa realidade. Um relatório recente sobre a Análise Situacional do Trabalho Infantil aponta algumas das suas

origens: “a pobreza e a miséria; as limitações do sistema educacional; e as restrições impostas pelos aspectos culturais” (UNICEF, 2004). Como podemos observar diversos são os fatores que envolvem a participação da criança no mundo do trabalho. No entanto, a pobreza tem se constituído como o pano de fundo para explicar, a prática do trabalho infantil e seus reflexos na sociedade brasileira.

Dal Rosso & Resende (1986) acentuam que, centralizar o trabalho infantil apenas na pobreza das famílias, reduz o campo de compreensão teórica do problema. Enfatizam três aspectos dessa mesma questão: O primeiro diz respeito à condição de pobreza da família ser reconhecida como “uma questão social”, imersa nas relações de desigualdade próprias do modo de produção capitalista. O segundo não revela as reais condições de trabalho às quais está submetido o emprego da mão-de-obra infantil. O terceiro encontra-se relacionado às políticas de cunho assistencialista, voltadas para solucionar “o problema da pobreza”, de forma isolada dos demais aspectos que envolvem as condições de vida das famílias pobres. Isso explica as razões que legitimam as relações de poder e dominação da sociedade vigente.

Na visão dos autores, o que de fato deve ser considerado nos estudos sobre o trabalho precoce, é a maneira como ele se manifesta no tecido social. Significa dizer que essa modalidade de trabalho vai além da necessidade material de sobrevivência e sendo assim, “(...) faz parte do conjunto do trabalho social, necessário à reprodução da forma da sociedade em que vivemos” (idem, p.14).

Isso significa dizer que a inserção da criança e do adolescente no mundo produtivo se dá em meio às contradições inerentes à relação capital-trabalho. Partindo de tal pressuposto, o trabalho infantil toma forma no capitalismo, como sendo mais uma força de trabalho necessária à reprodução e expansão do próprio capital. Nesse sentido, a concentração da riqueza fomenta, na organização capitalista, a precariedade das condições de vida da população pobre, impondo às crianças e

adolescentes a condicionalidade do trabalho como meio de sobrevivência. Assim, o trabalho na infância é mais uma das formas de realização e reprodução do capital. Isso tudo expõe as contradições da sociedade capitalista e, conseqüentemente, os problemas advindos dessa contradição.

Sendo assim, o cenário da pobreza advindo das relações de desigualdade social, dilata-se entre os segmentos mais vulneráveis da sociedade, produzindo um número expressivo de crianças e adolescentes expostos ao mercado de trabalho, para complementar a renda familiar. Nesse contexto, a pobreza, sendo fruto das relações de desigualdade, surge como um fator desencadeador para os estudos sobre a prática do trabalho infantil, bem como suas conseqüências para o desenvolvimento social, moral e educacional das crianças.

Conjuga-se a esse pensamento uma série de outras questões possíveis de provocar, no âmbito das políticas públicas, uma análise mais precisa das implicações derivadas da correlação entre trabalho infantil, renda familiar e educação, com a efetividade social do PETI em Paragominas.

Por certo, a concentração de renda cada vez mais presente nas pesquisas socioeconômicas aponta para a necessidade de formulação de políticas sociais, como algo capaz de enfrentar os descompassos da ordem social emergente. Portanto, essas são algumas das questões relevantes do ponto de vista teórico, para compreendermos a razão pela qual o trabalho infantil está posto na sociedade e de que forma os programas sociais atuam para responder a esse problema.

2. DO OBJETO DE ESTUDO

2.1. Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI

Com a finalidade de analisar a atuação do PETI e sua relação com a educação buscamos apresentar, inicialmente, a natureza dos motivos que deram origem a essa política de transferência de renda⁵ no Brasil, como forma de enfrentamento da pobreza e do trabalho infantil.

Conforme destacado por Silva, Yazbek & Giovanni (2004), as denúncias de crianças trabalhando em regime de escravidão em vários estados brasileiros, “principalmente em trabalhos de corte de cana e em carvoarias” levou o Governo Federal a instituir em 1996, o Programa “Vale Cidadania”, reconhecido, posteriormente, como Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI⁶. Esse programa constitui-se em uma política de transferência direta de renda do Governo Federal para as famílias de crianças e adolescentes com idade de sete a 15 anos, em situação de trabalho, cujo objetivo visa “retirar crianças e adolescentes de sete a 15 anos de idade do trabalho considerado perigoso, penoso, insalubre ou degradante⁷. Cabe a Secretaria de Estado de Assistência Social do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, juntamente com o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, a Subsecretaria de Direitos Humanos, o Fundo Nacional de Assistência Social – FNAS e o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, a função de combater o trabalho infantil, por meio da implementação de ações⁸ integradas. O PETI foi regulamentado pela

⁵ Segundo Silva, Yazbek & Giovanni (2004, p. 131), “São considerados Programas de Transferência de Renda aqueles destinados a efetuar uma transferência monetária, independentemente de prévia contribuição, a famílias pobres, assim consideradas a partir de um determinado corte de renda *per capita* familiar, predominantemente, no caso dos programas federais, de meio salário mínimo”. No Brasil, esse debate foi iniciado por SILVEIRA (1975); BACHA & UNGER (1978). No ano de 1991, o então Senador Eduardo Suplicy, apresenta ao senado o Projeto de lei nº. 80/91 - Programa de Garantia de Renda Mínima para que fosse instituído a nível nacional. O projeto embora tenha sido aprovado por unanimidade no Senado, não chegou a ser votado na Câmara.

⁶ “O marco inicial do enfrentamento do trabalho infantil ocorreu nos fornos de carvão e na colheita de erva-mate de 14 municípios do estado do Mato Grosso do Sul” *Apud* Manual de Orientações do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI (2004, p 13).

⁷ De acordo com a Convenção nº. 182 da Organização Internacional do Trabalho – OIT são consideradas atividades laborais perigosas, penosas, insalubres ou degradantes aquelas desenvolvidas em carvoarias, olarias, no corte de cana-de-açúcar, nas plantações de fumo e lixões. “No âmbito do PETI são: na zona urbana – comércio de drogas, trabalho em lixões, comércio em feiras e ambulantes, engraxates, “flanelinha”, distribuição de jornal e etc.; na zona rural – atividades relacionadas ao cultivo, extração, beneficiamento e fabricação de sisal, algodão, cana - de açúcar, fumo, horticultura, citricultura e outras frutas, coco, babaçu e outros vegetais, pedras de garimpo, salinas, cerâmica e olarias, móveis e madeira, tecelagem, casa de farinha e outros cereais, pesca e carvão” *Apud* SILVA, YAZBEK & GIOVANNI (2004, p.97-98).

⁸ As ações para combater o trabalho infantil são: apoio aos Fóruns de Erradicação do Trabalho Infantil; concessão de Bolsa a Crianças e Adolescentes em Situação de Trabalho; ações socioeducativas para Crianças e Adolescentes em Situação de

Portaria n° 458, de 04 de outubro de 2001, da Secretaria de Inspeção do Trabalho, do Ministério do Trabalho e Emprego⁹.

Como se pode observar, esse Programa direcionado às crianças e adolescentes inseridos no mercado de trabalho fomenta, no bojo das políticas sociais, ações que vão além da transferência de renda às famílias desprovidas das condições básicas de sobrevivência. Isto significa dizer que a transferência de renda desvinculada de uma política social mais ampla, não consegue, de fato, efetivar seus reais objetivos. Com efeito, para o benefício ser concedido é necessário algumas condicionalidades, tais como: a) retirada de todos os filhos menores de 16 anos de atividades laborais; b) manutenção de todos os filhos na faixa etária de sete a 15 anos na escola; c) manutenção dos filhos nas atividades da Jornada Ampliada; d) participação nas atividades socioeducativas; e) Participação em programas e projetos de qualificação profissional e de geração de trabalho e renda oferecidos.

A implantação do PETI fica a cargo do estado que, por meio dos seus órgãos gestores de Assistência Social, verificam os casos onde ocorre o trabalho infantil e as respectivas atividades econômicas exercidas. Após essa verificação, são apontadas as etapas a serem cumpridas, pelos municípios, que são: inserção das famílias no Cadastro Único dos Programas Sociais do Governo Federal, informando a atividade exercida pelas crianças; inserção ou reinserção das crianças e adolescentes na escola; seleção, capacitação e contratação dos monitores que trabalharão na jornada ampliada; documentação da família; estruturação de espaços físicos para a execução da jornada ampliada; disponibilização de transporte para as crianças e adolescentes, principalmente as que se

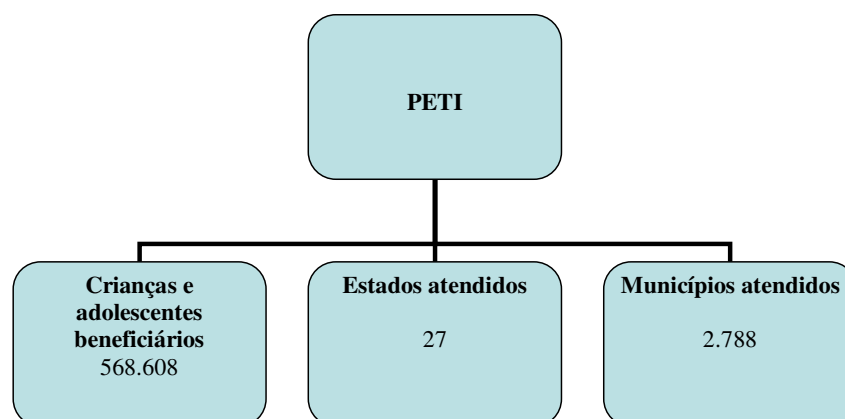
Trabalho; Fiscalização para a Erradicação do Trabalho Infantil; Publicidade de Utilidade Pública; Atualização do Mapa de Focos de Trabalho Infantil e Apoio Técnico à Escola do Futuro Trabalhador. In: Análise Situacional do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. MDS, 2004.

⁹ Em termos de legislação, “a primeira lei de proteção à infância referente ao direito do trabalho no país é de 1981. Apesar disso, até meados de 1980 o trabalho infantil foi tolerado pelo governo e pela sociedade. O problema era praticamente ignorado ou aparecia diluído em meio às questões sobre crianças abandonadas ou em situação de rua. Aos poucos, o assunto foi ganhando destaque na opinião pública, com uma grande virada na década de 90. Atualmente, a legislação brasileira é considerada uma das mais avançadas em relação à proteção da infância e da adolescência, inclusive com a ratificação pelo Brasil de convenções internacionais” Portal do MDS/PETI- www.mds.gov.br.

encontrarem na área rural; encaminhamento do plano de ação devidamente preenchido e assinado pelo gestor municipal que, posteriormente, será enviado pelo estado ao MDS e o envio da declaração emitida pela Comissão Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil, declarando o cumprimento de todas as etapas e atendendo o efetivo funcionamento do programa. Quanto ao financiamento, este é feito pelo Fundo de Combate à Pobreza, em parceria com estados e municípios. Participam, ainda, por meio de doações, empresas privadas e a sociedade civil.

São beneficiárias do programa, as famílias que possuem uma renda *per capita* até $\frac{1}{2}$ salário mínimo. Em contrapartida, as crianças devem ser afastadas imediatamente do trabalho e, posteriormente, inseridas ou reinsertas na escola com frequência escolar mínima de 75% de atividades, incluindo a jornada ampliada. O valor do benefício corresponde a R\$ 40 pagos às crianças que desenvolvem atividade na zona urbana ou nos municípios acima de 250.000 habitantes e R\$ 25 para aquelas que trabalham na zona rural. Quanto à jornada ampliada, considerada como atividade extracurricular e de responsabilidade dos municípios, o valor pago da bolsa é de R\$ 20 no meio rural e R\$ 10 no meio urbano. Dessa forma, o incentivo financeiro oriundo do Programa, se constitui como elemento principal para eliminar o trabalho infantil e, por conseguinte, assegurar a inclusão escolar das crianças e adolescentes que se encontram fora da escola.

Figura – 1 Área de cobertura do PETI por beneficiários, estados e municípios.



Fonte: MDS/SAG

Embora o período de realização desta pesquisa tenha sido anterior à unificação dos programas de transferência de renda no governo do presidente Lula, cumpre aqui, registrar, a integração¹⁰ do PETI¹¹ ao Programa Bolsa Família¹² que buscou ampliar o acesso à rede de serviços públicos, integrando os serviços na área da saúde, educação e assistência social. O programa seleciona as famílias por meio da renda – igual ou inferior a ½ salário mínimo por pessoa. É importante ressaltar que no Bolsa Família, diferentemente do PETI, a transferência de renda está condicionada à inexistência do trabalho infantil. Um outro aspecto que merece ser mencionado é que a partir da unificação, o PETI não atende apenas as crianças e adolescentes que estão em situação de trabalho considerada perigosa, penosa, insalubre e degradante.

Como forma de identificar todas as famílias em situação de pobreza no país, foi instituído um Cadastro Único¹³ operacionalizado pela Caixa Econômica Federal com a participação das prefeituras que, além de servir como instrumento para coleta de informações, este possibilita o mapeamento das populações carentes e auxilia na elaboração de políticas públicas, orientadas aos estados e municípios.

A partir do que foi exposto, cabe destacar as mudanças ocorridas no PETI após a sua unificação¹⁴:

¹⁰ “Visando a melhoria dos processos de gestão de benefícios e o aprimoramento da racionalidade administrativa das políticas públicas de combate à pobreza e a exclusão social no âmbito do Governo Federal, o Ministério de Estado de Desenvolvimento Social e Combate à Fome estabeleceu a integração entre o Programa Bolsa Família – PBF e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI”, na Portaria GM/ MDS nº. 666, de 28 de dezembro de 2005.

¹¹ Com a integração do PETI, o MDS prevê que seja estendido o benefício que atualmente atende um milhão de beneficiários de até 16 anos para um total correspondente a 3,2 milhões de crianças e adolescentes no país até o final de 2006. (Informativo do Ministério de Desenvolvimento Social e Combata à Fome – Edição Especial, março de 2006).

¹² Considerado o “carro chefe” da política social do governo Lula, o programa foi criado pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, constitui a política intersetorial do Governo Federal voltado ao enfrentamento da pobreza e ao desenvolvimento das famílias em situação de vulnerabilidade sócio-econômica, abrangendo em seu público alvo, famílias com situação de trabalho infantil, com diferentes graus e perfis de vulnerabilidade. In: DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, República Federativa do Brasil, Imprensa Nacional, seção 1. Além do PETI, foram unificados ao Bolsa Família os Programas Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Cartão Alimentação e Auxílio Gás.

¹³ Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004.

¹⁴ Disponível no Informativo do Ministério Social e Combate à Fome – Edição Especial/março de 2006.

Os recursos do Programa passam a ser utilizados nas ações socioeducativas. Atividades relativas à transferência de renda ficarão a cargo do Bolsa Família. A exceção serão as famílias que têm renda mensal per capita superior R\$ 100 mensais (limite para inclusão no Bolsa Família), que continuarão a ser pagas pela atual estrutura do PETI;

As famílias com renda inferior a R\$ 100 per capita passarão a receber os valores do Bolsa Família. Para aquelas que têm renda superior a este limite, não haverá mudança. Elas continuarão no PETI e receberão os mesmos valores;

Não haverá mais repasse de recursos do Governo Federal aos fundos municipais para o pagamento de bolsas. Todos os benefícios serão pagos diretamente às famílias, por meio de cartões magnéticos;

O valor da bolsa será unificado em R\$ 20 por criança ou adolescente, independente da área (urbana ou rural).

Com essa configuração dos programas de transferência de renda em torno de um único programa, percebe-se, uma tendência bastante significativa de ampliação do universo de serviços oferecidos às famílias beneficiárias, bem como propicia a elas um grau maior de autonomia. Por outro lado, Sposati infere uma visão diferenciada a esses programas de combate à pobreza no Brasil. Segundo ela

São necessárias políticas de desenvolvimento humano e social além da transferência de renda que automaticamente não afiança resultados sociais e aquisições demandadas ao cidadão e à sua família. Elas podem ser uma porta de entrada, mas, com certeza, não são uma porta de saída (2004, p, 197).

A autora na sua fala explicita uma tendência das políticas públicas em curso no país, que previamente focada na renda da população, desenha o seu mapa de intervenção social. Com base em tais considerações, necessário se faz sublinhar, o que a autora diz sobre as implicações contidas

na concepção de pobreza utilizada como critério seletivo das políticas sociais. De um lado, sinaliza para o conceito de *compensatório* e de *focalização* e constata que o gerenciamento do mercado sobre as políticas sociais inverte o seu sentido. Por outro lado, aponta a contraposição que existe na relação entre *universalização* e *focalização*. Nesse caso, a política social, vista pelo prisma da universalização, é um direito inquestionável de todo cidadão e quando é vista sob a condicionalidade da pobreza, isto é, focada no conceito de pobreza tende a submeter o homem a uma condição “excludente e estigmatizadora”. Nessa linha de pensamento, Chaibub reconhece que

É num cenário de ambigüidade que os programas de transferência de renda adquirem importância e *status* de política. Longe de se constituírem unanimidade, tais programas sofrem críticas intensas no debate sobre o combate à pobreza e à desigualdade social (2005, p. 38).

Nesse cenário marcado por divergências, destacam-se duas formas de interpretar a política de transferência de renda: a primeira refere-se ao critério de seleção dos beneficiários focado no combate à pobreza e a segunda centra-se no debate sobre a distribuição de renda com vistas ao combate à pobreza e à concentração de renda (CHAIBUB, 2005). Daí decorre a necessidade de se submeter os programas de transferência de renda a uma análise cuidadosa sobre a efetividade de suas ações no campo das políticas públicas.

É no contexto geral das questões que cercam os programas de transferência de renda, com foco no trabalho infantil, que formulamos o problema a ser investigado: a implementação do PETI no município de Paragominas - PA assegurou o acesso e a permanência na escola, das crianças e adolescentes egressos do trabalho das carvoarias?

Considerando que para análise da efetividade em termos de acesso e permanência na escola dos alunos originados do Programa requer um período adequado para a análise do fluxo escolar, a investigação abrangerá o período de 1999 (ano em que inicia o Programa) a 2005.

2.2 OBJETIVOS

2.2.2 Objetivo Geral

Analisar a efetividade do PETI em relação ao acesso e a permanência na escola das crianças e adolescentes, egressos do trabalho das carvoarias de Paragominas, no período de 1999 a 2005.

2.2.3 Objetivos específicos

- explicitar os fundamentos conceituais da relação trabalho-educação;
- explicitar as concepções de trabalho infantil e educação presentes nas políticas de transferência de renda;
- identificar e relacionar as crianças e adolescentes beneficiários do PETI, beneficiárias do Programa no ano de 1999;
- verificar se as crianças e adolescentes beneficiários do PETI foram matriculados na escola e identificar suas respectivas situações no fluxo escolar, correspondente ao período de sete anos de estudo (1999 a 2005);
- comparar a efetividade do PETI em relação ao acesso e a permanência na escola.

Diante dos objetivos pretendidos nesta pesquisa, a dissertação foi desenvolvida em três capítulos, com a seguinte estrutura: O capítulo 1 discute os aspectos conceituais da relação trabalho-educação buscando situar no âmbito dessa discussão, as questões relativas à infância e a adolescência no contexto do trabalho infantil e da escola.

O objetivo do capítulo 2 é de apresentar uma discussão de alguns estudos desenvolvidos no campo da educação brasileira, a partir das políticas transferência de renda voltadas para o enfrentamento da pobreza e do trabalho infantil. Nesse capítulo, procuramos destacar a discussão

em torno de um conceito de Estado que relacionado à estrutura capitalista de produção, estabelece a mediação das relações de conflitos advindas da desigualdade entre as classes sociais. Com isso, procuramos explicitar o papel do Estado na sociedade, na expectativa de compreender como são pensadas as políticas públicas de intervenção social. Posteriormente, buscamos inserir o Estado brasileiro no bojo das reformas políticas ditadas pelo capital internacional e assim, discutir o lugar dos programas de transferência de renda no emergente cenário das políticas públicas de matriz neoliberal.

Por último, destacamos a centralidade que a educação passou a ter diante das novas tendências impostas pela reestruturação da economia capitalista e, concebida como um valor que agregado ao processo produtivo, tende a alavancar por meio das políticas inclusivas de renda, o desenvolvimento dos países pobres.

E finalmente no capítulo III que trata das políticas de transferência de renda no PETI apresentaremos os procedimentos técnico-metodológicos seguido dos resultados encontrados na pesquisa, à luz do referencial teórico utilizado e, com base nos objetivos pretendidos. Assim, esta dissertação foi estruturada utilizando como estratégia metodológica um estudo de caso sobre o PETI implementado pelo município de Paragominas-PA, no ano de 1999.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS CONCEITUAIS DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO

“Entendo que o modo capitalista de produção, na sua acepção clássica, é também modo capitalista de pensar e deste não se separa”.

José de Souza Martins

O estudo da relação trabalho-educação no âmbito da infância e da adolescência e problematizada à luz das políticas de transferência de renda, constitui o fio condutor desse estudo.

Discutir os conceitos que dizem respeito à relação trabalho-educação implica compreender o modo pelo qual o homem interage com o mundo. No capitalismo, a divisão social do trabalho¹⁵ se incumbiu de dicotomizar essa relação na ação daqueles que concebem e daqueles que executam as tarefas sociais. Isso define as bases norteadoras de uma educação fundada na divisão do saber. Um saber que, centrado em ideais dominantes, consolida as diferenças sociais entre os que sabem e os que não sabem; os que produzem e os que consomem. Na Ideologia Alemã encontramos o embrião dessa discussão. A esse respeito, Marx & Engels escreveram:

Com a divisão do trabalho, na qual estão todas estas contradições, e a qual por sua vez assenta na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em famílias individuais e opostas umas às outras, está ao mesmo tempo dada também a **repartição**, e precisamente a repartição **desigual** tanto quantitativa como qualitativa, do trabalho e dos seus produtos, e portanto a propriedade, a qual já tem o seu embrião, a sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são os escravos do homem (1984, p. 36-37).

Como se vê, a divisão social do trabalho levou a cabo a interpretação fragmentada do conhecimento, bem como propiciou um distanciamento do homem da sua real materialidade. E com isso, o ato de pensar, cindido do ato de fazer, rompe com a possibilidade reflexiva própria do ser

¹⁵ Este conceito de vertente marxiana pode ser assim resumido: “Processo pelo qual as atividades de produção e reprodução social diferenciam-se e especializam-se, sendo desempenhadas por distintos indivíduos ou grupos. (HOLZMANN, 2006, p.103).

humano. O estudo de Frigotto (2001, p. 217-218) sobre a natureza da relação entre educação e processo produtivo elucida muito bem essa questão. Constata que, ao desvincular o trabalho da sua condição social e histórica e fundamentalmente educativa, “transfigura-se – sob as condições capitalistas – numa mercadoria força-de-trabalho, trabalho assalariado”. Ora, se olhado sob esse prisma, o trabalho realmente se constitui num fator de alienação, ou seja, de tornar o trabalhador incapaz de pensar criticamente a realidade que o cerca.

