

POLIANA FERREIRA GONÇALVES

**O TRABALHO COMO EXPERIÊNCIA MORAL: SIGNIFICADOS E
EXPECTATIVAS SUBJACENTES À INSERÇÃO DE CRIANÇAS,
ADOLESCENTES E RESPONSÁVEIS NO PETI/IPATINGA-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS- BRASIL
2006

POLIANA FERREIRA GONÇALVES

O TRABALHO COMO EXPERIÊNCIA MORAL: SIGNIFICADOS E EXPECTATIVAS SUBJACENTES À INSERÇÃO DE CRIANÇAS, ADOLESCENTES E RESPONSÁVEIS NO PETI/IPATINGA-MG

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 17 de novembro de 2006

Prof^ª.Patricia Fernanda Gouveia da Silva
(Co-orientadora)

Prof^ª.Maria das Dores Saraiva de Loreto
(Co-orientadora)

Prof^ª. Maria Isabel de Jesus Crysostomo

Prof^ª. Lourdes Helena da Silva

Prof^ª. Maria de Fátima Lopes
(Orientadora)

Dedico aos meus familiares, à minha mãe e meu pai.

Aos meus colaboradores, em especial, às crianças, adolescentes do PETI e sua família, e à Patrícia Fernanda Gouveia da Silva.

SEMENTES DO AMANHÃ

Ontem o menino que brincava me falou
Que hoje é semente do amanhã
Para não ter medo que esse tempo vai passar
Não se desespere não, nem pare de sonhar
Nunca se entregue, naça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo
Nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será

(Gonzaga Jr.)

AGRADECIMENTOS

Todo final de um trabalho intenso, que acredito ter sido este, merece agradecer pessoas que se fizeram presentes neste processo. Às vezes, por uma simples palavra de conforto, outras pela presença, e sem dúvida, aquelas que se materializaram na construção desta dissertação.

Porém, antes de nomear pessoas significantes neste processo, quero agradecer, sobretudo a presença “onipresente”, que para mim, é mais que presente, por rodear minha vida não só neste trabalho, mas no meu cotidiano. Falo neste momento de DEUS.

Penso ainda, sem “modéstia”, em agradecer-me, pelo simples fato de saber mensurar todos os sentimentos vivenciados na construção deste trabalho, que aqui, infelizmente não desejo manifestá-los, não só por ser muito pessoal, mas pela minha “timidez”, rrsrs...

Bom, nestas páginas de agradecimento, quero primeiramente agradecer meus pais, que sem dúvida foram os que compartilharam integralmente nesta conquista, vivenciando todos os sentimentos referidos.

Agradeço o corpo de orientadores, Fatinha, Patrícia e Dorinha, impreensindíveis no meu crescimento intelectual acadêmico, que percebo ser revelado a cada dia em minha prática, e em meus diálogos com as “letras”. Foi sem dúvida, o meu maior e primeiro salto para o universo da pesquisa, que nas palavras de minha querida e sábia co-orientadora Patrícia, grande propulsora deste aprendizado, numa mistura de “angustia” e “sede” pelo saber, que nas minhas simplistas

colocações, me dizia: “ *E aí, mamãe toca piano*”. Ah! Hoje sei que foram muitas notas para compreender como mamãe toca piano.

À Universidade Federal de Viçosa (UFV), pela realização do mestrado.

À Sirle, companheira de mestrado, que foi uma pessoa muito importante para mim neste período, não só pelos ensinamentos de equilíbrio, paciência, determinação, mas também pela amizade que construímos fora do universo acadêmico, que acredito ter uma ligação espiritual. Dentro deste contexto de ligação espiritual, não poderia deixar de citar uma grande pessoa, que se fez recentemente presente, mas de maneira intensa em minha vida, Tia Lúcia, um exemplo de sabedoria e lição de vida.

À Aline e Ana Paula, pelo seu jeito carinhoso e atencioso com os colegas, inclusive comigo, que por algumas vezes, me ajudaram quando precisei. Ao restante da turma, pelo objetivo comum, que motivou a todos conquistarem mais este título.

À Jacinta, por sua hospitalidade e pela maneira percebida, de como me recebeu em sua vida, sendo carinhosa, prestativa, amiga, além de me proporcionar um convívio agradável com seu filho Fernando, uma criança adorável, que em vários momentos de tensão, sua presença me fazia esquecer de tudo e viver o contexto daquele instante com ele, como, por exemplo, assistir a novela “Rebeldes”.

Agradeço também a turma da EPTOM, local em que trabalho, que me acolheu com amizade e paciência.

À Dona Ione, pelas informações sobre a história das crianças e da construção da política de atendimento às mesmas no município de Ipatinga-MG.

À Thays e Evanir, minhas “Sancho Panças”, fiéis escudeiras e estagiárias, que muitas vezes, se mostraram companheiras, além de movimentarem seus dedinhos na digitação de grande parte deste trabalho, pois, esta aprendiz de pesquisadora, ainda é à moda antiga, que escreve quase tudo no papel, para depois digitar.

À Amanda, minha “insuportável e adorável nova amiga, e colega de trabalho”, que muitos dias, inclusive aos domingos, ajudou-me na formatação, construção de tabelas e outros, para realização deste trabalho. Ressalto que além de

envolver a “sujeita” acima, envolvo sua irmã, Renata, para realizar a resumo em Inglês. É por isso que elas se tornaram “insuportavelmente adoradas”.

Ao Roberci, pelo toque final da formatação.

À prima Elza, pela correção ortográfica e sugestões simpáticas na maneira de escrever.

Por fim, ao PETI, em especial a equipe técnica, e as crianças, adolescentes e responsáveis participantes, que me presentearam com suas narrativas e cenas etnográficas, primordiais na realização desta pesquisa.

Obrigada a todos vocês.

BIOGRAFIA

POLIANA FERREIRA GONÇALVES, filha de Paulo Samuel Gonçalves e Marilene Fernandes Ferreira Gonçalves, nasceu em Ipatinga, MG, em 28 de dezembro de 1976.

Em 1995, ingressou no curso de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), em Belo Horizonte, MG, graduando-se bacharel em dezembro de 1999.

Em 2000, teve seu primeiro trabalho como Assistente Social, no Instituto Médico Legal (IML), local em que foi estagiária por um tempo.

Em 2001, foi trabalhar no município de Ferros, MG. Neste mesmo ano, iniciou uma especialização em Terapia Sistêmica de Casal e Família, em Belo Horizonte, concluindo em dezembro de 2002.

Em 2002, retornou à Ipatinga e foi convidada a ministrar aulas na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), na qual, permaneceu até dezembro de 2003.

Em Agosto de 2003, foi chamada para trabalhar na Prefeitura Municipal de Ipatinga, numa ONG, que profissionaliza adolescentes, no qual, permanece.

Em março de 2004, iniciou o mestrado no Programa de Pós-graduação em Economia Doméstica, vindo a concluí-lo em 17 de novembro de 2006.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE SIGLAS	x
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiv
INTRODUÇÃO	1
O processo de Metamorfose: do argumento à construção do objeto reflexivo	1
CAPÍTULO I	14
I-O Quadro teórico-Conceitual: contextos, categoria e políticas	14
I.1- Antecedentes Históricos à Discussão do Trabalho Infante-Juvenil	14
I.1.1- O Trabalho Infante-Juvenil: demarcando o termo	21
I.2- O PETI: Programas e Políticas Sociais	40
I.3- Infância e adolescência: mapeando conceitos	61
I.4- Família: desnaturalizando a categoria	75

CAPÍTULO II	85
II- Os Pressupostos Teórico-Metodológicos: campo empírico, construção e sistematização dos dados	85
II. 1- A Caracterização do Campo Empírico.....	88
II. 2 -Trabalho Empírico: produção e classificação dos indicadores	94
II. 3- O Corpo de Dados e o Cruzamento de Variáveis	106
II. 4- O Procedimento de Análise: interpretação das narrativas	112
CAPÍTULO III	114
III-A Discussão Proposta: uma compreensão possível	114
III. 1- Os Significados de Infância e Adolescência, apresentado num diálogo entre: trabalho, representação, expectativas e gênero	115
III. 2- O Valor Trabalho e as Expectativas de Inclusão Social	125
III. 3- O PETI-Ipatinga e o Sistema Educacional	136
UMA CONCLUSÃO: algumas considerações	146
BIBLIOGRAFIA	154
ANEXOS	159

LISTAS DE SIGLAS

ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

DEAC - Departamento de Atenção a Criança e o Adolescente

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-econômicos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM - Fundação Estadual do Bem Estar Social

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem Estar do Menor

FUNDABRINQ - Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ILO - International Labour Organization

IPEC - Programa Internacional de Eliminação do Trabalho Infantil

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organizações das Nações Unidas

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio

PNBM - Plano Nacional do Bem Estar Social

PSD - Partido Social Democrata

PT - Partido dos Trabalhadores

SAM - Serviço de Assistência ao Menor

SEAS - Secretaria do Estado da Assistência Social

SEDESE – Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Esportes

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SEPH - Serviço de Promoção Humana

TID - Trabalho Infantil Doméstico

UDN - União Democrática Nacional

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIPAC - Universidade Presidente Antônio Carlos

USIMINAS - Usina Intendente Câmara

RESUMO

GONÇALVES, Poliana Ferreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, novembro de 2006. **O trabalho como experiência moral: significados e expectativas subjacentes à inserção de crianças, adolescentes e responsáveis no PETI/Ipatinga-MG.** Orientadora: Maria de Fátima Lopes. Co-orientadoras: Patrícia Fernanda Gouveia da Silva e Maria das Dores Saraiva de Loreto.

Apesar de o Brasil possuir uma das leis mais avançadas em relação à proteção às crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a realidade nos mostra, segundo as estimativas da Organização Internacional do Trabalho OIT (2000), que mais de 351 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos de idade estão economicamente ativas no mundo. No Brasil, isso representa cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes entre que trabalham. Tomando como foco o trabalho infanto-juvenil, busca-se problematizar a realidade e as perspectivas construídas por crianças, adolescentes e responsáveis, em torno do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), na cidade de Ipatinga. Em termos teórico-conceituais, demarcam-se os antecedentes históricos e o contexto de formação do debate sobre o trabalho infanto-juvenil. Algumas categorias centrais à compreensão dos mesmos são: Política social, com foco no PETI; Infância e Adolescência e família. Com base numa metodologia qualitativa (observação direta, questionário, dinâmicas de grupo e análise de conteúdo), refletiu-se sobre as perspectivas nativas

acerca do trabalho infanto-juvenil. Os resultados mostraram que o trabalho não é visto como negativo em suas vidas, mesmo que reconheçam que algumas atividades são prejudiciais ao desenvolvimento biopsicossocial da criança e do adolescente. O programa foi visto como positivo no que concerne à erradicação do trabalho infanto-juvenil dos participantes. Os entrevistados relataram a importância do PETI na vida das crianças e dos adolescentes, sendo visto como um Programa sócio-educativo que proporciona uma perspectiva de futuro melhor para este público. Dos resultados apresentados, ficou claro que há um valor moral antecessor ao valor pragmático do trabalho, percebido na realização do campo empírico. Para além das dimensões objetivas (materiais, pragmáticas e utilitaristas), enfatizamos aspectos simbólicos que permearam o envolvimento e a participação dos sujeitos pesquisados no PETI-Ipatinga, tais como a positividade do valor trabalho, cuja dimensão cultural antecede a sua aplicabilidade material. Enfim, mesmo não tendo a pretensão de formular conclusões definitivas, indicamos algumas possíveis pistas para desvendar parte da complexidade do problema que propusemos compreender. Como o caminho apresentado para o enfrentamento da erradicação do trabalho infanto-juvenil, indica-se a problematização não só de políticas de enfrentamento à pobreza e educação, mas também de questões de ordem cultural, na implantação de novas políticas culturais que busquem reconhecer o sujeito em seu contexto, numa proposta integrativa de inclusão social.

ABSTRACT

GONÇALVES, Poliana Ferreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, November of 2006. **Labor as moral experience: meanings and expectations in relation to the insertion of children, adolescents and respondents in the PETI/Ipatinga-M.G.** Adviser: Maria de Fátima Lopes. Co-Advisers: Patrícia Fernanda Gouveia da Silva and Maria das Dores Saraiva de Loreto.

Even though Brazil possesses one of the most advanced laws in relation to protection of children and adolescents, the Statute of Child and Adolescent (ECA), reality shows us according to estimates of the “OIT” (2000) – that worldwide more than 351 million children and adolescents between the age of 5 and 17 are economically active. In Brazil this stands for almost five and a half million children and adolescents who actually work. Focusing on childhood/youth labor we want to examine the reality and prospects formed by children, adolescents and respondents about the Program of Eradication of Child Labor (PETI), in the city of Ipatinga. In theoretical/conceptual terms, being marked out by historical backgrounds and the context of the formation of the debate on child/youth labor, some central categories for the comprehension of these are: Social Politics, focused on the “PETI”, Childhood and Adolescence and family. Based on a qualitative methodology (direct observation, questionnaire, group dynamics and contents analysis) we reflected on the natural

prospects of child/youth labor. The results showed that labor is not seen as something negative in their lives, even though they admit that some activities are detrimental to the bio-psycho-social development of the Child and the Adolescent. The program was seen as something positive with regard to the Eradication of Child/Youth Labor of the participants. The interviewees reported the importance of the “PETI” in the life of the Children and the Adolescents, it being seen as a social-educational Program that provides a prospect of a better future for these people. From the results presented it became clear that there is a moral value preceding the pragmatic value of labor, perceived through the realization of the empirical study. Beyond the objective dimensions (material, pragmatic and utilitarian) we emphasize symbolic aspects that permeate the development and the participation of the researched subjects in the “PETI”-Ipatinga, such as: the real positive value of labor, whose cultural dimension precedes its material application. Finally, even though not having the pretension of formulating the definitive conclusions, we indicate some possible clues to unravel part of the complexity of the problem we sought to understand. As a possible way to face the Eradication of Child/Youth Labor we indicate not only policies of tackling poverty and education, but also matters of cultural nature, like the implantation of new cultural policies that seek to recognize the subject in his/her context, in the integrated proposal for social inclusion.

INTRODUÇÃO

O processo de metamorfose: do argumento à construção do objeto reflexivo

Esta dissertação objetivou conhecer as perspectivas de um conjunto particular de crianças e adolescentes, inseridos no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e seus ‘responsáveis’, discutindo determinados quadros representacionais subjacentes, que concernem à participação desses sujeitos referidos no programa. A idéia de erradicar refere-se a uma tentativa de retirar o público infanto-juvenil, submetido à situação de trabalho inadequado, de um contexto que compromete seu pleno desenvolvimento biopsicossocial. Nestes termos, tal Programa tem como pressuposto a idéia de que erradicar o trabalho precoce implica em garantir que a criança e o adolescente possam viver sua infância e adolescência, no que condiz com a lei e com o ideário cultural de nossa sociedade.

Nesta pesquisa, as categorias infância e adolescência, e mesmo família, são compreendidas como uma construção sócio-cultural, portanto, sujeitas a transformações, conforme as condições histórico-sociais da época.

Em primeiro lugar, refletir academicamente sobre o trabalho infanto-juvenil é uma oportunidade de problematizar minha prática profissional, discutindo as dinâmicas e representações sobre o tema, na perspectiva dessas crianças e adolescentes trabalhadoras. Afinal, esta temática foi se impondo em minha trajetória

profissional de maneira particular. Meu interesse nasceu de uma experiência no município de Ferros, em Minas Gerais, onde, na condição de Assistente Social, deparei-me com diversas situações de crianças e adolescentes evadidos da escola formal. De acordo com as narrativas locais apontadas pelas famílias envolvidas no trabalho, a dificuldade de estudar tinha relação com diversos motivos. Destes, vale destacar o argumento de que eles tinham que ajudar o pai na lavoura, chegando cansados do trabalho e sem ânimo para estudar. Além disso, faziam referência às dificuldades enfrentadas por eles para irem à escola, por morarem longe, e não existir meios de transportes. Finalmente, relacionavam a evasão, ‘naturalmente’, a motivos inerentes aos valores culturais do sistema familiar, conforme relata uma das moradoras da zona rural de Ferros: “criança tem que trabalhar para não ficar à toa; quando trabalha, não aprende coisa errada... Eu comecei a trabalhar cedo e isto não atrapalha ninguém, além de poder ajudar no sustento da casa, aprende a dar valor ao dinheiro”.

Por isso mesmo, pretendo aprofundar um pouco mais em meu processo pessoal em relação ao tema. Enquanto Assistente Social, quando na condição de estudante, deparei-me com práticas cotidianas do Serviço Social que não estavam diretamente no âmbito do debate e da prática social sobre políticas dirigidas à infância e à adolescência. Somente após a graduação, trabalhando em uma cidade pequena, Ferros, MG, que a realidade vivida por muitas crianças e adolescentes se impôs em meu cotidiano profissional, bem como passou a me inquietar, principalmente na discussão sobre o trabalho infanto-juvenil.

Essa experiência despertou-me o interesse em realizar novos estudos que pudessem subsidiar minha prática no entendimento com crianças e adolescentes. Para tanto, busquei uma especialização na área de família, recorrendo à Teoria Sistêmica, sobre a qual já havia estudado alguns fundamentos teóricos na Faculdade e já tinha uma simpatia por esta abordagem. Esta especialização em Terapia Sistêmica de Casal e Família durou um período de dois anos, em Belo Horizonte, tornado-se um importante impulso em minha vida profissional. Ajudou-me muito na reflexão teórica e na prática, tão debatida na faculdade. Por meio dessa especialização, fui inserida

novamente no universo acadêmico, mas desta vez não como estudante, e sim como professora, refletindo novamente sobre as categorias família, criança e adolescente, pois a disciplina que ministrei foi Política Setorial II: Família, Criança e Adolescente.

Em meados do curso de especialização, desliguei-me de minhas atividades profissionais em Ferros-MG, ministrando somente as aulas em Ipatinga, na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), quando surgiu a oportunidade de trabalhar como técnica na Prefeitura Municipal de Ipatinga, atuando num departamento de atenção à criança e ao adolescente, no Programa que atende a adolescentes de 14 a 18 anos, e que visa trabalhar a promoção humana e a profissionalização.

Posso dizer que tal problemática foi se impondo nestes anos de experiência, incomodando-me a ponto de buscar subsídios para problematizar meu olhar técnico, procurando refletir as noções de criança e de adolescente, num universo mais amplo do que as demandas imediatas de minha prática de trabalho.

Cotidianamente me deparava, de maneira especial, com crianças e adolescentes inseridos no mercado de trabalho. Ao contrário de muitos estudos, que explicavam tal inserção como necessidade única material, com claro viés economicista, o que observava na prática era que esse ponto de vista não era absoluto, nem mesmo causa principal. Para além desse determinismo materialista, pude perceber um valor “moral” subjacente, que justificava a inserção de crianças e adolescentes muito cedo no mercado de trabalho.

Dessas impressões iniciais e por causa de minha inserção atual num departamento específico de atenção às crianças e ao adolescente (DEAC), na Prefeitura Municipal de Ipatinga, foram surgindo um conjunto de questões que me levaram a refletir academicamente sobre a realidade vivenciada por crianças e adolescentes que trabalham. Tal realidade revelou uma reflexão em torno do trabalho infante-juvenil, bem como de categorias que subsidiaram a discussão da problemática, sendo elas: PETI e Política Social, Infância e Adolescência, e Família.

Toda essa trajetória de trabalho com crianças e adolescentes passou a ser motivo de inquietação e busca por mais conhecimento nessa área, levando-me a

pesquisar, em especial, sobre a criança e o adolescente que trabalham, através da reflexão sobre um problema social vivenciado pela sociedade, que é o trabalho infanto-juvenil inadequado ao desenvolvimento integral desse público. Assim, essa pesquisa teve como problema conhecer o universo de crianças e de adolescentes que trabalhavam e que foram erradicados do trabalho por meio do PETI, construindo, a partir dessa nova realidade, a percepção do que é ser erradicado do trabalho por meio daquele Programa.

Como escolha do campo empírico, elegi o PETI¹ intencionalmente por ser um projeto que engloba o trabalho infantil, numa proposta de erradicá-lo. Também os participantes foram eleitos de forma intencional por terem uma história de trabalho infanto-juvenil. São crianças e adolescentes “pobres”, no sentido pragmático da palavra, que fazem parte de um grupo social menos favorecido, portanto, excluídas, muitas vezes, de bens sociais, o que acaba por destiná-las a serem “assistidas” por benefícios sociais, em busca de inclusão social.

¹ O PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) é um programa do Governo Federal que tem como objetivo erradicar o trabalho infantil, que coloca em risco o desenvolvimento biopsicossocial da criança e do adolescente. O programa tem como meio operativo a Jornada Ampliada. As atividades da Jornada Ampliada acontecem em horários alternados ao da escola formal, de segunda a sexta-feira, durante todo o mês, com a carga horária de 4 horas em cada período diário. Os 30% desse tempo são destinados a atividades de acompanhamento e apoio escolar e os outros 70% às demais atividades. No período de férias escolares, são programadas colônias de férias ou similares, bem como passeios e outras atividades diversificadas, uma vez que os recursos para a manutenção da Jornada são repassados, também, neste período. Os objetivos básicos da ação educativa da Jornada Ampliada são: enriquecer o universo informacional, cultural e lúdico de crianças e adolescentes por meio de atividades complementares e articuladas entre si, destacando aquelas voltadas ao desenvolvimento da comunicação, da sociabilidade, de habilidades para a vida, de trocas culturais e as atividades lúdicas; apoiar a criança e o adolescente em seu processo de desenvolvimento, fortalecendo a auto-estima em estreita relação com a família, a escola e a comunidade; melhorar o desempenho escolar da criança e do adolescente, tendo sempre o núcleo familiar, a escola e a comunidade como referências (Manual de orientação do PETI, do Governo Federal, 2002).

Para melhor apresentar as realidades dos participantes, procurou-se explicitar o contexto sócio-econômico e cultural dos mesmos, a partir de suas falas em torno da problemática do trabalho infanto-juvenil, recorrendo a procedimentos metodológicos de caráter descritivo-interacional, que revelou os dados através das cenas etnográficas em campo, uma vez conduzidas pela pesquisadora, e outras pela espontaneidade dos participantes.

Esse programa, em suas dinâmicas, possibilidades e limites de realização numa experiência local, constituiu um espaço possível para refletir acerca de questões abrangentes, que lançam luz sobre a complexidade político-econômica e, notadamente, sociocultural, em torno de problemas cruciais à realidade brasileira.

Quero ressaltar que apesar de meu conhecimento técnico no que se refere a questões ligadas à criança e ao adolescente, há uma distância quando remeto estas categorias para o universo acadêmico, porque o que é familiar para mim é o que acredito e faço como técnica. Exercer o papel de pesquisadora, num universo em que existe proximidade na prática profissional tornou-se uma tarefa árdua, que trouxe a possibilidade de relativizar quem são essas crianças e esses adolescentes de quem à pesquisa faz referência. Creio que foi um exercício relativizador problematizar esse tema, ao sair de minhas impressões técnicas para um olhar acadêmico, tentando, nesse período da pesquisa, me converter à condição de pesquisadora, conhecendo determinado tema. Sentia-me numa armadilha, pois tinha receio de banalizar as possibilidades de descobertas acerca do tema. A respeito desse sentimento, recorro à narrativa de Patrícia Gouveia (2003), ao discutir “classe, gênero, identidade e participação popular, num conjunto de agentes comunitárias (...) primeiro tentei ser cuidadosa para não cair na armadilha da substantivação e universalização dos conceitos analíticos” (Gouveia, 2003, p. 6).

Minha dupla inserção, como técnica e pesquisadora, a princípio, foi um exercício difícil, afinal, estava cheia de conceitos e prerrogativas legais generalizadas, que acreditava serem únicas sobre o tema. O estar “próxima e distante” estava presente em todo esse percurso, sendo preciso exercitar o tempo todo qual o papel que exercia na pesquisa. Era preciso Esquecer que naquele momento ser técnica vinha

apenas como uma ajuda em relação a um breve conhecimento prático do campo eleito.

Dentro dessa reflexão, Gouveia (2003) afirma:

Só quando pude revistar esta experiência aparentemente conhecida/próxima tornou-se possível estranhar suas assertivas-informadas previamente de que todo encontro com a alteridade exige um esforço ambíguo de estranhamento e de identificação entre pretensos sujeitos e objetos de conhecimento (Gouveia, 2003, p. 7).

Penso que todo esse processo metamorfósico que vivenciei foi passível de problematização dentro do universo do trabalho infanto-juvenil, em um contexto de construção revelado por mim, pelos participantes da pesquisa e pela pesquisa em si, ao ser conduzido com maturidade a partir de orientações do comitê da pesquisa, de leituras e do próprio campo empírico, que conduziu um problema social a um problema sociológico.

Essas inquietações em face da minha vivência profissional ofereceram as bases que se transformariam em hipóteses preliminares à pesquisa realizada, tais como: as crianças e os adolescentes inserem-se precocemente no trabalho por razões pragmáticas, em busca de uma melhor qualidade de vida para sua família? Há um valor cultural, moral e transgeracional que leva as crianças e os adolescentes a trabalharem muito cedo? As políticas públicas, bem como o sistema educacional, não proporcionam a inclusão de nossas crianças e adolescentes a viverem sua infância e sua adolescência dentro do ideário legal e cultural de nossa sociedade, tornando-os “adultos” para o trabalho?

Algumas questões e hipóteses foram levantadas acerca do tema, mas foi a partir de um caso particular, a experiência do PETI-Ipatinga, que esta pesquisa procurou problematizar a realidade e as perspectivas identificadas e construídas por crianças, adolescentes² e responsáveis³ a respeito da erradicação do trabalho infanto-

² As categorias “infância” e “adolescência” são separadas legalmente por faixa etária. O Estatuto da Criança e do Adolescente considera criança até doze anos de idade incompleto e

juvenil, via Programa de Erradicação do Trabalho Infanto-juvenil, levando em conta o que motivou a inserção dos mesmos.