Da mesma forma, Frigotto se refere à educação, quando concebida desvinculada do conjunto das manifestações histórico-sociais de produção da existência. Afirma ser “uma maneira inversa de apresentar a relação entre mundo de trabalho, da produção e mundo da escola, da qualificação”. Eis, pois, a síntese dessa relação em um trecho do prefácio do livro *A questão política da educação popular* organizado por Carlos Rodrigues Brandão:

(...) A gente manda, todo mundo por aqui manda menino pro estudo. É longe, o senhor viu, mas manda. Podiam tá na roça com o pai, mas tão na escola. Mas quem é pobre e vive nessa descrença de trabalhar dum tanto, a gente crê e descrê. Menino desses pode crescer aí sem um estudozinho que seja, da escola? Não pode. Eu digo pro senhor, não pode. O meu saberzinho que já é muito pouco, veio de aprender com os antigos, mais que da escola; veio a poder de assunto, mais do que estudo regular. Finado meu pai já dizia assim. Mas pra esses meninos, quem sabe o que espera? Vai ter vida na roça pra eles todo o tempo? Tá parecendo que não. E, me diga, quem é quem na cidade sem um saberzinho de estudo? Se bem que a gente fica pensando: “o que é que a escola ensina, meu Deus?”. Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é. (...) ¹⁶

Nesse sentido, a relação do trabalho com a educação atua de acordo com o que é estabelecido pela forma capitalista de organização da produção. Isto é, produz para o capitalista aquilo que não produz para a classe trabalhadora: a compreensão real da sua condição de classe dominada.

Assim, o modo de produção capitalista personificado no antagonismo entre capital e trabalho impera ideologicamente na consciência social do indivíduo. Por isso, nos Manuscritos

¹⁶ Antônio Cícero de Souza. Lavrador de sítio no sul de Minas Gerais.

econômico-filosóficos, Marx (1985, p. 130) afirma ser “preciso explicar esta consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção”. Em vista disso, as contradições que envolvem a sociedade, seja no aspecto material, seja no aspecto educacional só poderão ser superadas se compreendidas na sua unidade.

Para Manacorda (1991), a união entre ensino e trabalho constitui o cerne de toda discussão do pensamento marxiano. É, pois, o que leva o homem ao encontro da sua onilateralidade¹⁷, ou seja, o desenvolvimento da sua total plenitude. Aí reside, portanto, a finalidade da pedagogia de Marx: buscar a superação da divisão do trabalho e, por consequência, abolir toda e qualquer forma de propriedade privada, cuja finalidade consiste à educação, quando manifestada dentro das relações materiais de produção. Conclui-se com isso, que o ensino associado ao trabalho produtivo é condição indispensável para superar as relações sociais de dominação, geradas no seio da sociedade capitalista. Assim, nas palavras de Manacorda,

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (1991, P.81).

Da mesma forma, Trein & Ciavata, buscando compreender a relação entre trabalho e educação na perspectiva da sua inseparabilidade, reafirmam o pensamento marxiano e ainda acrescentam que:

Sob a visão dialética da relação trabalho e educação, compreendemos que a formação do sujeito trabalhador não se faz desvinculada das condições materiais e históricas que conformam o modo de produção capitalista, seu estágio de desenvolvimento, as relações sociais de produção que o caracterizam e a formação humana necessária às mudanças na base técnica da produção (2006, p.113).

¹⁷ Este conceito está definido em Manacorda (1991, p. 84) “Como resultado de um processo histórico de autocriação, o homem se apresenta como uma totalidade de disponibilidade”.

Diante do que foi exposto, o trabalho, compreendido em um contexto mais amplo das relações sociais, indica, claramente, uma dimensão educativa. Por outro lado, Tumolo (2005, p. 256) traz para o debate duas questões que, contrapostas entre si, problematizam essa dimensão do trabalho, quanto colocadas “sob a égide do capital e de seu modo de produção”. Considerando a sua pertinência conceitual no contexto do que foi dito, merecem ser citadas:

1. “O trabalho poderia ser princípio educativo de uma concepção de educação que pretenda a emancipação humana”?

2. “O princípio educativo não deveria ser, dentro da compreensão aqui arrolada, a *crítica radical do trabalho*, que implicaria a *crítica do radical do capital e do capitalismo*?”

Finalmente, nota-se nesses quadros de exposições e, sobretudo, nos questionamentos acima mencionados aquilo que define o sentido dialético da vida humana. Isto é, esse conjunto de possibilidades históricas, mediadas pelas relações que o homem é capaz de estabelecer com o mundo e a natureza. Conforme Manacorda (2001), a pedagogia de vertente marxiana, aqui referida, assume um caráter reconhecidamente dialético ancorado na dinâmica da sociedade moderna. Em vista disso, a articulação entre a educação e o trabalho, vista por esse enfoque, eleva a conscientização das classes populares, visando a sua emancipação.

1.1 A relação trabalho-educação no contexto da infância

A relação trabalho-educação, como categorias indissociáveis no campo da mediação do homem como mundo, produz, no interior das forças políticas, aquilo que determina materialmente a existência, ou seja, o conjunto de idéias, valores, crenças e conhecimentos articulados dialeticamente. Assim, “a produção das idéias, representações, da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real” (MARX & ENGELS, 1984, p.22). Nesse sentido, a materialidade humana assume

características próprias no processo de sua produção social. Na sociedade capitalista, por exemplo, a organização do trabalho se constrói a partir de uma visão dicotômica, determinada pela separação do pensar e do fazer. A apropriação do trabalho pelo capital impede o homem de concretizar um projeto coletivo de transformação social face a fragmentação do conhecimento sobre a realidade.

Tratar das questões específicas do campo trabalho-educação requer, necessariamente, dar significados aos conceitos que define cada uma das categorias. No que tange à categoria trabalho, abordaremos sua concepção contextualizada num cenário global de transformações societárias e produtivas da vida humana. Visto que o trabalho, do ponto de vista social, se constitui no fazer das práticas humanas organizadas historicamente. Nesse sentido, o trabalho “é a condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem, depender, portanto, de qualquer forma dessa vida sendo antes comum a todas as suas formas sociais” (MARX, 2004, p. 218). A partir dessa conceituação de trabalho, estruturada no pensamento marxiano, serão discutidas as questões aqui colocadas, a respeito da centralidade do trabalho na formação do indivíduo. Isso nos ajuda a pensar sobre as condições em que se desenvolve o trabalho de crianças e adolescentes na contemporaneidade.

Na forma social capitalista, o trabalho na infância data do final do século XVIII, precisamente com o incremento da Revolução Industrial que inaugura a comercialização da força de trabalho infantil. Esse período inicia, portanto, uma nova etapa de acumulação do capital a partir da introdução e superexploração da força de trabalho infantil nas fábricas inglesas. Como destacam Dal Rosso & Resende (1985, p.84) “com certeza o trabalho do menor foi sempre usado nas formações sociais agrícolas pré-industriais. Todavia, nunca parece ter atingido níveis dos índices das revoluções industriais”. Sobre esse contexto de inserção do trabalho infantil na indústria, encontramos em Nogueira (1990, p, 32) a síntese do que Engels escreveu.

Desde o começo da nova indústria, estas (as crianças) foram empregadas nas fábricas; no princípio, devido à pequena dimensão das máquinas (que se tornaram bem maiores mais tardes), eram quase exclusivamente as crianças que trabalhavam. Ia-se buscá-las nas instituições assistenciais e se as alugava, em verdadeiros bandos, como “aprendizes”, por longos anos a serviço dos industriais. Elas eram alojadas e vestidas coletivamente e tornavam-se, evidentemente, completamente escravas de seus patrões, os quais as tratavam com uma brutalidade e uma rudez extremas.

Concluimos com base nos escritos, que independente de ser ou não criança, o capitalismo impõem-se, vorazmente, a toda e qualquer forma de acumulação. Por outro lado, conforme enunciado por Marx o trabalho produtivo das crianças desenvolvido no interior das fábricas, pode na união do ensino com o trabalho e constituir-se no postulado de uma nova ordem social. (NOGUEIRA, 1990).

É certo que para agregar o fenômeno educativo ao mundo da produção e compreender os aspectos concernentes à sua prática, não devemos perder de vista, a complexidade das relações sociais na sua totalidade. De acordo com Cury (2000, p.54) “a educação, concebida na totalidade social, é elemento dessa totalidade e como tal expressa a produção humana. A totalidade social é formada pela unidade da estrutura econômica e da superestrutura e ambas se ligam ao trabalho e à práxis social”. Dessa reflexão, tanto o trabalho como a educação se manifestam dentro de um contexto historicamente determinado e, por isso, sujeitos às mudanças inerentes à dinâmica da vida social. Isso significa dizer que no processo de produção da vida humana, o homem, por meio da educação, cria e recria formas de aprendizado capazes de dar sentido à sua existência. Assim pensando, a educação torna-se o elemento articulador da produção. Partindo dessa compreensão, “a educação se confunde com a origem do próprio homem” (SANTOS, 2001, p.18). Isso nos faz entender que tanto a educação como o trabalho, sobrepostos num movimento conjunto e, ao mesmo tempo, antagônico, reportam-se à relação do homem com o mundo.

Sendo assim, com o jugo do trabalho no modo de produção capitalista percebe-se que as fronteiras da acumulação se rompem, numa tentativa exacerbada de produção e reprodução das

forças produtivas, sejam elas, ainda, na idade precoce. Nesse sentido, a educação associada ao trabalho constitui-se num projeto político de transformação das relações sociais dominantes, visto que o trabalho, organizado sob os ditames do capital, distancia cada vez mais o indivíduo de suas reais possibilidades de mudança. Para ilustrar o que foi dito, reproduzo a seguir os elementos dessa teoria, defendida por Marx: a) educação intelectual, b) educação corporal e c) educação tecnológica. Para ele, “esta combinação de trabalho produtivo com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocráticas” (MARX & ENGELS, 2004 p.68-69).

Por isso que na perspectiva de Marx, o trabalho, na sua função social, adquire um sentido transformador do homem e do mundo. Dessa concepção, encontra-se o fundamento dialético da educação que, associado ao trabalho produtivo, fornece os elementos materiais necessários à liberdade humana.

1.2 Crianças e adolescentes: entre o trabalho e a escola

Estudar a infância, na perspectiva do trabalho e da escola, não parece ser uma tarefa simples. Muitos são os estudos que abordam a realidade da criança² e do adolescente³ em idade escolar que trabalham para contribuir com a renda da família. Do ponto de vista das políticas para a infância, Rizzini (1995) comenta que a prática do trabalho infantil está relacionada a uma política social excludente, determinada pela esfera econômica. De modo que promover o trabalho produtivo de crianças e adolescentes naturaliza as relações de dominação entre ricos e pobres, inerentes às sociedades de classes. Trabalho produtivo é aqui entendido como a capacidade do trabalhador criar mais-valia. Isto é, “só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo

² O dicionário Houaiss da língua portuguesa, considerada a infância entre o período que vai do seu nascimento ao início da adolescência.

³ No Artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/90), criança é a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

assim a auto-expansão do capital” (MARX, 2005, p.578). Nesse sentido, o trabalho na infância cumpre a prerrogativa máxima das leis do capital.

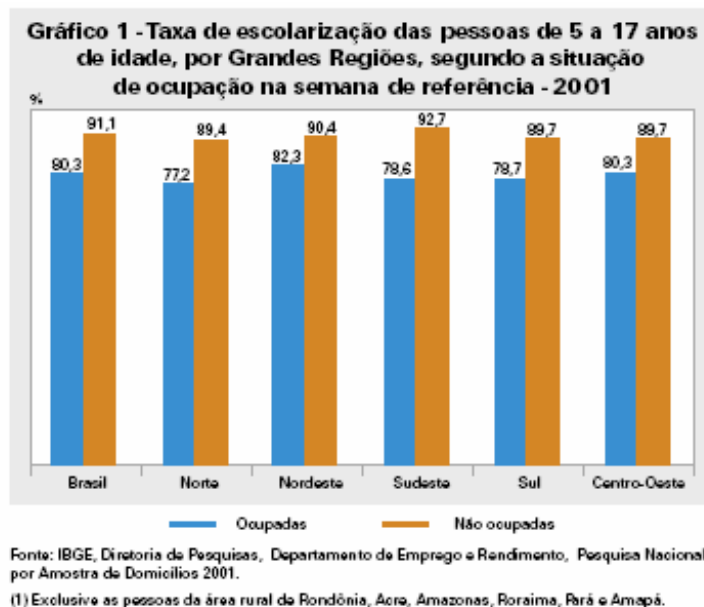
Sobre essa questão Marx e Engels comentam:

Nós conseguiremos que a tendência da indústria moderna, em fazer cooperar as crianças e os adolescentes de ambos os sexos na grande obra da produção social como um processo legítimo e saudável, qualquer que seja a forma em que se realize sob o reino do capital, é simplesmente abominável” (2004, p.67).

Importa dizer que o enfoque dado ao conceito de infância neste estudo, está relacionado às condições sociais nas quais estão inseridos, criança e adolescente. Kramer (2003) traz uma boa referência sobre esse conceito na modernidade. Segundo a autora, a cultura burguesa cultivava um sentimento de proteção à criança concernente aos aspectos de formação da sua conduta moral e social. Em seguida, atenta para o lado contraditório característico da sociedade capitalista de onde brota tal sentimento. Isso tudo para confirmar o equívoco conceitual feito acerca da infância. Um exemplo disso é a realidade do trabalho na vida das crianças pobres. Estas, diferentemente daquelas que só estudam, devem ser olhadas dentro da complexidade das relações sociais estabelecidas concretamente, de tal forma que, “a idéia de que existe uma criança única, abstrata, desvinculada da realidade e da dinâmica da sociedade não pode ser sustentada” (TOZONI-REIS 2002, p.103). Pensando assim, e considerando a realidade do Brasil, achamos por bem mostrar como essa questão se apresenta nas pesquisas de informações socioeconômicas, dirigidas à sociedade.

Para efeito de ilustração, dados da PNAD, que versa sobre o trabalho infantil,

Revela que a inclusão ou permanência de crianças e adolescentes na população estudantil pode ser impedida ou dificultada pelo seu envolvimento em atividades econômicas. As crianças e adolescentes ocupados apresentaram nível de escolarização menor do que aqueles que não trabalham. A taxa de escolarização dos ocupados ficou em 80,3% e alcançou 91,1% entre os que não trabalhavam (2001, p. 35).



Em vista disso, podemos perceber que a incidência do trabalho infantil refletido no volume da pobreza, acentua o descompasso entre trabalho e educação na idade precoce. Tanto é que abdicar da escola por conta do trabalho, não parece ser uma realidade incômoda para esses meninos e meninas. Como notam Salama & Destremau:

(...) A criança pobre sofre pressões que são mais fortes ainda na medida que a sociedade é dual, isto é, particularmente desigual. (...) A criança deve trabalhar para ajudar a família a sobreviver, e o trabalho se faz em detrimento de sua ida à escola. A criança tem cada vez mais dificuldade em adequar trabalho e escola, e acaba por abandonar os estudos no final do primário (1999, p.118).

Kassouf (2002), em estudo realizado sobre os aspectos socioeconômicos do trabalho infantil no Brasil, destaca que a ausência de fiscalização em torno das atividades laborais desenvolvidas na infância, associada à baixa qualificação da mão-de-obra, a extensa jornada e as precárias condições de trabalho, além de causar danos “físicos e psicológicos”, atropelam o processo educacional das crianças, impedindo-as de escolarizarem-se com sucesso. Como podemos observar, a complexidade deste fenômeno revela uma problemática de ordem sócio-educacional, não menos importante daquela determinada pelo fator econômico.

Ferro (2003) aponta os programas de inclusão educacional como estratégia política para inibir a prática do trabalho infantil. Ressalta que estes, a exemplo do Bolsa Escola, apesar de diminuir o tempo de trabalho das crianças e adolescentes, não influencia na escolha de estarem ou não trabalhando. A autora considera ainda que o trabalho iniciado precocemente, na forma de garantir a renda familiar, mantém vivo o ciclo da pobreza, bem como interfere no nível de educação. Para ela, “o trabalho infantil aumenta a incidência de desemprego entre os adultos, que conseqüentemente se vêem obrigados a inserir seus filhos no mercado de trabalho, e dessa forma completar um ciclo que dá continuidade à incidência de crianças economicamente ativas” (Idem, p. 19). Isso posto, demonstra uma das facetas do trabalho na infância: a manutenção da pobreza entre as famílias que fazem parte desta mesma realidade.

Cervini & Burger, tratam dessa temática no âmbito das contradições sociais oriundas do capitalismo. Para eles:

A relação entre educação e o trabalho se situa, então, no centro do problema da construção de uma sociedade mais igualitária e democrática. Se a não-frequência ou o abandono escolar estiverem ligados ao “trabalho infantil” como um componente das estratégias de sobrevivência das famílias mais pobres da sociedade, então a escola se transforma num dos principais mecanismos de reprodução da desigualdade social (1996, p. 35).

Dois aspectos determinam essa compreensão: o primeiro, diz respeito ao processo de conscientização e transformação da realidade fomentada no espaço da escola, ou do contrário, fortalecer as relações de dominação e desigualdade por meio da crença de que o trabalho infantil colabora com a renda doméstica, diminuindo as condições de vulnerabilidade, às quais estão submetidas as famílias pobres.

Na realidade, ocorre que a utilização do trabalho na infância, além de impedir à criança e o adolescente de freqüentar a escola com regularidade, forja um conceito equivocado em torno da crença de que, trabalhando, a criança estará contribuindo para a diminuição da carência econômica de sua família.

Sobre isso, Alárcon comenta:

Ainda que milhões de crianças e jovens trabalhem isso não tem impacto na redução da pobreza, nem na familiar, nem na global. Para as famílias, crianças e o mundo infanto-juvenil ligado à pobreza, o trabalho continua sendo apenas uma estratégia de sobrevivência⁴

Por fim, para explicar a prática do trabalho infantil e seus reflexos na escolaridade, a pobreza tem sido considerada como um fator determinante que tem levado as crianças ao trabalho precoce em detrimento da escola.

⁴ *Apud* FESTA, Regina & CANELA, Guilherme (et al), Trabalho infantil e Gênero: uma leitura da mídia do mercosul. Brasília: OIT: ANDI, 2003. (2003, p. 40).

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO E POBREZA NO BRASIL: UMA REALIDADE OBSERVADA SOBRE O PRISMA DAS POLÍTICAS SOCIAIS

“(…) Se há um campo onde se torna necessário considerar o movimento real e concreto das forças sociais e da conjuntura, é o da política social”.

Vicente de Paula Faleiro

A sociedade brasileira esteve sempre margeada pela desigualdade social de um lado e pela concentração da riqueza de outro. A distribuição dos bens materiais produzidos e restritos, na sua grande parte, à classe dominante, explicita o tamanho da fissura social que há entre ricos e pobres no país. Em verdade, a questão da pobreza está associada a um contexto histórico de dominação e exploração da força de trabalho humano, em benefício da manutenção do sistema de acumulação capitalista. Um outro aspecto que deve ser considerado é a relação dessa assimetria social com o nível de educação da grande maioria da população.

Parte-se do pressuposto que, quanto menos anos de escolaridade dos indivíduos pobres, maior é a sua situação de pobreza. Isso significa dizer que a educação torna-se um fator preponderante para se obter, no mundo atual, uma possibilidade real de equidade nas relações sociais. Nesse sentido, o direito à educação nasce como um meio capaz de garantir aos cidadãos igualdade de oportunidades.

Henriques (2004) ressalta que o círculo vicioso da pobreza se alimenta pela relação recíproca, estabelecida entre educação e renda. Dito de outra forma, a baixa escolaridade reflete o nível da renda ganha e vice-versa. Conseqüentemente, as condições de desigualdade são ciclicamente mantidas. Certamente, a pobreza não se restringe apenas a situações de pouca escolaridade ou de insuficiência de renda. Mas, quando a pobreza ganha uma centralidade no âmbito das políticas públicas, não se pode deixar de considerar essas duas variáveis no conjunto das

análises. É, portanto, predominante no cotidiano das famílias economicamente vulneráveis, a prática de atividades produtivas, cada vez menos qualificada limitando assim, toda e qualquer tentativa de encurtar as relações de desigualdade social, postas na sociedade. Dessa forma, tanto a distribuição de renda quanto a inclusão educacional merecem ser discutidas como sendo partes integrantes de um mesmo problema.

Face a essa proposição, argumenta-se, que a forma como está estruturada a base política da sociedade brasileira conduz, decisivamente, ao atual estágio de exclusão ao qual estão submetidos os expulsos da renda e da educação neste país. Tal realidade se reflete na posição assumida pelo Brasil, onde a concentração de renda faz dele um dos países de maior desigualdade social do planeta. Thomas (2006) comenta sobre essas disparidades ao comparar os “nichos” de riqueza do país com as regiões economicamente mais “abastadas do mundo industrializado” e os “bolsões de miséria” que cercam as famílias pobres, com aqueles vistos nas regiões mais “pobres do mundo em desenvolvimento”. Conseqüentemente, a correlação entre a concentração da renda e a educação da população pobre, ganha visibilidade dimensional face aos dilemas observados no cenário político brasileiro, no que diz respeito a sua análise e compreensão. Para melhor ilustrar essa questão vale citar um comentário de Francisco de Oliveira sobre a polêmica em torno da distribuição da renda no Brasil.

(...) É um sofisma bastante fraco o de analisar a distribuição da renda pela educação, em vez de analisar-se a educação pela distribuição da renda, pois qualquer pai de família sabe *quanto custa* a educação (ainda mais quando se pretende que a educação universitária seja paga (2006, p. 118).

Assim sendo, os grilhões que aprisionam as camadas desfavorecidas economicamente demonstram a natureza antagônica das relações sociais capitalistas. Outro fator relacionado à má distribuição da renda sublinhado pelo autor diz respeito as contradições de classes derivadas dessa relação. Por isso o autor ainda acrescenta: “não se pode pensar um sistema capitalista em expansão

sem essa contradição fundamental, que é, assim, estrutural a ele” (idem, p.112). Dessa forma, o debate que se faz hoje acerca das condições socioeconômicas dos menos privilegiados volta-se ao no campo da discussão teórica, para a função formativa da educação, no âmbito das políticas de promoção dos direitos de cidadania. Assim, será conduzida a temática que estamos abordando, na tentativa de entender os princípios norteadores de uma política pública de enfrentamento da pobreza por meio da educação.

Não se trata, portanto, de discutir as políticas públicas apenas no aspecto conceitual, mas, particularmente, explicitar a sua importância num contexto determinado pelas transformações produtivas em curso. Isso implica dizer que as mudanças geradas no mundo do trabalho ocasionam, também, alterações significativas no sistema educativo. Dentro dessa perspectiva, as políticas sociais vinculadas à educação fazem parte de um mesmo processo: de reestruturação do Estado brasileiro. Para melhor ilustrar essa questão, vale citar um trecho do artigo escrito por Barone (2004, p. 1) quando argumenta que

Para o campo da educação como decorrência das solicitações que emergem desse cenário em mudança, parece que se definem vínculos quase lineares e relações de causa-efeito entre o nível e grau de escolaridade da população e a sua capacidade de entrar e permanecer no mercado de trabalho, bem como o seu desempenho produtivo. Trata-se de novas solicitações feitas à educação e à escola, à comunidade, aos trabalhadores, tendo em vista a busca de maior produtividade, qualidade e competitividade, marcas de uma economia de mercado em crescente processo de globalização¹⁸.