A partir desse quadro, buscou-se refletir particularmente o processo de inserção de crianças e adolescentes no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), no município de Ipatinga-MG. O referido Programa iniciou suas atividades no dia 21 de outubro de 2002, atendendo a 100 crianças e adolescentes, na faixa etária de 7 a 16 anos de idade incompletos, tendo como parceiras a Escola Formal e a Jornada Ampliada. A Jornada Ampliada é uma ação complementar à escola formal, que visa a promoção sócio-educacional das crianças e adolescentes nele inseridos. O número de participantes do programa obedece ao levantamento apresentado às comissões Federal e Estadual, valendo ressaltar que não atendem à demanda existente, cumprindo, apenas, as vagas disponibilizadas pelo Governo Federal. Do processo de aprovação do Governo Federal até a identificação das demandas e do envio da listagem das crianças e adolescentes que integrariam o programa ocorreu em um espaço de tempo pequeno. O Departamento de Atenção à Criança e ao Adolescente (DEAC), achou por bem utilizar os dados já existentes sobre atendimentos realizados com as famílias de algumas crianças e adolescentes, devido às limitações da proposta institucional, por não ter um diagnóstico no município em relação ao trabalho infanto-juvenil. Nesse programa foram selecionadas, de um lado,

adolescente aquele entre doze e dezoito anos incompletos (Art.2 do ECA). Nesta pesquisa, tais categorias referem-se a personagens pobres, no sentido amplo da palavra, com carências econômicas, habitacionais, relacionais e mais carentes de direitos sociais, que buscam, via PETI, serem sujeitos de direitos e deveres. Mary Del Priore (2000) relata que as crianças, nos primeiros séculos da colonização, eram chamadas de miúdos, ingênuos, infantis (Priore, 2000, p.87). A mesma autora diz “A falta de maiores referências não significa, entretanto, que a criança não tenha sido desvalorizada. Há nas entrelinhas, uma ou outra maneira de mostrar que lhe dava valor, era a continuação da família, gozava de afeto dos seus, participava dos acontecimentos e das festas, enfim, tinha presença na vida do Momento” (ibid, p. 109-110).

³ Não quero essencializar os papéis sociais, como o de mãe, o de pai, o de tio, etc. Porém, o papel da mulher está sendo problematizado nesta pesquisa, na figura da mãe, Aqui, utilizei a categoria responsável, referindo, na maioria das vezes, à mãe, àquela que insere a criança e/ou adolescente.

as famílias que já participaram de algum projeto ou programa assistencial da Prefeitura, de outro, as ONG'S do município e os encaminhamentos realizados pelo Conselho Municipal e Tutelar da Criança e do Adolescente.

Em relação aos objetivos desta pesquisa, buscou-se identificar o conjunto de valores que orientam e motivam a inserção de famílias no Programa de Erradicação do Trabalho Infante-Juvenil da Prefeitura de Ipatinga. Foram revelados os marcadores sócio-econômicos e culturais, procurando conhecer a realidade social dessas famílias (econômica, habitacional, relacional), bem como o que singulariza a adesão e a participação delas no PETI-Ipatinga. E por fim, foi analisada a percepção das crianças, adolescentes e responsáveis no que se refere à dinâmica de funcionamento do PETI-Ipatinga, em especial, à agenda de atividades da Jornada Ampliada, em termos da orientação da criança e do adolescente e a interação com os responsáveis.

A título de contextualização do problema, cabe expor, de maneira breve e sintética, as principais questões conceituais que envolvem a discussão sobre o trabalho precoce, definido como aquele que expõe a criança e o adolescente à disciplina do trabalho, prejudicando o desenvolvimento biopsicossocial, comprometendo as possibilidades da criança ser criança e do adolescente ser adolescente, sendo fases construídas socialmente, e consideradas preciosas e insubstituíveis no desenvolvimento das potencialidades humanas.

Segundo as prerrogativas do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (1994), as atividades que representam um maior grau de exploração do trabalho infante-juvenil são aquelas de período integral, que provocam estresse físico, emocional e psicológico, bem como as atividades realizadas nas ruas, com remuneração inadequada e responsabilidade excessiva, que impedem a educação e que comprometem a dignidade e auto-estima das crianças e adolescentes, como a escravidão ou trabalho servil e exploração sexual; enfim, as atividades consideradas prejudiciais ao pleno desenvolvimento social e psicológico. Além disso, evidências empíricas apresentadas por esse órgão mostram que nessas condições encontram-se os milhares de crianças e adolescentes alvos de denúncia no Brasil.

Nesse contexto, torna-se importante distinguir o trabalho considerado inadequado à pessoa em desenvolvimento (a criança e o adolescente), aquele que castra precocemente e quase irreversivelmente as possibilidades de desenvolvimento, em que a criança e o adolescente são forçados a realizá-los. Muitas vezes, tal situação tem, como consequência, o abandono da escola e do brincar, o que faz com que a criança e o adolescente renunciem ao desenvolvimento de suas potencialidades e, conseqüentemente, a possibilidade de participar igualmente da vida social, cultural e econômica da sociedade pertencente, diferente daquele trabalho considerado parte dos deveres, que ajudam na socialização e aprendizagem de habilidades para a vida cotidiana partilhada na família e na sociedade.

A própria Organização Internacional do Trabalho informa que algumas crianças e alguns adolescentes que ajudam desde cedo suas famílias nos afazeres do lar, no campo, em lojas, dependendo das atividades, podem não estar inseridos numa rede trabalho infantil exploratório. O conceito de exploração aplica-se a algumas atividades desempenhadas por menores, em condições mais ou menos regulares, para ganhar o sustento para si e suas famílias (OIT, 2003). Dentro da percepção do trabalho como ajuda, crianças e adolescentes podem exercer uma função educativa. Assim, o fato de alguns pais delegarem aos filhos a tarefa de arrumar a própria cama, lavar um copo após utilizá-lo, ou até mesmo terem a responsabilidade por algumas tarefas simples no campo, não pode ser considerada exploração de mão-de-obra infanto-juvenil, mas sim um processo de aprendizado.

Essa forma de trabalho pode ser considerada 'educativa', se entendermos, por exemplo, que educação e trabalho nem sempre são bens substitutos, levando em conta as dificuldades que muitos indivíduos, principalmente os mais pobres materialmente, encontram para terem o trabalho hoje, como um meio de financiar os estudos no futuro, esses bens podem ser considerados complementares.

Alguns estudos apontam que trabalho infantil e escolaridade não são necessários e mutuamente exclusivos, e que em países em desenvolvimento muitas crianças e adolescentes estudam e trabalham. Entretanto, o trabalho em tempo parcial

pode ser prejudicial, uma vez que compete com atividades que desenvolvem o indivíduo intelectualmente, como o tempo de estudo em casa.

Mesmo a Organização Internacional do Trabalho, que prega a eliminação do trabalho infantil no mundo, relata algumas formas de trabalho que são consideradas toleráveis. Apesar dos relatórios da OIT enfatizarem as inadequadas formas do trabalho infanto-juvenil, há relatos de algumas consideradas toleráveis, realizadas em tempo parcial, mas não há detalhamento de tais ocupações. Estima-se que 25 milhões de crianças entre cinco e catorze anos e 82 milhões entre quinze e dezessete anos estão engajadas em trabalhos aceitáveis (ILO, 2000).

Pode-se argumentar, também, que se uma criança trabalha em tempo parcial num ambiente saudável e seus estudos não são prejudicados, o trabalho poderia ser considerado construtivo. A esse respeito, Richard Anker (2000), em seu texto *Conceptual and research frameworks for the economics of child labour and its elimination*, afirma que há um consenso de que algumas formas de trabalho são boas para a formação da criança e do adolescente, pois podem ensinar disciplina, responsabilidade e autoconfiança. Entretanto, deve-se lembrar que a existência de qualquer tipo de trabalho infanto-juvenil que seja considerado educativo é ainda uma questão polêmica.

Inúmeros trabalhos foram realizados para descrever e entender o que leva as famílias ou por que crianças e adolescentes são ou inserem-se (vontade própria) no mercado de trabalho, quando existe a opção de estudar, bem como discutir os principais efeitos do trabalho precoce no curto e no longo prazo, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade.

As razões para o trabalho precoce têm múltiplas faces, dentre elas, a econômica, que se faz presente em muitos estudos sobre o trabalho infanto-juvenil, não devendo ser naturalizada nesta pesquisa não como causa principal do trabalho infanto-juvenil, mas problematizada como parte do processo de construção do motivo de crianças e adolescentes estarem trabalhando.

Numa perspectiva economicista, Sônia Kramer (1984), em seu livro: *A política do pré-escolar no Brasil* afirma:

Partindo-se do princípio de que é a relação dos homens com a produção da vida material o fator determinante, tanto das relações que os homens estabelecem entre si, quanto da produção das idéias, pode-se dizer que a relação primeira existente entre o adulto e a criança é econômica. Para o adulto, a criança é um ser economicamente não produtivo que ele deve alimentar e proteger. A criança é, portanto, financeiramente dependente do adulto (Kramer, 1984, p.23).

Essa dependência varia de acordo com a classe social. Assim, os “filhos de família”, cujos pais podem se encarregar sozinhos de seu sustento, educação e proteção têm uma “infância” para ser vivida de acordo com a cultura e a classe social pertencente. Um exemplo é que os filhos de famílias pobres, os “menores” cujos pais que não têm condições financeiras de mantê-los, nem mesmo no atendimento de suas necessidades básicas, são de uma “outra infância”, de uma “outra adolescência”, que, muitas vezes, precisam trabalhar juntos ou no lugar dos pais.

Segundo Oviedo García, “a proteção ao trabalho da criança e do adolescente” nos diz que a questão fundamental não está associada à justificativa do trabalho precoce, mas à necessidade de assegurar sua eficácia e efetividade quanto às possíveis explorações. Para ele: “O trabalho do menor merece proteção especial por razões fisiológicas, de segurança, salutíferas, morais e culturais” (GARCÍA apud SALLES, 2004, p.34).

Contudo, refletir sobre o contexto social em que vivem as crianças e os adolescentes significa problematizar como é construído o sistema familiar, a relação com a escola formal e outros. É preciso enfatizar como se opera a posição social assimétrica da mulher (aqui citada por ser, na maioria das vezes, a responsável pela dinâmica familiar) na família, na comunidade, na sociedade e nas políticas de Estado. Trata-se de uma questão posicionada muito antes do debate circunscrito à erradicação do trabalho infantil, cujos resultados poderão subsidiar a discussão sobre a dinâmica de implementação de políticas sociais setorializadas e seus programas (como é o caso do PETI), considerando a família como unidade de referência.

Deve-se levar em conta que o que separa o trabalho da exploração de mão-de-obra infanto-juvenil está além das diferenças entre países e culturas, sendo importante definir se o trabalho da criança e do adolescente é socialmente aceito.

Finalmente, para situar como foi discutido o tema, esta dissertação está estruturada da seguinte maneira: Nesta introdução, delinco a discussão sobre a questão do trabalho infanto-juvenil e apresento os motivos que me levaram a pesquisar o universo de crianças e adolescentes erradicadas do trabalho. No capítulo inicial, apresentarei o quadro conceitual, discutindo antecedentes históricos sobre o trabalho infanto-juvenil, focando a relação entre o sujeito e o trabalho. Perpassarei pelos caminhos percorridos até a conquista de uma lei própria, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e ainda apresentarei uma discussão sobre o que restringe a execução de alguns tipos de atividades desenvolvidas por criança e adolescente. Discutirei, também, o que caracteriza o trabalho infanto-juvenil, suas possíveis causas e conseqüências, destacando as leis de proteção e a política de atendimento vigente. Nesse primeiro capítulo, serão apresentados os referenciais teóricos e as categorias analíticas como as políticas sociais, em particular, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), suas características, dinâmicas e formas de realizações locais. Além disso, realizarei um mapeamento da infância e da adolescência, compreendidas como categorias socialmente construídas. Assim, colocarei em questão a categoria “família”, procurando desnaturalizar o conceito, através da ênfase nos valores sócio-culturais e econômicos.

No segundo capítulo, apresentarei a metodologia, refletindo sobre os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, contextualizando historicamente o município estudado. Nesse capítulo, será colocada em exposição a forma de construção e coleta dos dados, sua sistematização e caracterização.

No último capítulo, realizarei uma discussão do material empírico, apresentando os resultados num diálogo reflexivo articulado com o quadro conceitual, notadamente o campo da representação social e a cultura, cuja crítica permite refletir sobre a problemática do trabalho infanto-juvenil na realidade específica investigada.

Por fim, concluo o trabalho apresentando uma reflexão sobre limites e

possibilidades em relação aos dados obtidos, apontando a realidade vivenciada pelas crianças e adolescentes e seus responsáveis, bem como os possíveis caminhos para que seja efetivada uma proposta mais conseqüente de atenção à política de atendimento às crianças e adolescentes inseridos precocemente no mundo do trabalho.

CAPÍTULO I

I-O Quadro Teórico-Conceitual: contextos, categorias e políticas

I.1- Antecedentes Históricos à Discussão do Trabalho Infanto-Juvenil

Neste capítulo, buscou-se elaborar um quadro teórico-conceitual com o objetivo de conhecer aspectos concernentes aos antecedentes históricos sobre o trabalho infanto-juvenil, bem como à sua contextualização, além de mostrar as leis de proteção à infância e à adolescência e as políticas de combate ao trabalho infanto-juvenil, refletindo sobre as categorias políticas e sociais, em especial o PETI, infância e adolescência e família.

Ao longo da experiência social, as crianças e os adolescentes sempre participaram do mundo do trabalho. A partir de dada perspectiva histórica, foram sendo geradas as leis que protegem o trabalho infanto-juvenil.

Segundo Ari Cipola, no livro *Trabalho Infantil* (2001), a Bíblia apresenta referências sobre o trabalho infantil escravo. No século VI a.C. os judeus, de volta a Jerusalém após o exílio na Babilônia, insurgiam-se contra o destino de seus filhos, escravizados em troca de alimentos: “algumas de nossas filhas já estão reduzidas á escravidão. Não está em nosso poder evitá-lo, pois outros têm nossos campos e nossas vinhas” (Neemias 5,5), (Cipola, 2001, p.31-32).

Haim Grunspun, ao discutir *O Trabalho de Crianças e dos Adolescentes* (2000), ressalta que na Grã-Bretanha, os proprietários de moinho de algodão recolhiam, em todo país, crianças órfãs e filhos de famílias pobres, fazendo-os trabalhar em troca de comida e de moradias precárias nos invernos congelantes.

No final do século XVIII, o número de crianças que trabalhavam cresceu assustadoramente. Com a Revolução Industrial, nesse mesmo século, iniciada com a máquina a vapor, o trabalho em minas de carvão, a fábrica de tecidos, e outros, veio o favorecimento da exploração da mão-de-obra infantil. Esse público trabalhava entre 13 e 16 horas por dia, em péssimas condições, o que acabou por fazer com que as famílias não dispensassem mais os ganhos da mão-de-obra infantil nas despesas da casa. Nesse cenário da Revolução Industrial, a mecanização passou a exigir apenas a repetição dos movimentos, sem necessidade da prévia aprendizagem. As chamadas meias forças, como as mulheres e as crianças, por constituírem mão-de-obra barata, passaram a ser amplamente utilizadas a despeito de conceitos morais ou jurídicos que impedissem sua exploração (Salles, 2004, p.14-15).

Grunspun (2000) cita duas correntes filosóficas do séc XVIII, opostas frente à situação da infância. A primeira e mais difundida vinha da crença no pecado da humanidade e a conseqüente necessidade de controlar e reprimir o ser humano desde cedo. A preguiça e a ociosidade significavam uma fraqueza moral e cada criança precisava ser treinada para assegurar que os valores e as crenças corretas estavam sendo absorvidos. Para os grupos dominantes, esse caminho disciplinador significava um penoso e árduo trabalho de memorização e da cultura da mente durante toda a infância e adolescência. Para aqueles menos favorecidos economicamente, passou a significar a promoção do trabalho precoce, fosse remunerado ou não. O trabalho precoce era o que salvava⁴. Educadores e reformistas publicaram:

⁴ Vale ressaltar que a religião protestante e as idéias conservadoras do *Anciën* Regime na França reviveram a idéia de que as crianças são pequenos adultos, que precisam ser preparadas para o trabalho, dando ênfase ao controle e repressão às crianças, treinando-as

É uma desgraça para o cidadão (em Paris), ou um paroquiano (em Londres), ver os filhos dos pobres, com idade suficiente para fazer qualquer trabalho, correndo pelas ruas esfarrapados e sujos. Porém, sujos e esfarrapados continuaram quando contratados em massa para o trabalho, a partir do séc. XIX. (Grunspum, 2000, p. 46- 47).

A segunda corrente filosófica exerceu influência no final do séc. XVIII, e tinha como seguidores o filósofo francês Jean-Jaques Rosseau e os poetas românticos William Blake e William Wordsworth, que diziam “o céu está sobre nós em nossa infância”, salientando a bondade e a inocência da infância e a perda dessas qualidades no adulto. A infância era olhada como uma fase específica da vida, com qualidades especiais. Os adeptos dessa corrente sustentavam que tais qualidades precisavam ser aproveitadas para a educação e que as crianças necessitavam de leis de proteção que lhes dedicassem cuidados especiais. Tal influência permaneceu por pouco tempo (Grunspum, 2000, p.47).

Nessa perspectiva histórica, Grunspum (2000) comenta que no século seguinte, o XIX, começaram as primeiras manifestações contra a exploração das crianças no trabalho. A primeira legislação significativa da história foi a britânica, promulgada em 1878, que estabeleceu a idade mínima dos empregados para 10 anos de idade, restringindo o emprego às crianças e adolescentes de 10 e 14 anos, em dias alternados ou consecutivos em meio período. O sábado era considerado meio feriado, limitando as horas de trabalho e eram estabelecidas duas horas de descanso (refeição e repouso) para crianças e adolescentes de 14 e 18 anos de idade, sendo que tais leis foram declaratórias e não impositivas.

Vários países onde era usada a exploração da mão-de-obra infanto-juvenil conviveram com graves problemas sociais, apesar de leis promulgadas que

para o trabalho redentor. Nos estudos contemporâneos, alguns autores que descrevem os contextos vivenciados desde a exploração à proteção relatam essa visão da segunda corrente filosófica exposta acima, quando remete o ‘menor’ como carente, que precisava ser cuidado, estava dizendo que a criança é o cidadão do futuro, indefeso, sem maldade, não sendo providos de maturidade para decidirem sobre o seu destino (Grunspun, 2000, p.47).

estabeleciam idade mínima para a admissão no emprego, duração do trabalho, entre outras disposições. Destes, podemos citar a Grã-Bretanha e os EUA⁵, a Áustria, a Rússia, a Bélgica, a Holanda e Portugal.

Na medida à que as legislações nacionais avançavam, crescia a inquietação acerca da fiscalização do trabalho infanto-juvenil e novas normas surgiam, a fim de garantir os direitos desse público.

No Brasil, a proteção ao trabalho da criança e do adolescente não coincidiu com os países europeus, com os EUA e outros, pois nosso país não priorizou um “olhar histórico” diretivo para assimilar todos os movimentos políticos e sociais acerca das crianças e dos adolescentes.

Durante o regime escravocrata, os grandes proprietários de terra tinham direitos sobre a sorte de seus escravos e sobre os filhos destes, que os obrigavam a trabalhar segundo suas conveniências. Esses menores eram empregados em atividades domésticas, nas indústrias rudimentares que existiam, no campo, além de

⁵ O Império Britânico, com a revolução industrial, dependeu muito da mão-de-obra infanto-juvenil. Grunspun (2000) informa que no séc. XVIII, as crianças eram recrutadas para limpar chaminés nas casas dos ricos, correndo riscos quanto à altura e à escuridão em que trabalhavam, além dos resultados sociais malignos, que incluíam o analfabetismo, e empobrecimento das famílias e uma multidão de crianças doentes, mutiladas e aleijadas. Com o surgimento tecnológico de escovas giratórias, cessou tal trabalho para esse público citado. Todo esse cenário contribuiu para o crescimento do Império Britânico, sendo que as crianças começaram a ser vistas como cidadãs somente quando o tamanho da família começou a declinar. Em 1767 começaram a surgir os primeiros protestos por reformadores preocupados em mudar a situação das crianças, por meio de leis que as protegiam do trabalho infanto-juvenil exploratório. Já nos EUA, a história do trabalho infanto-juvenil começou após a guerra civil. Não que não existissem crianças trabalhadoras (havia crianças trabalhando em algumas manufaturas e alguns Estados estabeleceram a idade mínima para o trabalho infantil, quer na agricultura, quer nas indústrias), mas estas começaram a ter visibilidade após a guerra civil, em que houve a expansão na indústria, recrutando crianças como mão-de-obra importante. Somente em 1912 começaram as campanhas para restringir o uso indevido da mão de obra infantil (Grunspum, 2000, p. 48-50).

⁶ Ocorre que a Lei do Ventre Livre concedia liberdade aos nascituros, mas esta liberdade era acompanhada de uma série de cláusulas restritivas, de sorte que não garantiu à criança uma vida diferente da de qualquer escravo, nem um nome para as crianças negras nascidas livres (Grunspum, 2000, p.26).

serem vendidos a outros senhores, logo que fosse notado o desenvolvimento físico que lhe permitisse trabalhar. Muitas vezes eram transportados para outras regiões, perdendo o vínculo com seus familiares.

A Constituição do Império (1824) e a primeira Constituição da República (1891) não tiveram como prerrogativa discutir o trabalho das crianças e dos adolescentes, até porque este tipo de trabalho era naturalizado nesse período. Em 28 de setembro de 1871 foi aprovada a lei n 2.040, chamada lei do Ventre Livre ⁶ou lei de Rio Branco, que concedia liberdade às crianças nascidas das mães escravas. (Salles, 2004, p.26).

Somente no séc. XIX, no contexto da Abolição da Escravatura, o debate sobre o trabalho infantil se fez presente. Mesmo antes da abolição, muitas crianças foram exploradas. As crianças órfãs e pobres eram recrutadas para trabalhar nas casas dos “senhores”, onde eram exploradas mais que os filhos de escravos, que valiam dinheiro, e por isso, diferente dessas crianças, que aos olhos da sociedade da época não tinham um preço material.

Com a Abolição da Escravatura, a massa de escravos livre ficou sem trabalho, não tendo como prover meios para a sua subsistência e de seus filhos.

Assim, a crise econômica que avassalou o país na época não só deixou os negros à própria ‘sorte’, mas também desempregou famílias de brancos e seus filhos que ficaram à deriva, motivo que levou a sociedade a se preocupar com a criminalidade infantil, com a situação do menor abandonado e/ou delinqüente. Mas toda essa preocupação veio a calhar com a idéia herdada da escravidão, que via a criança como uma mão-de-obra dócil, mais barata e com maior adaptação ao trabalho; ou seja, uma força de trabalho importante para essa nova fase.No início do século XIX, europeus migravam para o território brasileiro, para substituir a mão-de-obra escrava no campo e na indústria. Nessa nova ‘força de trabalho’ não havia distinção entre adultos e crianças, o que acarretou o início de denúncias contra a exploração da mão-de-obra infantil:

À medida que aumentava o número de fábricas de tecido, era cada vez maior o número de mulheres e menores na indústria, ganhando salários inferiores aos dos homens. Muitos dos menores eram recrutados em asilos de órfãos ou em instituições de caridade. Muitas dessas crianças não tinham mais que 10 anos de idade e trabalhavam o mesmo número de horas que o adulto (MARTINS apud SALLES, 2004, p.26).

A preocupação de legislar sobre a situação da criança e do adolescente surgiu após a Proclamação da República. Tudo o que existia eram regras especiais para contratação de trabalhadores estrangeiros, o que também incluía os menores.

O primeiro Decreto Brasileiro que estabeleceu medidas de proteção aos menores, foi de nº 1.313, de 17 de janeiro de 1891, que não chegou a ser regulamentado:

Muitas leis naquele período serviam mais para uma espécie de uso externo, a fim de provar ao mundo que o nosso povo estava apto para receber a democracia nascente. Verdade é que esse decreto nunca teve execução prática (MAIA apud SALLES, 2004, p.27).

A regulamentação do trabalho infantil só ocorreu em 12 de outubro de 1927 com a publicação do Código de Menores, que foi suspenso por dois anos devido a questões legais que o julgava como promotor de grande interferência no direito da família, sendo deferido somente após dois anos de sua publicação⁷.

⁷ Salles (2004) aponta os sucessivos malfadados decretos acerca da proteção das crianças e dos adolescentes até a conquista de uma lei própria que procurasse efetivamente protegê-los. Do decreto nº 1313, de 1890, sucedeu o decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927 (código de proteção e assistência ao menor); o decreto de nº22. 042, de 3 de novembro de 1932 (governo de Getúlio Vargas); decreto de nº423, de 12 de novembro de 1935 (ratificou as convenções internacionais do trabalho ns 5 e 6); o decreto 1.238, de 2 de maio de 1939; o decreto de 6.029, de 26 de julho de 1940; o decreto de nº 3.616, de setembro, de 1941; o decreto de nº 5.452, de 1 de maio, de 1943 (aprovou a consolidação das leis do trabalho, destinando o cap. IV(artigos 402 a 441), título III- Das normas especiais de tutelado trabalho à proteção ao menor O autor nos diz que a proteção do menor é tradicionalmente explicitada em nossas constituições, porém, foi a constituição de 1988 que preconizou a proteção à infância e à adolescência como um direito social (artigo 6) que vedou a diferença de salários,

Todo o processo histórico, político, cultural e legal contribuiria para a regulamentação da proteção integral à criança e ao adolescente, que impulsionou para a conquista de um estatuto próprio que os garantissem proteção integral, o “Estatuto da Criança e do Adolescente”, lei de n 8.069, de 13 de Julho de 1990: “Este estatuto corresponde ao ponto culminante da evolução do conhecimento jurídico concernente ao tratamento institucional conferido aos pequenos cidadãos” (FONSECA apud SALLES, 2004, p.29).

Apenas com o ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) houve a revogação da doutrina legislada anteriormente, o Código de Menores de 1927, que deu lugar à legislação da proteção integral, focada em normas que reconhecem nossas crianças e adolescentes como cidadãos plenos, sujeitos à proteção prioritária, por se tratarem de pessoa em desenvolvimento físico, psíquico, moral e social, reconhecidos como cidadãos em potencial que devem buscar exercer sua cidadania plena.

Esse cenário teórico-jurídico, construído acerca da proteção às crianças e aos adolescentes, na prática não encontra uma operacionalidade adequada quanto ao atendimento às políticas de proteção, ou seja, o que rege o ECA legalmente. Sobre o relato acima, Beltran (2004) afirma:

Em nosso país, lamentavelmente ainda há muito para ser feito no que se refere à dignidade da criança e do adolescente e de sua formação profissional. A grande imprensa denuncia cotidianamente situações verdadeiramente desabonadoras para o estágio de nossa cultura quanto à exploração do trabalho dos chamados menores de idade (BELTRAN apud SALLES, 2004, p. 29).

de funções e idades (artigo 7,XXX), além de proibir o trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de dezoito anos e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos (artigo 7, XXXIII, com redação que lhe foi dada pela ementa constitucional n 20, de 15 de dezembro de 1988). Vale ressaltar que a proteção à infância e à adolescência são também objeto da assistência social, no artigo 203, I e II, como plano nacional de educação, artigo 214, IV, destinando o capítulo VII à criança e ao adolescente, nos artigos 226 e 227 (Salles, 2004, p. 8-29).

Todo contexto apresentado retratou um pouco da história do trabalho infanto-juvenil e das conquistas sociais e legais que levaram à conquista de um estatuto próprio. Porém, com todas as prerrogativas legais instituídas, na realidade, em nossa sociedade, é visível a distância entre a prática e o respaldo legal.

Essa colocação também condiz com a realidade vivida no município de Ipatinga, no trato às crianças e adolescentes. Ainda há uma carência em operacionalizar o aparato legal ao efetuar as políticas públicas para o público infanto-juvenil. Existem poucos programas que abarcam crianças e adolescentes no contexto do trabalho, bem como outras situações de vulnerabilidades.

A mudança nesse modo de pensar e reconhecer a criança e o adolescente deve-se a um novo sistema, que ainda está sendo construído: o sistema da proteção integral.

I.1.1 - O trabalho Infanto-Juvenil: demarcando o termo

A problemática do trabalho infanto-juvenil tem preocupado as sociedades contemporâneas, tanto no âmbito mundial, quanto no nacional e local. No Brasil, apesar de suas diferentes regiões, muitos são os meninos e meninas que substituem a escola e as brincadeiras por jornadas de trabalho de até 12 horas/dia, em atividades muitas vezes perigosas, sem receber um salário. Neste cenário, várias tentativas são realizadas a fim de reduzir e eliminar o trabalho infanto-juvenil exploratório, desde os estudos e pesquisas acadêmicas no campo do Direito, da Antropologia, da Sociologia, da Economia e outros, até a implantação de leis, políticas públicas e tratados acerca da questão.

Mesmo ilegal, a exploração da mão-de-obra infanto-juvenil cresce nas cidades e, principalmente, na zona rural, onde o quadro apresenta-se mais preocupante. É importante ressaltar que o conceito de trabalho infanto-juvenil pode trazer muitas controvérsias, pois o próprio significado de infância e adolescência

difere culturalmente, seja de um continente, país, região, ou mesmo de um grupo, sendo tais diferenças demarcadas por especificidades culturais que representam a infância e a adolescência.

Segundo estimativas da OIT⁸, em 2000 eram mais de 351 milhões de crianças entre 5 e 17 anos de idade economicamente ativas no mundo. Dessas, mais de 245 milhões estavam efetivamente ocupadas, dos quais, mais de 178 milhões encontravam-se nas chamadas piores formas de trabalho infanto-juvenil. A OIT reconhece como piores formas de trabalho aqueles que são noturnos, insalubres ou penosos, realizados em locais prejudiciais à formação e ao desenvolvimento físico, psíquico, moral e social da criança e do adolescente. Tais trabalhos são classificados em: trabalho infantil doméstico (TID); crianças em regime de cárcere e soldados infantis; crianças envolvidas com tráfico e exploração sexual; trabalho perigoso na agricultura comercial, na pesca, em aterros sanitários, mineração e ambiente rural, na indústria pornográfica e trabalho infantil na rua (OIT, 2000).

Nesse contexto, mais 170 milhões realizava tais trabalhos inadequados à sua formação. Isso significa dizer que 23% de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos de idade estavam economicamente ativas, 16% das mesmas trabalhavam nas consideradas piores formas de atividades.

Desde então, o tema “trabalho infantil” vem recebendo um expressivo volume de regulamentos, convenções, recomendações e resoluções. A Convenção Internacional dos Direitos da Criança da ONU, elaborada em 1989 e ratificada pela maioria dos países membros, transformada em Lei Internacional em 1990, consagrou, por um lado, a doutrina de proteção integral e de prioridade absoluta aos direitos da criança e do adolescente, e, por outro lado, o respeito aos seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (OIT, 2000).

Há algumas situações e fatores que atuam sobre as crianças e adolescentes

⁸ OIT - Organização Internacional do Trabalho. É um órgão representativo dos trabalhadores, com fóruns internacionais, no qual os governos, empregadores e trabalhadores debatem e adotam as normas e princípios trabalhistas.

que acabam por não englobar seus direitos fundamentais. Destes, destacam-se o comprometimento econômico (o trabalho infantil é mal remunerado, alimentando o sistema de exploração, perpetuando a pobreza, produzindo a redução da renda familiar); o comprometimento político (tira a criança do sistema de educação e da formação que o prepararia para a cidadania); o comprometimento psicossocial (que gera uma ruptura entre o nível de maturidade e de responsabilidade, podendo alterar sua identidade e personalidade, bem como sua capacidade crítica) e o comprometimento à saúde (responsáveis por insalubridade, periculosidade e penosidade das condições de trabalho, tornando-se mais preocupantes em se tratando de trabalho infanto-juvenil).

O Departamento de Estatística da OIT estima que existem por volta de 120 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 14 anos que trabalham em tempo integral nos países menos desenvolvidos. Considerando os que trabalham em tempo parcial, esse número chega a 250 milhões (61% na Ásia, 32% na África e o restante na América Latina). Em 1995, estimava-se que 73 milhões de crianças e adolescentes trabalham nos três continentes. A tabela 01 da Internacional Labour Organization (ILO), encomendada pela OIT em 2002, mostra as crianças e adolescentes trabalhadoras, segundo as regiões do mundo em que vivem.

TABELA 01-Estimativa do percentual de crianças de 5 – 14 anos economicamente ativas no mundo em 2000.

Região	Nº de Crianças economicamente ativas	% do total global por grupo	% de crianças economicamente ativas da população infantil
Economias desenvolvidas (industrializadas)	2,5	1	2
Economia em transição	2,4	1	4

Região	Nº de Crianças economicamente ativas	% do total global por grupo	% de crianças economicamente ativas da população infantil
Ásia e Pacífico	127,3	60	19
América Latina e Caribe	17,4	8	16
África Sub-Saariana	48	23	29
Oriente Médio e África do Norte	13,4	6	15
Total	211	-	16

Continuação da tabela anterior.

Fonte: ILO, 2002:19.

Nota: A necessidade de arredondamento faz com que o percentual total não seja igual a 100.

A categoria “trabalho” engloba um universo grande, mas distinto, que a pesquisa deve identificar e separar. Na tabela acima, os dados são referentes às crianças e adolescentes entre 5 e 14 anos de idade em um sentido bem amplo, incluindo o trabalho remunerado ou não, consumo próprio e para terceiros, demarcado regionalmente.

O trabalho das crianças e adolescentes, do ponto de vista do tipo de atividades que exercem, merece uma análise que permita um avanço no conhecimento mais preciso sobre o trabalho infanto-juvenil, levando em conta alguns fatores como a remuneração, a idade, o sexo e a região em que vivem essas crianças e adolescentes.

No Brasil⁹, o mapa de indicativos do trabalho infanto-juvenil em 2000, ao relacionar a população de crianças e adolescentes, na faixa etária de 5 a 15 anos, com o total de trabalhadores por setores de atividade econômica, constatou que o setor agropecuário é o que mais concentra mão-de-obra infanto-juvenil (58,9%), seguido longinquamente pelo comércio (12,38%), depois pela prestação de serviços (10,11%) e pela Indústria de Transformação (8,65%). As características da participação de crianças e adolescentes em distintos contextos sociais determinam conseqüências diferentes, segundo sexo, idade, raça/cor, nutrição, saúde e situação sócio-econômica (OIT, 2000).

A tabela 02 mostra que a participação das crianças e adolescentes no mercado de trabalho está relacionada ao grupo de idade que pertencem, em que o grupo de crianças com menos de 10 anos apresenta uma taxa de participação no mercado de trabalho de 2%, e no grupo com idade igual e superior a 10 anos, esta taxa aumenta para 16%.

TABELA 02- Distribuição das crianças que trabalham nas principais regiões do país segundo faixa etária.

Região	5 a 9 anos (%)	10 a 14 anos(%)
Nº de crianças	Nº de crianças	Nº de crianças
Nordeste	51,72	47,47
Sudeste	16,51	23,79
Sul	19,77	17,83
Centro-Oeste	7,63	6,40
Total	100,00	100,00

Fonte: PNAD/2001

⁹ Existiam 32,8 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 14 anos de idade no trabalho infantil em 2001. Destas, 16,1 milhões (49,2%) tinham de 5 a 9 anos e 16,7 milhões (50,8%) estavam entre 10 e 14 anos. Em 1995 havia 48,2% de crianças entre 5 e 9 anos e 51,8% entre 10 e 14 anos. Em ambos os anos considerados, as distribuições regionais dessas crianças e adolescentes estavam muito concentradas nas regiões Sudeste e Nordeste, somando sempre quase três quartos do total. Vale ressaltar que uma dessas regiões é conhecida pela geração de riqueza e a outra, pelo nível de carência de sua população, o que pode influenciar o desempenho sócio-econômico e até psicológico dessas crianças e adolescentes.

Observa-se que a região nordeste é campeã no número de crianças e adolescentes trabalhadores, nas faixas etárias apresentadas. Já o sudeste fica em segundo lugar, na faixa etária de crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos que trabalham. O sul também fica em segundo lugar, na faixa etária de 5 e 9 anos.

Percebe-se que crianças e adolescentes apresentam características distintas no mercado de trabalho, seja pelas horas da jornada de trabalho demonstrada na representatividade da força física ou pelos motivos que os levam a ingressar precocemente no trabalho. Vê-se que as crianças com menos de 10 anos que exercem atividades perigosas na zona rural do nordeste terão, certamente, motivos diferentes das crianças e adolescentes inseridas no trabalho na região urbana do sudeste.

Nessa perspectiva, Andréia Rodrigues Ferro, ao discutir sobre a avaliação do impacto dos Programas de Bolsa Escola no Trabalho Infantil no Brasil (2003), enfatiza que a pobreza não é o componente principal que causa o trabalho infanto-juvenil, e que os fatores de ordem cultural e familiar deveriam ser mais ressaltados em estudos sobre o tema, principalmente quando se pensa em políticas públicas para a redução desse tipo de trabalho, pois o fator pobreza não é o principal, sendo questionável, inclusive, quando se leva a uma conclusão simplista em termos de política social, ou seja, de que seria suficiente acabar com a pobreza para erradicar o trabalho infanto-juvenil (Ferro, 2003, p. 16).

Outro dado apresentado pela Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), de acordo com a realidade brasileira, é que das 5,5 milhões de crianças e adolescentes trabalhadores, 1 milhão e 100 mil não freqüentam a escola, o que representa um percentual de 19% que não estudam e 81% que estudam e trabalham. Conforme dados da tabela 03, vários são os motivos para a não freqüência escolar de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos.

TABELA 03-Motivos para não freqüência à escola – Crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos.

Motivo	Porcentagem (%)
Ajudar nos afazeres domésticos	12,1
Falta de vaga ou inexistência de escola perto de casa	14,7
Vontade própria ou dos pais ou responsáveis	32,5
Outro motivo, entre eles, o trabalho	40,7
Total	100,00

Fonte: PNAD/2001

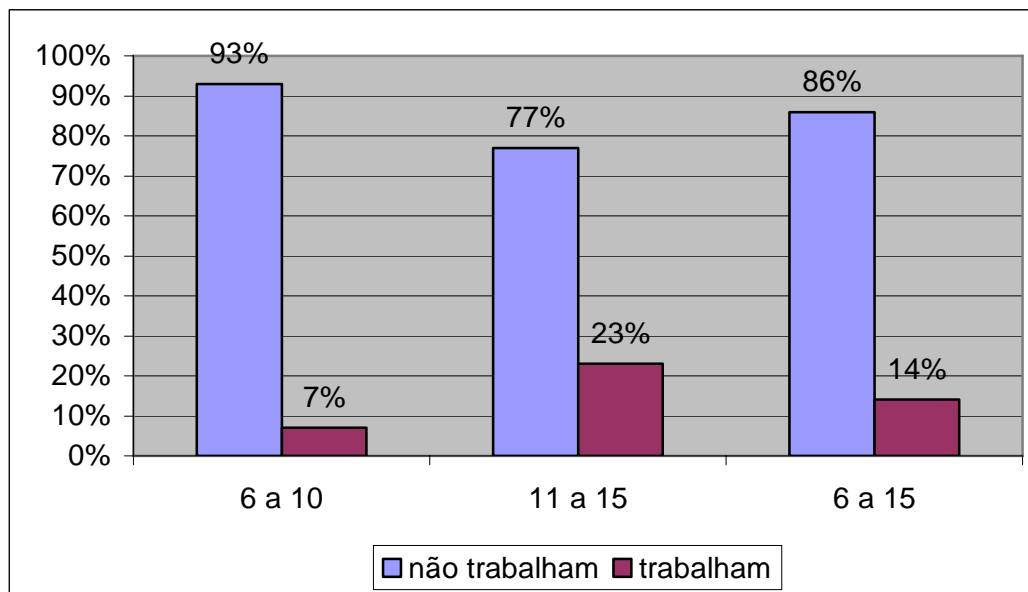
Ao demarcar Minas Gerais, o mapa do trabalho infanto-juvenil revela que não são apenas as regiões carentes de investimento que convivem com a exploração de crianças e adolescentes. As regiões mineiras mais desenvolvidas, como o Sul, o Centro-Oeste e o Triângulo Mineiro, registram o mesmo grau de ocupação do trabalho precoce que nas regiões do Norte ou nos Vales de Mucuri e Jequitinhonha, onde estão os municípios com os piores índices de Desenvolvimento Humano do Estado, conseqüentemente, o de desenvolvimento infantil.

Os dados da tabela 04 não refletem de maneira geral no município de Ipatinga. Especificamente no PETI-Ipatinga, todas as crianças e adolescentes que foram erradicadas do trabalho não estavam evadidas da escola. Temos casos em que a freqüência era irregular, e tinha como principal motivo, o trabalho, que às vezes os deixavam cansados fisicamente. Apenas um caso dos participantes de nossa pesquisa apresentava evasão da escola antes de inserir no PETI. O motivo alegado, neste caso, estava ligado aos afazeres domésticos e também ao fato de a responsável pela criança achar mais importante trabalhar que estudar. Porém, depois da inserção de sua filha no PETI, (ela) disse ter entendido a importância da escola, mas continuava exaltando o trabalho como algo que educa e como necessidade para todos, principalmente para que não falem subsídios básicos como alimentação, moradia, emprego e outros.

Outra informação relevante no cenário brasileiro seria o percentual de crianças e adolescentes que recebem benefícios de programas sociais, como o bolsa-família, que veio englobar outros programas, como o vale-gás, bolsa-escola, renda mínima e, atualmente, o PETI. O gráfico 01 mostra que 13% das crianças e dos

adolescentes que recebem benefícios continuam trabalhando, sendo que nos grupos compostos pelos mais velhos, essa proporção chega a 19% dos beneficiários, enquanto entre os mais novos é de 5%.

GRÁFICO 01 - Crianças e adolescentes que recebem benefícios e que continuam trabalhando.



NPNAD/2001-São Crianças e adolescentes inscritos em programas sociais de incentivo à educação, segundo ocupação e grupos de idade.

Na realidade do PETI Ipatinga, as famílias também são participantes de programas assistenciais, sendo que, após a inserção no PETI e o recebimento de outro(s) benefício(s), não há um quadro representativo de crianças e adolescentes trabalhando, a não ser naquilo que pode ser nomeado de “ajuda” em casa, nos afazeres domésticos. Segundo as crianças e adolescentes entrevistados, “ajudar” em casa, não é prejudicial ao seu desenvolvimento biopsicossocial, além disso, em relação às atividades que desenvolvia, a maioria diz sentir falta do que fazia e que gostaria de estar no PETI e também trabalhando.

Diante da realidade sobre o trabalho infanto-juvenil, integra-se, na Política de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente, um conjunto de ações de

assistência social, prevenção e cuidados especiais a crianças e adolescentes vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão. (Art.87 do ECA). Na lei, isso significa a proibição do trabalho para menores de 14 anos de idade (Art.64 do ECA). Tais proibições, quando não respeitadas, sejam quais forem as causas determinantes, exigem diferentes tipos de intervenção pública, que passam necessariamente por políticas e programas sociais. A convenção n.º138 da OIT, aprovada em Genebra em 1973, estabelece a inserção no mercado de trabalho a partir de 16 anos, sendo obrigatório o engajamento escolar compulsório juntamente com a recomendação 146, das políticas nacionais de erradicação do trabalho infantil, das condições de emprego e das definições de trabalho prejudicial, permitido após 18 anos. Assenta-se, nessas políticas, um conjunto de programas previstos no Plano Plurianual-PPA 000/003, dentre os quais se destacam os programas de renda mínima, a geração de emprego e renda, a qualificação profissional e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil-PETI (*Marques et al, 2002: 37*).

Do ponto de vista legal, a Constituição Brasileira de 1988 assegura os direitos dos cidadãos, das crianças e adolescentes em especial. Contudo, não é rara a realidade se distanciar da Legislação, que acaba resumindo-se numa espécie de “oratória legislativa” sem aplicabilidade. Mesmo que seja elaborada uma legislação respeitável, traduzida em termos de uma política social abrangente e efetiva, que não seja baseada apenas em prerrogativas assistencialistas, o crescente problema do desemprego, as questões socioculturais acerca do trabalho e a baixa renda das famílias acabam por induzir crianças e adolescentes a trabalharem mais cedo. A exclusão social, aliada ao baixo custo da mão-de-obra infanto-juvenil e as peculiaridades desse público, como a maior agilidade em relação ao adulto, favorece sua utilização em diversas atividades produtivas.

No debate sobre o trabalho infanto-juvenil, uma categoria essencial a ser enfocada é a família¹⁰, por ser considerada, muitas vezes, como responsável pela

¹⁰ A categoria família enfoca a instituição “família” como algo real É uma instituição construída socialmente, passível de mudanças em sua dinâmica. Nesta pesquisa, a família é

socialização, uma vez que é responsável pelos primeiros ensinamentos dados ao indivíduo, assim como pela sua proteção, podendo servir, também, como inspiração, como modelo de caráter e comportamento, o que a coloca numa posição fundamental em nosso sistema social, no conceito de convívio em sociedade. Porém, essa família, quando inserida culturalmente em ambiente de exclusão social¹¹, enfrenta diversos dilemas, como: os pais não desejam, em hipótese alguma, um destino igual ou pior que o deles próprios para os seus filhos; os pais sabem da necessidade dos estudos para melhoria das condições de vida dos filhos, mas também têm consciência que passariam fome se eles não estivessem trabalhando.

Numa visão utilitarista do trabalho, geralmente os pais inserem seus filhos no mercado de trabalho, em um contexto no qual a sobrevivência familiar está ameaçada, e isso ocorre, talvez, pela educação transgeracional recebida, a baixa atratividade da escola e por outros fatores culturais imbuídos.

Garcia (2001), no texto *A família como referência central da Política de Assistência Social*, discute que diante desse contexto não se pode esperar dos pais e das próprias crianças e adolescentes uma conduta em conformidade com a legislação existente. Se a lei não garante a operacionalização da proteção integral ao público infanto-juvenil, um caminho que deve ser perseguido é o da prevenção educativa, por meio de uma política social abrangente. Priorizar a família não significa somente implementar políticas assistencialistas que as mantenham cada vez mais dependentes do Estado. Não significa, também, valorizá-la como instância suprema de socialização positiva de seus membros, mas tomá-la como uma representação

representada pela figura do responsável (geralmente a mãe), que insere suas crianças e adolescentes no PETI. É, também, o grupo de inserção da criança e do adolescente. São famílias que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica, enquadrando-se no contexto de exclusão social, e que buscam, via políticas públicas, serem atendidas em suas necessidades básicas, ou seja, serem incluídas socialmente.

¹¹ A exclusão social discutida nesta pesquisa remete-se a uma visão mais ampla, que pensa a pobreza num sentido de privações de direitos sociais, como também enfoca a exclusão no sentido de estabelecer o padrão básico de inclusão social, via políticas públicas (Yazcber, 199, p.49).

significativa de um conjunto de valores e práticas culturais, em função do seu ambiente social.

Assim, enfrentar o problema da exploração da criança e do adolescente não é tarefa somente do Estado, requer participação do conjunto da sociedade, como prescreve o Art. 227 da Constituição Federal de 1988: “é dever primeiramente da família, e complementarmente, da sociedade e do Estado garantir à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito a uma vida digna, e protegê-las de qualquer tipo de exploração, violência, crueldade ou opressão”.

Uma série de outros problemas dificulta a erradicação do trabalho infanto-juvenil. Dentre eles, pode ser destacado o valor material e, principalmente, o universo simbólico das crianças e dos adolescentes, que compreendem o trabalho como um motor para o “enobrecimento” do homem, que o dignifica frente à sociedade. O trabalho é construído, em seu imaginário social, dentro de uma representação positiva, que é reconhecida socialmente. Nessa perspectiva, acredita-se que as crianças e os adolescentes, ao trabalharem, fogem dos vícios (como drogas, álcool e outros), não roubam e, particularmente, tornam-se um meio de atenuação da pobreza.

Dentro dessa visão do trabalho como uma representação positiva, vale recuperar a discussão de Émile Durkheim, precursor da Escola Sociológica Francesa, que conceitua representação como *representações coletivas*, não sendo universais, transformando em “fatos sociais” e, por isso, passíveis de observação e interpretação. Para ele:

As representações coletivas traduzem a maneira como o grupo pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que o rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos. Os símbolos com que ela pensa mudam de acordo com sua natureza (...). Se ela aceita ou condena certos modos de conduta, é porque entram em choque ou não com alguns dos seus sentimentos fundamentais, sentimentos estes que pertencem à sua constituição. (DURKHEIM apud GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, 1999, p.90-91).

Nessa perspectiva, Luciene Dias Rodrigues (2004), num estudo exploratório sobre o trabalho infantil na visão da escola, afirma que tratar o trabalho infanto-juvenil é retomar a trajetória de vida de crianças e adolescentes trabalhadoras ao longo da história, observando que o “chão da fábrica” teve um papel importante no surgimento da força de trabalho, o velho mito do trabalho como um valor ético e moral, sendo formativo, a “escola da vida”, que torna o homem mais digno, prevenindo contra a marginalidade, fatores que contribuíram para a incorporação de crianças e adolescentes no mercado de trabalho (Rodrigues,2004, p. 42).

No Brasil, a cultura do trabalho está arraigada na dignidade do indivíduo. Simon Schartzman (2001), comenta:

A sociedade brasileira aceita o trabalho infantil como um meio de as camadas menos favorecidas economicamente aprenderem uma profissão, evitando seu ingresso na marginalidade, sendo que, a idade mínima é uma referência legal com limitações dada à própria realidade social que acredita ter maior mérito quem está trabalhando do que roubando (Schartzman,2001, p.3).

Segundo fontes do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE), no livro *Trabalho Infantil: a infância roubada*, quando uma criança diz que gosta de trabalhar, é para contribuir na renda familiar. De certa forma, ela reproduz a ideologia de que o trabalho dignifica sempre a qualquer pessoa, independente da sua idade, do tipo da atividade realizada e do que essa atividade pode proporcionar hoje e no futuro. Contudo, “a realidade contemporânea vê o trabalho como necessidade vital para alguns e forma eficaz de exploração para outros”. Essa cultura favorável ao trabalho infanto-juvenil exploratório pode reforçar um discurso construído em torno da “falsa preferência” da criança pelo trabalho, e isso acaba por estigmatizar o futuro adulto, que por não ter tido condições de estudar, torna-se inapto a competir no mercado de trabalho, reproduzindo e revitalizando o ciclo de exclusão social (2001, p.91).

Dentro dessa visão, o trabalho como algo enobrecedor vem se positivando, sendo reconhecido como algo natural, que pertence à nossa cultura, que o interpreta

como imbuído de significados positivos, reconhecido na sociedade brasileira.

Sobre o relato acima, Clifford Geertz (1989), antropólogo clássico que define a cultura numa perspectiva interpretativa, esse conceito representa uma teia de significados e análises, sendo uma ciência interpretativa à procura de significado (Geertz, 1989, p. 4). Segundo ele, a análise escolhe entre as estruturas de significação, os códigos, esclarecendo que a cultura consiste em estruturas de significados socialmente estabelecidos, constituindo um conceito generalista, um fenômeno psicológico (ibid, p. 9).

Um outro ponto significante diz respeito às conseqüências do trabalho infanto-juvenil sobre a escolaridade final obtida e sobre os rendimentos dos indivíduos na vida adulta. Os adultos que começaram a trabalhar entre 25 e 29 anos de idade são os que têm, em média, maiores salários e a segunda maior escolaridade em número de anos de estudo, o oposto dos entraram no mercado de trabalho antes dos nove anos de idade, restando-lhes menores salários, conseqüência, muitas vezes, de uma baixa escolaridade (PNAD, 2001).

No que refere à realidade específica de Ipatinga, depois de inseridas as crianças e adolescentes no PETI, foi percebido o aumento no rendimento escolar, devido a uma proposta desenvolvida na Jornada Ampliada, que é o reforço escolar, no qual existe um tempo para fazer o dever de casa e tirar suas dúvidas junto ao educador responsável por essa atividade. A melhora foi percebida não só na escola, mas também pelas crianças e adolescentes e responsáveis, conforme pode ser observado nas narrativas dos mesmos.

Uma das propostas em relação à proteção legal às crianças e adolescentes inseridos no trabalho infanto-juvenil seria problematizar a exclusão social a partir de programas de geração de emprego e renda para as famílias pobres, segurança social, serviços básicos de saúde e outros. Porém, outro ponto significativo seria a impossibilidade de se tratar da erradicação desse trabalho como um fim em si próprio, acreditando apenas na universalização da educação básica como ascensão social. Nessa visão, além da escola básica para todos, seria necessária a construção de bases mais sólidas de apoio às famílias excluídas de bens e serviços sociais. Afinal, colocar

as crianças e os adolescentes na escola, e oferecer apoio às famílias de baixa renda, investindo na educação preventiva, seria mais rentável que o investimento direto em programas de apoio assistencial.

Os autores R. Festa e G. Canela (2003), retomam a discussão de Irene Rizzini em *Deserdados da Sociedade: os meninos de rua da América Latina*, buscando alertar-nos sobre as dificuldades de compatibilizar o trabalho precoce e a escola formal, ao expressar que:

O sonho de estudar de crianças e adolescentes, a impotência diante do trabalhar e do estudar, como o ano letivo inicia-se pleno de frequência escolar e como vai diminuindo durante o semestre letivo, até que os próprios professores acabem sugerindo aos alunos para que tentem no ano seguinte, mesmo estudando, as crianças e adolescentes de baixa renda que trabalham estão sempre com anos de atraso em relação aos que não trabalham (Festa e Canela, 2003, p.42).