Nesse sentido, a educação assume características puramente mercadológicas. Isto é, sai do âmbito do direito e passa para esfera dos serviços, ora ofertados, como qualquer outro tipo de mercadoria disponível a quem possa interessar. Com esse raciocínio Gandini & Riscal (2002, p. 58) ainda acrescentam que “foi aberto o espaço, na educação para a gradual incorporação de agentes

¹⁸ BARONE, Elisa M. Educação e políticas públicas: questões para o debate. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/bts/263/boltec263a.htm>. Acesso: 02/02/2007.

privados”. Dessa forma, a partir dos anos de 1980 e 1990, respectivamente, foi se configurando no cenário político brasileiro o desenho das políticas públicas, na perspectiva de combater o flagelo da pobreza e garantir às famílias com renda insuficiente, um padrão mínimo de sobrevivência. Nesse contexto, cabe uma reflexão sobre as condições sociopolíticas em que foram sendo elaboradas as políticas sociais voltadas para a educação. Para tanto, é importante realçar, no conjunto dessa reflexão, o papel do Estado enquanto mediador e interlocutor das políticas sociais.

Para Faleiros (2004), o Estado assume um papel de articulador geral da sociedade, no sentido de promover e garantir a estabilidade social, em face da correlação de forças estabelecida pelos antagonismos de classes. Segundo o autor, a função do Estado pode ser assim entendida:

O Estado se apresenta como gestor econômico de empresas, banqueiro, controlador da ordem, publicitário, mediador de conflitos, administrador de benefícios, assumindo funções de repressão, de direção da sociedade e de gestão econômica e social. Nestas funções ele não é estático e imutável, mas é atravessado pelos conflitos da sociedade, utilizando seu poder de articulação geral do processo para tornar os conflitos governáveis e previsíveis (FALEIROS, 2004, p.64).

O autor destaca duas definições correntes acerca do que venha a ser uma política social regulada pelo Estado. A primeira trata da concepção abstrata de realização do bem-estar, defendida pela burguesia¹⁹ e pela tecnocracia estatal. A segunda, representada por alguns defensores da esquerda, ao contrário, concebe as políticas sociais como mecanismo de “manipulação” e “escamoteação da realidade de exploração da classe operária”. Mas, na visão do autor tanto uma quanto a outra não refletem o seu real significado. Faleiros (2006, p. 60) constata que “trata-se, nos dois casos, de uma concepção instrumentalista e mecanicista que não tem em conta a realidade da exploração capitalista e da correlação de forças sociais”. Para ele, as políticas sociais possuem uma dinamicidade própria e inerente às circunstâncias estruturais em que estão inseridas.

¹⁹ A expressão “burguesia” aqui utilizada se refere a classe social dominante detentora do capital, ou seja, dos meios de produção necessários a produção da vida material.

Um pouco mais adiante conclui o seu raciocínio:

As medidas de política social só podem ser entendidas no contexto da estrutura capitalista e no movimento histórico das transformações sociais dessas mesmas estruturas. (...) Assim, é necessário compreender dinamicamente a relação entre o Estado e o processo de acumulação de capital para poder visualizar as medidas de que estamos tratando (idem, p.60).

Retomamos, agora, à questão específica das políticas sociais de caráter educacional. Para tanto, convém ressaltar que do ponto de vista das políticas públicas a educação constituiu-se como um direito de cidadania²⁰ universalmente assegurado. De modo que os cidadãos possam, livremente, ser capazes de se desenvolverem tanto socialmente, quanto moral e intelectualmente. De acordo com Vieira (2001), a política educacional brasileira, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, ganha visibilidade e passa a ser amparada juridicamente “como direito público subjetivo”. Nesta perspectiva, confere-se, no seu texto, constitucionalidade civil, política e social aos cidadãos. Porém, sua plena realização depende da organização e mobilização dos organismos sociais.

Para indicar algumas das políticas para a educação, promovidas pela Constituição Federal de 1988, destacamos dois artigos que melhor explicitam esse direito:

- Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

- Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

VII - garantia de padrão de qualidade.

²⁰ Para Vieira (2001, p. 13) “a cidadania fundamenta-se no princípio de que as pessoas são iguais perante a lei e unicamente perante a lei, porque a cidadania consiste em um instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social, isto é, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não. Então, não existe cidadania sem garantias de direitos, não existe cidadania sem igualdade jurídica”.

Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

Inciso 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Pois bem, conforme assevera a atual Constituição, no que tange ao tema da educação fica reservado ao Estado implantar e garantir políticas socioeducativas que permitam o acesso e a permanência escolar, com igualdade de condições, bem como um ensino de qualidade. Por outro lado, tornar a educação um direito constitucional revela, sobretudo, a estrutura excludente da sociedade brasileira que, no conjunto da sua organização, manifesta toda sua capacidade imperativa de apartação.

Historicamente, a educação republicana brasileira esteve assentada em um modelo educacional excludente e devidamente organizado para atender aos interesses da elite dominante. Diante dessa afirmação, Cury (2005, p. 19) constata que “a situação educacional do país, em contraste com os benefícios que a educação propicia e em contradição com os valores sustentados por uma legislação avançada, é ainda excludente”. Há, nessa constatação, a confirmação da existência de um patamar de desigualdade educacional fortemente enraizado na estrutura social brasileira. De certa forma, isso aponta os limites das políticas de inclusão educacional, cujo objetivo visa assegurar para todos os indivíduos, condições iguais de acesso e permanência na escola. Diante disso, o autor argumenta que

As possibilidades e os limites das políticas inclusivas e compensatórias no âmbito da educação básica no Brasil continuam a sofrer dos mesmos limites e possibilidades que têm acompanhado a nossa evolução histórica. (...) Políticas inclusivas supõem uma adequação efetiva ao conceito avançado de cidadania coberto pelo ordenamento jurídico do país. É ainda dentro dos espaços nacionais, espectro privilegiado da cidadania, que se constroem políticas duradouras em vista de uma democratização de bens sociais, aí compreendida a educação escolar (idem, 2005, p.10).

Esta perspectiva indica um interessante constructo teórico para analisar e compreender a dimensão das políticas inclusivas como instrumento de democratização dos direitos educacionais.

Nesse sentido, a educação, como instrumento de viabilização do processo de inclusão social, entra no debate político nacional e ganha relevo a partir da década de 1980. Isso tudo, para identificar os problemas educacionais derivados do chamado “fracasso” escolar das camadas pobres da população. Em verdade, trata-se de apontar possíveis soluções para conter o fenômeno da exclusão escolar cada vez mais presente nas estatísticas educacionais. Daí, a promoção, no âmbito do Estado, de políticas sociais que levasse à democratização do acesso à escola. Sabe-se, entretanto, que o fenômeno da exclusão é um problema de muitas facetas e complexidade, ou seja, diferentes fatores conjugam-se para a sua manifestação. Como visto anteriormente, o fator econômico tem preponderado sobre a educação dos mais pobres, fazendo da escola um espaço de privilégio e não de direito. A respeito dessa questão Ferraro & Machado (2002, p. 214), em um estudo²¹ feito acerca da universalização do acesso à escola no Brasil, “contrapõem-se à tese que dá como já realizada a universalização do acesso à escola no Brasil”. Argumentam que, mesmo com toda a tentativa política de universalização do acesso à escola, a partir da década de 1980, ainda há um processo de exclusão fortemente arraigado à estrutura de ensino no país. Por isso é que, segundo os autores, “é necessário, também, que os candidatos à escola tenham condições de ingressar e permanecer na escola, com sucesso pelo tempo em que têm direito” (idem, p. 217). Isso significa dizer que outros fatores extra-escolares concorrem, igualmente, à real universalização do ensino e não apenas o fenômeno da repetência visto como único responsável pela não efetividade da política educacional²². Dessa forma, contestam as teorias defendidas por Fletcher (1985), Castro (1989), Ribeiro (1990) e Klein (1991) que dão por realizado o acesso à escola no Brasil. Portanto, a escola ao longo da sua atuação histórica, não tem exercitado, no seu campo de especificidade formativa,

²¹ Nesse estudo, os autores utilizaram como referência a pesquisa “Exclusão da escola no Brasil” - contagem da população de 1996, IBGE, 1997.

²² O conceito de política educacional por nós utilizado diz respeito “a ação sistemática e permanente do Estado dirigida à orientação, supervisão e provisão do sistema educativo escolar”. *Apud* PATTO, Maria Helena Souza (1993, p. 21). A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz.

uma prática pedagógica de acesso e permanência que possam realizar-se de maneira conjugada. Falando de outra forma, enquanto não tivermos orientados, claramente, em pressupostos teórico-filosóficos de uma educação verdadeiramente emancipadora, estaremos sempre a mercê de tentativas políticas inócuas em relação a sua efetividade. Isso demonstra que os índices de repetência e não-acesso, enfocados pelas estatísticas oficiais, fazem parte do mesmo processo de exclusão a que está submetida a população pobre da nossa sociedade. E como se vê, não podem ser analisadas isoladamente, ou seja, desqualificar o problema da evasão a uma simples ausência de políticas de inclusão educacional forja e, ao mesmo tempo, mascara os resultados das políticas sociais para a educação vista sob os aspectos da substantividade e da qualidade.

Assim, a década de 1990 segundo Bahia

Se caracteriza muito mais pelas políticas de enfrentamento do fracasso escolar do que pela busca para sua explicação, sendo aprofundadas as discussões sobre a má qualidade do ensino ligada as reflexões sobre exclusão escolar e exclusão social, como consequência de uma política neo-liberal excludente (2002, p.2).

Após essas considerações, em que se busca na focalização do problema, a sua solução, é agora, repensada a efetividade das políticas sociais para a educação, a partir dos programas de transferência de renda, a exemplo da Bolsa Escola e do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI.

Convém ressaltar que estes programas, apesar de contarem com financiamento do Governo Federal, tiveram suas origens em experiências municipais como a de Campinas-SP, o exemplo do Distrito Federal e do estado do Mato Grosso, respectivamente. Posteriormente a essas experiências, o Governo Federal passou a vincular a transferência de renda às políticas sociais, em âmbito nacional. Segundo Sposati (2004), o que na realidade ocorre é um novo modelo de gestão do social bastante seletivo e deslocado do campo dos direitos sociais.

2.1 Políticas sociais para a infância com foco na educação

Como visto anteriormente, o tema da educação amplamente discutido no texto constitucional de 1988, indica a proposição política do Estado em relação às demandas sociais. Nesse sentido, promover ações voltadas para a escolarização dos mais pobres seria uma alternativa de conter os índices de desigualdade social. É nesta perspectiva que a LDB²³, confere “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Cf. Título II, § I, VI e XI do artigo 3º). Percebe-se com isso, uma forte tendência de confiar à educação um papel de destaque no campo das políticas sociais, com ênfase na cidadania. Por outro lado, significa dizer que vincular a educação ao mundo do trabalho, promove, no âmbito da vida societária, um grau menor de diferença na escala social.

No que tange às políticas de educação infantil Kappel, Aquino & Vasconcelos (2005, p.127) destacam que o combate às desigualdades sociais por meio da educação não esteve sempre presente no ideário das políticas para a infância. Contudo, afirmam que “para as crianças oriundas de famílias e regiões do país menos favorecidas economicamente, o acesso continua insignificante”.

Acrescentam ainda que

As políticas públicas devem levar em consideração as condições sociais e econômicas das famílias e suas respectivas localidades, pois não há como negar que a renda familiar e as escassas verbas públicas, de grande parte dos municípios, acabam por ser fator que marca a desigualdade na democratização do acesso da primeira infância à educação (Idem, p. 127).

²³ Lei nº. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Nesse contexto, é lançado um outro olhar sobre as políticas para a infância no Brasil. O simples caráter assistencialista²⁴ imprimido a essas políticas até meados da década de 1980, passou a assumir a partir dos anos de 1990, um status de direito de cidadania, cuja ênfase foi dada com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº. 8. 069/90). De maneira que ocorreu uma mudança significativa na forma de pensar as políticas relativas à infância, ou seja, o estatuto deu um salto de qualidade à condição social da criança e do adolescente, vistos agora como sujeitos de direitos. Para tanto, o art. 7º do Estatuto descreve: “a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”. Com isso, percebe-se uma clara demonstração de quanto a sociedade brasileira é desigual. Certamente a criação de uma lei específica para tratar dos direitos da infância, revela toda a fragilidade do sistema de proteção social nesta fase da vida, bem como a necessidade de gerar mecanismos de controle social que assegurem os direitos fundamentais do indivíduo.

Assim, a construção do sistema de proteção social à infância no Brasil enquanto um conjunto de práticas sociais só pode ser compreendida na medida em que é remetida às determinações da vida material e ao conjunto de relações sociais que se articulam para legitimar a inserção e/ou exclusão das classes trabalhadoras na redistribuição da riqueza que é socialmente produzida. Esse processo vem acompanhado por uma série de justificativas construídas no plano ideológico e político e que vão perpassar a trajetória de vida das crianças, desde a educação infantil (NUNES, 2005, p. 95-96).

Portanto, as políticas sociais para a infância emergem de um contexto particular, no qual a pobreza e a exclusão dão o delineamento das ações do poder público por meio da normatização de leis. Dessa forma, os programas de inclusão socioeducativos, orientados para a infância, vêm na educação escolar um instrumento de política pública. Na LDB nº. 9.394 de 1996, a educação

²⁴ Para uma análise mais detalhada dessa ‘categoria’, ver NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de (org.). Educação da Infância – história e política, Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

infantil é apresentada como a primeira etapa da educação básica (Cf. Seção II, art. 29). Contudo, não basta simplesmente a normatização da lei para tornar efetiva a política. Acerca disso, Barreto (2003) aponta que em se tratando da educação de crianças com idade de 0 a 6 anos, a atenção dada pelo Governo Federal é, ainda, bastante deficitária. Falta melhorar a oferta de serviços para o atendimento dessa faixa etária, a exemplo de alguns dos **objetivos** e **metas** contidos no Plano Nacional de Educação como: (i) elaboração de padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil; (ii) ampliação da oferta de creches e pré-escolas; (iii) autorização para o funcionamento dessas instituições; (iv) garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas na educação infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados; (v) fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e à necessidade do trabalho educacional; (vi) estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade, entre outros. Com efeito, faz-se necessária uma maior participação da União com respeito à implementação das políticas de educação infantil no país.

Diante da perspectiva gerada em torno da educação enquanto política social pública, para enfrentar a pobreza e a exclusão na infância, Sarmiento (2002, p. 269) advoga que “mais do que de crise social da infância importa referir os efeitos geracionais da exclusão social”. Dessa feita, a educação como política social significa

Primeira, que a educação é uma componente que só faz sentido quando associada às outras componentes das políticas sociais que podem realizar a inclusão social: políticas de saúde, de habitação, de solidariedade e proteção social etc. Está e uma questão, sobretudo, de projecto político enfatizador da dimensão da inserção e participação social. Segundo, que as praticas educativas devem considerar a dimensão holística da pessoa dos educandos e, por isso mesmo, elas devem também conter essas mesmas dimensões de promoção da saúde e do bem-estar das crianças em todas as suas dimensões (Idem, p. 279-280).

Mais adiante, conclui seu pensamento sinalizando para o papel do Estado na educação:

Não apenas se encontra em causa a defesa de um investimento público mais intenso, ao arrepio das orientações neo-liberais dominantes, como se torna indispensável uma renovação da própria forma de regulação e administração da educação e das escolas. Trata-se de facto de um outro tipo de aparelho de Estado e de prática da administração: uma administração clínica, não o controle burocrático; uma administração que não se esgote na regulamentação normativa, mas que se revele como a supervisão capaz de providenciar apoio, ajuda, colaboração e a intervenção reguladora contra as desigualdades e pela equidade (280 idem)

Pensando com o autor, duas perguntas se fazem necessárias: de que forma a educação pode responder às necessidades socioeconômicas da criança, em uma sociedade fundada nas diferenças sociais? O que motiva, realmente, a exclusão social? Essas perguntas nos colocam diante de um problema de ordem estrutural, ou seja, a educação enquanto manifestação da vida humana expressa toda e qualquer forma de organização social. Nesse sentido, uma prática educativa construída no seio de uma sociedade antagônica, reproduz, no campo das idéias, possibilidades mínimas de transformação das estruturas dominantes. Por isso, é de total relevância, quando se pensa em políticas de educação infantil, a formação integral da criança como critério imperioso para a construção de uma sociedade democraticamente equânime. Isso significa dizer que, ao contrário de uma educação escolar voltada apenas para o desenvolvimento de aspectos cognitivos da aprendizagem, a escola deve se pautar, fundamentalmente, numa aprendizagem que promova na criança um saber capaz de modificar o mundo e, por conseguinte, a sua própria realidade.

2.2 Acesso e a permanência: desafios da escola hoje

Após as discussões ambientadas no campo das políticas educacionais no contexto da infância, propõe-se agora, analisar brevemente, o papel da escola na estrutura social. A idéia central é explicitar em que medida a escola, tal como está organizada, possibilita o acesso e a permanência, no processo educativo, de crianças vindas de realidades desfavorecidas economicamente. Para isso, faz-se necessário considerar alguns pressupostos que buscam entender a formação da escola pública

como espaço de interação e reprodução do saber, socialmente necessário. Assim, emerge no contexto da sociedade capitalista a institucionalização da escola pública, com uma função homogenizadora, capaz de catalisar os antagonismos entre as classes.

Para Alves (2005, p. 117), a crença e a propagação da escola pública “foi incorporada ao discurso liberal como antídoto salvador, como panacéia eficaz ao enfrentamento dos mais graves problemas humanos”. Entende-se com isso, que as diferenças sociais e econômicas impostas pelo modo de produção capitalista seriam dissipadas, tão logo a educação escolar fosse incorporada à estrutura social. Em vista disso, o sistema público de educação é forjado dentro de um contexto histórico marcado pelas transformações das relações de produção e concebido como “a chave privilegiada que abria aos homens a esperança de construir um futuro almejado por todos, identificado com a idealização da igualdade econômica e social” (idem e ibidem). Partindo desse pressuposto, percebe-se que a escola, desde a sua origem, já nasce com um propósito muito bem definido, isto é, o de abrandar as contradições trazidas pelo capitalismo.

No pensamento de Althusser (1985), a escola serve aos interesses do Estado capitalista ao atuar como um de seus aparelhos ideológicos. Diante dessa afirmativa, o autor reafirma o caráter conservador da escola perante os valores da sociedade vigente, ou seja, tende a reproduzir a base material onde está erigido o poder da classe dominante.

Assim entendido, a institucionalização da escola torna-se o principal meio de legitimação dos ideais da classe burguesa, como sublinha o autor:

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga)... (1985, p.85).

Ao contrário de Althusser, Alves (2005) contesta que não cabe, nos dias atuais, reconhecer a escola como sendo o principal aparelho ideológico de Estado. Mesmo que no passado, tenha sido fundamental para a propagação e consolidação das relações capitalistas de produção. No seu lugar, aponta os *meios de comunicação de massa* como mecanismos mais eficientes de controle e persuasão das classes dominadas. Isso implica dizer que a função da escola na estrutura social, não assume uma função essencialmente reprodutora da ideologia dominante; embora esteja ela permeada de práticas pedagógicas excludentes.

Um outro autor que se preocupou com o estudo da escola foi o americano John Dewey (1979). Para ele, a escola é vista como um local onde os indivíduos ao transformarem suas ações em processo educativo, possuem as mesmas possibilidades sociais. Nela, a educação é sistematizada com a finalidade de construir uma sociedade de bases democráticas, com o intuito de dissipar os conflitos e antagonismos provenientes da sociedade capitalista sem, contudo, alterá-la. Por conseguinte, afirma que “é dever da escola omitir tais coisas no ambiente que proporciona, e deste modo fazer com que se neutralize sua influência no âmbito social comum” (Idem, p, 22). Diante disso, cabe à educação promover uma espécie de homogeneização social perante o estágio de disfunção em que vive a sociedade. Isso mostra claramente que, na visão do autor, a educação vivenciada na prática e não dissociada dela, é a maneira pela qual os indivíduos poderão desenvolver-se plenamente.

Mannheim (1982), pensando sobre o assunto, concebe a educação como uma técnica social. Nesse sentido, é corroborada a idéia de que a educação escolar, olhada sobre a perspectiva racional do planejamento, tende a atuar como instrumento de controle social. Em verdade, corre que o controle da sociedade é assim assegurado por meio de um modelo específico de planejamento aplicado à educação. Nessa perspectiva, a educação, planejada a partir de um corpo teórico e imbuída de uma natureza política, serve como um instrumento técnico para se alcançar os ideais de

uma sociedade democrática. Assim, tanto Dewey como Mannheim concebem a educação como um fator decisivo para o desenvolvimento social. Resumidamente, Freitag, (1980. p.21), constata que “ambos partem do pressuposto que tanto os indivíduos como as instituições são – do ponto de vista dos valores básicos da democracia – imperfeitos. Essa imperfeição deve ser corrigida pela educação”. Partindo dessa constatação, observa-se que o processo educacional é aqui entendido, como um instrumento democratizador das relações sociais, cuja finalidade visa estabelecer o equilíbrio da sociedade.

Ainda falando a respeito da escola e sua função na estrutura social, Bourdieu (1975) e Passeron (1975) conduzem esse debate a um outro entendimento. Acreditam os dois, que o processo educacional desenvolvido na escola leva à reprodução da sociedade capitalista. Com efeito, os valores e interesses da classe dominante são, efetivamente, assegurados e legitimados pela escola. Isso posto, demonstra a compreensão que os autores têm da sociedade e conseqüentemente da escola: explicitam as contradições de classes e conferem à escola o papel de reprodutora social. Acentuam, sobretudo, o aspecto ideológico subjacente à ação pedagógica, manifestado de forma disfarçada.

Sobre a teoria reprodutivista de Bourdieu e Passeron, encontramos em Freitag, o seguinte comentário:

(...) Ao mesmo tempo que o sistema educacional promove aqueles que, segundo seus padrões e mecanismos de seleção, se demonstram aptos a participarem dos privilégios e do uso da força (do poder), ele cria, sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamentos que legitimam exclusão dos não-privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam o que fazem (Idem, p. 26).

Com esse enfoque, observa-se que no capitalismo a escola nada mais é do que um espaço político, pensado em função da manutenção da ordem vigente.

Dentro desse contexto de discussões, Saviani (2005, p, 78), ao abordar a relação entre educação e estrutura social, entende que “o processo educativo é a passagem da desigualdade à

igualdade”. Mas, para isso acontecer, é necessário buscar na reflexão do trabalho pedagógico a ferramenta principal para desvelar a ideologia da classe dominante que perpassa os conteúdos escolares. Dessa forma, aponta para uma pedagogia revolucionária e crítica dos conteúdos, tendo como base o seu condicionante histórico-social. Nesses moldes,

(...) Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela, elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade (SAVIANI, 2005, p 67).

Saviani conclui seu pensamento sobre o assunto dizendo que a prática educativa concebida pela “pedagogia revolucionária, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (2005, p, 76). Com isso, pode-se observar nas diferentes falas postas nesse debate, que do ponto de vista pedagógico, a educação escolar envolve diferentes possibilidades sociais. E, espelhada na vida material, manifesta uma dinâmica que lhe é própria, ou seja, atua no âmbito da mediação política.