Essas crianças trabalhadoras geralmente abandonam muito cedo a escola, pois não têm energia para continuar indo às aulas, comprometendo as condições de mudança para uma vida melhor para si, reproduzindo, de certa forma, as condições de vida de seus pais.

Acredita-se que a garantia de uma educação pode ser um caminho que impeça o ingresso de crianças e adolescentes precocemente no trabalho, fazendo com que tenham acesso à educação fundamental gratuita e, se possível, à formação profissional.

É preciso ter atenção no sentido de verificar se a atividade realizada não é exploratória, ou seja, se está compatível com o estágio de desenvolvimento em que encontra a criança e o adolescente, sem retirar-lhes tempo para as tarefas escolares, brincadeiras e outras atividades lúdico-esportivas, tão positivamente vistas nessas fases por nossa cultura. A criança e o adolescente são pessoas em desenvolvimento, que necessitam de referência e proteção, principalmente dos seus familiares, e não devem estar envolvidas em atividades que possam representar uma transação comercial abusiva ou exploratória.

Vale ressaltar que o trabalho infanto-juvenil não está restrito apenas aos países e regiões em desenvolvimento, afinal, existem crianças e adolescentes que trabalham em países desenvolvidos. A diferença é que muitos desses trabalhos não são enfrentados como necessidade de sobrevivência, e sim por um desejo pessoal, podendo ser interpretado como não prejudicial à pessoa em desenvolvimento como são considerados. Porém, essa interpretação vai depender do que “reza” legalmente a proteção integral para esse público infanto-juvenil, que se difere em sua dinâmica em cada país.

Pelo fato de o universo legal ser dinâmico é que a proibição legal do trabalho infanto-juvenil é largamente discutida. Ferro (2003) resalta que no Brasil, até 1998, o trabalho de pessoas menores de 14 anos era proibido, salvo na condição de aprendiz. Em 1999 foi aprovado o decreto legislativo n.º179, que referenda os textos da convenção 138 e da recomendação 146 da OIT sobre a Idade Mínima de Admissão no Emprego, adotadas em junho de 1973, em Genebra, que aumentou a idade mínima no ingresso ao trabalho para 16 anos, visando reduzir a incidência de crianças e adolescentes no trabalho e aumentando a permanência na escola (Ferro,2003, p.26).

Apesar do município de Ipatinga não apresentar ainda um diagnóstico preciso sobre a realidade das crianças e adolescentes inseridos no trabalho infanto-juvenil a legalidade diz que o ingresso no trabalho deve acontecer a partir de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de 14 anos de idade. Porém, na prática, o que se vê em relação a essas crianças e adolescentes que trabalhavam no município, hoje inseridas no PETI, é que seu ingresso no mundo do trabalho não foi “respaldado legalmente”, pois muitas já estavam trabalhando desde os 5 anos de idade.

Até a promulgada constituição de 1988, crianças e adolescentes eram chamados de ‘menor’¹². A constituição de 1988 utiliza o termo criança e adolescente

¹² O termo “menor” designava a pessoa que ainda não tinha atingido a vida etária adulta, que na constituição de 1988 é prevista com 18 anos completos. Salles, citando Otávio Bueno Magano, diz que a palavra “menor” acentua o insuficiente desenvolvimento psicossomático

para designar uma faixa etária do ser humano que está sendo preparado para a vida adulta. O Estatuto da Criança e do Adolescente emprega também essa terminologia, alinhando-se ao critério divisório adotado pelas normas estabelecidas pela OIT (Salles, 2004, p.54).

Ao se falar nas leis de proteção à infância e à adolescência, será coerente que as mesmas estejam em comum acordo com as leis sobre a educação e a proteção ao trabalho. Podem ser apontadas três leis pioneiras ¹³que debatem a prática do trabalho infanto-juvenil.

A primeira delas, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), criada em 1943. Até a implantação desta, vários dispositivos regulavam a idade mínima para o trabalho. O primeiro foi o Código de Menores de 1927, que não permitia o trabalho infantil até os 12 anos, além de proibir o trabalho noturno para menores que 18 anos¹⁴.

A segunda lei é a Constituição Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, que enuncia a obrigatoriedade de proteger os direitos da criança e do adolescente, expressados no artigo 227.

Por fim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que visa a proteção integral à criança e ao adolescente. Tal Estatuto veio regular as conquistas adquiridas na constituição de 1988 a favor da infância e da juventude, efetivando os conselhos nacionais, estaduais e municipais dos direitos da criança e do adolescente, criando, também, os conselhos

da pessoa implicada, bem como sua carência de capacidade plena, sendo que o termo em causa significa a falta de aptidão para os atos da vida jurídica, tendo mais implicações com a ordem civil do que com a ordem trabalhista, para qual o termo mais adequado é criança e adolescente (Salles, 2004, p.55).

¹³ Dados retirados da tese de mestrado de Luciane Dias Rodrigues, “O trabalho infantil na visão da escola: um estudo exploratório do tema”, UFF (Universidade Federal Fluminense)-Niterói, fevereiro de 2004, na qual a autora consultou o site do Ministério de Trabalho: www.mtb.gov.br.

¹⁴ Com a CLT, as condições do trabalho infanto-juvenil foram: proibição do trabalho a crianças menores que doze anos; garantia de frequência escolar, assegurando sua formação, ao menos no nível primário e serviços de natureza leve que não sejam nocivos à sua saúde e ao seu desenvolvimento normal.

tutelares (art.131) e fóruns de prevenção e erradicação do trabalho infantil, a fim de garantir a aplicação das propostas previstas no ECA¹⁵, mantendo, junto à sua criação textual, a idéia de que “lugar de criança é na escola”, o que representa o significado da proteção integral à infância e a adolescência.

Pode-se perceber um vasto aparato legal para prevenção e erradicação do trabalho infanto-juvenil, sendo possível observar que a existência de leis proibitivas ao público infanto-juvenil, apesar de necessárias, não são eficazes no sentido da erradicação por si só. O caminho mais visível para amenizar o trabalho não adequado seria por meio de políticas públicas, implantando programas que garantissem a proteção integral da criança e do adolescente.

Várias medidas são tomadas para assegurar a política de atendimento à criança e ao adolescente. As intervenções de diversas organizações já conseguiram grandes progressos quanto à proteção ao trabalho do público infanto-juvenil, por isso as políticas de erradicação do trabalho de crianças e adolescentes crescem, desde a proibição legal até a implementação de programas de incentivo à educação, transferência de renda e geração de emprego, que são considerados programas de subsídios, emanados por serviços públicos, condicionados a uma política complementar. Algumas políticas de enfrentamento ao trabalho infanto-juvenil ganharam visibilidade no cenário social, como o Internacional Programa para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC), uma sigla internacional, berço de ação da

¹⁵ O ECA busca assegurar às crianças e aos adolescentes o pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (art.1-art. 5). Ele garante a primazia na prestação de socorros nos serviços públicos, a preferência na formulação e execução de políticas públicas e o privilégio de destinação de recursos públicos para proteção. Expressa o seu anseio político e social de integrar a infância e a adolescência à cidadania, dando-lhes proteção especial por serem pessoas em desenvolvimento. Essas proteções se realizarão através de políticas públicas, numa ação integrada com diferentes organizações governamentais e não-governamentais, de modo que possa garantir a proteção integral a esse público infanto-juvenil, efetivando, desta maneira, a participação social integrada entre a co-responsabilização da família, da sociedade e do Estado. O capítulo (do art. 60 ao art. 69) reitera o dispositivo previsto na Constituição Federal, que proíbe trabalho a menores de quatorze anos de idade, “salvo na condição de aprendiz”, como no artigo do ECA citado.

Organização Internacional do Trabalho (OIT), que foi criado em 1992, enfatizando o crescimento de programas para erradicação do trabalho infanto-juvenil e dos países participantes. O Brasil é participante desde sua fundação em 1992 (2000:92). O objetivo do IPEC é dar suporte aos países parceiros, com o propósito de amenizar progressivamente o trabalho infanto-juvenil; a Marcha Global, que nasceu de um encontro de 27 entidades da sociedade civil da Europa, Ásia, África e América, que se reuniram em fevereiro de 1997 com o objetivo de criar uma marcha de sensibilização mundial contra a exploração infanto-juvenil; o Bolsa-Escola, criado em 18 de maio de 2001, sendo um Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação, com a participação financeira da União em programas municipais de garantia de renda mínima aos associados às ações sócio-educativas, em que a família recebe um benefício em dinheiro em troca de inserir seus filhos na escola formal, o que não isentava a criança de trabalhar, pois, de fato, esse programa não colocou como exigência em lei que as famílias que estivessem participando não colocassem os filhos para trabalhar; o Programa Empresa Amiga da Criança, criado pela Fundação Abrinq, tendo como finalidade orientar o empresariado nacional da importância de defender os direitos da criança e do adolescente. Seu objetivo é conceder um selo que certifica a não utilização da mão-de-obra infantil em sua produção; e o PETI. A este último será dada uma ênfase posteriormente.

Essas políticas implantadas a fim de erradicar o trabalho infanto-juvenil vêm como uma possibilidade de mudança desse cenário. Em particular no município de Ipatinga, essas políticas fazem parte dessa discussão. Porém, as políticas como o IPEC e a Marcha Global representam subsídios teóricos, numa proposta reflexiva sobre o trabalho infanto-juvenil, diferente do PETI e do Bolsa-Escola, que são programas efetivados na prática. Quanto ao Bolsa-Escola, e outros benefícios sociais, como Bolsa-Alimentação, Cartão Alimentação e Auxílio Gás, eles foram unificados em um só benefício, o Bolsa-Família, que é um programa de transferência de renda destinado à família com renda *per capita* de até R\$100,00 mensais, no intuito de amenizar a miséria e a exclusão social, numa proposta de emancipação das famílias mais pobres economicamente.

O único programa de benefícios assistenciais que não foi, a princípio, englobado pelo Bolsa-Família, foi o PETI, por ter uma singularidade, que é a erradicação do trabalho infantil, diferente do Bolsa-Família, que é um programa puramente de transferência de renda às famílias pobres economicamente. Porém, há uma nova proposta do governo federal de incluir crianças e adolescentes inseridos no PETI dentro do Bolsa-Família, sendo o orçamento dos dois programas unificado, fazendo com que as famílias do PETI passem a receber o mesmo valor do Bolsa-Família. Dentro dessa proposta, a Jornada Ampliada deve ser mantida a princípio, somente com as crianças e adolescentes já inseridos no Programa, pois a nova proposta não previu os reajustes econômicos dos futuros integrantes em relação ao custo da Jornada Ampliada, também chamada de Ações Sócio-Educativas e de Convivência.

A Jornada Ampliada terá um valor único por criança e adolescente, de R\$20,00. O possível impasse desta medida, referido anteriormente, é que os valores previstos para essas ações não acompanhem o número de atendidos, sendo que muitas crianças e adolescentes podem apenas receber o dinheiro do Bolsa-Família e não participar da Jornada Ampliada.

Segundo especialistas da Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI), o principal problema das ações sócio-educativas e de convivência não estarem acompanhando o aumento de verba com o número de crianças e adolescentes inseridos ou que serão inseridos no PETI, é que essa situação pode levá-los a não abandonar o trabalho, pois podem usar o “tempo livre”, que seria da Jornada Ampliada, para trabalhar.

No PETI-Ipatinga, a preocupação quanto às Ações Sócio-Educativas e de Convivência (Jornada Ampliada) vem dos novos participantes, por ainda não existir uma verba para essas ações, o que também corre o risco de muitas crianças e adolescentes permanecerem no trabalho.

Em Ipatinga, as famílias inseridas no PETI já fizeram o cadastramento no Bolsa-Família para aderirem à proposta de junção dos dois programas. Quanto ao valor real do repasse pelo Bolsa-Família no município, esse está previsto para o

segundo semestre de 2006, não realizando, ainda, nenhuma mudança no repasse da bolsa do PETI e na realização da Jornada Ampliada.

O valor da bolsa será reduzido para um valor único de R\$15,00 por criança e adolescente, sendo o repasse em dinheiro feito pelo Bolsa-Família. Cada família com a renda *per capita* de até R\$120,00 pode receber até três bolsas do PETI, no valor de R\$15, 00, mais o valor do Bolsa-Família.

Nessa contextualização sobre o trabalho infanto-juvenil, suas vertentes, do recorte através da história quanto à natureza das categorias analíticas impostas nesta pesquisa, foram delineados alguns “conceitos” presentes na fala e no imaginário da sociedade, bem como algumas literaturas que alimentam e contribuem para sua existência. Para tanto, torna-se central problematizar algumas categorias que tangenciam a problemática, como *PETI: programas e políticas sociais, Infância e Adolescência: mapeando conceitos*, e *Família: desnaturalizando a categoria*.

I.2- O PETI: Programas e Políticas Sociais

É preciso refletir diretamente sobre as políticas sociais que definem e atuam sobre o trabalho infanto-juvenil. Falar de políticas sociais brasileiras nos impõe a necessidade de relatar, também, as particularidades políticas, econômicas e sociais as quais permearam o processo de surgimento de políticas públicas, enquanto formas de enfrentamento da “questão social¹⁶”.

Cada vez mais constatamos, no Brasil, a condição de uma sociedade virtual quanto à aplicação dos direitos constitucionais, que na prática não são cumpridos adequadamente. A distância histórica entre o proposto e o que é oferecido

¹⁶ Segundo Iamamoto, ‘Questão social’ expressa a luta de classes dos trabalhadores urbanos e rurais pela apropriação da riqueza social (1993, p.79). Para Yazcbek, a questão social reflete como a divisão da sociedade de classes e a luta pela apropriação da riqueza socialmente produzida (1996, p.36).

nos leva a uma cultura de descrédito ao disposto político e legal, como a omissão na cobrança da responsabilidade pública (Sposati, 1996, p.36).

Acerca disso, Aldaíza Sposati (1996), no artigo *Mínimos sociais e seguridade social: uma revolução da consciência da cidadania* afirma: “A exemplo, o modo pelo qual juristas de renome colocam em questão os direitos do ECA é exemplo desta resistência em pautar uma sociedade por padrões de dignidade e cidadania” .

As políticas sociais surgem e se desenvolvem para satisfazer as necessidades humanas criadas e são, a princípio, satisfeitas pelas sociedades. Apesar de que as necessidades humanas devem ser satisfeitas, nem todos reconhecem a obrigação da sociedade ou do Estado de se responsabilizarem ou de ajudar a todos que precisam, existindo a necessidade de se dar outro passo: passar do reconhecimento da necessidade à responsabilidade de se fazer algo a respeito, de forma individual ou coletiva, informal ou institucionalmente, aparado pelo Estado Capitalista, como um mecanismo distributivo de renda, sob forma de benefícios, proteção e serviços.

Outro aspecto importante no debate sobre as políticas sociais refere-se ao conceito de justiça social. Ferro (2003) definiu como justo que todos tenham o mesmo direito em relação aos recursos públicos, sem discriminação pela renda. Outro ponto é se o mais justo seria que os mais pobres tenham prioridade. Porém, esses pontos podem esbarrar numa questão de julgamento de valores morais e éticos.

A justiça social não é pautada numa igualdade distributiva, não só porque os recursos são escassos, mas pela sua distribuição inadequada. Rawls argumenta que para a idéia distributiva ser legítima, deverá ser definida uma economia de mercado moralmente equitativa e economicamente eficiente (RAWLS apud SALLES, 2004, p.42).

Porém, se os recursos disponíveis são escassos, deveriam atender os mais pobres primeiro, por ser uma forma mais coerente ou justa de ordenar os beneficiários. De toda maneira, essa é uma questão polêmica e está fora do alvo deste trabalho. A pretensão de definir justiça social ou mesmo julgar questões éticas ou

normativas não é nossa intenção, e sim focar a trajetória das políticas sociais junto a uma política que é da criança e do adolescente, mais especificamente, o trabalho infanto-juvenil.

O trabalho infantil adquire um significado dentro de um contexto de direitos da criança e do adolescente reconhecido nacionalmente. No entanto, deve-se implantar uma política pública que envolva vários segmentos sociais (Estado, sociedade civil, família). Também implica operacionalizar aspectos ideológicos trazidos pelo ECA e sua origem constitucional, que vincula uma série de direitos às crianças e aos adolescentes. Essa ordem discursiva se torna mais forte por ser respaldada por uma moratória internacional de proteção integral a eles, vinda da Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente, e percorrida por agências internacionais que tratam da questão.

Segundo Ferro (2003), a política descrita pelo governo federal para o enfrentamento do trabalho infanto-juvenil está baseada no combate à pobreza e na garantia do direito à educação, em sua criação textual. Por outro lado, o significado dado à gestão intergovernamental pressupõe uma capacidade de articulação intersetorial, descentralizada e participativa, que são pressupostos básicos constitucionalmente sustentados na condução das políticas sociais (Ferro,2003, p.147).

Para analisarmos esse processo, nos reportaremos às décadas de 20 e 30, a fim de discutir o surgimento das políticas sociais como enfrentamento de um grande conflito entre capital e trabalho, como as políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes se reconhecem neste cenário, além de apresentar os contextos que interagem com o público infanto-juvenil da pesquisa.

As décadas de vinte e trinta foram palco de acontecimentos que marcaram o Brasil. Nesse período, iniciou-se o processo de industrialização brasileira, que trouxe consigo algumas significativas particularidades. O modelo de produção que existia no Brasil era o agro-exportador que, com a grande crise econômica ocorrida no mundo todo, em 1929, e por influência da balança de comércio internacional, vão impelir ou ‘atrasar’ países, como o nosso, de experimentar o processo de

industrialização.

Apesar de ter na década de vinte surtos de industrialização, esse processo se efetivará mesmo na década de 30, sem romper com a base agro-exportadora. A industrialização no Brasil contribuiu muito para analisarmos o surgimento das políticas sociais, por trazer duas grandes mudanças que se expressaram na vida cotidiana da sociedade. Politicamente, esse processo contribuiu para a redefinição do Estado na sociedade, com visíveis traços intervencionistas; enquanto que, economicamente, foi marcado pelos efeitos da crise internacional de 29, com a quebra da bolsa de Nova Iorque, atingindo a economia do nosso país, bem como a mundial.

Esse processo levou um grande número de trabalhadores a sair da zona rural com destino às grandes cidades, em busca de emprego e melhores condições de vida. O empobrecimento do país era muito grande, crescendo o desemprego, e fazendo com que a classe trabalhadora vivesse em condições subumanas.

Nessa década já havia, por consequência desse processo, o problema do trabalho infantil, e este começava a se tornar uma preocupação pública. Diante desse cenário, foi instituído, em 1927, o código de menores de Mello Matos, que regulamentava o atendimento destinado a menores de 18 anos. Esse atendimento era destinado apenas àqueles que eram considerados abandonados moralmente ou materialmente; aos menores em situação de risco social ou moral; ao menor em “situação irregular”, termo este destinado às crianças e adolescentes considerados abandonados; aos enfermos; aos presos; às vítimas de maus tratos físicos e aos que se encontravam trabalhando em atividades proibidas, que colocassem em risco sua vida e saúde (Costa¹⁷, 1991, p.13-14).

Esse código trazia traços que podem ser considerados como conservadores e repressivos, que marcaram as medidas de atendimento às crianças e adolescentes na época, mas só dava cobertura legal àqueles que estavam em situação irregular, sendo que essa “cobertura legal” previa prisões e castigos em função da manutenção da

ordem social. Muitas vezes eram alojados em fazendas, exercendo trabalhos escravos, reconhecidos pelo Estado como a “Pedagogia do Trabalho”.

As condições de trabalho daquela época podem ser explicitadas na demonstração de Marilda Iamamoto, em seu estudo *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil* (1993), ao afirmar:

O operário contará para sobreviver apenas com a venda diária da força de trabalho, sua e de sua mulher e filhos. Não terá direito a férias, descanso semanal remunerado, licença para tratamento de saúde ou a qualquer espécie de seguro regulado por lei. Dentro da fábrica estará sujeito à autoridade absoluta – muitas vezes paternalista – de patrões e mestres. Não possuirá também garantia empregatícia ou contrato de trabalho coletivo, pois as relações no mercado de trabalho permanecem no campo privado constituído contrato particular entre patrão empregado, regido pelo código civil (Iamamoto, 1993, p. 132).

Como podemos observar, o processo de industrialização induziu ao acirramento dos conflitos, que já existiam nas relações entre empregado e empregador denominado por Iamamoto (1993), de “questão social”. Este era o cenário das reivindicações por parte dos trabalhadores daquela época, o que resultou num descontentamento e, sucessivamente, na organização da classe trabalhadora em termos de reivindicação. A princípio, centrou-se nas condições de trabalho e na luta por melhores salários, na proibição do trabalho infantil, na regulamentação do trabalho de mulheres e menores, direito a férias e outros.

Os primeiros resultados desse processo de reivindicação foram visíveis, ainda que de forma pouco resolutiva. Nesse período, houve um avanço no que se refere à intervenção do Estado nas expressões da luta de classes. Sobre essa discussão, Elaine Behring (2002) relata:

A política Social é também tratada sempre tendo como centro, o Estado. Há uma grande imprecisão teórica acerca da categoria Estado. Nota-se uma tendência de explicar a política social exclusivamente através de seu papel, assim não se observa as demandas inscritas nas relações sociais que solicitam tais políticas e

¹⁷ Antônio Carlos Costa em sua obra “De menor a cidadão” (1991).

implicam determinado padrão de intervenção estatal, bem como seu caráter de um complexo público-privado de ações. Daí advém a caracterização do Estadismo na abordagem da política social (Behring, 2002, p.22).

As execuções de atendimentos aos projetos sociais eram delegadas aos Estados, sendo caracterizadas, no período de 1930 a 1945, pela intervenção no “controle” da população carente, uma vez que o final da década de 20 foi marcado pelo momento em que o Estado institucionaliza o atendimento aos problemas da infância e da juventude brasileira. Nesse período, em 1941, também foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), órgão do Ministério da Justiça que tinha, também, uma perspectiva de atendimento disciplinador, de maneira correcional-repressora (Costa, 1991, p.14).

Já o final das décadas de 60/70 foi marcado pela intensa repressão, fim do Estado de direito democrático e um grande autoritarismo, vivenciado pela população desde o início da ditadura militar no Brasil. Em meados de 64, sob repressão do período ditatorial, são criadas, no Brasil, a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) e a Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM), ambas encarregadas de executar a Política Nacional do Bem Estar do Menor e o Plano Nacional do Bem Estar do Menor (PNBM), conforme lei nº 4.513/64. É importante ressaltar que a FUNABEM, mesmo sendo o órgão que substituiu o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), caracterizado por repressivo e disciplinador, não apresentou diferenciações no tratamento da questão, ou seja, a FUNABEM representou a continuidade da política correcional repressiva desenvolvida pelo SAM (Costa, 1991, p.18-20).

O Estado intervencionista nesses conflitos, do ponto de vista do capital, tinha interesse próprio para o desenvolvimento do capitalismo industrial que iniciava. Mas também tinha significado um grande avanço, se considerarmos a trajetória de lutas travadas pela sociedade civil, que se organizou em busca de melhoria na condição de vida para uma camada da população marcada pela exclusão, inserindo, nesse contexto, as crianças e adolescentes vítimas do sistema vigente.

Assim, no final da década de 70, evidenciou-se uma preocupação com a existência social da infância e juventude como um todo, mas ainda de maneira fragmentada, tendo como consequência uma política de atendimento centralizada e não clara, recorrendo, ainda, ao recolhimento e internamento dessas crianças e adolescentes. Assim, somente na década de 80, surgiram vários movimentos sociais reivindicando melhorias no atendimento à criança e ao adolescente, que acontecia no bojo do processo de redemocratização do país, no qual se observa o reflorescimento dos movimentos sociais que haviam sido silenciados durante a ditadura (Costa, 1991, p. 25-27).

Depois do período ditatorial, a discussão acerca da política de atendimento à criança e ao adolescente ganhou espaço em fóruns de debate. Uma nova direção é dada ao tratamento da questão, que se firma na constituição de 1988, através dos artigos 227 e 228, que apresenta as obrigatoriedades da família, da sociedade civil e do Estado, em termos da garantia de proteção e do bem-estar da criança e do adolescente (Costa, 1991, p.27-30).

Esses princípios vão ao encontro com as orientações das Nações Unidas que, em suas diretrizes, provêem a promoção de políticas para o atendimento da criança e do adolescente. Deu-se, assim, como resultado de um processo de articulações de entidades representantes dos direitos do público infanto-juvenil, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo a lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, como forma de regulamentação dos artigos 227 e 228, da Constituição de 1988 (Costa, 1991, p.27-30).

Quando dialogamos o contexto histórico-político descrito com o município de Ipatinga, muitos pontos em comum são encontrados em relação ao desdobramento da política nacional, que foi espelho para o município, sem que este perdesse sua especificidade.

A cidade de Ipatinga foi emancipada em 1964, tendo como grande impulso a instalação da USIMINAS, sendo essa história melhor apresentada na metodologia.

Em Ipatinga, cada período administrativo teve sua própria marca, caracterizada por filosofias administrativas de acordo com a visão do Prefeito, e ainda conforme as circunstâncias políticas, econômicas e sociais da época, tendo sempre como referência a administração nacional do partido da União Democrática Nacional (UDN), mas com um forte adversário, o Partido Social Democrata (PSD), que mantinha um representante dentro da USIMINAS que provocava conflitos entre o governo local e a empresa, devido a interesses políticos diferentes.

Todo processo político-administrativo de Ipatinga, em seus primeiros anos, teve influência direta da política nacional.

A influência direta da política nacional sobre o município durou até 1988. Porém, a partir de 1989, com o esgotamento do modelo administrativo tradicional, o Partido dos Trabalhadores (PT) assume o poder político local, não tendo mais uma influência direta com o governo nacional, como nas gestões passadas. O governo petista realizou sua administração com base nas conquistas sociais nacionais, pós período ditatorial, procurando efetivá-las em seu mandato, que condizia, de certa forma, com interesses políticos do governo federal, por ter sido uma época de implantação das conquistas sociais, via movimentos sociais de décadas anteriores. Uma dessas conquistas foi a política de atendimento à criança e ao adolescente, pós-implantação do ECA, sendo, dentro desse contexto, o surgimento do PETI nacional (1996), alguns anos depois (2002), realizado no município. A apresentação do Programa também será revelada no próximo capítulo.

Em relação à história da política de atenção à criança e ao adolescente no município de Ipatinga, somente a partir do final da década de 70 começou a se pensar sobre a situação do público infanto-juvenil, no que diz respeito ao seu reconhecimento como cidadão, sujeito de direitos e deveres.

Como retratado, estamos falando de um município novo, com um acervo histórico presente na memória de nossos pioneiros. Ainda está viva a história de como surgiram as crianças excluídas de Ipatinga.

Essas crianças ganharam visibilidade com a instalação da USIMINAS no município, que para estabelecer-se, precisava de mão-de-obra. Neste cenário,

chegaram os “empreiteiros”, homens que trabalharam na implantação da empresa. Estes homens, na maioria das vezes, vinham, estabeleciam residência sozinhos. E como a escassez de mulheres era grande, eles se envolviam com as “prostitutas” da cidade, acabando por engravidá-las, sem reconhecer a paternidade. Porém, muitas dessas mulheres não tinham como educar suas crianças sozinhas, acabando por precisar da ajuda de terceiros, como igrejas e o governo local.

Diante do que foi exposto, o município passou a reconhecer essas crianças pobres e excluídas, passíveis de “ajuda”, para que pudessem ter o mínimo de seus direitos garantidos quanto a necessidades básicas (saúde, educação, alimentação, moradia), reconhecida na época, e depois através do ECA.

Assim, no município de Ipatinga, até a década de 80, muito pouco havia para o atendimento ao público infanto-juvenil. O existe registrado nos acervos da cidade e da região são alguns Programas que não tinham um caráter sócio-educacional que preocupasse com o desenvolvimento integral previsto no ECA. O que existia era uma pedagogia voltada para a ocupação, que suprisse a ociosidade.

Na década de 70, fundou-se, no município de Coronel Fabriciano (1976), cidade vizinha de Ipatinga, a “Cidade do Menor”, uma instituição ligada à Igreja Católica que “acolhia” menores de famílias pobres, crianças e adolescentes abandonados, de rua, a fim de abrigá-los e dar-lhes ocupação. A palavra “acolhia” faz referência a como era a inserção da criança e do adolescente na instituição, não existindo nenhum processo de seleção que procurasse conhecer a realidade deles, apenas os recolhiam e os internavam. A cidade do menor atendeu a todos os municípios vizinhos de Coronel Fabriciano.

Em Ipatinga, no início da década de 80, foram fundadas duas instituições, “Game” e “Mundo Infantil”, que tinham o mesmo objetivo da “cidade do menor”, que era de acolher crianças e adolescentes abandonados, de rua, os considerados delinqüentes e outros. Era um sistema bem parecido com a FEBEM. Além disso, no início de 80, uma ONG, o Serviço de Promoção Humana (SEPH), ligado à igreja católica, formado por um grupo de mulheres, abraçou a causa da criança e do adolescente. Essa instituição fundou em 1981, o clube dos engraxates e lavadores de

carro, que visava atender crianças e adolescentes excluídas socialmente, dando-lhes uma ocupação para que não ficassem na rua, além de ganhar um dinheiro, que para muitos, na época, era o único provento familiar.

Em 1984 fundou-se a “Creche Mãe Dolores”, que atendia não só as mães que trabalhavam, mas também aquelas moradoras de rua, que muitas vezes deixavam suas crianças na creche durante o dia e buscavam a noite, e outras vezes as abandonavam.

O “Bom Menino”, uma lei federal de 18 de maio de 1987, foi um projeto instituído no município, que possuía um caráter articulador, que começava a pensar numa proposta pedagógica para a questão adolescente, regulando as normas relativas à iniciação ao trabalho. Porém, por questões burocráticas, esse projeto não passou de um discurso ideológico.

Após essas primeiras incursões para o atendimento à criança e ao adolescente, novas conquistas foram refletindo no município. Ipatinga, no final da década de 80, formou uma comissão que estudou o projeto de Lei do ECA, sendo uma comissão militante na efetivação da lei.

Após a promulgação da Lei federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente em Ipatinga e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente foram efetivados em 1991, o que facilitou o acompanhamento da realidade local e a implantação de políticas de atendimento para esse público. O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente teve como seu primeiro presidente uma mulher, a Sr^a. Ione de Moraes Toffanelli, que foi uma das militantes nesse processo histórico no que se refere à implantação de políticas públicas para a criança e o adolescente no município.

A Sr^a. Ione de Moraes Toffanelli foi uma das pioneiras na cidade de Ipatinga. Foi professora, uma das fundadoras do SEPH, uma ONG que começou a preocupar-se com a situação de meninos de rua, fundando o Clube de Engraxates e Clube de Lavadores de Carro para atendimento a esse público. Foi convidada pelo prefeito na época a assumir a diretoria do Mundo Infantil, do Game e da Creche Mãe Dolores, instituições que atendiam aos menores na década de 80, ficando nesta

direção até 1985. Ajudou na fundação do clube das vovós “mãos de fada”. Em 1985, assumiu a direção da cidade do menor, ficando até 1990. Também ajudou na comissão local do movimento nacional meninos e meninas de rua. Em 1987, junto com a igreja católica, ajudou na criação de uma entidade não governamental para atender a mulher marginalizada, que atendia as mulheres e seus filhos. Fez parte do comitê de articulação, quando a lei do “Bom Menino” foi instituída. Foi convidada pela Prefeitura Municipal de Ipatinga para participar de um seminário ministrado pelo Centro Brasileiro para Infância e Adolescência, que anunciou o debate sobre o ECA. Este seminário elegeu três pessoas no Estado, sendo Dona Ione uma delas, que ajudou na elaboração da lei, conquistada em 1990. Também participou da elaboração da lei municipal que criava o conselho dos direitos da criança e adolescente, sendo a primeira presidente de direito, no período de 93 a 95, dando, até hoje, continuidade no seu trabalho, na causa da criança e adolescente.

Enfim, como nos mostra a história, foi através das discussões, movimentos de como deveria ser a política de atenção à criança e ao adolescente, que o estatuto nasceu com intuito de ampliar o atendimento, e não mais restringir-se a um determinado grupo. Afinal, tratar os direitos fundamentais desse público significa trabalhar as noções básicas que devem, necessariamente, orientar um Estado democrático de direito, como reza o artigo 1º, do Estatuto da Criança e do Adolescente, que prioriza a proteção integral ao público infanto-juvenil (Costa,1991, p.30-31).

Também é importante relatar a política de atendimento à criança e ao adolescente, através das leis existentes no país, que proíbem e/ou regulamentam a questão do trabalho infantil, sendo, nesta pesquisa, analisada por meio de um programa: o PETI.

Para discutir a erradicação do trabalho infanto-juvenil, elegemos um programa, o PETI, como campo empírico, nos atendo a caracterizá-lo, incluindo o desenho e a análise sobre sua execução, além de alguns dados censitários de seu funcionamento, que ressaltam aspectos positivos e negativos em seu funcionamento nacional.

O marco inicial de enfrentamento ao trabalho infantil ocorreu nos fornos de carvão e na colheita da erva-mate de 14 municípios do estado do Mato Grosso do Sul, tendo, ao longo dos anos, uma expansão significativa, tanto em termos de atendimento, quanto na disponibilização de recursos para a execução das atividades. A normatização desse programa foi efetivada pela Portaria n° 458, de 4 de outubro de 2001/SEAS. Em 2000, foi estendido a todo o país, em cumprimento à Lei n° 8.069 do Estatuto da Criança e do Adolescente, sancionada em 13 de julho de 1990, que fala sobre a proibição do trabalho antes dos 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos de idade completos. (Manual Operacional do PETI, 2002).

O PETI foi implantado em 1996 com o objetivo de “retirar crianças e adolescentes de 7 a 15 anos de idade do trabalho considerado perigoso, penoso, insalubre ou degradante, ou seja, daquele trabalho que coloca em risco sua saúde e sua segurança” (Manual Operacional do PETI, 2002). Este Programa constitui numa das principais prioridades, mais abrangente, denominado “Brasil-Criança Cidadã”, que é instituído pelo governo federal a fim de dar “uma resposta concreta (...) no que se refere ao atendimento à criança e ao adolescente em situação de risco pessoal e social” (Ministério da Previdência Social/Secretaria de Estado da Assistência Social, 1997:3). Ele surge no mesmo momento em que a II Conferência Nacional de Assistência Social, realizada em dezembro de 1997, demanda por um plano amplo de erradicação do trabalho infantil dentro do eixo temático sobre a inclusão social.

O PETI, além de funcionar a partir da integração das ações do Ministério do Trabalho e Emprego e a Secretaria de Estado da Assistência Social do Ministério da Previdência Social, traz como exigência para sua implantação a criação de comissões de erradicação do trabalho infantil em nível estadual e municipal. Na composição dessas comissões, é recomendada a participação de representantes da assistência social; da educação; da saúde; do conselho de assistência social; do conselho dos direitos da criança e adolescente; do conselho tutelar; do Ministério Público; do Ministério do Trabalho e Emprego; dos sindicatos patronais; do sindicato dos trabalhadores; de instituições formadoras; de instituições de pesquisa e de organizações não-governamentais, tendo sua competência.

O PETI define como objetivos os seguintes pontos: retirar as crianças e adolescentes de 7 a 16 anos incompletos de idade do trabalho perigoso, penoso, insalubre e degradante; possibilitar o acesso, a permanência e o sucesso de crianças e adolescentes na escola; proporcionar apoio e orientação às famílias por meio de ações sócio-educativas; ampliar o universo de conhecimento da criança e do adolescente através da Jornada Ampliada; estimular melhoria de qualidade de vida das famílias, numa estreita relação com a escola e a comunidade; estabelecer parcerias que possam gerar ofertas de programas e projetos de geração de trabalho e renda; mobilizar a sociedade, comprometendo-a com o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. (Manual Operacional do PETI, 2002).

De acordo com o projeto pedagógico do PETI, a Jornada Ampliada é realizada como uma ação socioeducativa complementar à escola formal, através de atividades esportivas, culturais, recreativas e de apoio ao processo de aprendizagem (reforço escolar), visando buscar a ampliação do universo cultural das crianças e dos adolescentes no desenvolvimento de suas potencialidades, com o objetivo de ampliar seu desempenho escolar e de proporcionar condições para a sua inserção no circuito de bens, serviços e riquezas sociais. A Jornada Ampliada é o eixo central do PETI. É nela que será operacionalizado o caminho de como será cumprido o objetivo do programa.

O PETI, em Minas Gerais, é um programa desenvolvido pela Secretaria do Desenvolvimento Social e Esportes (SEDESE-MG), uma Secretaria Estadual do Governo de Minas Gerais, operacionalizado através da Superintendência de Assistência Social, localizada no município de Belo Horizonte, MG.

A aplicação de recursos se dá através da Bolsa Criança Cidadã, concedida mensalmente às famílias, que se comprometem a erradicar crianças e adolescentes do trabalho e mantê-los na escola. Nas capitais, regiões metropolitanas e municípios com mais de 250.000 habitantes, o valor da bolsa é de R\$ 40,00 por criança/adolescente. Nas áreas rurais e demais municípios, esse valor é de R\$25,00. O pagamento da bolsa está condicionado à frequência escolar e à Jornada Ampliada, que não pode ser inferior a 80%. O recurso financeiro repassado ao Fundo Municipal de Assistência

Social, para garantir a Jornada Ampliada, é de R\$ 10,00 para aquelas capitais, região metropolitana e municípios com mais de 250.000 habitantes. No caso de municípios com menos de 250.000 habitantes o valor é de R\$20,00 por criança e/ou adolescente.

As principais críticas em relação ao PETI é que este programa não leva em conta futuras oportunidades que as crianças e adolescentes possam ter, mantendo, assim, o mesmo valor da bolsa no ensino básico e fundamental. E como há a exigência de uma contrapartida municipal, as regiões mais necessitadas não são atendidas, pois são incapazes de financiar um programa social desta natureza. As famílias com crianças menores de seis anos são desclassificadas, mesmo que extremamente pobres. O programa não exige um número mínimo de semestres ou períodos letivos freqüentados, dando abertura para os pais de tirar as crianças e adolescentes que trabalham em atividades sazonais da escola em determinados períodos e retorná-las ao programa em seguida, como forma de aumentar seus ganhos anuais, mesmo que isso possa prejudicar o seu desenvolvimento biopsicossocial (Fundo das nações unidas para infância – UNICEF, 2004).

Apesar das críticas, o Programa tem sido bem avaliado, principalmente no aumento do engajamento escolar, apesar de ser complicado avaliar a qualidade da educação recebida pelas crianças.

Ferro (2003) argumenta que o efeito do subsídio à educação sobre o trabalho infantil é, a princípio, ambíguo, já que o tempo dedicado ao estudo pode ser subtraído daquele que anteriormente era dedicado ao lazer e não ao trabalho. Os dados censitários mostraram efeitos positivos na freqüência escolar, assim como um efeito negativo no trabalho infantil. Entretanto, o decréscimo no trabalho infantil responde por uma pequena parte do aumento do engajamento escolar, o que sugere que os pais substituem educação por lazer ou outras atividades, mas não por trabalho, a fim de reduzir o impacto nos rendimentos do trabalho das crianças (RAVALION e WODON apud FERRO,2003, p. 42).

A autora nos mostra como foi avaliado o impacto do PETI, no qual construíram grupos de tratamento e controle a fim de comparar engajamento e progresso escolar, trabalho perigoso e jornada entre crianças de domicílios

participantes e não participantes do programa. Os pesquisadores delimitaram uma amostra com grupo de controle e tratamento dado que o programa foi implementado progressivamente em regiões semelhantes. A estratégia adotada de entrevistar as famílias beneficiárias e não-beneficiárias permitiu a análise de dados (YAP, SEDLACAEK e ORAZEM apud FERRO, 2003, p.44).

Tais autores citados por Ferro concluem que o programa é eficiente em limitar o trabalho infantil, mas embora os pais concordem em retirar os filhos do trabalho, é difícil fazer com que isso realmente ocorra, dado que o trabalho no domicílio ou para o consumo da família figura entre as principais atividades deles. Assim, o PETI tem menos eficiência em reduzir a probabilidade de uma criança trabalhar em jornadas inferiores a dez horas semanais (ibid: 44).

Diante dos dados apresentados na Análise Institucional do PETI, fruto de uma pesquisa produzida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – registra-se que os fatores constitutivos dessa realidade não podem se reduzir à execução do PETI, pois o processo de implantação do Programa ocorreu em momentos diferentes para cada localidade. Além disso, a análise do sucesso escolar requer a incorporação de diferentes variáveis que não foram consideradas em muitas pesquisas em relação ao PETI e à escola formal (Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF, 2004).

O fenômeno do trabalho infantil, até a década de 80, não era reconhecido como negativo pela sociedade brasileira, persistindo a concepção de que o “trabalho é solução para a criança de uma classe social menos favorecida”. Para a elite, o trabalho infantil consistia numa medida preventiva, enquanto que, para os pobres, era uma maneira de sobrevivência. A criança trabalhadora era sinônimo de virtude; para essas crianças de uma classe popular, aprender a brincar, divertir-se e vivenciar o caráter lúdico era perda de tempo, diferente do que acontece em literaturas sobre o público infante-juvenil em nossa cultura, que, na maioria das vezes, vê uma infância sadia, aquela que a criança brinca e estuda, mas não para criança de classe popular.

Como já referido, para análise do PETI, foi realizada uma pesquisa pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2004), que adotou como

metodologia um instrumental de elaboração e aplicação para coleta de dados e informações através de dois questionários: um destinado às unidades federativas e o outro remetido aos governos municipais. O referido instrumento foi encaminhado para as 27 unidades da federação e para os 2.601 municípios atendidos pelo PETI. Todas as informações abaixo foram computadas via a pesquisa do Fundo das Nações Unidas para Criança – UNICEF, o que originou um material sobre a análise situacional do PETI.

Foram consolidadas informações prestadas por 23 governos estaduais e o distrito federal, e 1.603 municípios. A sistematização dos dados e informações nos Estados do Acre, Rondônia e Roraima não foram incorporados, tendo em vista o não recebimento do instrumento no tempo estabelecido pela Gerência Nacional do PETI.

O número estimado de crianças e adolescentes que ainda trabalham, segundo informações fornecidas pelos municípios da amostra, é de 345.711, destacando-se a existência do trabalho infantil na agricultura em geral, no trabalho doméstico, no comércio, em feiras e nos lixões.

Nota-se que do primeiro ano de execução do Programa para o ano de 1998, o atendimento cresceu cerca de 3.000%, enquanto que os recursos disponibilizados elevaram-se na proporção de 4.000%. De 1999 para 2001, o Programa apresentou um aumento acerca de 500% em termos de atendimento e 350% de recursos aplicados. A ampliação da cobertura do programa de 2001 para 2003 (dados de agosto), em termos de atendimento, implicou na inserção de apenas 59.795 crianças e adolescentes, representando um incremento muito pequeno, que pode indicar uma desaceleração do Programa. Ao comparar 2002 com 2003, verifica-se uma estagnação em termos de atendimento e uma diminuição dos recursos financeiros. Já no ano de 2003, tomando por referência o mês de agosto, 809.148 crianças e adolescentes foram atendidos, sendo que, destes, 497.001 eram oriundos da zona rural e 312.147 da zona urbana, contemplando 2.601 municípios das 27 unidades da federação. As justificativas apontadas foram a utilização parcial do orçamento de 2002 para reconhecimento de dívidas de 2001, não empenhadas em face de indisponibilidade do limite orçamentário e a utilização de parte do orçamento

de 2002. Isso decorreu numa redução dos recursos aplicados no PETI pela esfera federal em 2003, mas que não ocasionou diminuição no número de crianças e adolescentes atendidos.

Quanto ao sexo, 46% são meninas e 54% meninos, enquanto que, na classificação segundo a cor, 35% são da cor branca, 46% pardos e 15% da cor negra, (perfazendo 61% de negro), 2% amarelos e 2% indígenas.

Em relação ao aspecto raça/cor, um dado merece destaque: o número de crianças e adolescentes trabalhadores negros é superior aos de cor branca, confirmando que a questão racial está estreitamente vinculada às questões sócio-econômicas.

Percebe-se que no imaginário social a questão da raça negra está vinculada ao estereótipo de exclusão, pobreza, colocando-a num estatuto de “inferior” aos brancos. Tal fato não é diferente ao tratar a questão do trabalho infanto-juvenil, como os dados mostram. O universo maior de crianças e adolescentes inseridos no trabalho é composto por negros, reforçando estereótipos impregnados nesta raça, mesmo com todo respaldo legal, que ainda culturalmente não consegue banir todo processo histórico discriminatório sobre a raça negra.

Quanto ao percentual de frequência escolar das crianças e adolescentes do PETI, ele é superior a 74% em 89% dos municípios, o que demonstra que a exigência da frequência mínima vem sendo obedecida na grande maioria dos municípios da amostra, enquanto que cerca de 11% indicaram frequência inferior a 74%.

Vale ressaltar que, para o recebimento da Bolsa, é necessário que seja cumprida uma frequência mínima na escola e na Jornada Ampliada, caso contrário, suspende-se a bolsa até que a frequência mínima exigida seja alcançada. Este instrumental ajuda a buscar novas estratégias para a situação daqueles beneficiados que não alcançam a frequência mínima exigida, bem como cobrar do sistema educacional uma posição frente ao não cumprimento da frequência.

Nas informações disponibilizadas pelos municípios em relação à operacionalização da Jornada Ampliada, verificou-se que 58% do universo investigado garantem uma carga horária média de mais de 4 horas diárias, enquanto

que cerca 40% oferecem 3 h diárias, 3% disponibilizam 2 horas e 0,2% apenas 1 hora.

No que concerne ao percentual de frequência das crianças e adolescentes na Jornada Ampliada, cerca de 87% dos municípios informaram que ela está acima de 74%; Destes, 11% indicaram estar entre 60% e 74%; 1% até 50% e 1% entre 51% e 59%. Aproximadamente, 14% das crianças e dos adolescentes não conseguem alcançar a frequência mínima exigida na Jornada Ampliada.

Os dados mostram que ainda há evasão na escola regular e na Jornada Ampliada. Entre as principais causas de evasão da Jornada Ampliada, as duas primeiras apontam para questões vinculadas a situações de trabalho que, mesmo eventuais, afetam o desempenho das crianças e dos adolescentes nessa atividade, por terem que: ajudar em Casa (49%); trabalhar fora (39%); falta de transporte (31%); Jornada Ampliada pouco atrativa (36%) e a falta material/alimentação (43%).

Quanto ao mau desempenho escolar (evasão, repetência, abandono), para ser superado, precisaria que as zonas de vulnerabilidade e exclusão fossem erradicadas. Essa questão, para ser superada, faz-se necessário que o indivíduo supra o mínimo que condiz com a subsistência básica (alimentação, moradia, saúde e educação).

As atividades desenvolvidas com as crianças e os adolescentes na Jornada Ampliada por município foram: atividades esportivas (94,51), reforço escolar (94,14), atividade de lazer e recreativa (92,20), atividades culturais (86,34), atividades artísticas (85,28), atividades de construção de cidadania (62,32), acesso à informática (18,78) e iniciação ao trabalho (profissionalização) (15,91), este último para maiores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz com 14 anos.

O PETI propicia condições à criança e ao adolescente atendidos de terem acesso a bens e serviços, em especial ao direito à educação, garantindo-lhe, também, alimentação. No entanto, ao ser desligado do Programa, questiona-se sobre as alternativas propostas às famílias nessa situação, pois o caráter assistencialista que permeia o Programa dificulta a emancipação das famílias.

De acordo com as informações dos municípios, está sendo realizado um cadastramento único (Bolsa-Família) das famílias do PETI, em cerca de 96% dos municípios, sendo que aproximadamente 89% já efetivaram mais de 70% do cadastramento. A efetivação do cadastramento único pode representar uma fonte de informação sobre questões importantes, como, por exemplo, dados sobre a realidade de crianças e adolescentes oriundos do trabalho precoce.

Em relação aos serviços oferecidos às famílias do PETI, apontam-se os seguintes resultados: em aproximadamente 58% das respostas foi informado que eram oferecidas qualificação e requalificação profissional; cerca de 46% teve acesso a informações; 46% geração de trabalho e renda; e 42% reuniões de cunho educativo.

Pode-se observar que nos estados e municípios ocorreram redução do trabalho infantil, conforme informação registrada por 100% dos estados e cerca de 98% dos municípios analisados. No entanto, não ocorreu totalmente a erradicação do trabalho infantil, segundo informação assinalada por cerca de 88% dos estados e em torno de 69% dos municípios.

Considerando-se que o Programa atua tomando por referência as demandas apresentadas pelos municípios, o elevado percentual de municípios atendidos pelo PETI que não alcançaram a cobertura de 100% permite pelo menos duas interpretações: as demandas apresentadas para atendimento no Programa pelos municípios não refletem, de fato, a realidade do trabalho infantil na localidade, levando a apresentação de demandas subdimensionadas, sem nenhum respaldo em diagnósticos precisos sobre a realidade do trabalho precoce; a ineficiência de políticas de prevenção do trabalho infantil associada à fragilidade dos mecanismos de fiscalização e monitoramento resulta na inserção contínua de novas crianças e adolescentes no trabalho precoce.

Cerca de 47% dos municípios analisados indicaram que não existem crianças e adolescentes atendidos no PETI que ainda trabalham nos horários vagos, nas férias escolares, à noite, ou nos finais de semana. Porém, 37% dos municípios informaram que existem casos de crianças e adolescentes atendidos pelo PETI que ainda trabalham em seus tempos vagos, e 16% não souberam informar.

Os dados quanto ao percentual de retirada do trabalho de crianças e adolescentes inseridos no PETI registraram, segundo os municípios: 49% informaram que de 80% a 99%; 28% indicaram que menos de 80% efetivamente foram retiradas do trabalho e 23% registraram que as crianças e adolescentes foram retiradas do trabalho precoce. Os principais motivos são: mudança domiciliar de estado e/ou município (73,42%), criança não quer continuar no PETI (31,19%), valor da Bolsa (20,09%), mudança para outro Programa (19,28%), dentre outros não especificados, num percentual de 23,33%, o que prejudica qualitativamente o resultado desse dado.

As informações apresentadas indicam duas hipóteses: as ações desenvolvidas pelo Programa não estão rompendo com a cultura de que o trabalho enobrece a criança e/ou adolescente que trabalha, e/ou o recurso disponibilizado às famílias não é suficiente para garantir sua sobrevivência, obrigando as mesmas a inserirem seus filhos no mercado de trabalho, nos horários vagos.

Os aspectos negativos incluíram questões relacionadas à concepção, gestão, participação, controle social e o financiamento¹⁸.

¹⁸ Quanto à concepção, foi apresentada a dificuldade no atendimento para as crianças e adolescentes inseridos em determinados tipos de atividades consideradas como piores formas, como as atividades ilícitas (tráfico de drogas e narcoplantio e exploração sexual). Além disso, observa-se a Inexistência de uma proposta estratégica adequada para a promoção da inclusão social das famílias, garantindo sua participação nas atividades sócio-educativas e no desenvolvimento de ações geradoras de renda; a vinculação da bolsa à criança, reforçando a concepção da criança como provedora do lar; a limitada participação dos Conselhos Estaduais e Municipais, Conselhos Tutelares, assim como a ausência de segmentos importantes para o enfrentamento da questão nos diferentes espaços de concepção, execução, monitoramento e avaliação. Quanto à gestão, a ênfase foi no atraso do repasse de recursos, num percentual de 31% dos municípios, sendo um dos mais representativos aspectos negativos apontados. Também há, em alguns municípios, a inexistência de uma proposta pedagógica referencial para a Jornada Ampliada e a desarticulação entre as ações realizadas na rede regular de ensino e na Jornada Ampliada que contribuem para os resultados limitados em termos de aprendizagem das crianças e adolescentes. Também há a oferta insuficiente para o atendimento das demandas e espaços físicos inadequados e insuficientes para a realização da Jornada Ampliada, significando um fator que dificulta a execução do Programa e a reduzida capacitação dos monitores, a ausência de uma proposta básica de capacitação dos mesmos. Quanto à participação e controle social, foi focado o desinteresse das famílias em participar ativamente das ações do Programa indicado como um dos principais pontos negativos pelos municípios. Tal fragilidade pode se dar devido à pouca atuação da sociedade

Sublinha-se, como ponto positivo apontado por 48% dos municípios e 75% dos estados, a incidência do PETI nos índices de redução e na erradicação do trabalho infantil.

Os estados e municípios apontaram, ainda, como principais pontos positivos, as seguintes informações: melhoria na qualidade de vida da criança e da família e da auto-estima da criança; construção e resgate da cidadania e inserção social das crianças, adolescentes e suas famílias; ajuda financeira às famílias; permanência das crianças na escola e na Jornada Ampliada; geração de renda para as famílias, melhoria da qualidade de vida da criança e sua família, representando importante ajuda financeira às famílias; incremento de recursos que movimentam a economia dos municípios.