Nessa mesma linha de raciocínio, Mochcovitch (2004, p. 7) insere na discussão as leituras que fez dos textos de Gramsci sobre a escola. Referindo-se à visão gramsciana de escola e a sua função, destaca:

Ela pode ser, em certa medida, transformadora, sempre que possa proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta, se organizem e se tornem capazes de “governar” aqueles que as governam. (...) A escola deve ser “capaz” de levar os indivíduos das mais diferentes classes sociais, sobretudo das classes subalternas, a uma condição de esclarecimento e de conhecimento de seus direitos e deveres em uma sociedade moderna.

Mochcovitch ainda acrescenta:

Gramsci não nega a função reprodutora da escola. Mas seu pensamento tem um compromisso com a transformação da sociedade, e ele procura encarar a escola como uma instituição que, é certo, produz o conformismo e a adesão, mas, dentro de certas condições, pode trazer um esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas. (idem, p, 8)

A compreensão gramsciana sobre a escola, nos indica, que nela, há uma possibilidade histórica de, promover, no bojo das relações de dominação, uma tomada de consciência social pela classe oprimida e que por intermédio dela, poderá ampliar a sua capacidade reflexiva em torno das mudanças almejadas para a sociedade.

Partindo das diferentes visões sobre a função social da escola, percebe-se que, embora imbuída de significados capitalistas, materializa as contradições entre as classes sociais, ao mesmo tempo, que torna possível a edificação de uma nova sociedade. Dessa forma, não há como pensar na escola destituída de uma condição histórica e dialeticamente compreendida. Eis ai, a importância da escola.

Agora, retoma-se a discussão inicial que trata do contexto atual da realidade da escola no Brasil, no tocante à política de acesso e permanência. Para tanto, duas perguntas fazem-se necessárias para orientar melhor a questão: 1ª - Até que ponto os dados estatísticos, produzidos oficialmente, retratam fielmente os indicadores de acesso e permanência da população escolar no país? 2ª - É possível mensurar o desempenho escolar sem considerar elementos macro sociais como parte integrante do processo escolar?

O propósito dessas indagações justifica-se no quadro acentuado de crianças e adolescentes excluídos da escola sem, ao menos, completarem a escolarização básica. De acordo com as pesquisas realizadas pelo Censo Escolar, a cada ano que passa, ocorre um descompasso maior entre o número de matrículas feitas nas redes públicas de ensino e os índices de evasão e repetência, apresentados nos relatórios das escolas. Isso mostra que pensar em assegurar o acesso de todas as crianças ao sistema de ensino, não corresponde à continuidade escolar de todos os que tiveram

acesso. No mínimo, essas crianças apenas iniciam, de forma precarizada, seus estudos, dando-lhes a sensação de algo impossível de ser efetivamente conquistado. Como se vê, o grande desafio das políticas de educação hoje, demonstra ser o de enfrentar, igualmente, o problema do acesso e da permanência na escola. Nesta perspectiva, Vicente Martins faz o seguinte comentário:

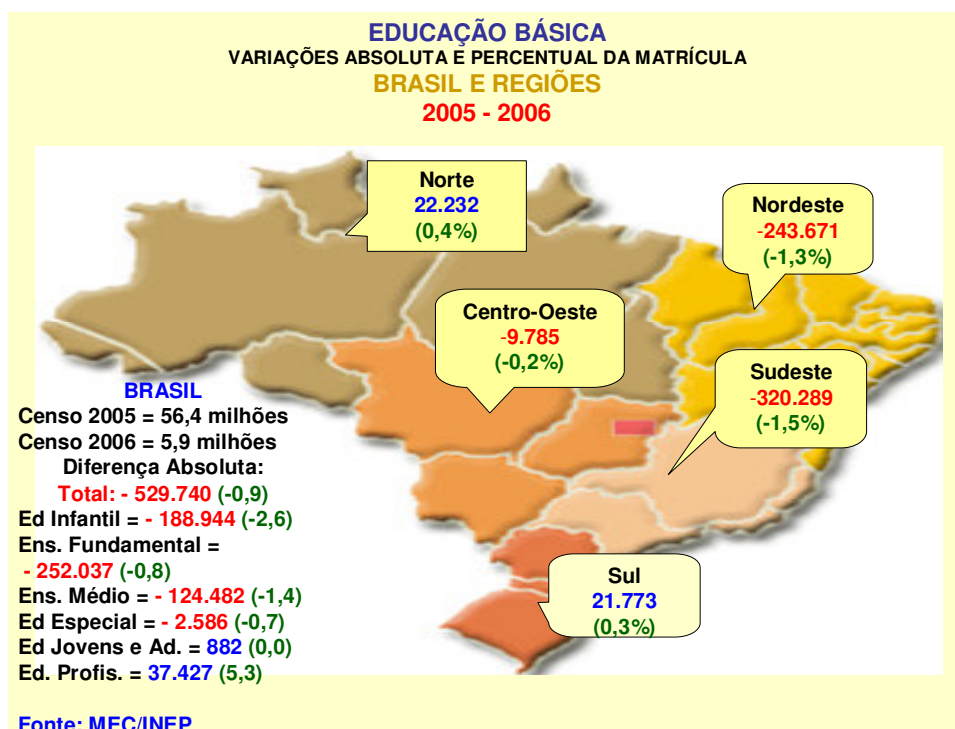
O princípio de acessibilidade parece ser na nova ordem jurídica a grande tarefa do Poder Público. Mas o simples acesso, materializado através da matrícula escolar, é apenas ponto de chegada à escola, mas é o princípio de permanência que dá garantia da saída do educando do sistema. A permanência é a garantia de uma saída da escola, no final dos 11 anos de educação escolar, com justiça social²⁵.

Importa dizer que o fenômeno da exclusão escolar não afeta somente os expulsos da escola. Atinge a sociedade como um todo, uma vez que desamparados juridicamente tornam-se sujeitos vulneráveis às mais variadas situações de desamparo social.

Diante do que foi dito cumpre destacar os indicadores educacionais trazidos pelo Censo Escolar de 2005 e 2006, registrados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, sobre a educação básica no país. Comparado a 2005, quando o número de matrículas registradas foi de 56, 4 milhões, a pesquisa mostrou que ocorreu uma queda na matrícula de alunos da educação básica em 2006 que registrou 5, 9 milhões de matrículas a menos. Em números absolutos, essa diferença representa um total de 529, 740 alunos sem matrícula escolar. Esses dados podem ser melhor visualizados pelo mapeamento feito por regiões do país e modalidades da educação básica contempladas na pesquisa.

²⁵ [Http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=134&rv=direito](http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=134&rv=direito) Acessado em: 23/02/2007

Figura 2



2.3 O papel do Estado como indutor de políticas públicas

“(…) Faz escuro (já nem tanto),
vale a pena trabalhar.
Faz escuro mas eu canto
porque a manhã vai chegar”

Thiago de Mello

Discutir as ações do Estado como indutor de políticas sociais, nos remete primeiramente, à abordagem conceitual que traremos para o centro do debate. Na sua origem, encontramos em Engels uma concepção de Estado, determinada pela conexão das relações históricas estabelecidas entre a família e a propriedade privada (GRUPPI, 1980). Assim falando, a existência e a finalidade do Estado dizem respeito às condições materiais de desenvolvimento pelas quais se encontravam as sociedades. Como explica Engels:

[...] Houve sociedades que se organizaram sem ele, não tiveram a menor noção do Estado ou de seu poder. Ao chegar a certa fase de desenvolvimento econômico, que estava

necessariamente ligada à divisão da sociedade em classes, essa divisão tornou o Estado uma necessidade (2005, p.195).

Segundo o autor, a existência do Estado seguida da função que exerce numa dada sociedade, corresponde aos estágios de desenvolvimento da vida material. Nesse sentido, a propriedade privada dos meios de produção dá origem ao Estado como mediador político, entre as diferentes classes, num contexto marcado pelas contradições e antagonismos sociais. No dizer de Marx, “o Estado é a instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe” (BOTTOMORE, 2001, p.133). Como podemos observar, a natureza social do Estado associa-se a um aspecto da organização política da sociedade. Carnoy (1990) reafirma esse conceito de que, nas sociedades capitalistas, o Estado reflete os interesses de classes estruturados na produção. Portanto, as relações sociais de produção determinam, historicamente, o aparecimento do Estado com a finalidade de mediar os conflitos de interesses entre as classes.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Bobbio faz a seguinte sistematização da relação que envolve o Estado e a sociedade:

Com o nascimento da propriedade individual nasce a divisão do trabalho, com a divisão do trabalho a sociedade se divide em classes, na classe dos proprietários e na classe dos que nada têm, com a divisão da sociedade em classe nasce o poder político, o Estado, cuja função é essencialmente a de manter o domínio de uma classe sobre outra recorrendo inclusive à força, e assim a de impedir que a sociedade dividida em classes se transforme num estado de permanente anarquia (2005, p. 74).

Partimos dessa sistematização para discutir a atuação do Estado no campo das políticas públicas, situando no debate as bases de organização do Estado brasileiro e sua correlação com as políticas de inclusão, focadas nas famílias de baixa renda.

Rua (1998) parte da organização das sociedades modernas para conceituar as políticas públicas. Considera os conflitos, envolvendo os diferentes segmentos sociais, o ponto central para compreender a complexidade das relações estabelecidas entre os indivíduos e, portanto,

desencadeador das ações políticas de intervenção pública. Nesse sentido, as políticas públicas atuam como elemento mediador do Estado na vida social. Isso posto, pode-se inferir que a mediação no campo político se dá pela correlação de forças ambientadas no seio do espaço público. Dessa forma, as diferenças sociais próprias das sociedades de classes dão o tom das investidas feitas pelo Estado na arena do embate político.

A consolidação do Welfare State, enquanto Estado de Bem-Estar Social, após o encerramento da Segunda Guerra Mundial, organizou-se, tendo como base de sua sustentação a política de amparo aos desprovidos das condições básicas de sobrevivência e o intervencionismo na esfera do mercado. Esses dois principais elementos dão o formato do desenho circunscrito pelo teórico liberal americano Keynes, como alternativa político-ideológica de responder à crise instalada na produção capitalista na década de 1930. Dito isso, o Estado assumiu uma conotação protecionista dos direitos sociais em face às contradições imbricadas na relação capital-trabalho.

Dado esse contexto de transformações advindas do processo de industrialização das sociedades capitalistas, sinaliza-se para a emergência de um novo modelo econômico capaz de resguardar tanto as demandas do mercado produtivo como, também, promover políticas sociais, baseadas em programas de cunho assistencialista. Com essa perspectiva há um entendimento, quase unânime de que o Estado de Bem-Estar social seria, no Pós-guerra, um instrumento pacificador e homogenizador das relações sociais (OFFE, 1991). Mas, o que se viu na realidade, foi o aprofundamento das contradições e os antagonismos de classe nos anos seguintes, acentuando-se mais precisamente, na década de 1970 do século passado. Segundo ele, o Welfare State é funcional às exigências da reprodução ampliada do capital, já que a emergência dos Estados de Bem-Estar Social não representa uma mudança estrutural das sociedades capitalistas. Analisando esse mesmo contexto, Frigotto (2003, p.69) destaca que “as políticas do Estado de Bem-Estar e os governos da social-democracia não tiveram a capacidade de estancar um modelo de desenvolvimento social

fundado sobre a concentração crescente de capital e exclusão social”. Talvez seja exatamente essa a finalidade política desse modelo de Estado. Isto é, de não mexer nas bases político-ideológicas que orientam e organizam a sociedade capitalista, seja nos seus diferentes estágios de reestruturação produtiva.

De acordo com o autor, podemos compreender que o desenvolvimento do paradigma fordista-kenesiano, norteador do Welfare State está associado à dinâmica das mudanças ditadas pelas relações antagônicas inerentes ao modo de produção capitalista. Nesse sentido, o Estado de Bem-Estar Social representou um instrumento compensatório de políticas públicas, destinadas à população pobre da sociedade, Draibe & Henrique (1993). Buscando dessa forma, manter equilibradas as tensões conflitivas, engendradas no campo do trabalho e da produção.

Para Gilder (1982), uma política com esta natureza gera dependência do Estado e prejudica o incentivo ao trabalho. Esse pensamento colabora com as sucessivas contestações a partir da década de 1970, sobre a necessidade de romper com a ordem liberal de um Estado protecionista, cujo objetivo destinava-se à reestruturação de uma nova ordem capitalista, capaz de retomar o crescimento da economia através da diminuição do papel do Estado sobre as leis de mercado. O’ Connor (1997), por outro lado, comenta que a perda da eficácia do modelo de proteção social, nada mais é que à crise geral do Estado capitalista, sobretudo, determinada pela burocratização dos serviços públicos.

Na década de 1970, com a crise da economia capitalista, o mundo da produção toma um novo caminho. A reestruturação produtiva marcada pelas transformações no contexto do trabalho provocou um grande debate em volta da crise do Estado de Bem-Estar Social e o surgimento, no bojo da mesma crise, do Estado de viés neoliberal. Portanto, é dentro desse contexto de reconfiguração do Estado capitalista que as políticas de inclusão social vão sendo arquitetadas. “Assim, à primeira vista, o programa de renda mínima se apresentou como uma das alternativas

neoliberais de desmanche da oferta de serviços sociais estatais próprias do modelo keynesiano” (SPOSATI, 1997, p.109). Nesse sentido, há um propósito de substituir as funções de responsabilidade do Estado por aquilo que mercado determina. Isso demonstra que a perda do dinamismo econômico das sociedades capitalistas põe em cheque a política protecionista do Estado de Bem-Estar Social, abrindo caminho para uma possível interferência do mercado nos debates de fórum estatal. Diante desse quadro, são diversas as vozes que argumentam sobre a incapacidade gestora de um modelo de Estado interventor que não mais sustentava, nem mesmo a capacidade de responder as pressões por mudanças. Dessa forma, a crise do Welfare State não se constituiu apenas numa crise gestora dos programas sociais, mas numa necessidade de reorientar as políticas públicas do Estado capitalista.

Por essa razão, o pensamento neoliberal inicia uma verdadeira cruzada de combate a qualquer tipo de intervenção que limite a ação do mercado na economia. Dessa forma, as mudanças produtivas em curso, dão o tom das reformas sob o amálgama de um “Estado mínimo” que interfira o menos possível nos rumos da produção econômica e que esteja atrelado à política de privatização e propagação do livre comércio.

Com esse propósito foi delineado o Estado neoliberal. A matriz desse desenho encontra-se na obra *Capitalismo e Liberdade* de Milton Friedman. Para ele, diferentemente do pensamento keynesiano, qualquer atividade econômica deve ser regulada pelo mercado porque sua ação decorre do livre exercício da vontade individual e as transformações econômicas somente se realizam quando todos se sentem beneficiados. Portanto, a não interferência do Estado no campo econômico encerraria a crise estabelecida no Welfare State (DRAIBE & HENRIQUE, 1988, p.16). Por fim, algumas questões devem ser provocadas no intuito de pensar a matriz neoliberal de política social no contexto de reestruturação da economia capitalista.

Qual a natureza das políticas públicas no Estado neoliberal? Sob qual perspectiva elas se constituem? Embora sejam focadas num programa social específico, favorecem o processo de participação e democratização da sociedade? A primeira vista, podemos inferir que esses questionamentos fazem parte de um contexto mais amplo de respostas relacionadas à ordem estrutural capitalista e, particularmente, inerentes a ela.

Nesses termos, as políticas de inclusão focalizadas emergem do agravamento do desemprego e da pobreza, fatores estes que têm fomentado a implantação de políticas com esse formato de intervenção via transferência de renda, por parte dos governos federal, estaduais e municipais às populações que estejam em situação de vulnerabilidade social.

Dessa forma, a centralidade dos programas de transferência de renda na contemporaneidade ganha terreno principalmente nos países como o Brasil, onde a precariedade das condições humanas desnuda a fragilidade política dos sistemas de proteção social. Nesses moldes, é criada a Lei nº 8.724/93²⁶, a fim de regulamentar a política de assistência social brasileira e compensar, por meio de mínimos sociais, a população carente das condições básicas de sobrevivência.

Dentro desta nova concepção de Estado vão sendo desenhados os programas sociais de enfrentamento da pobreza, com a forte presença de organismos internacionais, como o Banco Mundial, FMI e Unesco, atuantes, principalmente, nos países em via de desenvolvimento.

Diante das transformações produtivas, impulsionadas pelo mercado globalizado, importante se faz situar o Estado brasileiro e o seu papel no âmbito das políticas neoliberais. Sposati (1995, p. 132) adverte que “um dos grandes riscos dos programas de renda mínima é o seu uso político. Caso seu acesso seja passível de um ritual que vincule a figura do governante, sem dúvida ele continuará a ser visto como um favor e não como um direito”. Essa advertência se justifica num modelo de

²⁶ Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, que regulamenta os artigos 203 e 204 da Constituição Federal de 1988. No Art. 20 desta lei, os mínimos sociais correspondem o benefício de prestação continuada a garantia de 1 (um) salário mínimo mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso com 70 anos ou mais e que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção e nem tê-la provida por sua família. O Art. 34 da Lei 10.741, de 1 de outubro de 2003, reduz a idade do beneficiário idoso para 65 anos.

Estado patrimonial²⁷, em cuja organização está embasado o Estado brasileiro. Relações de clientelismo e prestígio entre os grupos hegemônicos, sempre fizeram parte da agenda política do Brasil. Schwartzman (1982) cita o caso particular de exercício de poder patrimonialista, no governo de Getúlio Vargas. Observa, nesse período, um mecanismo de tutelamento e cooptação, utilizados pelo aparelho estatal, com o intento de conceder a grupos particulares certos privilégios e benefícios. Gerando dessa forma, uma relação de comprometimento e dependência entre os grupos detentores do poder e as massas. Tirando delas a possibilidade de organizarem-se politicamente.

Considerando o que foi dito acima em relação ao uso político, que é feito dos programas sociais, cabe à sociedade civil atuar com o poder público na fiscalização, controle e democratização das ações do Estado.

Vimos que o esgotamento das políticas de proteção e a emergência do livre mercado como alternativa de reestruturação do capital, impõe ao trabalho, um ritmo diferente de produção. Agregar valores educativos ao processo de desenvolvimento econômico seria, de fato, o caminho a ser trilhado pelo modelo neoliberal. Como afirma Frigotto (2001, pg. 40) “a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Nesse sentido é um investimento como qualquer outro”. Nesses termos, são priorizadas a partir da década de 1990, políticas de inclusão por meio da educação, com a perspectiva de combater a pobreza em países, como o Brasil, onde o nível de miséria e degradação humana assusta pela sua proporção. Para isso, se fazia necessário reformular o modelo de educação vigente, tomando como base princípios e valores coadunados à nova ordem social, ditada pela economia globalizada. Necessário se fez também, reorganizar o Estado a partir de ações descentralizadoras, consolidando uma outra concepção de políticas de alcance público. Este cenário

²⁷ Na definição de Faoro (2005, p.102) O patrimonialismo, organização política básica, fecha-se sobre si próprio com o estamento, de caráter marcadamente burocrático. Burocracia não no sentido moderno, como aparelhamento racional, mas de apropriação do cargo – o cargo carregado de poder próprio, articulado com o príncipe, sem a anulação da esfera própria de competência. O Estado ainda não é uma pirâmide autoritária, mas um feixe de cargos, reunidos por coordenação, com respeito à aristocracia dos subordinados.

aponta, com bastante evidência, aquilo a que se propôs a reforma educacional: dar à educação um caráter eminentemente economicista, sobretudo no que tange ao processo de produção e reprodução das tendências contemporâneas de acumulação do capital.

Como imperativo dessa tendência, Schultz (1973, p. 23-24) ajuda a esclarecer o conteúdo mercadológico da educação, ao constatar que “o componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção”. Nessa perspectiva, a educação compreende um aspecto da produtividade humana relacionada ao trabalho. Na realidade, o que se denomina de teoria do capital humano nada mais é que uma alternativa mercadológica de manter produtivo o trabalhador, por meio da educação em um cenário de precarização e flexibilização da mão-de-obra. Dessa forma, as políticas voltadas ao campo educacional, caracterizam a educação não como um direito universal, e, sim, como um serviço colocado ao alcance de todos nas prateleiras do mercado capitalista. Com esse raciocínio, as políticas públicas vão paulatinamente adquirindo um novo desenho: os direitos coletivos antes assegurados constitucionalmente são, agora, tratados de forma focalizada, procurando atingir individualmente os grupos sociais que vivem em situação de pobreza.

Como podemos notar, o caráter descentralizador das políticas reformistas aos poucos resignifica o papel do Estado. De gestor e regulador das questões sociais passa, agora, a mediar as ações constituídas entre a sociedade civil e a sociedade privada. Dando a esta última, o aval político de prestadora de serviços públicos. Como comentam Gandini & Riscal:

É nesse sentido que a educação passa a ser entendida e, sob essa significação, se apresenta, na Reforma do Estado, como setor público não-estatal. Passando a ser concebida como um serviço e sua gestão pautada pela administração de resultados, foi aberto o espaço, na educação para a gradual incorporação de agentes privados (2005, p. 58).

Essa forma de conceber a educação, alinhavada às políticas sociais de combate à pobreza, dá a ela a responsabilidade de alavancar o desenvolvimento e a qualidade de vida das populações pobres. Por outro lado, a compreensão política da educação, como direito universal constitucionalmente assegurado, é substituída por uma concepção de cunho compensatório e seletivo, centralizado nas questões emergenciais da sociedade. Como podemos perceber, as políticas públicas para a educação caminharam juntas com a reforma do Estado.

Assim falando, a reforma do Estado consubstanciada na educação consistiu, particularmente, no processo de reestruturação da economia capitalista pautada, sobretudo, no princípio da competitividade entre as nações. Portanto, investir em capital humano é, de fato, a grande meta da política econômica ora engendrada. Partindo dessa afirmativa, pode-se dizer que na perspectiva da reforma, a educação é de suma importância para elevar os níveis ou graus de desenvolvimento, necessários à reestruturação produtiva do capital. Pois, nesse sentido, quanto mais se investe em educação, mais competitivo se torna o país.

Mas que educação é essa, capaz de reduzir a pobreza e diminuir o fosso entre ricos e pobres? Esse questionamento nos leva a fazer uma outra reflexão: Como a relação trabalho-educação se materializa no contexto das reformas? Tais reflexões podem ser assim compreendidas: “O projeto para a educação, assim, apresenta-se como econômico, porque visa à preparação de mão-de-obra para o trabalho”²⁸. Como podemos perceber, a finalidade da educação no contexto da reforma do Estado diz respeito àquilo que determina os ditames do mercado e não aos aspectos concernentes a uma formação mais humana do homem e humanizada do mundo.

²⁸ PRADA, Lenir R. André. Educação contemporânea: ato político ou econômico. Disponível em: <http://www.divinopolis.uemg.br/revista-eletronica3/artigo8-3.htm>. Acesso: várias datas.