Convém sublinhar que, de modo geral, todos os aspectos positivos indicados merecem estudos qualitativos aprofundados, utilizando outras metodologias e incluindo a voz das crianças e adolescentes e, em especial, de suas famílias.

Todos estes dados apresentados pela Análise Institucional do PETI refletem no município de Ipatinga de maneira positiva, no que diz respeito à “Estrutura do Programa”. O município de Ipatinga conseguiu abarcar os pressupostos básicos para realização do mesmo. Conseguiu implantar uma Jornada Ampliada como referência, através da construção de uma proposta pedagógica efetiva. Quanto ao repasse do recurso financeiro, o município não apresenta dificuldade em realizá-lo, devido à sua contra-partida, o que não significa que não há atraso no pagamento das bolsas. Em relação à participação das crianças e adolescentes no PETI, temos como positivo, no que propõe a Jornada Ampliada, bem como o aumento do desempenho escolar. A família também participa do PETI, quando requisitada pelo Programa,

na operacionalização do Programa, como a falta de ações que promovam a participação da família, aos fatores culturais, políticas assistencialistas e centralizadoras, entre outros aspectos. Quanto ao financiamento, foi mostrada a insuficiência de recursos, seja em termos dos valores da bolsa, da Jornada Ampliada, do pagamento dos monitores. Grande parte dos municípios sinalizou a necessidade de ampliação dos recursos destinados ao Programa (Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF, 2004).

sendo que nesse aspecto, foi difícil ter uma análise mais precisa, se foi por causa do recurso financeiro ou pelo interesse de participar das atividades do PETI juntamente com as crianças e adolescentes, até porque as falas dos responsáveis regem esses dois aspectos. Um aspecto que é representado como negativo em relação às famílias, é que não há um trabalho quanto à geração de emprego e renda. Desde a implantação do PETI no município, houve apenas um Projeto de Corte e Costura em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Depois deste projeto, não foi mais proposta nenhuma medida nesse sentido, a não ser os encaminhamentos que o programa realiza em parceria com a rede social do município.

Ainda é realidade, na operacionalização do PETI, questões de dimensão política, organizativa e institucional, uma vez que muitas de suas ações são vistas como transferência de renda e concebidas como uma dádiva.

Contudo, pensar nesse Programa como uma dádiva significa vê-lo não como uma política social, e sim como uma ajuda do governo para que as famílias possam ter oportunidade de um futuro melhor para os filhos, algo que é dado como possibilidade de ascensão social, além de ajudar na educação e dar a chance de eles viverem sua infância e sua adolescência.

As categorias infância, adolescência e família, que serão discutidas adiante, são vistas dentro de uma construção sócio-histórica, e não natural. Assim, essas não podem ser tomadas como um dado de processo evolutivo.

I.3-Infância e Adolescência: mapeando conceitos

As categorias infância e adolescência são problematizadas, recorrendo à contextualização histórica e conceitual, reconhecidas num processo socialmente construído, segundo a evidência de ser criança e de ser adolescente. É importante destacar que as crianças e adolescentes desta pesquisa são de origem popular, o que representa uma singularidade ao expressarmos de quem estamos falando.

O estudo das representações ou das práticas infantis é considerado tão

importante que a historiografia internacional já acumulou consideráveis informações sobre a criança e o adolescente no passado. Um exemplo dessa representação passada é o trabalho do historiador Philippe Áries (1978), em seu clássico *História social da criança e da família*. Breves relatos nos mostram a idéia sobre o surgimento da infância:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. Uma miniatura otônica do século XI nos dá uma idéia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão; sendo que, até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Era considerado um período de transição, logo ultrapassado, cuja lembrança também era logo perdida (Áries, 1978, p.17-18).

Já no século XIII, apareceram alguns tipos de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno. Era a idade das crianças mais ou menos grandes, educadas para ajudar na missa, destinadas às ordens, uma espécie de seminaristas, numa época em que não havia seminários, onde, apenas a escola latina se destinava à formação dos clérigos. Também era ressaltada a criança como modelo e ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o Menino Jesus ou a Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria, depois surgindo outras infâncias santas (Áries, 1978, p.18-20).

Neste período, ainda não era apresentada à criança sozinha. A evolução em direção a uma representação mais realista e mais sentimental da criança começaria muito cedo na pintura: As cenas de gênero e as pinturas anedóticas começaram a substituir as representações estáticas de personagens simbólicas. A criança se tornou uma das personagens mais freqüentes dessas pinturas anedóticas: a criança com sua família; a criança na multidão, mas também” ressaltada” no colo de sua mãe, ou segura pela mão, ou brincando etc. Este cenário sugeriu duas idéias: primeiro, a de que na vida cotidiana, onde as crianças estavam misturadas com os adultos. A segunda, a idéia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança, por sua graça ou por seu pitoresco, por se tratar de uma figura “engraçadinha” (Áries, 1978, p. 20-22).

Nesse processo histórico, no início do século XV, surgiram dois tipos novos de representação da infância: o retrato e o *putto*. A criança, como podemos observar, não estava ausente da Idade Média, pelo menos a partir do século XIII, mas nunca era o modelo de um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida. Ainda se compreende o gosto pelo pitoresco e pela graça desse pequeno ser ou o sentimento da infância “engraçadinha”, com que nós, adultos, nos divertimos “para nosso passatempo”. O gosto novo pelo retrato indicava que as crianças começavam a sair do anonimato. No início do século XVII, esses retratos se tornaram muito numerosos. As crianças se separavam da família. Agora eram representadas sozinhas e por elas mesmas, o que foi a grande novidade do século XVII. A fotografia substituiu a pintura, mas o sentimento ainda não havia mudado.

Uma outra representação da criança desconhecida da Idade Média era o *putto*, ou seja, a criancinha nua. No século XVI, o *putto* invadiu a pintura e se tornou um motivo decorativo. A nudez do *putto* foi representada pelo Menino Jesus e por outras crianças sagradas. O gosto pelo *putto* correspondia a algo mais profundo do que o gosto pela nudez clássica, algo que deve ser relacionado com um amplo movimento de interesse em favor da infância. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes (Áries, 1978, p.23-24).

Áries (1978) comenta:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII e sua evolução foi acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI, mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos, a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. Este fato é confirmado pelo gosto manifestado na mesma época, pelos hábitos e pelo jargão colocados nas crianças pequenas, que recebiam novos nomes: bambins, pitchouns e fanfans. Os adultos interessaram-se, também, em registrar as expressões das crianças e em empregar seu

vocabulário, ou seja, o vocabulário utilizado pelas amas, quando estas lhes falavam. Essas cenas de infância literárias correspondem às cenas da pintura e da gravura de gênero de época. São as descobertas da primeira infância, do corpo, dos hábitos e da fala da criança pequena (Áries, 1978, p. 22-26).

Dizer que a criança passa a existir, significa a construção de um sentimento de infância, o que não representa afeição por elas, como afirma Áries. Juntamente com o surgimento do sentimento da infância, são construídas as noções de família e da privatização da vida familiar; os deveres e as responsabilidades.

O contexto referido por Áries, está sistematizado numa perspectiva de análise exemplar da burguesia e da aristocracia da Europa Ocidental entre os séculos XV e XVIII, não devendo ser generalizado para outros continentes.

Ainda dentro dessa visão sócio-histórica, Mary Del Priore expõe, num trabalho que discute as “histórias das crianças no Brasil” (2000), a construção social da criança e do adolescente, dimensionando a presença de crianças trabalhadoras na formação da sociedade brasileira. Assim, desde o período da colonização, o trabalho infanto-juvenil tem se concretizado, sendo, atualmente, um dos temas que preocupa as sociedades contemporâneas. No que diz respeito à realidade brasileira, Del Priore (2000) afirma:

O mundo do qual a criança deveria “ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou sobrevive.’ O primeiro é feito de expressões como, “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno”, etc, até... No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o Trabalho, o ensino, o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente lhe está associada: aquela do riso e da brincadeira (Priore, 2000, p. 8).

Nessa breve discussão histórica, Priore (2000) relata que desde a vinda das crianças e adolescentes europeus para território brasileiro, nas embarcações portuguesas do século XVI, os mesmos subiam a bordo em condições precárias. Eram divididos por categorias, muitas vezes servindo de mão-de-obra escrava. A referida autora coloca um conjunto de características que definem essas crianças e esses

adolescentes que vieram para o Brasil:

A primeira categoria seria dos grumetes, meninos entre 9 anos e 16 anos, filhos de famílias pobres das áreas urbanas de Portugal. Tais famílias inscreviam seus filhos, por ser um meio eficaz de aumento de renda. A segunda categoria, os pagens, tinham um cotidiano menos árduo que os grumetes. Sua função era de servir os oficiais da marinha. Faziam o trabalho doméstico. Também eram meninos de famílias pobres, protegidas pela Coroa Portuguesa, que inseria seu filho no contexto da expansão ultramarina, sendo uma forma tida como eficaz, de ascensão social. A terceira categoria, das órfãs “Del Rei”, eram “meninas” pobres de 14 anos a 30 anos de idade, dos orfanatos de Lisboa, que desembarcavam em terras brasileiras, a fim de se casarem com os servidores da coroa Portuguesa. Tais jovens eram protegidas pelos Jesuítas, a fim de chegarem “virgens”, porém, as mesmas não ficavam imunes a possíveis agressões. E a quarta categoria seria de passageiro, crianças acompanhadas dos pais, que pagavam passagem, podendo ter uma viagem menos árdua (Priore, 2000, p.19-36).

Cabe ressaltar que, apesar dos estatutos de crianças e de adolescentes europeus, guardadas as devidas proporções, estes se assemelham às condições de escravo, conforme enfatiza a autora:

Os grumetes e os pagens foram os que mais sofreram nas embarcações. Eram crianças que estavam a bordo para servir a tripulação e os oficiais. Trabalhavam horas a fio, de maneira insalubre, suprimindo muitas vezes a falta de um profissional adulto. Sofriam muitos maus-tratos. Não eram bem alimentados, estavam à exposição de doenças, exploração sexual, não tendo qualquer direito a privacidade para si. Tendo um percurso muito difícil a seguir, levando muitas vezes a morte. E quando conseguiam chegar em terras brasileiras, eram bem diferenciados, excluídos socialmente (Priore, 2000, p.29-30).

Priore (2000) enfatiza que desde o início da colonização, as escolas jesuítas, um dos meios de socialização das crianças e adolescentes, eram poucas e para poucos. Os filhos de pobres não tinham acesso à educação, mas eram sujeitos a se transformarem em braços úteis, produtivos para lavoura. Em geral, o trabalho

infantil era visto pelas camadas menos favorecidas socialmente e economicamente como a “melhor escola”.

A esse respeito, a autora faz referência a um comentário de Gilberto Freyre, em seu clássico *Casa Grande e Senzala* (1921):

Escrever uma história do menino, da sua vida, dos seus brinquedos, dos seus vícios brasileiros, desde os tempos coloniais até hoje. Sobre meninos de engenho, meninos do interior, da cidade. Os órfãos dos colégios dos Jesuítas. Os alunos do padre. Os meninos mestiços. De cria da casa grande. De afilhados de senhores de engenhos, de vigários, de homens ricos, educados como se fossem filhos por esses senhores... Creio que só por uma história deste tipo, história sociológica, psicológica, antropológica e não cronológica, será possível chegar-se a uma idéia sobre a personalidade do brasileiro. É o menino que revela o homem (FREYRE *apud* PRIORE, p. 11-12).

A análise do sentimento da infância deve ser feita à luz das mudanças ocorridas na sociedade, o que contribui para uma maior compreensão da infância no presente, não devendo ser mais estudada como um problema em si, mas compreendida como numa perspectiva do contexto sócio-histórico em que está inserida.

A partir das obras citadas acima, é interessante destacar algumas semelhanças e diferenças entre essas infâncias. No Brasil, as crianças brancas e negras conviviam entre si por algum período, depois, umas iam estudar e as outras, trabalhar. Após a Abolição da Escravatura, o cenário que se tem é o de crianças pobres absorvidas no processo de industrialização crescente no país.

Acontecia também, no Brasil, nesta época, a Roda¹⁹, algo já conhecido em outros países. Muitas mães entregavam seus filhos para a Roda tendo como motivos a

¹⁹ A Roda era uma instituição que tinha como objetivo tentar salvar a vida dos recém-nascidos, amamentá-los e levá-los para a adoção. Porém, muitas dessas crianças não tinham como ser atendidas pela Roda, o que levou várias crianças para ruas, que passaram a se prostituir e a viver de esmolas. A instituição, preocupada com a situação dessas crianças, começou a procurar famílias que as aceitassem como aprendizes, e nessa época tais trabalhos eram separados para as meninas e os meninos. As primeiras trabalhavam como empregadas domésticas e os segundos como sapateiros, ferreiros, caixeiros (Andrade, 2004, p.13-14).

dificuldade de criá-los, as más condições financeiras, a preservação da honra das mães solteiras, a dificuldade do aleitamento e a vontade que muitas escravas tinham de ver seus filhos livres (Rodrigues, 2004, p.13).

Dentro do contexto de construção do sentimento da infância, têm-se, na contemporaneidade, várias vertentes que a nomeiam e justificam como foi esse processo de reconhecimento. Porém, ainda há inúmeras indagações sobre o que é a infância.

A resposta que temos, segundo o modelo burguês, seria uma criança com casa, escola e uma família dita “estruturada” com o pai, a mãe, irmãos, amigos, brinquedos, sendo esse conceito muito usado no senso comum. Porém, essa resposta é muito diferente do cotidiano da maioria das crianças brasileiras de classe popular.

Vários estudos são realizados a fim de identificar o momento do surgimento da infância no Brasil Colonial, mas qualquer trabalho desenvolvido nesta área não deve perder de vista que tal definição (infância) não é universal, devendo partir do princípio que crianças, sejam elas nativas ou migrantes, pretas ou brancas, pobres ou ricas, tinham e têm modos de vida e de inserção social diferente umas das outras.

Segundo Sônia Kramer (2003), a identificação do contexto burguês, presente na contemporaneidade, considera que o sentimento da infância surge e se estrutura da noção de que todas as crianças são iguais, quando se acredita ou se quer acreditar numa essência infantil desvinculada das condições de existência, ou seja, uma criança universal, qualquer que seja sua classe social e sua cultura (Kramer,2003, p. 18).

A visão da criança baseada em uma noção de natureza infantil não se configura em análise da condição infantil, apenas mascara a significação social da infância. O desenvolvimento da criança deve ser percebido como desenvolvimento cultural das possibilidades naturais de cada criança, em vez de ser visto só por sua condição social (Kramer, 2003, p.20).

No que se refere à literatura brasileira, alguns autores apresentam crianças e adolescentes como personagens centrais em suas obras, como é o caso de

Graciliano Ramos em *Vidas Secas*, José Lins do Rego em *Menino de Engenho* e Jorge Amado em *Capitães de Areia*, entre outros. Brasimar Ferreira Nunes, em sua obra *Sociedade e infância no Brasil* (2003), faz um esboço das três obras literárias, referindo ao contexto dessas infâncias.

Em *Vidas Secas*, é abordada a falta de perspectiva de uma família de camponeses nordestinos em busca de uma nova vida. A incapacidade de a criança enxergar novos horizontes é transmitida pelos pais. Os filhos assumem as inseguranças dos pais frente ao contexto de urbanização que eclodia em suas vidas, temendo o futuro, trazendo consigo que migrar é muitas vezes perder referências por estarem inseridos em um novo contexto. Já *Menino do Engenho* mostra uma situação de relações de classes sociais distintas, construída numa amizade entre um menino negro e um menino branco, filho do proprietário do engenho, na qual é percebida uma miscigenização de valores sem barreiras no manifestar dessa amizade. Porém, a percepção da diferença social é vista através do futuro previsível de cada um: um irá trabalhar e o outro irá estudar. Por fim, na obra *Capitães de Areia*, o autor olha o universo infanto-juvenil a partir dos excluídos, que constroem seus códigos próprios frente à realidade. Nesta obra, o autor debate sobre futuro dos fenômenos na sociedade brasileira, como o menino de rua, o trabalho infantil, o menor infrator e outros (Nunes, 2003, p.69-72).

Pensar nesse cenário escrito pela literatura brasileira do que é a criança e o adolescente, é refletir que tais ficções não fogem, muitas vezes, à realidade. Quando Graciliano Ramos, em sua obra *Vidas Secas*, discorre sobre a busca da família nordestina em melhorar de vida, ressaltando a incapacidade de a criança enxergar novos horizontes por ter valores transmitidos que as deixam inseguras. O contexto referido se revela em Ipatinga, quando uma família participante do PETI expressa o medo do “filho” não ter uma vida melhor que “ele” (o responsável) teve, a busca constante de melhorar a qualidade de vida para que o “filho” tenha mais oportunidade, tendo mais perspectivas e maior visão para o futuro. Assim como as infâncias expressas na literatura brasileiras, muitas crianças de Ipatinga crescem com poucas perspectivas de um futuro diferente dos pais, tendo como possibilidade de

uma melhor qualidade de vida a inserção em programas sociais que possam lhes proporcionar inclusão social e expectativa de futuro promissor.

A obra de Jorge Amado, *Capitão de Areia*, nos leva ao imaginário social dessas crianças e desses adolescentes participantes da pesquisa, no que concerne a viver sua infância e sua adolescência. Esse público também trabalhou, brinca, e tem a rua como espaço familiar, que os ajudam a ter um estatuto de “responsável”, no que refere à construção de uma independência para enfrentar o mundo, tendo características muito semelhantes aos personagens descritos por Jorge Amado.

Nessa visão da infância moderna, a criança não é mais considerada um adulto em corpo pequeno, como na Idade Média. Dessa forma, reportando à discussão de Áries, é a partir do século XVIII que a infância passa a ser problematizada, em que a criança e o adolescente são reconhecidos como sujeitos que necessitam de proteção e de cuidados, passando a ser sujeitos da modernidade, o centro da atenção na família, instituição nomeada como responsável por sua socialização primária.

Em nossa sociedade, o termo criança é entendido como oposto do adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou maturidade. Essa pressuposição nos leva à indagação se ainda não estamos enxergando essa criança como descreve Áries (1978), como uma miniatura de adulto do século XII. Conceituá-la levando em conta a idade apenas irá identificá-la para cumprir certas regularidades condizentes ao seu comportamento, que a caracteriza como tal. Segundo Kramer (2003), essa definição está longe de ser generalizada, pois o fator idade está associado a determinados papéis e desempenhos específicos (p.15). Esse período está longe de ser homogêneo, e sua participação na sociedade se diferencia segundo a estrutura sócio-econômica e cultural em que está inserido.

Assim, haverá tantas infâncias quanto os discursos que as nomeiam, assumindo um significado social atribuído por um determinado contexto histórico, econômico, cultural, a fase inicial do ser humano. Tratar a criança abstratamente sem levar em conta o contexto vivenciado por ela é dissimular o significado social da infância.

A título de elucidação do que chamamos de várias infâncias, a conversa de

dois meninos²⁰ da obra de Jorge Amado, *Capitães de Areia*, enfatiza essa heterogeneidade do mundo infanto-juvenil: “Ele disse que eu era um tolo e não sabia o que era brincar. Eu respondi que tinha uma bicicleta e muitos brinquedos. Ele riu e disse que tinha a rua e o cais. Fiquei gostando dele, parece esses meninos de cinema que fogem de casa para viver aventuras”(Nunes, 2003, p.13).

Em relação ao contexto acima, Nunes (2003) reflete sobre a heterogeneidade das diferentes infâncias por meio de uma discussão que Pierre Bourdieu chama de “topologia social”, na qual o mundo social pode ser representado de maneira que um espaço se transforme em várias dimensões, construindo a base de diferenciação e distribuição em que os agentes sociais são definidos segundo sua posição no espaço (Nunes, 2003, p.16).

O mesmo autor afirma que:

A inserção da criança em práticas coletivas de socialização dá-se paulatinamente, iniciando na família, instância primordial da primeira infância e passa por instituições públicas e privadas de socialização, como creche, escola, lazer, meios de comunicação, etc (ibid, p.26).

Dessa forma, a infância é vista como um período de dependência, sendo tutelada por outros, ou seja, os adultos: “O processo de socialização a que ela é submetida, carrega um simbólico referendado nas práticas sociais do mundo adulto” (Nunes, 2003, p.76).

O conceito de infância fez emergir um campo privilegiado para a intervenção social e do saber, produzindo conhecimento nas áreas da Psicologia, Ciências Sociais, Pedagogia, Biologia, Antropologia e outras, bem como a adolescência, categoria que também é foco de estudos acadêmicos e está presente nesta pesquisa.

²⁰ Essa foi uma conversa de um garoto de 11 anos de idade, chamado Raul, de classe média, com o chefe dos capitães de areia, o Pedro Bala, ambos personagens da obra de Jorge

Sobre a adolescência, apresentamos uma síntese das principais modificações que a criança passa para entrar nessa fase, enfatizando-a conforme o ideário da sociedade ocidental.

Legalmente, essa fase é constituída dos doze anos de idade completos aos dezoito anos de idade incompletos. Contudo, conforme destacam Rosilene Alvim e Patrícia Gouveia (2000) em *Juventude, anos 90: Conceitos, imagens, contextos* essa divisão cronológica não passa de uma base classificatória para localizá-los espacialmente (p.14). Acerca disso, referenciam uma reflexão de Bourdieu, fazendo uma crítica às associações cronológicas simplificadas, que manipulam abusivamente a linguagem, homogeneizando o conceito do universo social, que nada apresenta de comum. Segundo elas, a juventude, em termos sociológicos, não é considerada um estado e sim um ‘processo’ que se expande em diferentes imagens de grupos, dependendo da classificação em que está subsumido (Gouveia,2000, p.13-14).

Numa perspectiva histórica, Daniel Becker, em seu livro *O que é Adolescência*, (1999), argumenta que o conceito de adolescência (do latim *ad*, para + *olescere*, crescer: crescer para) surgiu por volta do início do século XX. Há relatos de que a questão do adolescente como “problema” existe há mais tempo e acompanha toda a evolução da civilização ocidental. Já foram encontrados escritos de 4000 anos com referências no ditado “*que os filhos de hoje não respeitam mais os pais como antigamente*” (p.8). O autor relata que historicamente a adolescência é uma fase recente, que até o século XVIII foi confundida com a infância, e que jovens de 13 a 15 anos eram chamados indistintamente de crianças ou adolescentes, sendo que a noção de limite na infância estava mais ligada à dependência do que a puberdade²¹. Foi com a ascensão da burguesia como classe dominante que a estrutura escolar foi mudando, estabelecendo gradativamente uma relação entre idade e classe escolar,

Amado, *Capitães de Areia*. Tal conversa foi publicada no Jornal da Tarde, na página Fatos Policiais, com um clichê da casa do comendador, no momento em que era condecorado.

²¹ Segundo Becker, a puberdade é um fenômeno que ocorre na adolescência, em que o indivíduo se torna apto à procriação, isto é, adquire capacidade física de exercer a função sexual madura (1999, p.42).

passando a adolescência ser melhor distinguida²² (Becker, 1999, p.59).

Ainda nessa dimensão histórica da construção social da categoria adolescência, faz-se necessário citar Áries (1978), em seu clássico já referido, que reflete sobre a adolescência, dizendo que após a infância, vem a segunda idade, chamada de pueritia, porque nessa idade a pessoa é ainda uma criança até 14 anos de idade. Depois vem a terceira idade, chamada de adolescência, na qual a pessoa é considerada “grande” para procriar. Nesse período, os membros são moles e aptos a crescer e receber força e vigor, durando até 28 anos, mas pode se estender até 30 ou 35 anos. Depois chega a juventude, que está no meio da idade, na qual a pessoa está com plena força de ajudar a si e aos outros). Essa fase dura até os 45 anos ou 50 anos (Áries, 1978, p.6-7).

A juventude que se tinha não possuía a idéia do que hoje chamamos de adolescência. Áries (1978) nos relata o que era, e o que se esperava dessa fase.

O primeiro adolescente típico foi o Siegfried de Wagner: a música de Siegfried pela primeira vez exprimiu a pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do século XX, o século da adolescência. Esse fenômeno surgido na Alemanha Wagneriana penetraria mais tarde na França, em torno dos anos de 1900. A “juventude” que então era a adolescência, iria tornar-se um tema literário, e uma preocupação dos moralistas e dos políticos (Áries, 1978, p. 14).

Adolescência é uma fase “descoberta” na contemporaneidade. Na sociedade brasileira, é percebida como uma fase cheia de contradições e exigências que os jovens muitas vezes não conseguem absorver rapidamente, devido às mudanças corporais, de valores, idéias, comportamentos, e que, dependendo de condição sócio-econômica e cultural, poderá o adolescente amadurecer mais rápido.

²² Para Áries (1978), a juventude é uma moratória social, um tempo de espera, em que as idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas às funções sociais, alimentadas pela idéia de uma vida dividida em etapas bem delimitadas, correspondendo a modos de atividades, tipos físicos e às funções sociais.

O que não se deve é generalizar que essa categoria vivencia igualmente essas contradições tão estereotipadas pela sociedade contemporânea.

Dentro destes fatores sociais, culturais, pessoais e familiares, muitos jovens assumem atitudes e comportamentos diferentes dos valores que lhe são repassados, assim como existem muitos jovens que reproduzem toda ideologia repassada pela família, os chamados valores transgeracionais.

Reiterando o relato acima, a idéia de construção social nos diz que a juventude não pode ser compreendida de forma monolítica e dada objetivamente, sendo apenas entendida como ‘idade da vida’, pois podemos obscurecer especificidades culturais de classes, grupos e configurações sociais que articulam a idade biológica, geração, gênero, classe social e família, destacando o corpo como signo e função da juventude. (NOVAES apud GOUVEIA, 2000, p.61).

Becker (1999) afirma que “um adolescente pensa muito diferente de uma criança”. Tal afirmação é fundamentada na diferença física, vivenciada pelo adolescente, e é consequência das transformações corporais, dos novos estímulos ambientais e de uma mudança qualitativa na sua atividade cognitiva (Becker, 1999, p. 25).

Muitos profissionais lidam com essa fase, reforçando-a como um período de conflito, em que se espera comportamentos “anormais”. A ausência da crise, própria dessa fase, pode significar problemas graves, escondidos por fatores de ordem biopsicossocial (Becker, 1999, p.52).

Segundo esse autor, dependendo do contexto em que o indivíduo está inserido, essa idéia parece ter várias contradições nas investigações sociais sobre essa categoria, demonstrando que a “crise da adolescência” é muito variável, pois existem diversas maneiras de vivenciá-la, sendo possível atravessá-la sem conflitos significativos moldados pela sociedade:

Para tentar compreender o adolescente, tanto no seu desenvolvimento pessoal quanto na sua relação com o mundo, é preciso olhar para ele desde uma perspectiva mais ampla possível, que inclua não só as transformações biológicas e psicológicas, sendo

de fundamental importância, também o contexto socioeconômico, cultural e histórico no qual ele está inserido (Becker, 1999, p.57).

O processo metamorfofísico do adolescente não é apenas biológico, é, antes de tudo, social e comportamental, de atitude e valores postos em uma cultura sujeita a uma série de regras e condicionamentos sociais. Portanto, as diferenças de sexo, cultura, religião e classe social variam de acordo com o grupo em que está inserido, podendo reforçar a idéia de que não existe um modelo único de juventude, mas sim de juventudes. Os padrões se multiplicam e as variedades de condutas se tornam infinitas.

No citado trabalho de Alvim e Gouvêia (2000), o conceito se firma no plural, por ser um grupo social não homogêneo, definido etariamente. Assim: “os jovens estão em diferentes situações sociais e vivenciam diferentes responsabilidades e sentimentos de pertença. Por isso as manifestações culturais dos jovens se expressam em culturas juvenis e não em uma cultura juvenil, específica de determinada região”.

Podemos mencionar que a adolescência surge como resultado da interação no processo do desenvolvimento biológico e psicoemocional, que são inerentes ao contexto sócio-econômico contemporâneo, levando em conta normas e valores de culturas específicas. A adolescência adota uma imagem gerada pelas mudanças físicas e comportamentais, que acaba por taxá-la, muitas vezes, como uma fase conflituosa, decorrente de uma luta interna e externa pela busca de uma nova ‘cara’, que na linguagem psíquica chama-se a busca do ‘eu’.

Enfim, conforme colocado, a partir da modernidade constrói-se a idéia do sentimento de infância e adolescência, que particulariza essa faixa etária, acabando por colocar a criança e o adolescente no centro das atenções na família. Esta será a próxima categoria problematizada neste estudo, não somente por ser considerada o lugar em que o indivíduo tem seus primeiros ensinamentos, mas também por desempenhar um papel central na proposta do PETI-Ipatinga.

I.4- Família: desnaturalizando a categoria

Neste trabalho, a família é vista também como uma instituição socialmente construída, como valor sócio-econômico, cultural e outros. Em particular, as famílias investigadas são famílias que inseriram suas crianças e/ou adolescentes num Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, uma política pública, devendo, assim, explicitar de que família estamos falando.

Em termos relativos, a “família” se impõe, neste estudo, por duas razões: porque o próprio discurso dos informantes explicita a importância simbólica dela e também por ajudar a mostrar a visão de mundo e a percepção de estilos de vida de crianças e seus responsáveis de origem popular, da cidade de Ipatinga-MG.

Existe uma literatura ampla que chama atenção para a importância da família em nossa sociedade. Tais estudos associam a família a períodos históricos precisos, especialmente ao período Colonial, ao Império e à República Velha. Muitos deles constataam que a família perde importância com a “modernização”, urbanização, industrialização e com o desenvolvimento de novas formas de organização política. Apresento, ainda, de maneira resumida, a importância da família em momentos históricos distintos, acompanhando suas transformações. Mas, o objetivo principal, aqui, é apresentar as famílias com crianças e adolescentes no PETI-Ipatinga, tentando perceber sua importância simbólica, ou seja, a família definida por um sistema de representações, capaz de organizar experiências, formas de percepção social e códigos culturais que permitam leituras específicas do social.

A família está articulada a outros sistemas de organização, e tenho como pressuposto que ela confere sentido a outras experiências sociais, atuando como articuladora de várias classificações que não se restringem somente ao universo do trabalho.

Algumas literaturas contemporâneas ainda enfocam a família monogâmica como o modelo familiar por excelência. Porém, essa idéia foi o resultado do que

nomearam de evolução de estágios graduais, dos quais a família monogâmica constituiu a última vigente em nossa sociedade.

A característica fundamental do atual sistema matrimonial e familiar de nossa sociedade é o monolitismo, baseada em relações possíveis entre sexos e entre gerações, sendo única e institucionalizada, continuando a não levar em conta que em toda experiência humana as relações entre os sexos e as gerações são infinitamente variadas.

Na prática, o que temos são rearranjos familiares distintos. No próprio PETI-Ipatinga tem-se uma variedade de famílias com dinâmicas específicas, dependendo do contexto socioeconômico e cultural em que estão inseridas. O que temos de concreto são as mudanças ocorridas na família, que se transformou na medida em que modificou o contexto político-social, assim como as relações internas com a criança e o adolescente.

Historicamente, na Idade Média, a família era mais uma realidade moral e social do que sentimental, e que assumiu a função moral e espiritual dos indivíduos. Segundo Áries (1978), a vida familiar sob o Antigo Regime ao mesmo tempo reflete sobre o surgimento da família moderna; isso centrada nas representações da criança. Seu problema, então, ao contrário do que afirmam estudos sociológicos e antropológicos, é de ordem diacrônica, seu interesse se orienta para a compreensão e para o surgimento de novas categorias de pensamento. Ele descreve como foi esse processo gradual que transformaria a realidade e o sentimento da família a partir do século XV, ressaltando como uma transformação profunda e lenta, mal percebida tanto pelos contemporâneos, como pelos historiadores, é difícil de reconhecer.

Para o autor, os problemas morais da família apareceram, então, sob uma luz nova: a descoberta do sentimento de infância. Isso fica evidente no caso do antigo costume, que permitia beneficiar apenas um dos filhos em detrimento dos outros; em geral, o filho mais velho. O privilégio deste, beneficiado por sua primogenitura ou pela escolha dos pais foi a base da sociedade familiar do fim da Idade Média até o século XVII, não perpetuando nos próximos séculos. A partir da segunda metade do século XVII, os moralistas educadores contestaram a legitimidade dessa prática, que

em suas opiniões, prejudicava a equidade e repugnava um sentimento novo de igualdade de direito à afeição familiar. Na realidade, esse respeito pela igualdade entre os filhos de uma família é uma prova de um movimento gradual da família-casa em direção à família sentimental moderna (Áries,1978, p.161).

No século seguinte, a família começou a manter a sociedade (público) à distância, um espaço limitado. A organização da casa (privado) passou a corresponder a essa nova preocupação de defesa contra o mundo. A reorganização da casa e a reforma dos costumes deixaram um espaço maior para a intimidade, preenchida por uma família reduzida aos pais e às crianças, da qual se excluía os criados, os clientes e os amigos. O sentimento da casa era considerado uma outra face do sentimento da família.

Realizando uma análise do lugar da família nas comunidades do Antigo Regime, Áries chega à conclusão de que esta tinha menos importância no mundo moderno, e que, ao contrário desse mundo, não se centrava na criança, demonstrando nessa tese que sociedade desempenhava “funções” hoje desempenhadas pela família. Discutindo esse ponto, surge um conceito que parece importante para o seu trabalho: o de sociabilidade. É na análise dos antigos códigos de sociabilidade que fica demonstrada uma outra inserção da família na comunidade. É também desta análise que se chega à noção de aprendizagem.

A aprendizagem caracterizava uma forma específica de socialização, uma socialização que se dava fora da família, sem subordinação a esta. Ao contrário da educação escolar, implicava numa rápida passagem da infância para a vida adulta, ao colocar “a criança” rapidamente em contato com o mundo adulto. A partir da caracterização desse quadro, Áries demonstra que o surgimento de uma nova concepção de criança, e uma valorização da escola em contraposição à aprendizagem, determina uma quebra dos antigos códigos de sociabilidade e o surgimento da família moderna centrada na figura da criança. O sentimento familiar moderno passa a se relacionar com um processo de autonomização da família, com a perda de importância dos antigos laços comunitários, com o desenvolvimento da escolarização e com uma nova percepção da criança, representando uma etapa de *continuum*, cujas

etapas possuem naturezas específicas que determinam um ritmo de desenvolvimento do todo, que se completa no adulto. É assim que Áries demonstra ser a atual noção de família, circunscrita historicamente, isto é, família é uma noção moderna.

Ainda num recorte histórico sobre a família, porém num espaço da sociedade brasileira, desde os tempos da colonização tem-se a chamada família patriarcal como um modelo organizacional, fruto de uma tradição colonial e patriarcal caracterizada, entre outros aspectos, pelo domínio masculino e pela submissão da mulher. A família brasileira não se formou sem grande dose de abuso da mulher índia e negra.

Gilberto Freyre (1933) nos revela que esse modelo do patriarcado brasileiro era visto como um sistema econômico familiar, sustentado à custa do índio, do português e do negro escravo; principalmente o negro, os quais influenciaram, e muito, na estrutura dessas famílias, na economia, na língua, na culinária, na dança, na música.

Nessa perspectiva sobre a família brasileira, vários estudos no campo da sociologia mostraram que houve mudanças significativas em sua estrutura, produzidas pelo significado das funções em transformação, sejam elas econômicas, o modo de participação cultural, o tipo de dominação e subordinação causadores das mudanças nas relações familiares e emergentes de novas formas de solidariedade.

A família patriarcal brasileira justificava-se por ter sido considerada o modelo de base da moderna família conjugal, sendo um produto típico da colonização brasileira. Ela era o modo cotidiano de viver a organização familiar no Brasil Colonial, sendo o modelo ideal dominante. Era a organização fundamental que desempenhava funções políticas e econômicas predominantes de relações paternalistas, que segundo Freyre (1933) caracterizou-se pela importância do núcleo conjugal e da autoridade do ‘senhor’, representado na figura masculina.

Numa crítica ao uso excessivo do modelo, Mariza Corrêa em *Repensando a Família Patriarcal Brasileira* (1981) diz que a família patriarcal brasileira se instala nas regiões onde foram implantadas as grandes unidades de produção agrária, tendo a incorporação de novos membros, como parentes legítimos e ilegítimos, o que

assegurava a indivisibilidade do seu poder como instituição dada em um contexto específico (Corrêa, 1981, p.15).

Antonio Candido, discutindo *A Família Brasileira* (1951), informa que a maioria dos colonizadores portugueses que vinham para o Brasil dirigia seus negócios para as zonas rurais, formando a organização patriarcal da família brasileira que interiormente apresentava duas estruturas: um núcleo central e legalizado, composto pela casa e os filhos legítimos e um outro periférico, constituído por escravos, agregados e filhos ilegítimos, o que não os tiram do estatuto de uma camada social mais baixa, em que o preconceito notado não é em nível racial e sim social, frente ao *status* que ocupava. (Cândido, 1951, p. 01).

Dentro desse contexto, muitos estudiosos analisaram tal modelo acerca da família como reducionista. Gilberto Freyre, dentre outros autores, sofreu críticas ao focar a formação da família brasileira limitada no tempo e espaço, que segundo Corrêa (1981) já era uma sociedade multifacetada, móvel, flexível, que não deveria acomodar-se dentro dos estreitos limites do engenho da fazenda (p. 24).

O que não foi levado em conta é que existiam outras formas de composição social familiar no Brasil Colônia, e não apenas uma organização econômica política e social que ordenava este tipo de família, como um molde único de família no Brasil.

Corrêa reflete sobre o modelo patriarcal afirmando:

Que as novas pesquisas indicam que a família patriarcal não pode mais ser vista como única forma de organização familiar do Brasil Colonial. A homogeneização desta família começa a ser contestada. Assim como, as generalizações de sua sucessora, a família conjugal moderna (Corrêa, 1981, p.35).

Esses pressupostos históricos sobre a família foram apresentados nesta pesquisa a fim de conhecermos como essa categoria foi descrita e como existem resquícios fortes na contemporaneidade que não foram superados, e que fazem parte

do simbolismo do que seja família, principalmente para os grupos populares. Muitos “abusos” ocorridos nesses período históricos ainda refletem na atual dinâmica da família moderna, não sendo, em alguns aspectos, diferente das famílias que participaram da pesquisa:

Compreender a família perpassa entender as relações autoritárias que se articulam dialeticamente com o autoritarismo social, reprodutor de um consenso acrítico, função essencial de fixar, desde a infância, a necessidade “objetiva” do domínio do homem sobre o homem, onde se torna a terrível matriz dos mecanismos de internalização da submissão, lugar de adestramento para a adequação social, formando homens que satisfaçam às tarefas colocadas pelo sistema social (Cavenacci, 1981, p.211-217).

Na contemporaneidade, a família é traduzida como uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos isolados. A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e a complexidade relacional dessa estrutura (Relvas, 1996, p.11).

As ciências como a Psicologia, a Sociologia, a Economia, dentre outras, estudam a família no leque de uma multiplicidade de conceitos próprios que se inter cruzam, encarando a família como um emaranhado de noções, contradições e paradoxos, pois a família, como uma instituição socialmente constituída, apresenta-se como realidade pouco palpável tanto quanto natural.

Salvador Minuchim, em *Trabalhando com Famílias Pobres* (1999), afirma que a família é um tipo especial de sistema, com estruturas padrões e propriedades que organizam a estabilidade e a mudança. É importante ressaltar que são nas grandes transições de vida que se requerem mudanças nos relacionamentos, o que pode gerar os conflitos, vistos como resultado de dificuldades quotidianas não resolvidas (Minuchim, 1999, p.42). O autor informa que o pensamento sistematizado sobre “família” adota um modelo freudiano baseado em “pai, mãe e algumas crianças, vivendo numa casa”, o modelo da “família nuclear burguesa”. O foco desviava-se das inter-relações para residir apenas na estrutura familiar que, quando se

afasta do modelo na progressão de sua existência, em termos do convívio sócio-cultural, é rotulada de “desestruturada” ou “incompleta”.

Cristina Bruschini, no livro *Mulher, Casa e Família* (1990), conceitua “genericamente” a família, como um grupo de indivíduos ligados por elos de sangue (consangüinidade), adoção ou aliança (casamento), socialmente reconhecidos e organizados em núcleos de reprodução social. Ou seja, famílias são grupos de procriação e de consumo, lugar privilegiado onde incide a divisão sexual do trabalho e em função da qual determina-se o grau de autonomia ou subordinação das mulheres. Além disso, a autora afirma: “as famílias podem coincidir com grupo doméstico ou com unidades residenciais, que podem se restringir aos membros da família ou se ampliar pela inclusão de pessoas relacionadas ou não pelo parentesco” (Bruschini, 1990, p. 32).

Todos os “conceitos” dados sobre a família nos mostram como ela deixou de ser apenas uma instituição do direito privado, como foi ressaltado por Áries, passando a ser um lugar para a transmissão dos valores e costumes internos ideologicamente pré-estabelecidos, assumindo uma função moral perante a sociedade. Cada família é vista como um todo, como emergência dos elementos que a compõe. Enquanto sistema, ela é um todo, mas é também parte de sistemas e de contextos mais vastos nos quais se integra (sociedade). Por outro lado, dentro da família existem outras totalidades menores (indivíduo), chamadas subsistemas (Relvas, 1996, p9).

No entanto, novas formas de relações familiares desafiam constantemente os mundos jurídicos, econômicos e sócio-culturais. O “desnaturalizar” o conceito do que seja família traz novos paradigmas. Em termos dessa discussão, Maria Luiza Heilbon, no artigo *O traçado da vida: gênero, infância e pobreza em dois bairros populares do Rio de Janeiro* (1994), comenta que:

Ter família expressa o modo com que se situam socialmente os integrantes do universo popular, que ganha corpo a partir da trajetória de vida desses sujeitos, onde, o todo relacional representado na família exprime-se através da divisão sexual do trabalho entre

gêneros, que constitui o universo masculino como público, na esfera do trabalho e o universo feminino como privado, na esfera doméstica (Heilbon,1994, p. 4).

Acerca disso, Rosilene Alvim, numa discussão sobre “Família e Trabalho Infantil”, (2000) coloca a importância de ressaltar as diferenças de gênero e composição familiar como algo complexo no mundo do trabalho infantil, pois os modelos culturais reforçam os papéis que devem ser desenvolvidos na família (Alvim,200, p.19). E que sobrecarregam a mulher como eixo principal do bom “funcionamento” familiar.

Uma pesquisa realizada pela socióloga Bila Sorj, apresentada num esboço de um grande jornal em circulação, mostra que filhos criados por uma mulher trabalham menos do que quando o homem está presente. Um dado sobre a pesquisa informa que a taxa de ocupações entre crianças e adolescentes de 11 anos a 14 anos é de 9,7% em famílias com mães solteiras. Na família em que o homem está presente, essa taxa aumenta para 14,2% (quando há outro parente) e 13,5% (quando não há outro parente).

Em relação às famílias do PETI, a figura do responsável é, na maioria das vezes, representada pela mãe, que é também a responsável pelo sustento da casa. O que condiz com a pesquisa acima e a realidade do PETI-Ipatinga é que a maioria dos filhos se insere precocemente no trabalho por questões culturais e econômicas, principalmente quando um dos membros da casa está sem trabalho.

Nesse debate, outra questão enfatizada diz respeito à impossibilidade de se acabar com o trabalho infantil sem “empoderar” a mulher (e a menina) ou sem implantar políticas públicas que visem erradicar pobreza, além de considerar os fatores culturais. É preciso “desconstruir” os estereótipos, os papéis de gênero, sem influenciar numa educação equitativa entre meninos e meninas, além do aspecto formal pedagógico. Mais ainda, sem construir indicadores com variáveis de gênero e instrumentos que permitam verificar nos desenhos das políticas públicas a equivalência de direitos entre meninas e meninos, homens e mulheres.

Para entender a dinâmica de gênero e pobreza, será necessário problematizar a situação da mulher no conjunto das desigualdades que operam na família e na comunidade, geralmente em desvantagem para elas.

Acredita-se que só com o “empoderamento” (*empowerment*) da mulher e com políticas públicas eqüitativas em todas as áreas será possível construir políticas duradouras para a mudança desse cenário de exclusão social, que afetam diretamente as crianças e os adolescentes, e suas famílias.

Sônia Montanõ (2003), ao refletir sobre o empoderamento das mulheres pobres, relata que:

Existe uma riqueza de conhecimentos sobre as características e impactos diferenciados que têm a pobreza sobre homens e mulheres, conseqüentemente, sobre as crianças e adolescentes. O ingresso feminino no mercado de trabalho gera impacto positivo para a redução da pobreza. A presença da mulher é crucial, especialmente das camadas menos favorecidas, nos programas de combate à educação, pobreza, saúde comunitária, mães crecheiras, microcrédito e outros, executados por governos, ONG's, igrejas e organismos de desenvolvimento (Montanõ, 2003, p.361).

Conforme expressam Diane Élson e Pierre Bourdieu, as mulheres representam um enorme capital social, um “recurso invisível” não suficientemente reconhecido, pois elas fazem parte da “economia do cuidado”, “cuidar” da casa, da família, da comunidade e do outro, em ciclos que se reproduzem ao longo do tempo de suas vidas. Estudos revelam, ainda, como a exclusão da mulher pobre e não pobre é uma conseqüência dos estereótipos de gênero, pois o “cuidar” é um trabalho “invisível” e não reconhecido aos olhos da família; faz parte de um mercado não eqüitativo e de um Estado que não distribui igualmente os recursos entre homens e mulheres (ÉLSON e BOURDIEU, apud CANELA et al, 2003:47).

Partindo dessa mesma preocupação, os autores acima complementam:

Perceber que a pobreza da mulher não é apenas uma questão de privação de recursos econômicos, é também ausência de oportunidades para que ela compreenda suas chances de participação e de desenvolvimento de suas capacidades. É desse patamar que ela

adquire capacidade para incidir de outra forma na educação dos filhos, na relação dela e deles com a família, com a comunidade e nos modelos de combate ao trabalho infantil (Canela, 2003, p. 47).

Os resquícios históricos ainda estão presentes na dinâmica familiar moderna. As mudanças na compreensão sobre a família traduzem de maneira objetiva tal categoria, além de refletir num entendimento fácil, às vezes simplista, de como são esses rearranjos familiares. Também foi percebido o quanto esses “conceitos” dados à família são espelhados nas famílias que participaram da pesquisa, principalmente em sua dinâmica familiar.

O que a realidade nos mostra é que a família sofreu e está sofrendo mudanças, tanto em sua estrutura, quanto em suas funções, devido a uma série de aspectos, como: as novas compressões das relações familiares, as novas concepções e técnicas de procriação, a redução do número de filhos, as mudanças políticas e econômicas externas e internas, a emancipação e o trabalho extradoméstico da mulher, as mudanças na maneira como se dão os conflitos de gerações, os vários modelos familiares, dentre outros. Por isso, estamos diante de uma realidade em que é difícil naturalizar um modelo único do que seja a família.

Nesse sentido, Ribeiro e Ribeiro (1993) afirma que: “Atuar junto à família é favorecer o conhecimento sobre os recursos de que dispõe para ajudá-la a si própria”. Ou seja, direitos e afetos devem compor uma noção de família à medida que possibilita pensar um projeto mais democrático de sociedade; implicando em serviços que têm como desafio a construção efetiva da cidadania ativa, por meio de políticas sociais que possam garantir a promoção social das famílias.

Enfim, a partir da explicitação do contexto do trabalho infanto-juvenil como premissa básica ao seu entendimento, será apresentada a metodologia desenvolvida, procurando descrever os instrumentos utilizados, e a forma de tratamento dos dados, a fim de compreender a problemática em questão.

CAPÍTULO II

II - Os Pressupostos Teórico-Metodológicos: campo empírico, construção e sistematização dos dados

Este capítulo apresenta as prerrogativas teóricas e metodológicas da pesquisa, explicitando, primeiramente, os diferentes métodos utilizados, pautados no campo empírico: um recorte histórico e sócio-demográfico do município e do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – o PETI-Ipatinga. Em seguida, qualificamos o processo de produção e classificação dos dados, demarcando os participantes da pesquisa e caracterizando o contexto social investigado. Além disso, discutimos a sistematização dos dados e o cruzamento de variáveis, destacando alguns aspectos como idade, escolaridade, idade em que iniciou o trabalho, indicador material (renda), contexto habitacional, relação intrafamiliar, tipo de atividades que crianças e adolescentes desenvolviam e desempenho escolar. Por fim, recorreremos aos depoimentos de crianças e adolescentes e seus respectivos responsáveis, produzidos no trabalho de observação direta, nas dinâmicas de grupo, nas entrevistas semi-estruturadas, com ênfase no procedimento de análise, recorrendo à análise de conteúdo e interpretando o conteúdo das narrativas dos principais testemunhos da investigação.

Em linhas gerais, os procedimentos teórico-metodológicos desta pesquisa

foram organizados da seguinte forma. Primeiro, realizou-se uma contextualização temática a partir do contato com os referenciais históricos e bibliográficos. Segundo, foi feito um mapeamento dos dados, censos e estimativas sobre o trabalho infanto-juvenil. Posteriormente, recorreremos a uma pesquisa empírica, priorizando procedimentos como observação direta, entrevistas, visitas domiciliares e dinâmicas de grupo, numa realidade institucional específica: o PETI-Ipatinga. Buscamos construir um conhecimento amplo e reflexivo, sistematizando subsídios importantes ao planejamento das estratégias de intervenção, lançando luz sob os diversos fatores intrínsecos e sua realidade histórica.

A pesquisa realizada teve um caráter descritivo-reflexivo e interativo, fundada num processo de objetivação de base qualitativa, cabendo, aqui, explicitar os procedimentos teórico-metodológicos que informaram o trabalho empírico, bem como os aspectos conceituais da problemática apresentada, com ênfase no processo interativo entre a pesquisadora e o campo, o que constituiu uma troca de experiências e subsídios necessários para realização da pesquisa.

Acerca disso, Maria Tereza Minayo (1999), discutindo os desafios do conhecimento em pesquisa qualitativa no campo da saúde, nos coloca que é o campo que nos permitirá “entrar num mundo polêmico onde há questões não resolvidas e onde o debate tem sido perene e não conclusivo” (Minayo, 1999, p. 20), lembrando que “o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo” (ibid, p.21). Conforme sabemos, a realidade social não é estática, mas sim contraditória, complexa e em constante transformação. Diante de uma realidade tão dinâmica, a metodologia qualitativa caracteriza-se como uma marca nas Ciências Sociais, tornando-se mais adequada à natureza do conhecimento sociológico, no qual procuramos revelar um sujeito em seu contexto individual e coletivo, com suas crenças, valores e sentimentos. Nessa perspectiva, consideramos como ponto de partida “suas relações entre indivíduo e sociedade; bem como sua estrutura e significados entre sujeito e objeto e entre fato e valor” (Minayo, 1999, p. 09).

O trabalho de campo, devidamente recortado pelo objeto de pesquisa é o que nos possibilita relacionar a vivência do cotidiano, através das múltiplas

interações, considerando os anseios, os sentimentos, a afetividade e as relações interpessoais entre os sujeitos em questão. Conforme relata Minayo (1999):

Fazem parte de uma relação intersubjetiva, de interação social com o pesquisador, daí o resultado de um produto novo e confrontante tanto na realidade concreta como nas hipóteses e pressupostos teóricos, num processo mais amplo de construção de conhecimento (Minayo, 1999, p. 105).

Numa discussão clássica sobre o ofício de antropólogo, Roberto Da Matta (1974), problematizou as etapas a investigação, ressaltando os aspectos centrais. Segundo ele: “a primeira fase é aquela caracterizada pelo uso e abuso da cabeça, quando ainda não temos nenhum contato com os seres humanos, que vivendo em grupos, constituem-se nos nossos objetos de trabalho”. Neste momento, o pesquisador conduzirá seu estudo de acordo com pontos realmente relevantes, orientando os objetivos para seu esquema mental, que deverá ser transformado em esquema real, materializado em planos, projetos e procedimentos²³ (Matta, 1974, p.24).

Enfim, buscou-se problematizar determinado sujeito social em sua subjetividade, em sua interação com o outro, procurando elaborar conhecimentos e práticas adequadas para intervir nos problemas que possibilitam identificá-los, valorizando sua relação com os contextos em que interagem, assim como com os significados que se estruturam em torno da situação. Nesse cenário, tornou-se necessário caracterizar o campo empírico e a apresentação do processo de construção e sistematização dos dados.

²³ Outro trabalho de referência à pesquisa empírica é o de Miriam Goldenberg (1999), em discussão sobre “A arte de Pesquisar”, que aponta um conjunto de idéias centrais no planejamento da pesquisa, destacando, também, três fases principais. Segundo ela, na fase decisória opta-se pelo tema, expondo o problema de pesquisa. Na fase construtiva, define-se um plano sobre como executá-la, quais as fontes, os métodos, passando, então, para a execução conforme o plano. Na fase de redação serão utilizadas as normas ABNT que regulamentam o corpo físico do texto, as citações, referências e demais componentes.