CAPÍTULO 3

POLÍTICAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA: O CASO DO PETI

3.1. Procedimentos técnico-metodológicos

Como destacado anteriormente, o estudo da relação trabalho-educação no âmbito da infância e da adolescência e problematizada à luz das políticas de transferência de renda, constitui o fio condutor dessa pesquisa. Todavia, julga-se necessário explicitar a abordagem teórico-metodológica que orientou o percurso investigativo da pesquisa, que analisou a efetividade do PETI em relação ao acesso e a permanência na escola das crianças e adolescentes, na faixa etária de sete a 15 anos, egressos do trabalho das carvoarias de Paragominas, no período 1999 a 2005.

3.2. Tipo de pesquisa

Considerando a complexidade e a atualidade do objeto de estudo aqui definido, decidimos por uma abordagem de natureza qualitativa com o propósito de investigar o objeto, com mais profundidade e riqueza no detalhamento dos dados coletados. Como nos diz Haguette (2001, p. 63), “(...) os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.” Dessa feita, a pesquisa qualitativa revela-se como um tipo de investigação capaz de descobrir o que de verdadeiro, circunscreve o campo teórico-prático da análise do objeto na sua mais complexa especificidade. Conforme André (2005, p. 47) estas abordagens de pesquisa “se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social”.

Em outras palavras, significa dizer que o contato do pesquisador com o seu objeto amplia-se mediante as situações vivenciadas no cotidiano da pesquisa.

Dessa forma, o tipo de pesquisa descrita nos levou a utilizar o marco teórico do materialismo histórico-dialético como pano de fundo da pesquisa. Este método de pesquisa segundo, Kosik (1995, p. 35) (...) “busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que se opõe, que faz com que se choque que os quebra ou os supera”. De modo que o objeto estudado, possa ser observado nos vários contextos que compõe a sua natureza. Nesse caso, há a possibilidade de confrontar as características particulares do objeto com a totalidade que lhe completa. Gadotti (2003, p.23) acrescenta que “o materialismo dialético tem por objetivo a concepção do mundo no seu conjunto”. Nesse sentido, a pesquisa ancorada na perspectiva dialética visa compreender o objeto na sua totalidade e não de forma isolada, descolada das partes que a compõem. Pois estas se sobrepõem umas às outras, num movimento dinâmico capaz de traduzir seus sentidos e suas essências num campo de observação que busca compreendê-las na sua complexidade. Sobre o uso que se faz do conceito de totalidade na pesquisa, Pinto escreveu que

A pesquisa científica tem que ser apresentada desde o primeiro momento com o emprego do conceito de totalidade, pois somente a partir da compreensão lógica oferecida por esta categoria se chegará a criar a teoria que explica em todos os aspectos a atividade investigadora do mundo (1985, p. 14).

Um outro aspecto referente à totalidade, observado pelo autor, refere-se aos contextos distintos em que o fenômeno se manifesta. Isso significa dizer que ele deverá ser investigado dentro das suas especificidades e manifestações históricas. Dessa forma, a totalidade de um fenômeno se concretiza antes de tudo, no tecido histórico das relações socialmente estabelecidas. Nesse sentido, o método dialético apresenta-se como um caminho a ser percorrido para elucidar as contradições que permeiam as relações humanas, no bojo da sua totalidade.

(...) O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997, p. 870).

Assim, foi assentada a base teórico-metodológica de investigação do tema proposto por essa pesquisa. Conforme o exposto, tratamos doravante dos procedimentos adotados para coleta os dados.

3.2.1. Universo de pesquisa

3.2. O município de Paragominas

Figura 3 - Mapa Rodoviário do estado do Pará



Fonte: <http://www.guianet.com.br/pa/index.html> – Acesso: 31/05/2007

Localizado a nordeste do estado do Pará e distante 322 km da capital (Belém) o município surgiu na década de 1960 do século passado, em função da construção da Rodovia Belém-Brasília. Cumprindo a intenção de ligar à região amazônica as regiões do centro-sul do país, a construção rodovia foi aos poucos consolidando o processo de ocupação da Amazônia atraindo para a região um contingente populacional expressivo à procura de trabalho e, vindo, especialmente, dos estados

do Pará, Goiás e Minas Gerais – daí a nome Paragominas. Sua área é de 19.621 km², com uma população em volta de 88.877 mil habitantes (IBGE, 2006). Cumpre registrar que município possui uma das maiores áreas de manejo florestal com fins madeireiros da Amazônia. No estado do Pará constitui-se como um grande pólo de produção de carvão vegetal, convergindo para o processo migratório vivido pelo município na época de sua fundação.

Em termos geográficos, Paragominas ocupa uma posição estratégica que lhe confere vantagens inquestionáveis a investidores, devido à facilidade de escoamento da produção, através de rodovias, que interligam a cidade à capital e ao resto do país, e a portos importantes como o de Itaqui, em São Luís (MA), e ao de Belém. O sistema viário é composto de uma rodovia federal (BR-010), que corta o município no sentido Norte-Sul e, as rodovias estaduais PA-125 e PA-256, que ligam a cidade a outros municípios paraenses. A BR-010 é interligada ao Norte à BR-316, ligando o nordeste paraense ao nordeste brasileiro.

A cidade possui, ainda, um potencial hidroviário significativo, que conta com a hidrovía do Rio Capim, dando acesso ao Porto de Vila do Conde, também, no Pará, que faz o escoamento das produções de grãos, mineral e madeira, e viabilizando o transporte de insumos agrícolas (calcário, adubos, etc) e matéria-prima para o setor florestal da região.

No setor educacional o município dispõe de 27 escolas na zona urbana, 69 na zona rural e um campus universitário – Universidade do Estado do Pará (UEPA) com cursos profissionalizantes para o básico e cursos técnicos de 3 anos. Todos relacionados com a base econômica da região (florestal, pecuária, agricultura, fruticultura, informática, meio ambiente).

3.3. Delimitando o campo de pesquisa

Este estudo realizado no município de Paragominas – PA delimitou como campo de pesquisa empírica, as crianças e os adolescentes na faixa etária de seis a 15 anos, egressos do trabalho nas carvoarias, beneficiários do PETI, no período de 1999 a 2005.

Como estratégia metodológica, optamos por um estudo de caso²⁹, tendo em vista a especificidade do contexto em que está inserido o objeto de investigação e, apresentar-se imbuído em um contexto de significados que lhe é próprio. Segundo Lüdke & André (1986, p. 17) o interesse por um determinado caso de pesquisa “incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”. Por isso, devido às especificidades próprias do objeto acima apresentado, decidimos adotar essa metodologia de pesquisa. Para tanto se fez necessário estabelecer contato com os gestores do PETI e com os documentos disponíveis para a pesquisa. E a partir daí, procuramos a Secretaria Municipal de Assistência Social para nos fornecer a relação de documentos contendo a lista com o nome das crianças e dos adolescentes que foram beneficiários do Programa em 1999. Após ser feita essa identificação, nos dirigimos à Secretaria Municipal de Educação para que nos fosse indicada as escolas onde estavam matriculadas as crianças e os adolescentes egressos das carvoarias, depois de terem recebido o benefício da renda. Posteriormente, selecionamos as duas escolas para realizar a investigação. Uma localizada na zona urbana e outra localizada na zona rural. A escola da zona urbana destina-se ao ensino fundamental³⁰ e localiza-se num bairro pobre da periferia e, concentra um número bastante elevado de serrarias para a produção de carvão³¹. Nessa escola, obtivemos a relação com a matrícula de 110 crianças e adolescentes egressos do trabalho das

²⁹ (...) “Estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos e no qual são utilizadas várias fontes de evidências” *Apud* GIL, Carlos Antônio. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999. p.73.

³⁰ De 5ª a 8ª séries que corresponde a segunda etapa da educação básica.

³¹ De acordo com Secretaria Municipal de Assistência Social existem 79 carvoarias registradas no município de Paragominas.

carvoarias e que residiam no mesmo bairro da escola. Já na escola da zona rural destinada ao ensino infantil³², encontramos matriculadas, 4 crianças e adolescentes, egressos das carvoarias.

Após identificar e relacionar as crianças e os adolescentes beneficiários do PETI construímos um mapa correspondente à Série Histórica do fluxo escolar analisado, segundo a matrícula da série de entrada no fluxo regular. Para efeito de análise consideramos um período de sete anos de estudo – quando iniciou o PETI (1999), até 2005 das 114 crianças e adolescentes matriculadas na escola. Finalmente, analisamos a situação escolar desses alunos em relação a efetividade do Programa em Paragominas no que diz respeito ao acesso e à permanência na escola.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas com os gestores municipais do PETI com a intenção de comparar a efetividade do Programa em relação ao acesso e permanência na escola; com os professores para identificar e analisar os fatores que favoreceram e impediram o acesso e a permanência das crianças e dos adolescentes na escola. Entrevistamos as famílias e os alunos beneficiários da renda, para verificar a percepção que eles têm sobre o Programa e a sua relação com a educação. E entrevistamos ainda, um conselheiro tutelar com intuito de verificar a atuação do Conselho Tutelar, em caso de crianças ter abandonado a escola e retornado ao trabalho.

3.4. Seleção dos participantes

A realização da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios de seleção: número total de crianças e adolescentes que receberam a bolsa do PETI no ano de sua implementação (1999), seguida da escolha de duas escolas da rede municipal de ensino, uma da zona urbana e a outra da zona rural, onde estavam matriculados as crianças e os adolescentes do Programa e que egressaram do trabalho das carvoarias.

³² De 1ª a 4ª que corresponde a primeira etapa da educação básica.

No primeiro critério de seleção dos participantes, identificamos perante o gestor da Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS a relação com o nome das crianças e adolescentes inscritos no PETI no ano de 1999, após serem retirados do trabalho infantil. Na relação fornecida estavam inscritos 250 crianças e adolescentes, cuja atividade laboral era de carvoaria.

No segundo critério de seleção, verificamos perante o gestor da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC se as crianças e os adolescentes inscritos no PETI foram regularmente matriculados nas escolas da rede municipal de ensino. Por essa Secretaria, nos foi apresentada, primeiramente, a relação da rede de ensino oferecida pelo município. Sendo que 27 escolas são da zona urbana e 69 escolas da zona rural. Destas escolas, 9 são indígenas. Em seguida, optamos por escolher duas escolas para realizar a pesquisa – uma da zona urbana e a outra da zona rural onde pudéssemos encontrar um número representativo do total de crianças e adolescentes do PETI, que estavam matriculados desde o ano de 1999, quando o Programa foi implementado.

No último, selecionamos os participantes da pesquisa que representaram 114 crianças e adolescentes matriculados nas duas escolas escolhidas, correspondendo ao total de 250 crianças e adolescentes inscritos no Programa. Depois de quantificar os sujeitos participantes da pesquisa construímos um mapa referencial do fluxo escolar, considerando para critério de análise, a jornada regular da escola, no ano de início no PETI, (1999) em duas modalidades de fluxo: o fluxo regular e o fluxo de ensino acelerado. Foi estabelecido o período de 1999 a 2005.

3.5. O lugar da análise documental e da entrevista na pesquisa empírica: procedimentos

A escolha de bons instrumentos para coleta de dados é uma tarefa cuidadosa e imprescindível na pesquisa. No caso da pesquisa qualitativa há uma variedade de instrumentos que o pesquisador pode dispor no processo de construção e interpretação da informação. Isso se deve ao fato de que, nesse tipo de investigação científica os dados coletados trazem uma riqueza de

detalhes, dificilmente de serem interpretados, isolados do contexto no qual está inserida a pesquisa. Diante disso, Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (2004, p. 163) confirmam que “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumental de coleta de dados”.

Um outro aspecto que merece ser destacado durante o processo investigativo, é o caráter dinâmico e integrador que os instrumentos representam, junto aos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, Rey (2002, p.80) destaca que “o instrumento é uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador”. Dito isso, escolhemos, como o nosso principal instrumento de coleta de dados nessa pesquisa, a análise documental. Como nos indica Lüdke & André (2002, p.39) os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” Estes se constituem em fontes primordiais de informação, perfeitamente apropriada, ao contexto em que ocorre a investigação. Assim, por meio de Leis, Portarias, Decretos, Convenções, Atas de reuniões, Relatórios, Termo de Compromisso e o Relatório anual escolar, analisamos a forma como foi concebido e, como se dá na prática, a execução do PETI em Paragominas e, sua relação com o acesso e permanência escolar. Outro instrumento utilizado na coleta de dados foi à entrevista semi-estruturada, com roteiro semi-fechado, por entender que ela possibilita uma maior interação entre o pesquisador e os sujeitos entrevistados, sempre buscando aprofundar o foco de investigação. Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (Idem, p. 168) explicam que “por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”. Como podemos perceber, a entrevista permite tanto ao pesquisador quanto ao sujeito pesquisado, uma imersão bem maior na realidade observada. As diversas formas de captar as nuances do objeto, na entrevista fica muito mais

perceptível. De modo que proporciona tanto ao entrevistador quanto ao entrevistado, situações de flexibilidade no processo de colhimento da informação.

3.5.1. Técnicas e Procedimentos da coleta de dados

3.5.2. Procedimentos da coleta de dados por meio de análise documental

A coleta dos dados por meio de registros de documentos se deu a partir do mês de novembro de 2005, quando iniciamos os primeiros contatos com os seguintes atores: os gestores da Secretaria de Estado de Assistência Social do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Organização Internacional do Trabalho – OIT, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, da Secretaria Municipal de Ação Social de Paragominas e da Secretaria Municipal de Educação. Buscamos, com o apoio dessas instituições, os documentos oficiais que tratam da questão temática – trabalho infantil, renda e educação, cujos documentos em forma de leis, portarias, decretos, convenções e relatórios fontes foram essencialmente, importantes, para a realização da pesquisa. Nos meses de junho a julho de 2006, consultamos nas duas escolas mencionadas, os registros escolares, a fim de construirmos a série histórica do fluxo escolar das crianças e adolescentes, egressos das carvoarias.

3.6. Procedimentos da coleta dos dados por meio da entrevista

Esta etapa da coleta dos dados se deu entre os meses de junho e julho de 2006. Após os contatos feitos com os gestores e explicitados os objetivos e procedimentos da pesquisa, escolhemos os nossos informantes: entrevistamos 4 (quatro) gestores municipais que acompanham o PETI; 2

(dois) professores que trabalham com as crianças e adolescentes egressos das carvoarias; 1 (um) conselheiro tutelar, por atuar no campo da fiscalização do trabalho infantil e (três) alunos do programa assim contemplados: 2 (dois) da zona urbana e 1 (um) da zona rural. E (2) duas famílias beneficiárias. Dessa forma, procedemos com os instrumentos selecionados no período de investigação do objeto.

3.7. Procedimento para análise dos dados

Ao analisar a relação trabalho-educação como categorias indissociáveis no processo de produção da vida material, tanto uma quanto a outra, se constituem como partes integrantes do processo de humanização do homem. Nesse sentido, pensamos ser essa a concepção que deva nortear os conceitos teóricos que tratam da questão. Como explica Arroyo:

Quando nos voltamos para os vínculos entre trabalho e educação percebemos que o mundo da produção de bens, os processos de trabalho e as relações sociais mudam e nessas transformações os seres humanos se transformam, se formam e aprendem, se individualizam enquanto seres históricos (1998, p. 114)

Nessa perspectiva de análise, o estudo de um fenômeno deve ser investigado no campo da sua materialidade, isto é, da sua concreticidade. Na visão de Ponce (1991) o fenômeno educativo manifesta-se nas relações socioeconômicas e, como tal, reflete uma necessidade socialmente determinada. Isso implica, necessariamente, numa contraposição de idéias concebidas acerca da formação histórico-social do indivíduo com reflexos na educação escolar. Pois entendemos que a complexidade do fenômeno educativo, imbricado na atividade produtiva merece ser analisado no campo da contradição e da mediação, a fim de compreendê-lo em sua totalidade. Com isso, empreende-se que o método dialético é a forma de explicitar, no contexto da pesquisa, as contradições existentes no objeto. De modo, que fundamentado nesse campo de discussão teórica

tais contradições possam emergir em sua totalidade. E a partir delas, investigar e inferir sobre objeto.

Segundo Cury (2000) a coerência dessas categorias metodológicas pertencentes ao método dialético, podem ser assim explicadas: no caso da primeira, se engendrada no movimento interno correspondente à realidade observada, leva ao embate político das classes sociais, provocando as mudanças na base da sociedade. No caso da segunda, se investigada a luz da totalidade, esse mesmo objeto tende a estabelecer uma interlocução contínua e dinâmica entre os contrários, conduzindo, para o campo de discussão dialética da realidade a mediação do conhecimento entre os distintos processos de interação do homem com o mundo.

Tendo em vista a especificidade e relevância da questão de pesquisa, focada no PETI de Paragominas, escolhemos a priori as categorias de *acesso* e *permanência* com o objetivo de analisar a efetividade do Programa em relação à escola das crianças e adolescentes egressos do trabalho das carvoarias. Nesse contexto de indagação, a definição de categorias cumpre um exercício de ir e vir ao encontro da “teoria ao material de análise”. Ao mesmo tempo em que passam por um processo de aprimoramento no decorrer da pesquisa. (FRANCO, 2003).

Conforme o exposto, iniciamos a análise dos dados coletados na pesquisa. Para isso, utilizamos a técnica de análise de conteúdo³³ com a intenção de explicitar a substantividade das informações manifestadas nos documentos analisados e na fala dos sujeitos entrevistados. Portanto, partimos da idéia de que a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa, no qual o pesquisador, por meio da inferência, sistematiza e interpreta as informações coletadas. Todavia, não as interpreta de forma isolada do contexto no qual são produzidas, mas constituídas, principalmente, no movimento dialético, característico das relações sociais. Nesse sentido, ampliam-se as

³³ Para Berelson, a análise de conteúdo defini-se como “uma técnica de investigação que através de uma investigação objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” *Apud* BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977, p 31.

possibilidades investigativas do objeto e permite fazer uma análise mais apurada das categorias definidas. No tocante aos dados quantitativos estes, também, são analisados. Pois, eles nos ajudam interpretar a realidade do objeto.

Assim, depois de organizar o material pesquisado e definir as categorias, segundo os objetivos da pesquisa demos início a análise dos dados, com o intento de fazer inferências sobre o objeto investigado. Em fim, chegou o momento em que o referencial teórico que orientou a investigação encontra-se com o campo de pesquisa. Dito de outra forma, com tudo aquilo que trouxemos da experiência empírica. Com isso, num exercício associado entre teoria e prática buscamos explicitar analiticamente os resultados da pesquisa.

3.7.1. OS RESULTADOS DA PESQUISA

O quadro abaixo, é para indicar como os sujeitos das entrevistas estão caracterizados na análise, cuja finalidade, justifica-se diante da interface que eles farão com a análise documental dos textos escritos.

Quadro 1 - Identificação dos entrevistados

| Sujeitos entrevistados | Caracterização |
|-------------------------------|-----------------------|
| Gestor | Sujeito 1 |
| Professor | Sujeito 2 |
| Família | Sujeito 3 |
| Aluno do PETI | Sujeito 4 |
| Conselheiro tutelar | Sujeito 5 |

3.7.2. O contexto em que se deu a implementação do PETI em Paragominas

Em novembro de 1999, o município de Paragominas – PA implementou através do Termo de Responsabilidade nº. 4037/MPAS/SEAS o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, com a intenção de retirar, inicialmente, 250 crianças e adolescentes que trabalhavam nas carvoarias da zona rural. Posteriormente, a Lei nº. 428/2004, institui, em Paragominas, o Programa de Combate e Erradicação do Trabalho Infantil, cujo objetivo é de reforçar a ação do PETI no município.

A gestão do Programa é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social - SEMAS que atua em parceria com a Comissão Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil³⁴, composta pelo Conselho Tutelar, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Clube de Serviços; Igreja Católica, Secretaria Municipal de Saúde e Meio Ambiente, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Assistência Social, Promotora da Infância e Juventude, Sistema de Comunicação – TV e rádio, União das Associações de Moradores do Município de Paragominas – UNAMP e Delegacia Regional do Trabalho.

Os recursos destinados ao programa vêm do Fundo Nacional de Assistência Social, por meio do Decreto nº. 2.529/7998 e da contrapartida do fundo municipal. O valor repassado pelo Fundo Nacional de Assistência Social, é da ordem de R\$ 5.000,00³⁵ (cinco mil reais), através da Lei nº. 9.692/1998, no Programa de Trabalho nº. 08.243.006.8206.00001, para atender as crianças e os adolescentes matriculados na Jornada Ampliada. O valor da contrapartida municipal foi da ordem de R\$ 500,00 (quinhentos reais). O total dos recursos somou R\$ 5.500,00 (cinco mil e quinhentos reais). Nesses moldes, foi viabilizada a implantação do PETI em Paragominas. Os recursos são transferidos em uma conta corrente específica, vinculada ao Fundo Municipal de Assistência Social,

³⁴ São atribuições da Comissão: visitar os locais da Jornada Ampliada, emitir parecer das fichas de cadastro de famílias, apurar irregularidade na condução do programa, veicular propagandas de conscientização e combate ao trabalho infantil e a realizar reuniões mensalmente com as famílias.

³⁵ O valor do recurso refere-se ao ano de exercício que foi implementado o Programa no município.

no Banco do Brasil S/A e movimentada mediante o cronograma estabelecido pelo Plano de Trabalho, referente às ações que devem ser desenvolvidas pelo programa no município.

Nas falas dos sujeitos entrevistados, podemos perceber esse contexto em que se deu a implementação do PETI.

“Por falta de condições, assim, da minha mãe. (...) A gente morava na colônia e, depois, assim, passemos a morar na carvoeira.”

(Sujeito 4)

“... Na época, as carvoarias funcionavam nos pátio das serrarias, as famílias também moravam no pátio das serrarias, chamávamos a vila da serraria tal, ali residiam os trabalhadores com suas famílias, e as nossas crianças, várias delas foram mutiladas nessa época porque ali elas brincavam, ali elas se divertiam, ali se queimavam com o pó das serrarias, e ali tudo funcionava, ali naquele mesmo local. Então, era muito perigoso, e vários acidentes aconteceram em Paragominas. Depois vieram as fiscalizações, através do Ministério Público do Trabalho, foram intensificadas essas fiscalizações do município na região, e vieram também os programas sociais, entre eles, um dos fundamentais, é o PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil do Governo Federal.”

(Sujeito 5)

Esses diferentes relatos de quem vivenciou toda essa problemática do trabalho nas carvoarias envolvendo crianças e adolescentes, revela, entre outros fatores, a importância política de Programas com esse desenho que venham favorecer socialmente, os seguimentos da população que se encontram desprovidos de toda e qualquer forma de resguardo social. Nesse aspecto, podemos constatar que, do ponto de vista da sua implementação o PETI reflete aquilo que é esperado dentro dos seus objetivos, ou seja, do enfrentamento da pobreza e do problema do trabalho infantil.

O trabalho infantil, que tinha na produção do carvão sua principal fonte de renda, foi por muito tempo, visto como normal e aceitável pela população local. O agravante maior da questão era que as crianças eram levadas e incentivadas por seus pais, a trabalharem nas carvoarias e caieiras. Lá, as crianças e adolescentes ajudavam seus pais no recolhimento de pedaços de madeira que eram organizadas dentro dos fornos, além de cobrirem os fornos com barro molhado para vedar a entrada de ar entre os tijolos. Nas caieiras muitos acidentes aconteciam com as crianças que, ajudando os pais, caíam dentro, devido à falta de sinalização e cordão de isolamento nas mesmas. (Projeto Técnico Social da Secretaria de Municipal de Assistência-SEMAS, 2004, p. 4).

Figura 4 – Caieira



Fotografia tirada na visita de campo às carvoarias

Figura 5 - O trabalho nas carvoarias



Fotografia tirada na visita de campo às carvoarias

Esse quadro reflete bem a problemática social em que estavam envolvidas as crianças e os adolescentes, cujas famílias não dispunham de renda suficiente para mantê-los afastados do trabalho. Por outro lado, confirma-se a premência do trabalho na infância e na adolescência, diante da necessidade de satisfação material da vida humana, seja ela produzida pelo adulto, seja produzida pela criança ou pelo adolescente. Em verdade, a exploração da força de trabalho infantil está imbricada na própria natureza das relações capitalistas de produção. Nesse contexto, torna-se necessariamente aceitável, a prática do trabalho infantil entre aqueles que o concebem como um fenômeno organicamente natural e não, social.

Importante se faz notar, que apesar do destaque dado a questão dos acidentes envolvendo as crianças e os adolescentes nas carvoarias, não é, igualmente, mencionado o grau de pobreza das famílias que acabam por introduzir precocemente, seus filhos no mercado de trabalho. Isso posto, demonstra, não apenas a percepção da população local a respeito do problema, mas, sobretudo a ausência de vinculação do PETI por parte dos seus executores, com a finalidade da transferência de renda no contexto do trabalho e da escola. Significa isso, que a percepção dos gestores sobre a implementação municipal do Programa da forma como é justificada, não menciona a situação social das famílias na qual é forjado o trabalho infantil. Souza (2003, p. 1) colabora com essa constatação quando afirma que “na realidade, como fenômeno de massa, o trabalho infantil está fortemente associado à pobreza”. Destaca ainda, que o declínio do trabalho infantil e o aumento da frequência à escola na década de 1990 no Brasil, podem estar associados à presença dos programas sociais de combate ao trabalho infantil e de acesso à escola, bem como à legislação que regula a idade mínima de ingresso ao mercado de trabalho. Esse enfoque, dado à redução do trabalho infantil por atuação das políticas sociais focalizadas, nos permite discutir a efetividade dos programas de transferência de renda na realidade escolar de crianças e adolescentes retirados do mercado de trabalho.

Para contribuir com essa discussão trouxemos os resultados apontados pelo Levantamento de Beneficiários do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil³⁶, em relação à progressão escolar dos que ingressaram no Programa.

Pode-se verificar uma concentração de beneficiários cursando a 1ª e a 2ª séries do ensino fundamental ao ingressar no PETI (48%). Já para a série cursada em 2004, os beneficiários se distribuem de forma mais uniforme, concentrando da 2ª à 4ª séries do ensino fundamental (51%) (Relatório de Beneficiários do PETI/MDS, 2005, p. 23).

Esses resultados, de certa forma, sugerem uma possibilidade de correlação entre a renda transferida e acesso escolar. Entretanto, tornam-se insuficientes, se utilizados para analisar o fluxo de permanência dessas crianças e adolescentes na escola.

3.7.3. O PERFIL DOS BENEFICIÁRIOS DO PETI

Após identificar crianças e adolescentes em situação de trabalho, a Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS juntamente com a Comissão de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil reuniram-se para cadastrar e selecionar as famílias³⁷. Entre os critérios utilizados, foram considerados os seguintes aspectos:

- residir no município por mais de um ano;
- possuir renda *per capita* máxima de ½ salário mínimo;
- ter todos os filhos na faixa etária de 7 a 15 anos matriculados na escola, ou assinar termo de compromisso de matriculá-los imediatamente após a disponibilização de vagas;

³⁶ Dos 2.788 municípios atendidos pelo programa, nesta análise, estão presentes 2.011 municípios onde ocorreu o levantamento.

³⁷ É importante assinalar que na implementação do PETI, o município não dispunha de um serviço de informatização de dados. Todos os registros cadastrais das famílias foram feitos manualmente pela comissão que se concentrou em uma escola do município.

- comprometer-se em manter todas as crianças na escola, sem que nenhuma delas falte às aulas mais de dois dias por mês sem justificativa. Somente os casos de doença e de falecimento de parentes próximos poderão ser justificados.

Com relação aos critérios de permanência das famílias no programa foi estabelecido:

- apoio à manutenção dos filhos na escola e nas atividades da Jornada Ampliada;
- retirada de todos os filhos menores de 16 anos de atividades laborais;
- participação nas atividades socioeducativas e nos Programas e Projetos de Geração de Trabalho e Renda.

Como se observa, os critérios de inclusão das famílias de baixa renda no PETI de Paragominas estão de acordo com os critérios determinados pelo Programa do Governo Federal. É importante ressaltar que, em termos de renda, as famílias cadastradas³⁸ apresentaram uma renda *per capita* muito abaixo da exigida para poder receber o benefício. No entanto, não encontramos o valor exato da renda dessas famílias nos documentos consultados. Por outro lado, constatou-se que, na sua grande maioria, os beneficiários da renda são mulheres (ver quadro 2).

Quadro 2 - Famílias beneficiárias, segundo o sexo

| Famílias cadastradas | |
|-------------------------------|----|
| Famílias composta de mulheres | 47 |
| Famílias composta de homens | 2 |
| Total de famílias cadastradas | 49 |

³⁸ Essa informação foi obtida com as entrevistas feitas com os gestores do Programa, na época de sua implementação.

Quando perguntada sobre o significado da renda, a mãe revela que as carvoarias eram as únicas possibilidades de sobrevivência da família, para enfrentar o drama da pobreza.

“Eles não têm o pai, eu criei eles sem o pai. (...) Aí surgiu as carvoarias, né... o último apelo que nós tinha, era trabalhar, porque se nós não trabalhasse, como nós ia sobreviver. Aí nós juntava madeira do pó, pedia na serraria, fazia o carvão.”

(Sujeito 3)

Esse caso pode tanto ser entendido pelo fato da criança estar vinculada diretamente a mãe, assim como a mulher ter assumido nas últimas décadas, a condição de chefe de família. Um outro aspecto dessa mesma realidade que merece destaque é a ampliação do conceito de família.

A Lei 9.533 de 10/12/1997 define o conceito de família como sendo uma unidade nuclear, eventualmente ampliada por outros indivíduos que com ela possuem laços de parentesco, que forme um grupo doméstico, vivendo sob o mesmo teto e mantendo sua economia pela contribuição de seus membros.

Do ponto de vista da legislação, o modelo de família nuclear composta de pai, mãe e filho – chamada patriarcal - dá lugar a um novo modelo de família. Os laços de consangüinidade formados por grupos domésticos dão um novo formato aos tipos de constitutivos de famílias.

Quanto ao Programa de Geração de Renda destinado às famílias do PETI de Paragominas, só foi desenvolvido a partir de 2001, quando 30 famílias das 49 que receberam o benefício foram capacitadas em atividades ligadas a habilidades domésticas, assim relacionadas: bordado, organização social, jardinagem e horticultura. Vale ressaltar, que as atividades desenvolvidas nesse período foram financiadas com recursos da própria prefeitura. Em 2002, houve uma oferta de cursos na área de jardinagem, cultura e gerência de negócios, em parceria com o governo do estado do Pará, através do Plano Territorial de Qualificação Profissional – PLANQUET.

De acordo com os relatórios da coordenação municipal do PETI, os resultados apontados pelos cursos oferecidos podem ser resumidos da seguinte forma:

Em 2003, esse grupo produziu 2.304 mudas de essências ornamentais e prestou serviços de jardinagem a 29 famílias da comunidade local. Assim, cada integrante do grupo teve uma renda mensal de R\$ 73,00 reais. Para 2004, o município em parceria com o governo estadual e o SEBRAE, pretende ampliar essa experiência para mais famílias, com o intuito de desenvolver atividades em toda a cadeia produtiva da horticultura (Projeto Técnico Social/SEMAS, 2004, p. 10).

Como podemos ver os programas de geração de trabalho e renda oferecidos às famílias, além de não terem acontecido no ano da implantação do PETI, limitam bastante o universo de atividades que poderiam ser desenvolvidas pelas famílias. Esse fator pode estar relacionado à falta de recursos³⁹ por parte do município para investir em outros tipos de habilidades, referentes à capacitação profissional dessas famílias. Um outro aspecto ligado a essa questão, é a ausência de investimento e apoio dos órgãos federais aos estados e municípios que acabam muitas das vezes, assumindo sozinhos os programas de geração de renda. Dessa forma, fica sinalizado que a desarticulação entre os órgãos executores de políticas sociais em âmbito federal, estadual e municipal dificulta o processo de emancipação social das famílias em situação de pobreza.

Dando continuidade, a Secretaria Municipal de Assistência Social promoveu no ano de 2005, cursos e palestras socioeducativas para 180 famílias do PETI. Os cursos oferecidos foram de bijuterias, manicure e pedicure e pintura em tecido. Este último foi destinado às famílias da zona rural.

Em suma, foi muito pouco significativa as tentativas municipais em promover, através do PETI, a autonomia dessas famílias em relação à renda. Nesse aspecto pode-se considerar um limite

³⁹ Desde o ano de 2003, o Governo Federal justificando a falta de recursos do Fundo de Amparo aos Trabalhadores - FAT, não oferece curso para atender as demandas do estado do Pará.

desse tipo de política de mitigar a situação de pobreza das famílias como é previsto, nos documentos oficiais do Programa.

Sobre isso, perguntou-se a um dos sujeitos da entrevista se havia sido inserido em algum programa ou projeto de qualificação profissional e de geração de trabalho e renda e, dele, obtivemos a seguinte resposta:

“Eu fui fazer aquele curso de jardinagem. (...) Aí eu parei porque não deu pra seguir em frente. Eu não recebia nada, né. Nessa época eu era separada. Nessa época que eu tava fazendo esse curso.”

(Sujeito 3)

Cumpramos destacar que entre as medidas tomadas pelo governo municipal em relação a implementação do PETI, foi a de construir 180 unidades habitacionais em parceria com a Caixa Econômica Federal, através do Programa de Subsídio Habitacional – PSH, para famílias beneficiárias, que não possuíam moradia.

“Foi detectado muitas famílias que estavam inseridas no PETI que não tinham onde morar. Então foi entrado em contato com a Caixa Econômica e viu-se a necessidade de fazer um residencial, construir um residencial pra essas famílias e foi selecionada, realmente, famílias que não tinham onde morar (...).”

(Sujeito 1)

“Depois do projeto do PETI, os prefeitos fez as casas. Nós temos a nossa casinha. Rua José Brasil casa 30, é a minha.”

(Sujeito 3)

Figura 6 – Vila de casas das famílias do PETI



Figura 7 – Vila de casas das famílias do PETI



O PETI na visão das famílias beneficiárias

“O dia que fez um ano do Sidney, surgiu o PETI. (...) Eu fui até lá. Ta tendo um negócio aí do PETI, será que eu posso ficar nesse negócio?”

(Sujeito 3)

Nesta fala, podemos perceber que o Programa possui uma conotação político-eleitoreira.

“Aí, foi umas mulheres lá fazer uma entrevista, com o pessoal da carvoaria e, aí eu fiquei conhecendo o PETI. A mulher pegou o nome, tudo, endereço...”

(Sujeito 3)

Para esta outra, o Programa não gerou, inicialmente, tantas expectativas em termos de mudanças sociais.

Estas falas consubstanciam-se no que se discutiu sobre as formas de interpretar as políticas de transferência de renda. Do ponto de vista dos estudos teóricos que nortearam esta pesquisa, dois aspectos dessa mesma interpretação devem ser considerados: o primeiro, é referente a questão do foco na pobreza que desvirtua o sentido universal da política como sendo um direito subjetivo a qualquer cidadão. O segundo, corresponde a um modelo de política que passa a ser incorporado como um serviço que sai do espaço público e vai para o espaço privado das relações sociais. (CHAIBUB, 2005).

3.7.4. PERFIL DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES BENEFICIÁRIOS DO PETI

Quadro 3 - Crianças e adolescentes egressos do trabalho infantil, segundo atividade laboral

| Beneficiários do PETI | Atividade laborativa |
|-----------------------|----------------------|
| 114 | Carvoaria |

Fonte: Prefeitura Municipal de Paragominas/Secretaria Municipal de Assistência – SEMAS

Como dito anteriormente, a implementação do PETI se deu em função da prática do trabalho de infantil desenvolvido nas carvoarias. O quadro 4 indica essa realidade retratada no número de crianças e adolescentes, 114 que foram retirados do trabalho, pela transferência de renda. Demonstrando com isso, que o Programa atingiu sua clientela alvo.

Vejamos agora, os motivos que fomentaram a implementação do PETI em Paragominas:

“O PETI foi implementado em Paragominas devido a situação de crianças que estavam nas carvoarias, em situação de risco. Crianças que deixavam a escola e iam trabalhar, até por uma situação de necessidade, por que são de famílias muito carente, precisavam trabalhar para se manter, e isso acontecia com essas crianças.”

(Sujeito 1)

Interessante de ser observado nessa fala é a relação que se estabelece entre trabalho infantil, educação e renda. Isso indica o campo de atuação dos programas de transferência de renda orientados para o enfrentamento da pobreza e do trabalho infantil. De um lado percebe-se nesses programas, um mecanismo político utilizado para incluir socialmente a população pobre da sociedade, de forma que as famílias possam, por meio da renda, evitar que as crianças tenham que trocar a escola pelo trabalho. Um outro aspecto dessa mesma realidade que deve, também, ser observado diz respeito ao contexto de reestruturação da produção capitalista de viés neoliberal, no qual se configuram as políticas de transferência de renda. Nesse sentido, procura-se enfrentar o

problema da desigualdade social com políticas pontuais, sem que essa forma de intervenção venha alterar substancialmente, as bases estruturais da sociedade capitalista.

Essa realidade é confirmada na idade de ingresso das crianças no mundo do trabalho. Isso indica que o fenômeno da pobreza continua sendo um fator desencadeador da prática do trabalho infantil, entre as famílias de baixa renda. A tabela 1 informa sobre a idade em que as crianças e adolescentes foram retirados das carvoarias pelo PETI e, matriculados na escola.

Tabela 1 - Crianças e adolescentes egressos das carvoarias, segundo a faixa etária

| Idade | F | % |
|-----------------|----------|----------|
| De 7 a 9 anos | 40 | 35% |
| De 10 a 12 anos | 58 | 51% |
| De 13 a 15 anos | 16 | 14% |
| Total | 114 | 100% |

Fonte: Prefeitura Municipal de Paragominas/Secretaria Municipal de Assistência Social-SEMAS

A tabela 1 indica que entre as 114 crianças e adolescentes retirados do trabalho infantil, 58 (51%), têm uma média de ingresso na escola de 10 anos de idade. Significa dizer que há um atraso significativo da idade, em relação à série escolar. Ou seja, infere-se sobre isso o fator preponderante do trabalho na vida das crianças pobres, em prejuízo da escola. Nesse caso, a presença de políticas de enfrentamento do trabalho infantil pode promover a substituição do trabalho na infância, pela educação. A tabela 2 revela como estão divididas por sexo, estas crianças e adolescentes.

Tabela 2 - Crianças e adolescentes egressos das carvoarias, segundo o sexo

| Idade | F | % |
|--------------|----------|----------|
| Meninos | 69 | 60,52% |
| Meninas | 45 | 39,47% |
| Total | 114 | 100% |

Fonte: Prefeitura Municipal de Paragominas/Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMAS

A tabela 2 demonstra que o percentual de meninos que estavam ocupados em carvoarias 60,52%, é bem mais acentuado que o de meninas 39,47%. Esse fator pode estar relacionado ao trabalho infantil doméstico. Com tarefas bem definidas entre meninos e meninas. Como é o caso das tarefas relacionadas a cuidar e limpar a casa, principalmente nas regiões rurais. Em suma, verificamos que em termos de clientela alvo, o PETI atingiu sua meta.

Mais adiante iremos demonstrar como aconteceu a contrapartida do PETI em relação ao tempo extra-escolar que o Programa ofereceu aos alunos, por meio das atividades circunscritas a jornada ampliada. No entanto, cabe ressaltar, que para efeito de análise desta pesquisa, estamos considerando apenas o fluxo da jornada regular de ensino, o qual será demonstrado mais a frente.

3.7.5. FLUXO DA JORNADA AMPLIADA

Para tratarmos das atividades relativas à Jornada Ampliada, apontaremos, inicialmente, os objetivos a que tais atividades se propõem, com o propósito de comparar as ações desenvolvidas pelo PETI de Paragominas em relação ao que é estabelecido pelo documento oficial do Programa.

Conforme as orientações delineadas pelo PETI⁴⁰, esses objetivos estão divididos em dois núcleos: um básico e um específico. O primeiro diz respeito às atividades voltadas para o enriquecimento do universo de informações cultural e lúdico das crianças e adolescentes e apoiá-los em seu processo de desenvolvimento, com vistas a fortalecer sua auto-estima, estimulando vínculos entre a família, a escola e a comunidade. O segundo, corresponde ao desenvolvimento de atividades artísticas nas suas diferentes linguagens, práticas desportivas e aulas de reforço escolar, informática, línguas estrangeiras, educação para a cidadania e direitos humanos, educação ambiental e outros. Diante disso, convém ressaltar, que o setor educacional deverá elaborar a Proposta Pedagógica que deverá promover o desenvolvimento cultural e socioeducativo das crianças e adolescentes do PETI, em um horário contrário ao da escola. De modo que as famílias beneficiárias e a comunidade onde está presente o Programa, se insiram e participem do processo de elaboração das propostas de trabalho, considerando as suas vocações e costumes.

Dando continuidade, demonstraremos a seguir, como se desenvolveu a Jornada Ampliada em Paragominas. Para isso, agrupamos essas informações em um quadro que descreve essas atividades por modalidade e o período.

Quadro 4 - Atividades socioeducativas oferecidas pelo PETI, de 2000 a 2005

| Ano | Modalidade |
|------------|---|
| 2000 | Reforço escolar de língua portuguesa, leitura, construção e interpretação de textos e matemática. |
| 2001 | Reforço escolar, artes e ofício, teatro, atividades recreativas e esportivas. |
| 2002 | Karatê, judô, futsal, natação, música, coral, pintura, dança e teatro. |

⁴⁰ Manual de Orientações. Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Ministério da Previdência e Assistência Social, (MDS, 2002, p. 9).

| | |
|------|---|
| 2003 | Karatê, judô, futsal, natação, música, coral, pintura, dança e teatro. |
| 2004 | Futsal, judô, reforço escolar, natação, artes manuais, teatro, dança folclórica. |
| 2005 | Futsal, judô, reforço escolar, natação, artes manuais, teatro, dança folclórica, capoeira e ballet moderno. |

Fonte: Secretaria Municipal de Assistência Social -SEMAS/2000 - 2003

O quadro 4 mostra como estão representadas as atividades socioeducativas da Jornada Ampliada. Assim, no seu primeiro ano de realização nota-se que apenas o reforço escolar nas disciplinas de língua portuguesa e matemática foi realizado. Um outro aspecto a ser observado é que a Jornada Ampliada só foi iniciada no ano de 2000,⁴¹ apenas com atividades relacionadas ao reforço escolar em língua Portuguesa e Matemática, após ter sido identificado pela equipe gestora do Programa, o baixo índice na aprendizagem desses alunos. Essas atividades estão explicitadas na entrevista realizada com um dos sujeitos da pesquisa:

“O rendimento era baixíssimo. Uma distorção da realidade gritante, meninos com 15 anos analfabetos, 16 anos 14, 13, tudo analfabeto e na 1ª série, então a distorcionalidade era uma coisa assustadora. Aí, qual foi o foco? Vamos focar no reforço escolar pra poder resgatar essa criança, primeiro, e fazer o que a educação não tava dando conta né... Então agente puxou pra si isso. E todo mundo foi pro reforço.”

(Sujeito 1)

Diante disso, as atividades socioeducativas previstas pelos documentos oficiais não foram realizadas no ano de implementação do Programa. Somente em 2001, podemos observar que, além do reforço escolar, encontramos as modalidades de teatro e as atividades recreativas e esportivas.

⁴¹ É importante frisar que em setembro do mesmo ano, as atividades recreativas e esportivas foram interrompidas devido à falta de profissionais para atuarem na área (Relatório de Atividades do PETI/SEMAS, 2003, p.2).

Nos anos subseqüentes, 2002, 2003, 2004 e 2005 as crianças e os adolescentes do Programa passaram a escolher qual atividade gostariam de praticar na Jornada. Daí haver um número bem maior de modalidades oferecidas. Dentre elas, o futsal, judô, natação, artes manuais, teatro, dança folclórica, capoeira e ballet moderno⁴².

Cumprir dizer que entre as dificuldades encontradas para realização da Jornada Ampliada no seu primeiro ano de atividades estavam: ausência de Psicólogo, de Assistente Social, profissionais de Artes, falta de espaço físico adequado e transportes para visitar as famílias que moravam distantes do local da Jornada. Diante disso, a Igreja Católica ofereceu o salão da Paróquia, onde são praticadas até hoje, algumas das modalidades da Jornada. Quanto ao horário de funcionamento, as atividades acontecem pela parte da manhã de segunda-feira a quinta-feira das 8h às 11h de e pela parte da tarde das 14h às 17h e a sexta-feira é reservada para o planejamento pedagógico. A carga horária era de 20h/a semanais, incluindo o intervalo para o reforço alimentar das crianças e adolescentes em atividades. Hoje, a Jornada Ampliada possui um quadro 14 monitores e 8 auxiliares. Em relação à escolaridade, 5 monitores e 1 auxiliar têm curso superior. Os outros 9 monitores e 7 auxiliares têm o ensino médio. O Programa conta com uma equipe técnica formada de um Assistente Social, um Pedagogo e um Psicólogo.

Como visto, a Jornada Ampliada que tem a função de complementar as atividades da escola, no sentido de manter a criança e o adolescente envolvidos em atividades socioeducativas e que os impeçam de retornarem ao trabalho, no caso de Paragominas aconteceu um atraso considerável no início dessas atividades contrariando o que determina o documento oficial do PETI. Isto é, a complementação escolar dos alunos, com outras atividades socioculturais. Ao encontro do que diz o documento oficial, a fala de um dos informantes é bem elucidativa a esse respeito.

⁴² Essas modalidades são realizadas em nove centros destinados, atualmente, para a Jornada Ampliada.

“O PETI, ele tem planejamento próprio, específico, agente não considera ele mais uma escola, e sim um espaço onde a criança vai para ter um espaço de lazer, que as vezes não é proporcionado na escola ou em casa, mas que é necessário.”

(Sujeito 1)

3.7.6. ANALISANDO A EFETIVIDADE DO PETI DE PARAGOMINAS-PA

Acesso e permanência na escola

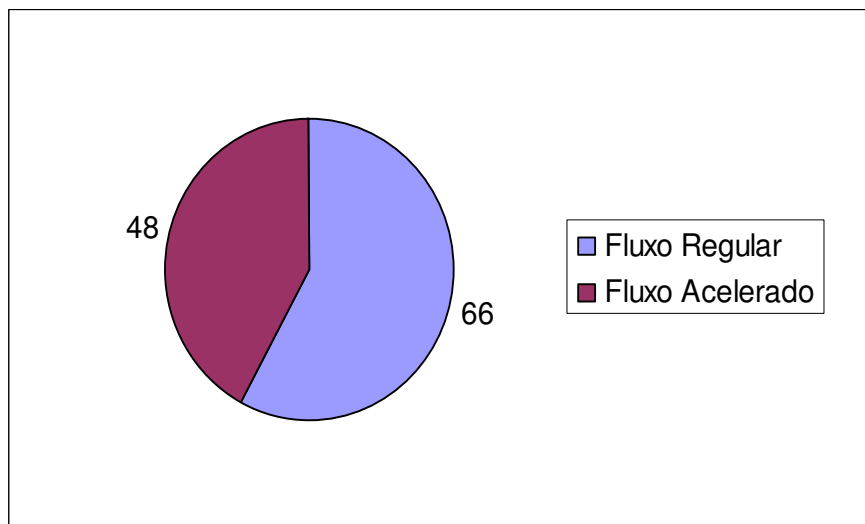
Para efeito de análise, consideramos o fluxo escolar das crianças e adolescentes matriculados no ano em que passaram a receber a bolsa do PETI (1999), nas modalidades do fluxo regular e do fluxo acelerado. Contudo, fez-se necessário mapear todo o fluxo escolar destes alunos, num período correspondente aos anos de 1999 a 2005, com a finalidade de analisar a efetividade do Programa em relação ao *acesso* e a *permanência* na escola das crianças e adolescentes egressos das carvoarias. Para isso, desmembramos as duas categorias da seguinte forma: a) os que tiveram acesso e permaneceram com sucesso, b) os que tiveram acesso e permaneceram com fracasso e por último c) os que tiveram acesso, mas não permaneceram. Feito isso, considerou-se o acesso quando todos os egressos das carvoarias tiveram suas matrículas asseguradas na escola, após terem recebido a bolsa do PETI; o critério de permanência com sucesso é utilizado, quando o processo de aprendizagem escolar do aluno foi completado até o final do período analisado, sem que este tenha sofrido reprovação; quanto à permanência com fracasso considerou-se aqueles alunos que mesmo permanecendo na escola, sofreram sucessivas reprovações ao longo do fluxo analisado e, por fim a não permanência corresponde aos alunos desistentes. Assim, as tabelas e gráficos construídos no corpo deste trabalho apontam os resultados da pesquisa em relação ao objeto investigado.

3.7.7. FLUXO ESCOLAR DE ACESSO DOS ALUNOS DO PETI

Tabela 3 - Acesso escolar dos alunos do PETI

| Tipo de fluxo | F | % |
|----------------------|------------|-------------|
| Fluxo regular | 66 | 58% |
| Fluxo acelerado | 48 | 42% |
| Total | 114 | 100% |

Gráfico 2 - Acesso escolar dos alunos do PETI



Apresentaremos agora, os resultados referentes ao fluxo de acesso escolar dos alunos do PETI. Encontramos na tabela 3 o resultado do mapeamento do fluxo escolar das crianças e adolescentes egressos das carvoarias, e que foram regularmente matriculados na escola. Como

podemos constatar o PETI assegurou o acesso de todas as crianças e adolescentes egressos das carvoarias. Ingressaram pelo fluxo regular 66 alunos, representando (58%), enquanto que 48 desses ingressaram pelo fluxo acelerado, representando (42%). Esses números correspondem, portanto, a totalidade de 114 egressos que foram beneficiados com a bolsa, revelou (100%) de garantia de acesso à escola.

Assim, podemos constatar a partir da quantificação dos dados obtidos pelo fluxo escolar nas modalidades regular e acelerado, que todas às crianças e adolescentes egressos das carvoarias tiveram acesso à escola. Importante salientar que o benefício da renda só pode ser repassado, se as famílias em situação de pobreza afastar suas crianças, imediatamente das atividades laborais. Diante disso, podemos inferir que em termos de garantia de acesso à escola, o PETI de Paragominas mostrou-se efetivo.

A efetividade do Programa em termos de acesso à escola tal como está quantificada na tabela 3 e no gráfico 2 , respectivamente indica a importância da renda para manter os estudos dos filhos das famílias pertencentes as camadas mais pobres da população.

A relação do PETI com a educação: o que pensam os sujeitos da pesquisa

A transferência de renda do PETI para as crianças e os adolescentes egressos das carvoarias, foi um marco divisor entre o trabalho e a escola.

“... Na carvoaria a gente fica só trabalhando, trabalhando, trabalhando, carregando madeira pra ajudar a gente dentro de casa. (...) Agora que eu estou no PETI ficou melhor. Melhorou muito. Principalmente na aula de matemática.”

(Sujeito 4)

“Acho muito bom, porque, primeiro tinha que ir trabalhar pra comprar, agora eu estudo e ainda recebo. (...). Agora eu ganho o dinheiro e estudo sem precisar trabalhar.”

(Sujeito 4)

“Há, Foi muito bom! Logo quando eu vim pra cá, eu fiz uma entrevista, comecei a receber, e aí eu vim pra escola, e esse dinheiro dava pra comprar caderno, muitas coisas.”

(Sujeito 4)

Particularmente, interessante, é o sentimento que emerge das falas das crianças sobre o trabalho e a escola. Percebe-se, exatamente o que se discutiu do ponto de vista teórico sobre a inseparabilidade das categorias trabalho-educação, se concretiza no campo empírico da pesquisa (MARX & ENGELS, 2004). Nesse sentido, o trabalho é a própria condição de estar vivo, porém, na forma como é praticado causa dissabor e limita toda e qualquer possibilidade dessas crianças desenvolverem-se social, moral e culturalmente. É desse contexto, que nasce a necessidade da escola na vida das crianças. Isto é, de levá-las a uma realidade na qual à infância, seja de fato, vivida na sua plenitude. Portanto, na visão delas, o PETI materializa por meio da transferência de renda o direito de estudar, sem precisar trabalhar. E nesse caso, a renda estando vinculada à educação, torna-se uma estratégia política de inclusão socioeducacional.

Com base no que foi dito, vale enfatizar a importância que o benefício financeiro tem para as crianças e adolescentes oriundos do trabalho infantil. Cabe ainda, destacar, a particularidade que o PETI possui em relação ao atual cenário onde estão assentadas as políticas sociais de transferência de renda. Isto é, diante das ações desenvolvidas em torno do enfrentamento da pobreza e do trabalho infantil, representa uma função relativamente integrada no contexto da infância, do trabalho e da escola.

“... A criança precisa ter o financeiro pra que ela possa estar na escola, porque ela depende de material, ela depende de uniforme, ela depende de vários objetos pra que ela possa estar na escola. E com certeza, essa bolsa, ela é uma ajuda pra família.”

(Sujeito 1)

“Olha, a renda que o PETI oferece para essas crianças foi vinda em uma boa hora. São crianças humildes, percebe-se pela moradia, pela alimentação que elas costumam se alimentar. E isso, vem também contribuir para a educação. (...) As crianças começarem a freqüentar mais a escola - dos meus que estavam inseridos no PETI, eles não desistiram, o rendimento escolar deles foi ótimo.”

(Sujeito 2)

“É um dinheiro que serviu muito, e serve né... Antigamente ele não se interessava muito, pra ir pra escola né, agora ele se interessa mais, por causa de que ele recebe o dinheiro pra comprar as roupinhas dele, o calçado, essas coisas né, caderno...”

(Sujeito 3)

“É de fundamental importância, na minha opinião, como cidadã, e que trabalha a vida toda com pessoas carente. Eu fui professora também, sou professora aposentada, e em seguida vim para o Conselho Tutelar, e o meu trabalho sempre foi lidar com famílias, principalmente com pessoas carentes, eu vejo estes programas de uma grandeza imensa, para a educação dessas crianças.”

(Sujeito 5)

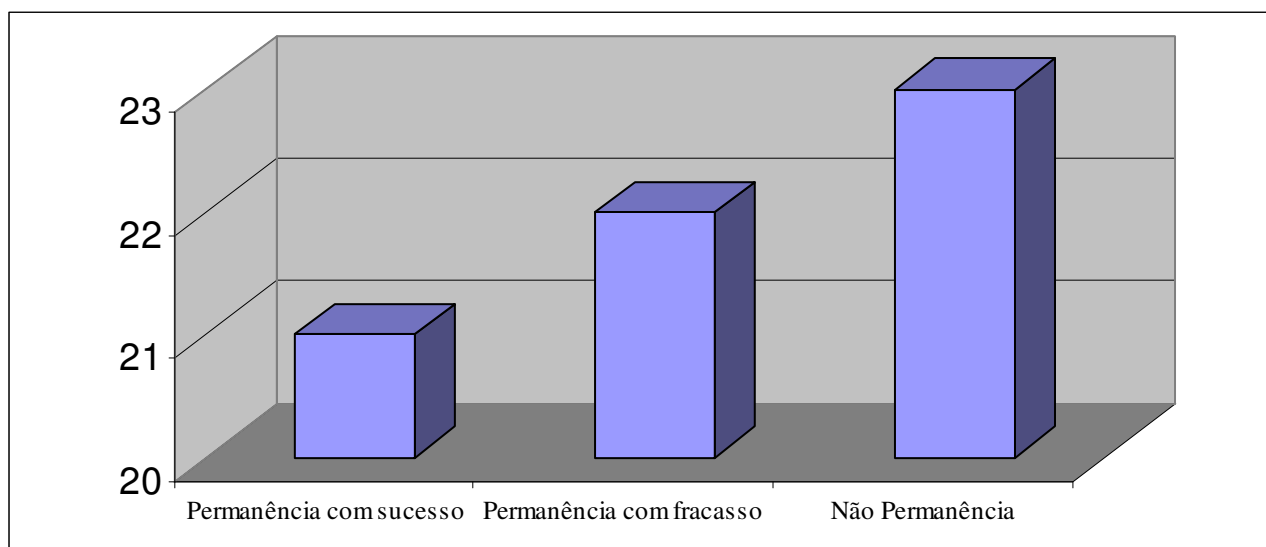
Nessas falas, está explicitada a importância do fator financeiro associado à educação de crianças ocupadas economicamente. Nesse sentido, a renda tanto pode favorecer o desempenho escolar dessas crianças, como pode auxiliar as famílias em outras necessidades sociais básicas. Convém acrescentar que sem estabelecer vínculos intersetoriais entre os diferentes programas, o formato das políticas públicas perde o seu poder de alcance dos grupos aos quais estão dirigidas.

3.7.8. FLUXO ESCOLAR DE PERMANÊNCIA DOS ALUNOS DO PETI

Tabela 4 – Tipo de fluxo

| Regular | F | % |
|---------------------------------|----------|----------|
| <i>Permanência com sucesso</i> | 21 | 32% |
| <i>Permanência com fracasso</i> | 22 | 33% |
| <i>Não permanência</i> | 23 | 35% |
| Total | 66 | 100% |

Gráfico 3 – Fluxo regular



Apresentaremos agora, os resultados referentes ao fluxo regular de permanência escolar dos alunos do PETI. No tocante a efetividade do Programa em relação à permanência na escola, mensuramos, primeiramente, o fluxo referente à permanência com sucesso. Olhando para os números apontados pela tabela 4 e representados no gráfico 3, respectivamente 21 alunos, (32%) conseguiram, no período de análise do fluxo, finalizar os seus estudos com sucesso. Em seguida, mensuramos o fluxo dos alunos que permaneceram na escola, mas que não obtiveram êxito nos estudos conforme o período analisado, ou seja, os que permaneceram com fracasso. Feito isso, constatamos que 22 alunos, (33,33%) apresentaram fracasso nos seus estudos. Finalmente tiveram acesso, mas não conseguiram permanecer na escola 23 alunos, (34,85%) desistiram de estudar antes de concluir o período do fluxo analisado. Esse resultado apontado pela pesquisa revela o caráter excludente da escola.

Depois de organizados e mensurados os resultados parciais do fluxo regular, os dados obtidos nos levam a analisar que embora 22 alunos tendo fracassado, (33,33%) o PETI possibilitou que ainda assim, permanecessem na escola. Por sua vez, os resultados referentes à permanência com fracasso denotam a ausência de articulação do PETI com a própria escola onde o Programa foi desenvolvido. Portanto, dos 66 alunos (100%) que ingressaram na escola pelo fluxo regular, 43 (65,15%) demonstram a efetividade do Programa em Paragominas com relação à permanência.

Diante desse quadro, desconsiderar a o papel da escola no conjunto da análise restringe, sobremaneira, o resultado da pesquisa. Além disso, impede de correlacionar dialeticamente os aspectos conceituais ligados ao trabalho infantil, educação e renda que nortearam o campo da pesquisa empírica. Para tanto, verificamos nas informações trazidas pela tabela 4 que a situação escolar das crianças e adolescentes do PETI não difere, daquelas encontradas nas pesquisas nacionais sobre os indicadores de reprovação e abandono, cuja estatística revela o ponto nevrálgico da educação no país, para ser combatido. Por outro lado, a forma como são aferidos esses dados

deixam de serem tratadas questões cruciais relativas à estrutura de desigualdade social na qual esta inserida a escola e, que por sua vez tendem a influenciar nos resultados da aprendizagem das crianças. O estudo de Patto sobre *A produção do fracasso escolar nos ajuda* a entender esses resultados. Ao constatar a ausência das crianças nas pesquisas sobre a escola e sobre o fracasso escolar, a autora constata que

Nas publicações sobre evasão e repetência, as crianças são invariavelmente reduzidas a números frios e impessoais, que acabam por insensibilizar a todos para o drama humano que estes números escondem, acostumando-nos à existência de um contingente crônico de repetentes e excluídos na rede pública de ensino fundamental (1993, p. 3).

O propósito dessas considerações no corpo da análise consiste em inserir os resultados desta pesquisa num contexto mais amplo de investigação das políticas de transferência de renda, vinculada à educação. De modo que, o fluxo escolar analisado demonstrou um quadro dramático da realidade escolar das crianças que saíram do trabalho e foram para escola. Assim, numa combinação de sucessivas reprovações e desistências a vida escolar dos alunos do PETI foi sendo ano a ano, condenada ao fracasso. Com efeito, a maneira perversa com que a escola conduz o aprendizado, estigmatiza as crianças obrigando-as a desistirem da escola mesmo com a renda que recebem. Tudo indica que enquanto não forem pensadas formas de articulação intersetorial das políticas sociais, cai por terra toda à possibilidade de alcance social das mesmas. Somado a isso, se torna necessário ressaltar que a organização do trabalho pedagógico das escolas, muitas vezes não se faz com metodologias de ensino adequadas à realidade sócio-cultural das crianças. Para Patto (1993, p. 340) “as explicações do fracasso escolar baseados na teoria do déficit da e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem”. Partindo do pressuposto, quero dizer que o fracasso escolar traduz de certo modo o mito criado em torno da inaptidão cognitiva e cultural das crianças pobres. Dessa forma, afirmar que a criança não aprende porque é pobre e o meio familiar não ajuda, é uma grande falácia.

Retomamos a discussão acerca da desarticulação do PETI com a escola, a partir do que disseram os sujeitos da pesquisa.

“Se um menino não vem na jornada, não está indo na escola, alguma coisa está acontecendo e, aí acabou que a gente puxou pra gente essa responsabilidade. Aí começamos a freqüentar muito a casa, procurar muito a família, cansa de ir à mesma escola... Num convencimento ao professor de aceitar essa criança de volta, porque por eles é pum! Ta na rua acabou! Não tem nada a ver comigo, entendeste? Esse menino me perturba, não me serve, me atrapalha, então, me leve ele daqui. E a gente tem batido muito contra isso, porque não é por aí. Porque a escola tem que incluir, e não excluir, mas a resistência é muito, muito forte.”

(Sujeito 1)

“Às vezes as crianças chegam e dizem: tia, me dá um R\$ 5,00 pra mim comprar um arroz, uma carne. E eu pergunto: cadê sua mãe? Minha mãe tá doente. Cadê seu pai? Foi embora. Então, se essa criança recebe R\$ 25,00 do PETI, ou R\$ 30,00, o que é que ela vai fazer no período em que a mãe tá doente. Então, eu acho assim, que deveria criar novos Programas pra beneficiar essas crianças, ou ter mais atividades assim, esportivas. O negócio é ocupar as crianças, porque aqui em Paragominas nós sabemos que tem as Jornadas Ampliadas e nem todas as crianças tem acesso.”

(Sujeito 2)

Nas falas dos sujeitos 1 e 2, respectivamente é facilmente perceptível o nível de compreensão do que representa o PETI no contexto do trabalho infantil e da escola. Em verdade, trata-se de duas compreensões que embora diferentes, fazem parte de uma mesma realidade. Em vista disso, podemos inferir que a falta de entrosamento e de ações compartilhadas entre o órgão gestor do Programa no município e a escola, contribuiu para o fracasso escolar das crianças e adolescentes egressos das carvoarias. É pertinente, portanto, dizer que a permanência com sucesso ou não na escola, é uma questão que vai além das políticas de transferência de renda. Isto é, se a escola não repensar o seu papel social no sentido de promover relações sociais mais equânimes,

difícilmente este modelo de política responderá por si só, as mazelas da sociedade. Dito isso, a ausência de diálogo entre os gestores do PETI e a escola está assim explicitada:

“Essa parceria com a escola, ainda não existe. Nunca foi chamado, assim, um professor, um diretor de escola, pra vir estar trabalhando junto...”

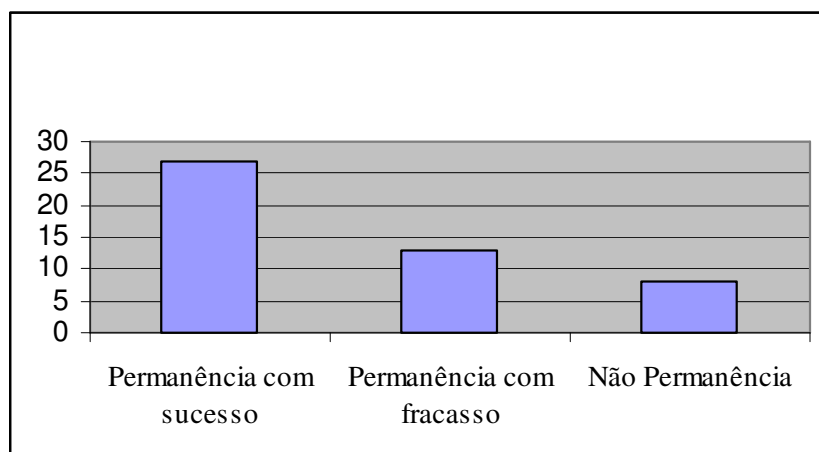
(Sujeito 1)

Em síntese, a transferência de renda do PETI não evitou o drama do fracasso escolar das crianças e adolescentes egressos das carvoarias que não conseguiram obter da escola, um volume de aprendizagem, necessária, capaz de fazê-los permanecerem com sucesso.

Tabela 5 – Tipo de fluxo

| Acelerado | F | % |
|---------------------------------|----------|----------|
| <i>Permanência com sucesso</i> | 27 | 56,25% |
| <i>Permanência com fracasso</i> | 13 | 27,08% |
| <i>Não permanência</i> | 8 | 16,66% |
| Total | 48 | 100% |

Gráfico 4 – Fluxo acelerado



Apresentaremos agora, os resultados referentes ao fluxo acelerado de permanência escolar dos alunos do PETI. Na tabela 5 estão representados 27 alunos (56,25%) que permaneceram na escola, com sucesso. Outros 13 alunos (27,08%) permaneceram, com fracasso e desistiram de estudar, 8 alunos (16,66%). Portanto, dos 48 alunos (100%) que ingressaram na escola pelo fluxo acelerado, 40 (83,33%) indicam a efetividade do Programa em Paragominas com relação à permanência escolar.

Cumprе destacar, que a efetividade do PETI com relação à permanência na escola com sucesso, foi significativa se comparada a do fluxo regular. Isto pode ser explicado em função destes alunos estarem matriculados em classes de aceleração da aprendizagem⁴³ devido a defasagem na idade/série escolar. Contudo, é oportuno sublinhar que se as práticas educativas de correção de fluxo não forem bem planejadas, essa política de inclusão educacional pode se transformar numa grande cilada pedagógica. Como escreve Bahia:

Há que se promover ações educacionais efetivas que garantam um ensino de qualidade por meio da permanência das crianças e jovens na escola, em sua completude e não apenas para garantirem dados estatísticos mais favoráveis num mascaramento desumano das reais condições de aprendizagem dos nossos alunos (2002, p. 7).

⁴³ Ver Artigo 23 da LDB nº. 9.394/2006.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho é analisar a efetividade do PETI em relação ao acesso e permanência na escola das crianças e adolescentes, na faixa etária de sete a 15 anos, egressos do trabalho das carvoarias de Paragominas-PA no período de 1999 a 2005.

No caso aqui, investigado, das crianças e adolescentes egressos do trabalho nas carvoarias tratamos, inicialmente, de selecionar o arcabouço teórico que norteou a questão temática. Fundamentamos o estudo, no marco teórico do materialismo histórico-dialético. Feito isso, adotamos a pesquisa qualitativa para investigar o objeto, com o propósito de aprofundar com riqueza de detalhes os dados trazidos do campo empírico. Utilizamos duas categorias analíticas, definidas a priori – *acesso* e *permanência* para responder ao problema de pesquisa identificado, em torno do trabalho infantil nas carvoarias de Paragominas e as políticas de transferência de renda. Queríamos saber se a implementação do PETI no município de Paragominas - PA assegurou o acesso e a permanência na escola, das crianças e adolescentes egressos do trabalho das carvoarias.

Para conduzir o estudo adotamos as seguintes estratégias: i) analisar o marco legal referente a elaboração e execução do PETI; ii) identificar as crianças e adolescentes beneficiários do Programa; iii) analisar os relatórios anuais do fluxo escolar dos alunos do PETI no período de 1999 a 2005; iv) entrevistas semi-estruturadas com o gestor municipal do Programa, os professores dos alunos do PETI, um conselheiro tutelar, duas famílias e três alunos que receberam a bolsa.

A seleção dos participantes da pesquisa representa 114 crianças e adolescentes matriculados nas duas escolas escolhidas – da zona urbana e da zona rural, respectivamente conforme critério já especificado nesta dissertação. Quando identificadas e relacionadas às crianças e adolescentes egressos das carvoarias, inferimos que a renda dos pais era insuficiente para manter o sustento da família. Obrigando os filhos ainda na infância priorizarem o trabalho, em detrimento da escola. Isso

mostra a pertinência de políticas públicas de transferência de renda, para enfrentar a complexa relação entre a realidade do trabalho infantil e da educação, presente na vida das crianças pobres.

Outro aspecto que precisa ser considerado é a própria natureza excludente da sociedade capitalista, onde a desigualdade social acaba influenciando nos rumos da realidade dessas crianças. Por isso, que a necessidade de trabalhar para ajudar a família, as afastou da escola. É dentro desse contexto que optamos em analisar a transferência de renda do PETI circunscrita a duas situações: enfrentar o fenômeno da pobreza e do trabalho infantil e assegurar a criança, o direito de estudar. Nesse sentido, inferimos que a vulnerabilidade socioeconômica das famílias têm nas políticas de transferência de renda, um mecanismo minimizador das discrepâncias sociais, ou seja, de garantir condições mínimas de sobrevivência.

Com relação aos objetivos pretendidos por esta pesquisa referentes à efetividade do PETI em relação ao acesso e a permanência na escola, concluímos que o Programa foi efetivo. Assegurou o acesso de todas as crianças e adolescentes, por meio de dois fluxos de matrícula: o regular e o acelerado. Portanto, a bolsa oferecida pelo Programa retirou das carrocerias as crianças e os adolescentes e garantiu a matrícula escolar. No entanto, não evitou o drama do fracasso de alguns alunos, representado na repetência e no abandono escolar. Por outro lado, não se pode atribuir ao Programa o fato destes alunos não terem tido sucesso ou de terem desistido da escola. Significa dizer que deixar de trabalhar para permanecer na escola, vai além de simples expectativas de políticas com essa característica. Por certo, que a ausência de uma proposta pedagógica que fomente nos alunos o interesse pelos estudos é imprescindível para que possam permanecer na escola, com sucesso.

Como visto, a escola no papel de agente de educação formal convergiu para que os resultados de desistência e insucesso escolar dos alunos do PETI, fossem tão desastrosos. Dona de um caráter altamente excludente e seletivo, a escola com seus métodos didático-pedagógicos

desvinculados da realidade sociocultural das crianças oriundas das carvoarias, tornaram a sala de aula um espaço educativo de alta complexidade, para estas crianças. Com efeito, as sucessivas reprovações sofridas ao longo do processo de aprendizagem contribuíram para o fracasso escolar, em que foram submetidas, as crianças e os adolescentes.

Em verdade, os resultados encontrados sugerem que sem uma ação integrada e articulada do mundo do trabalho com o mundo da escola, dificulta o grau de abrangência e desempenho das políticas sociais, que por meio da transferência de renda visam combater a pobreza daqueles de quem a vida material, chega a limites intoleráveis de sobrevivência humana. Por isso, reafirmamos a necessidade das políticas sociais estarem articuladas entre si.

Todavia, o estudo aqui apresentado sobre o PETI e sua relação com a educação, à luz das políticas de transferência de renda não se deu de forma isolada do contexto da escola. Significa dizer que a escola sendo o espaço de sistematização do conhecimento formal, incorporada à implementação do Programa, reafirmou o seu caráter elitista e excludente como foi mencionado, no capítulo II dessa dissertação. Dito de outra forma, os resultados indicam que sem um efetivo diálogo entre as políticas sociais fica reduzida a possibilidade de garantir as crianças e adolescentes, uma infância com escola e sem trabalho.

Assim, chegamos ao final desse estudo constatando dois aspectos da relação trabalho-educação no PETI, que relacionados entre si, revelam dentro de um mesmo contexto de análise os limites e as perspectivas dos programas de transferência de renda. O primeiro, diz respeito à falta de articulação do Programa com a escola e o segundo decorre do significado que a renda representa na vida das famílias pobres. Isso nos leva a concluir que embora o PETI tenha sido efetivo em relação ao acesso e a permanência na escola, falta às políticas de transferência de renda uma disposição maior de diálogo para o enfrentamento da pobreza e do trabalho infantil. Para tanto, é importante

que a sociedade esteja mobilizada para controlar e fiscalizar as ações implementadas pelos programas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS E PROGRAMAS SOCIAIS NO BRASIL. Brasília, OIT/Programa IPEC América do Sul, 2004.

ANÁLISE SITUACIONAL DO PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL. Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Brasília, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BAHIA, N. P. **Políticas de enfrentamento do fracasso escolar: inclusão e ou exclusão dos excluídos?** Disponível em <<http://www.Amped.org.br/reunioes/gt05/t0515;pdf>>. Acesso em 09.fev.2007.

BARONE, E. M. R. **Educação e Políticas Públicas: questões para o debate**. Boletim Técnico do SENAI. V. 32, nº. 3, set./Dez./2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/informativo/bts/263/boltec/263a.htm>>. Acesso em 02 fev.2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BARRETO, R. Ângela. **A educação infantil no contexto das políticas públicas**. Disponível em: www.Scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a05.pdf. Acesso em: 23 de set. 2006.

BARROS, R. P. **Bem-estar, pobreza e desigualdade de renda**. Rio de Janeiro, IPEA.

BEQUELE, A. **O trabalho infantil: perguntas e respostas**. In: O trabalho infantil. Brasília: OIT, 1993.

BELLONI, Isaura, MAGALHÃES, H de. & SOUZA, Luzia C. de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma avaliação em educação profissional**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal - Brasília: Câmara dos Deputados, 05 de out. 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Lei nº. 8. 742, de 7 de dezembro de 1993, legislação suplementar/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - Brasília: MDS, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional Lei nº. 9. 394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.

BRASIL. **Portaria nº. 666, de 28 de dezembro de 2005**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 de dezembro de 2005.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CERVINI, R. & BURGER, F. **O menino trabalhador no Brasil urbano dos anos 80**. In: CERVINI, R. & FAUSTO, A. O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. UNICEF/FLACSO/CBIA, São Paulo: Editora Cortez, 1991.

CHAIBUB, Juliana Rochet W. **Programas de transferência de renda e enfrentamento da pobreza no Brasil: inclusão social via trabalho ou assistência?** Brasília: Revista Ser Social, v. 1, n. 1, p. 33-60.

CIPOLA, A. **O trabalho infantil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

COSTA, A. C. G. da. **O Estatuto de criança e do adolescente e o trabalho infantil no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas**. Brasília: OIT; São Paulo: LTR, 1994.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n°. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n/24/a0235124.pdf>>. Acesso em: 05 fev.2007.

DAL-ROSSO, S. & RESENDE, M. L. S. **As condições de emprego do menor trabalhador**. Ipameri-Goiás: Thesaurus, 1985.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

DRAIBE, Sônia. **As Políticas sociais e o neoliberalismo**. Revista USP. São Paulo: n° 17 1993.

_____. & HENRIQUE, W. **O Welfare State, crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional**. Revista Brasileira de Ciência Social. São Paulo: V. 3, n° 6: 53-78, fev. 1988.

ENGELS, Friederich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2005.

FALEIROS, V. de P. **A política social do Estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FERNANDES, R. & SOUZA, A. P. **A redução do trabalho infantil e o aumento da frequência à escola: uma análise de decomposição para o Brasil dos anos 90**. Jul/2003. Disponível em <<http://www.Econ.fea.usp.br/seminarios/artigos/portela.pdf>>. Acesso em: 07 dez.2006.

FERRARO, R. A. & MACHADO, N. C. F. **Da universalização ao acesso à escola no Brasil**. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, n°. 79, agosto/2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10855.pdf>>. Acesso em: 10 nov.2006.

FERRO, A. R. **Avaliação do impacto dos programas de Bolsa Escola no trabalho infantil no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Economia, São Paulo: USP/ESAG, 2003.

FESTA, R. & CANELA, G. et al. **Trabalho infantil e gênero: uma leitura da mídia do Mercosul**. Brasília: OIT/ANDI, 2003.

FILHO, F. Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. São Paulo: Alínea Editora, 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Crianças mutiladas no Pará serão cadastradas em programa federal – bolsa é paga quando filhos trocam trabalho por estudo**. São Paulo: Caderno Cotidiano, 2001.

_____. **Fornos de Carvão produzem geração de crianças mutiladas no Pará**. São Paulo: Caderno Cotidiano, 2001.

FONSECA, A. M. M. da. **Família e política de renda mínima**. São Paulo: Cortez, 2001.

FORACCHI, Marialice M (Org.). **Mannheim: Sociologia**. São Paulo: Editora Ática 1982.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2003.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho & RISCAL, Sandra Aparecida. **A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil**. In: Oliveira, Dalila Andrade & ROSAR, Maria de Fátima Felix. (org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GIL, C. A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel – As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. Porto Alegre: L & PM Editora, 1980.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. São Paulo: Vozes, 2001.

HOLZMANN, L. (Org.). **Divisão social do trabalho**. In: CATTANNI, A. D. & HOLZMANN, L. (Org.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2006.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS (Org.). **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: 2001*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

KAPPEL, B. Dolores, AQUINO, Lígia M. Leão de & VASCONCELLOS, Vera M. Ramos de. **Infância e políticas de educação infantil**. In: VASCONCELOS, V. M. R. de (Org.). *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KASSOUF, A. L. **Aspectos socioeconômicos do trabalho infantil no Brasil**. São Paulo: USP, 2001.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991.

LAURELL, A. C. (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAVINAS, L. **Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática**. *Revista econômica*, V. 4, nº. 1, p. 25-59, junho 2002 – impressa em outubro de 2003.

LEAL, G. L. R. **Paragominas – a realidade do pioneirismo**. Pará: Gráfica e Editora Alves, 2000.

LOMBARDI, J. C. et al. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARIN, J. O. B. **Crianças do trabalho**. Goiânia: Editora UFG, Brasília: Plano, 2005.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. **Capital: crítica da economia política: livro I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins fontes, 1984.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

NUNES, Deise Gonçalves. **Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania**. In: VASCONCELOS, V. M. R. de (Org.). *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OFFE, Claus. **Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para a sociedade do trabalho**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, M. R. T. (Orgs.) **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PEREIRA, P. A. P. **Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

PRADA, Lenir R. André. *Educação contemporânea: ato político ou econômico*. Disponível em: <http://www.divinopolis.uemg.br/revista-eletronica3/artigo8-3.htm>. Acesso: várias datas.

REY, Luís F. González. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira, 2002.

PREFEITURA DE PARAGOMINAS – PA. **Projeto Técnico Social da Secretaria Municipal de Assistência – SEMAS**, 2004.

RIBEIRO, S. C. **A pedagogia da repetência**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/05n12/v5n12a02.pdf>>. Acesso em: 08 de out. de 2006.

RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência social à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Santa Úrsula, 1995.

RUA, M. das G. & CARVALHO, M. I. V. de (Orgs). **O estudo da política. Tópicos selecionados**. DF: Paralelo 15, 1998.

SALAMA, P. & DESTREMAU, B. **O tamanho da pobreza: economia política de distribuição de renda**. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 1999.

SANTOS, O. J. dos. **Fundamentos da relação trabalho e educação**. Revista do NETE/Trabalho & Educação, Minas Gerais, nº. 9, p. 27-35, jul/dez – 2001.

SANTOS, R. B. & SANTOS, I. **Trabalho infantil no Brasil: um estudo das estratégias políticas para a sua eliminação**. Belo Horizonte: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1997.

SARMENTO, M. Jacinto. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a15v2378.pdf. Acesso em: 30 de nov. de 2006.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHNEIDE, A. & INGRAN, H. **Policy design and democracy**. Kansas. University Press of Kansas, 1997 (p. 100 – 101).

SILVA, M. O. da S. et al. **A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, A. P. **Aspectos do trabalho infantil no Brasil**. Revista FAAP. Disponível em <http://www.faap.br/revista_faap/rel_internacionais/rel_03/portela.htm>. Acesso em: 11 de out. de 2006.

SPOSATI, Aldaiza. **Gestão intergovernamental para o enfrentamento da exclusão social no Brasil**. In: NOLETO, M. J. & WERTHRIN, J. (Orgs.). *Pobreza e desigualdade no Brasil: traçando caminhos para a inclusão social*. Brasília: Unesco, 2004.

_____. (Org.) **Renda mínima e crise social – saída ou agravamento**. São Paulo: Cortez, 1997.

TREIN, Eunice & CIAVATTA, Maria. **A produção capitalista trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990**. In: FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (Orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, 2006.

TUMOLO, P. S. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?** Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, nº. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 de nov. 2005.

VIEIRA, Evaldo. **Políticas e as bases do direito educacional**. Cad. CEDES, nº. 55, Vol. 21, Campinas – SP: jul./dez. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cedes/v21n55/5538>>. Acesso em 18. nov. 2006.

VINOD, T. **O Brasil visto por dentro: desenvolvimento em uma terra de contrastes**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

APÊNDICES

INSTRUMENTO DE PESQUISA

**ENFRENTAMENTO DA POBREZA E DO TRABALHO INFANTIL: UM DIÁLOGO
NECESSÁRIO ENTRE A EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA**

TERMO DE CONCENTIMENTO

Prezado, (a)

Você esta sendo convidado (a) para participar, voluntariamente, de uma entrevista, cujo objetivo principal é analisar, a partir de um estudo de caso, a efetividade do PETI em relação ao acesso e a permanência na escola das crianças e adolescentes, egressos do trabalho das carvoarias de Paragominas-PA, no período de 1999 a 2005. Esta entrevista integra a pesquisa de mestrado que estou desenvolvendo junto a Universidade de Brasília e para isso, conto com sua participação no sentido de contribuir com essa investigação. As informações obtidas, bem como sua identificação serão tratadas sob sigilo e o conteúdo das informações será utilizado exclusivamente para uso da pesquisa.

Paragominas-PA, _____ de _____ de 2006.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Gestor da SEMAS

1. Há quanto tempo você atua como gestor do PETI no município?
2. Quais as motivações para a implementação do Programa?
3. Como você justifica a implementação do programa no município?
4. De que formas foram identificadas e selecionadas as crianças e adolescentes encontradas em situação de trabalho?
5. De que forma as famílias beneficiárias foram inseridas no Programa?
6. O que você pensa sobre essa política?
7. Como o PETI é desenvolvido aqui no município?
8. Como são considerados os casos de crianças e adolescentes que abandonam a escola e retornam ao trabalho? São tomadas medidas preventivas? Quais?
9. De que forma esta Secretaria dialoga com Secretaria Municipal de Educação, no que diz respeito as ações do PETI no âmbito da escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Aluno do PETI

1. Por que você começou a trabalhar ainda criança?
2. Que horas você acordava para ir trabalhar e que horas terminava?
3. Como era o seu trabalho nas carvoarias?
4. Fala pra mim, sobre a criança ter que trabalhar na infância, em vez de estudar.
5. E a escola? Você estudava quando estava trabalhando?
6. Depois de receber a bolsa do PETI, o que mudou na sua vida?
7. Que tipo de atividade você faz na jornada ampliada?
8. De que maneira a bolsa do PETI contribuiu para os seus estudos?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Famílias beneficiárias do PETI

1. Como você ficou sabendo do PETI?
2. Como você teve acesso à bolsa do PETI e, quantos dos seus filhos recebem o benefício?
3. De que maneira o PETI possibilitou o acesso do seu filho à escola?
4. Na época em que seu filho trabalhava nas carvoarias, você estava empregado (a)? Onde você trabalhava e quanto recebia?
5. Hoje, você possui algum vínculo de emprego?
6. Você participa de algum tipo de programa e projeto de qualificação profissional e de geração de trabalho e renda oferecidos pelo PETI? Qual?
7. O que você pensa sobre essa política?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Professor

1. Você é professor concursado?
2. Há quanto tempo trabalha nesta Secretaria?
3. Quanto tempo você leciona nesta escola?
4. O que você pensa sobre os programas de transferência de renda voltados a educação?
5. O que você sabe sobre o PETI?
6. Há alguma diferença entre o aproveitamento escolar dos alunos do PETI com o desempenho escolar dos outros alunos?
7. Como você vê o problema do trabalho infanto-juvenil no seu município?
8. Em termos de aproveitamento escolar, houve alguma mudança efetiva no desempenho dos alunos que recebem a bolsa do PETI?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Conselheiro tutelar

1. Quanto tempo você atua como conselheiro (a) tutelar?
2. Gostaria que você falasse sobre a atuação do Conselho Tutelar, aqui em Paragominas.
3. De sua opinião sobre as políticas sociais de transferência de renda, no caso, o PETI.
4. De que forma o Conselho Tutelar atua nos casos de crianças e adolescente em situação de trabalho?

Mapa referencial

| Mapa referencial do fluxo da jornada regular | | | | |
|---|---------------------|-------------|----------------------------|---------------------------|
| Alunos do PETI | Faixa etária | Sexo | Modalidade de Fluxo | Resultado do Fluxo |
| Aluno 1 | 9 | M | Aceleração | Desistente |
| Aluno 2 | 7 | M | Aceleração | Fracasso |
| Aluno 3 | 7 | F | Regular | Desistente |
| Aluno 4 | 9 | F | Aceleração | Desistente |
| Aluno 5 | 8 | F | Regular | Sucesso |
| Aluno 6 | 14 | M | Aceleração | Sucesso |
| Aluno 7 | 10 | M | Aceleração | Fracasso |
| Aluno 8 | 11 | F | Aceleração | Fracasso |
| Aluno 9 | 11 | M | Regular | Fracasso |
| Aluno 10 | 7 | F | Regular | Sucesso |
| Aluno 11 | 12 | F | Regular | Sucesso |
| Aluno 12 | 10 | F | Aceleração | Desistente |
| Aluno 13 | 11 | F | Aceleração | Fracasso |
| Aluno 14 | 12 | M | Regular | Desistente |
| Aluno 15 | 10 | M | Aceleração | Fracasso |
| Aluno 16 | 9 | M | Regular | Sucesso |
| Aluno 17 | 13 | M | Aceleração | Fracasso |
| Aluno 18 | 7 | M | Regular | Fracasso |
| Aluno 19 | 7 | M | Regular | Desistente |
| Aluno 20 | 7 | M | Aceleração | Fracasso |
| Aluno 21 | 11 | M | Aceleração | Desistente |
| Aluno 22 | 8 | M | Regular | Fracasso |
| Aluno 23 | 9 | F | Regular | Fracasso |
| Aluno 24 | 11 | M | Regular | Desistente |
| Aluno 25 | 11 | F | Aceleração | Sucesso |
| Aluno 26 | 12 | M | Regular | Desistente |
| Aluno 27 | 12 | M | Aceleração | Fracasso |
| Aluno 28 | 9 | M | Regular | Desistente |
| Aluno 29 | 10 | M | Aceleração | Desistente |
| Aluno 30 | 9 | M | Regular | Desistente |
| Aluno 31 | 11 | M | Aceleração | Desistente |
| Aluno 32 | 9 | M | Regular | Desistente |
| Aluno 33 | 10 | M | Aceleração | Desistente |
| Aluno 34 | 12 | M | Aceleração | Sucesso |
| Aluno 35 | 9 | F | Regular | Fracasso |
| Aluno 36 | 10 | F | Regular | Sucesso |
| Aluno 37 | 10 | F | Regular | Sucesso |
| Aluno 38 | 14 | M | Aceleração | Sucesso |
| Aluno 39 | 7 | M | Regular | Fracasso |

| | | | | |
|----------|----|---|------------|------------|
| Aluno 40 | 11 | F | Regular | Desistente |
| Aluno 41 | 8 | M | Regular | Fracasso |
| Aluno 42 | 12 | M | Regular | Desistente |
| Aluno 43 | 7 | F | Aceleração | Fracasso |
| Aluno 44 | 9 | M | Regular | Desistente |
| Aluno 45 | 13 | M | Aceleração | Desistente |
| Aluno 46 | 8 | F | Regular | Fracasso |
| Aluno 47 | 10 | M | Regular | Fracasso |
| Aluno 48 | 13 | F | Regular | Sucesso |
| Aluno 49 | 8 | F | Regular | Desistente |
| Aluno 50 | 13 | F | Aceleração | Desistente |
| Aluno 51 | 12 | M | Regular | Sucesso |
| Aluno 52 | 8 | M | Regular | Desistente |
| Aluno 53 | 11 | F | Aceleração | Fracasso |
| Aluno 54 | 9 | F | Aceleração | Sucesso |
| Aluno 55 | 7 | M | Regular | Desistente |
| Aluno 56 | 11 | M | Aceleração | Desistente |
| Aluno 57 | 9 | M | Regular | Desistente |
| Aluno 58 | 9 | F | Aceleração | Sucesso |
| Aluno 59 | 11 | F | Aceleração | Sucesso |
| Aluno 60 | 11 | M | Aceleração | Desistente |
| Aluno 61 | 13 | M | Regular | Sucesso |
| Aluno 62 | 8 | F | Aceleração | Desistente |
| Aluno 63 | 14 | M | Aceleração | Sucesso |
| Aluno 64 | 11 | M | Aceleração | Sucesso |
| Aluno 65 | 9 | M | Regular | Fracasso |
| Aluno 66 | 12 | M | Aceleração | Fracasso |
| Aluno 67 | 12 | M | Regular | Sucesso |
| Aluno 68 | 9 | M | Regular | Sucesso |
| Aluno 69 | 9 | F | Regular | Desistente |
| Aluno 70 | 11 | F | Regular | Sucesso |
| Aluno 71 | 12 | M | Regular | Fracasso |
| Aluno 72 | 10 | F | Regular | Desistente |
| Aluno 73 | 10 | F | Regular | Sucesso |
| Aluno 74 | 8 | M | Regular | Fracasso |
| Aluno 75 | 8 | M | Regular | Fracasso |
| Aluno 76 | 11 | F | Regular | Fracasso |
| Aluno 77 | 12 | M | Aceleração | Desistente |
| Aluno 78 | 10 | M | Regular | Desistente |
| Aluno 79 | 12 | M | Regular | Sucesso |
| Aluno 80 | 7 | M | Regular | Fracasso |
| Aluno 81 | 11 | M | Regular | Fracasso |
| Aluno 82 | 9 | F | Aceleração | Desistente |
| Aluno 83 | 13 | M | Regular | Desistente |
| Aluno 84 | 14 | F | Regular | Desistente |
| Aluno 85 | 12 | F | Regular | Sucesso |

| | | | | |
|-----------|----|---|------------|------------|
| Aluno 86 | 10 | F | Regular | Sucesso |
| Aluno 87 | 13 | F | Regular | Desistente |
| Aluno 88 | 12 | F | Aceleração | Sucesso |
| Aluno 89 | 11 | F | Regular | Fracasso |
| Aluno 90 | 8 | M | Regular | Fracasso |
| Aluno 91 | 11 | M | Aceleração | Fracasso |
| Aluno 92 | 7 | M | Aceleração | Sucesso |
| Aluno 93 | 12 | F | Aceleração | Fracasso |
| Aluno 94 | 12 | M | Aceleração | Sucesso |
| Aluno 95 | 13 | M | Regular | Sucesso |
| Aluno 96 | 10 | M | Aceleração | Sucesso |
| Aluno 97 | 10 | M | Regular | Desistente |
| Aluno 98 | 7 | F | Regular | Sucesso |
| Aluno 99 | 14 | M | Regular | Fracasso |
| Aluno 100 | 12 | M | Aceleração | Fracasso |
| Aluno 101 | 11 | F | Regular | Desistente |
| Aluno 102 | 10 | F | Aceleração | Fracasso |
| Aluno 103 | 13 | M | Aceleração | Sucesso |
| Aluno 104 | 13 | F | Regular | Fracasso |
| Aluno 105 | 7 | F | Regular | Desistente |
| Aluno 106 | 11 | F | Regular | Sucesso |
| Aluno 107 | 8 | M | Regular | Fracasso |
| Aluno 108 | 10 | M | Aceleração | Fracasso |
| Aluno 109 | 12 | M | Regular | Sucesso |
| Aluno 110 | 12 | F | Aceleração | Sucesso |
| Aluno 111 | 13 | M | Regular | Sucesso |
| Aluno 112 | 10 | F | Aceleração | Desistente |
| Aluno 113 | 12 | M | Aceleração | Desistente |
| Aluno 114 | 10 | M | Aceleração | Fracasso |