II. 1 - A caracterização do Campo Empírico

A presente pesquisa foi realizada na cidade de Ipatinga, em Minas Gerais. O ambiente institucional investigado foi o PETI local, alocado no Departamento, no qual atualmente desenvolvo minhas atividades profissionais²⁴.

Num primeiro momento, para localizar o referido estudo, apresentamos o próprio município de Ipatinga, num recorte histórico-demográfico.

A cidade de Ipatinga situa-se na microrregião siderúrgica de Minas Gerais, abrangendo parte da bacia do Rio Doce (Rio Piracicaba e Ribeirão Ipanema). Limita-se com os municípios de Timóteo, Ipaba de Caratinga e com Coronel Fabriciano a oeste; sendo que ao norte/leste faz limite com o recém criado município de Santana do Paraíso.

Ipatinga era o nome de uma pequena estação intermediária da estrada de ferro que ligava Itabira a Vitória, inaugurada em 1922, instalada às margens do Rio Piracicaba. Em 1930, o trajeto da estrada foi mudado para mais perto do povoado. A versão histórica tradicional relata que o nome de Ipatinga nasceu de um arranjo formado por uma aglutinação de palavras, aproveitando os radicais ipa (de Ipanema) e tinga (de Caratinga), de acordo com a versão do Engenheiro Pedro Nolasco. No entanto, o professor Saul Martins argumenta que, segundo estudos lingüísticos, a palavra Ipatinga tem legítima formação tupi e significa “pouso de água limpa” (I+PA+TINGA).

O grande desenvolvimento da região começou em 1958, com o início das obras de construção da Usina Intendente Câmara (USIMINAS), que seria inaugurada quatro anos depois, em 26 de outubro de 1962, contribuindo para a emancipação do município em 1964.

O crescimento do distrito foi muito rápido. Os líderes comunitários

²⁴ Cabe ressaltar que atuo profissionalmente no Departamento citado, porém não no PETI. Trata-se de um programa voltado a adolescentes em processo de profissionalização. Este programa está hierarquicamente submetido ao DEAC, assim como o PETI.

começaram a reivindicar do governo estadual a emancipação. Depois de muito esforço, de muitas idas e vindas à capital do estado, Ipatinga foi emancipada em 29 de abril de 1964, tendo sua instalação ocorrida em 29 de junho do ano referido.

O indicador de renda do município, computado por meio do Produto Interno Bruto – PIB, apresentou um valor de R\$ 2,93 Bilhões, enquanto que o PIB foi de R\$ 13.200,00 em 2002.

Quanto à distribuição de sua população por sexo²⁵, temos 108.367 mulheres e 104.085 homens, no total de 212.452 habitantes. Na zona urbana, temos um total de 211.362 de ambos os sexos e na zona rural, um total de 1.090, computando, ao todo, uma população masculina e feminina de 212.452 mil habitantes. O crescimento populacional do ano de 1960 até 2000 é de 212.452 habitantes. A densidade demográfica, 1.276 Hab/Km², sendo a distribuição por domicílio na zona urbana de 63.297 habitantes e na zona rural de 438 habitantes, o que caracteriza o município predominantemente urbano. A média de habitantes por domicílio é de 3,8 (população total dividido pelos domicílios ocupados). A distribuição da população por grupos de idade é de 0 a 4 anos (9,2%), de 5 a 9 anos (9,9%), de 10 a 14 anos (11,6%) de 15 a 19 anos (11,9%), de 20 a 39 anos(34,2%), de 40 a 59 anos (17,9%) e acima de 60 anos (5,3 %).

Percebe-se que pelo número de habitante houve um crescimento acelerado na cidade em apenas 42 anos, devido ao grande avanço industrial presente não só nela, mas na região, bem como a preocupação política, baseados em índices de qualidade de vida referentes à saúde, lazer, habitação, educação. A seguir, citaremos alguns dados sobre o cenário educacional pela importância do mesmo no projeto de erradicação do trabalho infante-juvenil. O município atende a um total de 66.239 estudantes, sendo 26.908 estudantes da rede estadual, 24.774 estudantes da rede municipal, incluindo projetos de educação especial, e, na rede particular, (infantil/

²⁵ Estes dados são referentes à 1ª publicação do censo 2000, de acordo com o número de habitantes, realizado pelo IBGE.

fundamental/ médio e superior) um total de 14.556 estudantes.

A rede municipal é que abarca um número maior de crianças e adolescentes inseridos no PETI, na qual a maioria encontra-se no ensino fundamental. A capacidade de atendimento na educação infantil (0 a 5 anos) é de 2.943 alunos, no ensino fundamental (6 a 14 anos) de 18.626 alunos, na educação de jovens e adultos (Tele-sala) de 360 alunos, no movimento de alfabetização de adultos-MOVA de 291 alunos, na educação especial de 141 alunos e na aceleração de Estudos (Diurno/EJA) de 2414 alunos.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Ipatinga, numa pesquisa em 2001, a taxa de reprovação, que era de 30,80%, e de evasão, que era de 15,90% nos anos de 1989 a 2001 decaíram, sendo que no ano de 2001 temos como dados, 2,44% de reprovação, 5,11% de evasão e 21.747 % de alunos inseridos no ensino fundamental da rede municipal, além de uma taxa de analfabetismo de 6,50%, diferente do período acima, em que os números de alunos inseridos na rede municipal do ensino fundamental era de 18,45%²⁶.

Essa realidade pode ser explicada tendo em vista os recursos repassados para educação e áreas afins, por meio de projetos sociais que ‘assistem’ os indivíduos em suas necessidades básicas (educação, saúde, esporte, lazer), sendo um exemplo o PETI, programa eleito como nosso campo de pesquisa, em sua operacionalização no município.

Antes da apresentação do PETI, primeiramente caracterizou-se o município. Em breves linhas, cabe apresentar, aqui, as bases político-institucionais do PETI-Ipatinga, nos atendo apenas em caracterizá-lo.

Há aproximadamente cinco anos, a Prefeitura Municipal de Ipatinga implantou um Programa que tinha como objetivo a retirada de crianças e adolescentes do trabalho infanto-juvenil exploratório. Em outubro de 2001, iniciou o processo de

²⁶ Outros serviços prestados pelo município como, lazer, cultura, saúde, segurança, meio ambiente, dentre outros, pode ser encontrado no site sobre perfil da cidade de Ipatinga (www.ipatinga.mg.gov.br).

implantação do programa federal PETI – Programa de Erradicação Infantil - através da Secretaria de Governo e Ação Social da Prefeitura. Este foi efetivado em outubro 2002, sendo coordenado pelo DEAC, em parceria com a Comissão Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil, constituída nesta mesma época e nomeada em junho de 2002.

O primeiro procedimento feito para implantação do Programa foi o processo de atendimento às necessidades exigidas pelo governo federal. Foram elaborados o plano de ação e uma proposta pedagógica, como formas de atender a demanda do PETI. Segundo os critérios estabelecidos pelo governo federal, Ipatinga foi diagnosticada como sendo zona rural, simplesmente por levar em consideração o número de habitantes, o que significou a disponibilização de uma bolsa às famílias no valor de R\$ 25,00 por criança e/ou adolescente.

De acordo com dados mais recentes, divulgados pelo Departamento de Atenção à Criança e Adolescente – DEAC, a cidade possuía, em 2001, 18.329 adolescentes na faixa etária de 15 a 19 anos, num percentual de 10,18%, sendo 4,98 % do sexo masculino e 5,20% do sexo feminino. Destes adolescentes, 99,15% residem na zona urbana e 0,86% na zona rural. Este dado foi da última pesquisa em relação à população de adolescentes da cidade, realizada pelo Departamento citado.

Com base na referida pesquisa, a renda de 20,4% das famílias do município era igual ou inferior a dois salários mínimos, o que representa 51,2%, dos 41.795 domicílios particulares. Estes dados revelam algumas contradições do município rico e com infra-estrutura qualificada. Entretanto, a cidade possui grande número de famílias que vivem em condições precárias. Percebe-se, ainda, um alto índice de crianças e adolescentes entre 15 e 19 anos que chefiam seus domicílios, sendo 80% do sexo masculino e 20% do sexo feminino. Aproximadamente, 66% deste público recebem até dois salários mínimos.

Em particular, cabe caracterizar a discussão da erradicação do trabalho infanto-juvenil no município, que ainda não conseguiu apresentar um diagnóstico social das crianças e adolescentes inseridas precocemente no trabalho. Este público ainda é atendido via programas sociais da Prefeitura em parceria com o Conselho

Municipal e Tutelar da Criança e do Adolescente. Procedimentos como encaminhamentos, denúncias e outros, têm tido o pré-conhecimento da realidade vivenciada por crianças e adolescentes de Ipatinga, inseridas no trabalho infanto-juvenil.

Em Ipatinga o trabalho infanto-juvenil encontra-se presente em diversas atividades. Ao contrário do que acontece em outras regiões, o trabalho não está concentrado em uma atividade econômica específica, ou em uma localidade determinada, e sim espalhado por toda a cidade em diversos tipos de atividades, que vêm, ao longo dos anos, ajudando no sustento de algumas famílias desta cidade. As principais atividades praticadas por crianças e adolescentes menores de 16 anos são: comércio em feiras ambulantes, engraxates, lavadores de carro, catadores de papel e materiais recicláveis, trabalhos em bares e lanchonetes, construção civil, serralharias, marcenarias, faxinas domiciliares, babás, comércio de drogas e exploração sexual infantil.

No âmbito das políticas sociais, o PETI, coordenado pelo Departamento de Atenção à Criança e Adolescente da Prefeitura Municipal de Ipatinga, tem um trabalho direcionado ao grupo familiar, atuando segundo as instruções gerais do Governo Federal, tendo como base as seguintes ações: apoio sócio-educativo, serviços comunitários de apoio psicossocial e de ampliação do universo cultural, serviço de pronto atendimento assistencial, complementação da renda familiar (Bolsa família) e projetos de geração de emprego e renda. Essas ações se realizam a partir de um conjunto de propostas, de forma interativa, municipalizada e se caracterizam pela articulação dos bens e serviços disponíveis nas chamadas redes sociais, que buscam parcerias com Secretarias Municipais, Departamentos da Prefeitura, ONG's, empresas privadas, dentre outros.

Outro eixo que fundamenta proposta do PETI reside na Jornada Ampliada, que tem como principal meta a educação para a cidadania, com base no desenvolvimento das seguintes áreas ou temática: Esportes, Artes, Cultura, Lazer; Apoio ao processo de Aprendizagem; Atividades Sócio-educativas; Educação para a Saúde; Educação para a Cidadania; os Direitos Humanos e Convívio Social e

Educação Ambiental. É importante ressaltar que outras ações sociais são desenvolvidas no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil de Ipatinga em consonância com os objetivos pressupostos pelo PETI e que também fazem parte da agenda pragmática do Programa, como o projeto Colônia de Férias, que acontece duas vezes ao ano, correspondendo às férias escolares.

Para operacionalizar os objetivos da Jornada Ampliada, os educadores sociais que lidam diretamente com as crianças e os adolescentes realizam oficinas, dinâmicas, palestras, passeios, dentre outros instrumentais. A coordenação atua com uma equipe de forma sistemática no atendimento das demandas, utilizando, também, como instrumentais, as visitas domiciliares, os atendimentos especializados, trabalhos sócio-educativos com crianças, adolescentes e suas famílias.

A implantação do PETI na região, especificamente em Ipatinga, não resultou uma plena resolução à problemática do trabalho infanto-juvenil. Em termos relativos, ainda é muito limitado o número de vagas (100), se considerarmos o total de crianças e adolescentes que estão inseridos informalmente no mercado de trabalho. Porém, o Programa não deixou de possibilitar um avanço, dando o primeiro passo no tratamento desta questão.

Pelo fato de não ter um diagnóstico preciso sobre a realidade do trabalho infanto-juvenil no município, a operacionalização do PETI realiza parcerias com alguns órgãos institucionais, como citado acima, que encaminham estas crianças e adolescentes. Porém, não se tem o conhecimento da realidade social das mesmas quanto à situação de trabalho delas. Segundo os dados levantados, muitos foram inseridos no PETI, mas não tinham uma história de trabalho infanto-juvenil, e sim de ‘ajuda’ aos familiares, o que na opinião de alguns autores e pela ordem legal não caracterizava trabalho infantil exploratório.

Inicialmente, o programa o PETI passou por esta dificuldade, por não conhecer a realidade precisa de seus participantes, e por não ter tido tempo hábil para realizar uma seleção. Foi estabelecido um prazo pelo governo federal, que estipulou uma data para que o município efetivasse o Programa, inserindo no PETI cem crianças e adolescentes em situação de trabalho infanto-juvenil. Nesse prazo, não foi

possível realizar um levantamento sobre a realidade do trabalho infanto-juvenil no município.

Depois dessas primeiras cem vagas preenchidas, quando o Programa recebeu denúncias e/ou encaminhamentos de crianças e adolescentes inseridos no trabalho infanto-juvenil, realizou-se um estudo sobre a realidade dessa clientela, a fim de inseri-la, procurando verificar se realmente ela se enquadrava dentro da proposta do PETI. Afinal, o número de vagas, ainda, encontra-se restrito, e o Programa apresenta uma grande demanda reprimida²⁷.

Enfim, para melhor caracterizar o contexto de realização da pesquisa, passo a apresentar o processo de realização do trabalho de campo.

II. 2 - Trabalho Empírico: produção e classificação de indicadores

Para ter um melhor entendimento do problema de pesquisa proposto e da realidade dos atores sociais envolvidos na pesquisa, faz-se necessário caracterizar o público com que a pesquisa interagiu, a fim de ampliar a compreensão do fenômeno em suas várias dimensões.

O trabalho de campo é de extrema importância para a pesquisa, por ser o momento em que se estabelece a relação entre pesquisador e os sujeitos pesquisados. Minayo (1999) reforça tal afirmação quando diz: “a fala poderá ser reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos”, que não só revelará o contexto, como as relações construídas no enfoque histórico, social e cultural específico (p.109).

A reflexão proposta, em parte se apóia no corpo de dados técnicos produzidos e disponibilizados pelo PETI. A pesquisa foi realizada em 5 meses, de outubro de 2005 a fevereiro de 2006, três vezes por semana, alternando nos períodos

²⁷ O termo “demanda reprimida” é usado para expressar o número de pessoas que estão aguardando vaga, caracterizado por uma demanda maior que o número de vaga disponível.

manhã e tarde. O público-alvo foram onze crianças e/ou adolescentes, com seus responsáveis, pertencentes a uma classe social menos favorecida. A título de classificação, recorreremos não só aos marcadores sócio-econômicos, mas também aos aspectos culturais, e à forma particular como estavam inseridos no trabalho infanto-juvenil.

Atualmente, o PETI-Ipatinga conta com a participação de 100 crianças e adolescentes, na faixa etária de 7 a 15 anos de idade, que antes exerciam trabalhos considerados inadequados à formação biopsicossocial dos mesmos, que eram: 46 (lixão, catadores de lixo); 21 (flanelinha, vigia de carro); 14 (comércio, ambulante); 13 (trabalho doméstico) e 6 (engraxate).

Mesmo que os referidos dados tenham sido computados no Programa, estes não podem ser rigorosamente considerados, devido à dificuldade de inserir crianças e adolescentes que foram realmente erradicadas do trabalho infanto-juvenil. Num primeiro momento, o processo de inserção no PETI era para atender as exigências do governo federal, que pedia a inserção de cem crianças e adolescentes num tempo determinado, que exigia a informação do tipo de atividade que a criança e o adolescente desenvolvia antes de ser inserida no PETI.

Dessa proposta, foi retirada uma amostra intencional, composta de onze crianças e/ou adolescentes e seus respectivos responsáveis. A amostra foi intencional porque já tínhamos conhecimento que muitas crianças e adolescentes não estavam sendo erradicadas do trabalho infantil. Por isso, juntamente com a orientação dos educadores do Programa, selecionamos algumas crianças e adolescentes que tiveram experiência de trabalho precoce e que se encontravam em cenário de exclusão social, pontuado pelos marcadores sócio-econômicos.

Essas onze crianças e adolescentes, e seus respectivos responsáveis, apresentaram peculiaridades de seu contexto social. Trata-se de cinco crianças e seis adolescentes. Essa demarcação é puramente legal, baseada no Estatuto da Criança e do Adolescente, que divide criança até doze anos de idade incompletos e adolescentes de doze anos de idade completos até 18 anos de idade incompletos.

Desses onze participantes, quatro são do sexo feminino e sete são do sexo masculino. Quanto aos seus responsáveis, totalizaram-se dez participantes, pois duas crianças são gêmeas. Desses responsáveis, nove são do sexo feminino e um do sexo masculino. Nos nove casos, o responsável é representado na figura da mãe, e um caso na figura do pai, aliás, um pai adotivo.

Conforme colocado no primeiro momento, foi realizada uma busca nos referenciais históricos e bibliográficos sobre o tema da pesquisa. Depois, recorremos aos dados censitários, mapas, e estimativas, por meio de fontes de pesquisa, como o IBGE. Simultaneamente, identificamos as fichas cadastrais dos inseridos no Programa e os relatórios acerca da realidade cotidiana, ou seja, do funcionamento do PETI.

As fichas cadastrais dispõem de um mínimo de informação sobre a criança e o adolescente, pois o arquivo do PETI, que além da ficha de inscrição continha um estudo social²⁸ sobre a realidade de cada criança e/o adolescente, foi perdido na enchente de 2004. Nesta ocasião, entrou água na sala administrativa do Programa, que perdeu todo acervo documental, que, ainda hoje, encontra-se em construção.

Diante dessas informações, partimos para o trabalho de campo, adotando algumas metodologias relevantes. Destas, a observação direta esteve presente em todo trabalho de pesquisa no campo empírico. Recorremos ao questionário, a partir de um roteiro, assim como a algumas dinâmicas, a fim de levantar dados junto às crianças e adolescentes inseridos no PETI-Ipatinga. Com isso, foi possível conhecer o contexto social, econômico, cultural e habitacional, procurando perceber como era a dinâmica familiar. Complementamos os dados com os questionários realizados com os responsáveis em seu domicílio, conforme os objetivos da pesquisa.

É importante ressaltar que não houve pré-teste para realização da pesquisa no campo empírico. Quanto ao espaço em que foram realizadas as dinâmicas e o questionário destinado às crianças e adolescentes participantes, estes foram feitas no

²⁸ O estudo social é um instrumental utilizado pelo serviço social, a fim de conhecer o contexto biopsicossocial em que o indivíduo se encontra.

PETI. Já o questionário realizado com os responsáveis foi respondido na residência dos mesmos, e a observação direta esteve presente nos dois espaços, uma vez, por meio de atividades direcionadas, e outras de maneira espontânea, dentro ou fora dessas atividades. Todas as metodologias aplicadas foram realizadas em cima dos objetivos da pesquisa.

Minha inserção como pesquisadora em campo deu-se com uma certa facilidade, levando em conta os vínculos já estabelecidos por trabalhar com crianças e adolescentes e por ter conhecimento do cotidiano do campo escolhido. Porém, o olhar que tinha do Programa era essencialmente técnico. Com a situação de pesquisa, me vi diante de uma dupla inserção, sendo a técnica que precisava sair da posição de militante e enfrentar a problematização do tema, na figura da pesquisadora. Isso não foi uma tarefa fácil, pois tive que aprender a relativizar conceitos pré-estabelecidos em relação ao trabalho infanto-juvenil. Mas creio que esse exercício de relativização no processo de elaboração de trabalho foi exercitado. Os próprios participantes da pesquisa também tiveram que relativizar, pois quando entrei em campo saí da posição de técnica e fui vista como a “tia que ia fazer um livro sobre nossa história de quando a gente trabalhava”. Uma situação que lhes rendeu um estatuto importante por terem sido os escolhidos neste trabalho.

Toda vez que desenvolvia os trabalhos no campo, percebia o quanto os participantes se sentiam importantes, não só as crianças e os adolescentes, mas os responsáveis que diziam gostar de participar da pesquisa, por estar dando atenção ao seu filho e por dar atenção à sua história e ao contexto social em que vivem. Várias vezes me deparei com situações em que, ao chegar em campo, as crianças e os adolescentes logo paravam de fazer as atividades e já me apontavam dizendo para o educador: “A tia já chegou, agora tenho que parar minha atividade, pois tenho que participar da pesquisa”. Tais cenas representaram todo envolvimento positivo entre a “tia” pesquisadora e os participantes.

Em relação à equipe técnica do PETI na realização deste trabalho, houve uma boa interação dos mesmos com a pesquisadora, não só por já existir um

envolvimento profissional, mas pelo fato de a equipe ter recebido a pesquisa de maneira positiva, ajudando na realização da mesma.

Conforme sabemos, o universo principal da pesquisa contou com os depoimentos das crianças e adolescentes inseridos no PETI e seus respectivos responsáveis. As percepções, perspectiva e entendimentos foram construídos a partir de diferentes momentos escolhidos e ou provocados, visando facilitar esse espaço da prática investigativa. Trata-se de um conjunto de crianças e adolescentes (de sete a dezesseis anos incompletos), que se encontrava em vulnerabilidade socioeconômica, mais especificamente no trabalho infanto-juvenil considerado legalmente exploratório, bem como o grupo familiar, na figura do responsável. Este foi selecionado, primeiro por estar inserindo suas crianças e adolescentes no PETI e, também, por fatores como de ordem econômica (renda familiar), habitacional, dentre outros.

No questionário I, realizado com as onze crianças e adolescentes, conta os seguintes itens: dados pessoais das crianças e adolescentes (idade, sexo, série que está cursando e qual das atividades da Jornada Ampliada gostam mais); constituição familiar; quem é responsável pelo sustento familiar, quem trabalha fora e onde, e se a família recebe ajuda de alguém (tipo e intensidade); como é a relação entre os membros da unidade familiar (especificar com quem tem mais afinidade e sobre quais assuntos conversa mais e, além disso, por quais aspectos ocorrem mais brigas e entre quais membros); o que faz a sua mãe ou “responsável”, dentro e fora de casa e quem a ajuda.

Para entender as implicações do PETI na vida das crianças e adolescentes foi pedido que se falasse da vida antes do PETI (em qual tipo de atividade estava inserido no trabalho infantil, quem o incentivou a trabalhar, quantas horas trabalhava por dia, se o trabalho o deixava cansado e se já havia machucado ou adoecido por causa do trabalho, se o tempo dedicado ao trabalho atrapalhava seus estudos e as suas brincadeiras), como e por quem foi inserido no Programa; se houve mudança na sua vida depois que entrou para o PETI; o que mudaria no programa para que ele ficasse melhor, e o que é feito com a bolsa repassada pelo programa. Nessa fase, trabalhamos

também com dinâmicas.

No questionário II, realizado na residência com responsáveis, abordou-se os seguintes itens: dados pessoais do responsável (idade, sexo, estado civil, anos de estudo e tipo de ocupação); tamanho da família e sua composição; renda familiar mensal em reais, como se dá o sustento familiar e o destino da bolsa recebida; tipo de habitação e serviços comunitários existentes; interação familiar, em termos das normas, papéis e colaboração entre os membros; formas de solidariedades existentes. Além disso, os principais motivos que levaram o “responsável” a inserir a criança ou o adolescente no PETI, as vantagens, desvantagens do programa e quais suas expectativas sobre o mesmo.

Por fim, nas dinâmicas em grupo²⁹ procurou-se trabalhar com as crianças e adolescentes, de maneira criativa, enfocando temas relativos sobre a o trabalho infanto-juvenil e a erradicação do mesmo.

É importante ressaltar que essas dinâmicas foram aplicadas com as onze crianças e/ou adolescentes, sendo que algumas tiveram a participação das demais crianças e/ou adolescentes inseridas no PETI. Todos esses rearranjos possibilitaram uma visibilidade para observação direta, ao perceber como são vivenciados e construídos socialmente parâmetros culturais, econômicos e outros.

Essas dinâmicas foram aplicadas às crianças e aos adolescentes a fim de auxiliar nos questionários. Contudo, no questionário não conseguimos abarcar totalmente as questões sobre o tema, porque as crianças e os adolescentes apresentaram dificuldade de responder às perguntas. Já com os responsáveis, a aplicação do questionário deu conta de responder a proposta da pesquisa, além da observação direta.

No trabalho em grupo com as crianças e adolescentes foram aplicadas nove dinâmicas (auto-retrato desenhado, imagens familiares, o que eu espero do

²⁹ As dinâmicas foram realizadas recorrendo ao livro *Aprendendo a Ser e a Conviver*, da Fundação Odebrecht, de Margarida Senão e Maria Clarice Balleiro, editado somente com dinâmicas para trabalhar o público infanto-juvenil.

trabalho, perdas e ganhos na infância e na adolescência, em busca de semelhanças, histórias que me contaram, a escola que tenho / a escola que gostaria de ter, a minha comunidade de hoje / a minha comunidade como a quero e dos sonhos a realidade), as quais foram selecionadas buscando atender à proposta da pesquisa, e por ter tido um efeito eficaz quanto ao *feedback* dos mesmos, em relação às dificuldades de se expressarem mediante o questionário.

Abaixo, serão apresentadas as dinâmicas eleitas, procurando caracterizá-las, a fim de subsidiar no processo de pesquisa.

A primeira dinâmica realizada foi a do “auto-retrato desenhado”, que teve como objetivo a percepção de si mesmo, na qual procurou-se observar o que interfere no pensamento, sentimento e ação. Essa dinâmica foi operacionalizada, localizando não só os participantes da pesquisa, mas o universo total do PETI. As crianças e adolescentes foram posicionados em círculo. Foram distribuídos uma folha de papel ofício, lápis e borracha e foi pedido que desenhassem uma figura humana de frente, da cabeça aos pés e depois lhe dar um nome. Após identificação da figura, foi refletido o porquê daquele desenho.

A segunda delas foi a das “imagens familiares”, cujo objetivo era observar as percepções sobre sua família, dentro do contexto do trabalho. Nessa dinâmica, participaram somente as 11 crianças e adolescentes da pesquisa. Essa dinâmica também posicionou as crianças e adolescentes em círculo, sendo distribuídos papel ofício, lápis e borracha e pedido que desenhassem símbolos que representassem os membros de sua família trabalhando. Após o desenho foi discutido o porquê de cada escolha do símbolo e o que aquele símbolo tinha a ver com a pessoa escolhida de sua família.

A terceira foi “o que eu espero do trabalho” e teve como propósito refletir sobre a satisfação e a insatisfação no trabalho, relacionamento com os aspectos pessoais, culturais e sociais. Foram distribuídos papel ofício, lápis e borracha e pedido aos participantes da pesquisa e demais inseridos no PETI que respondessem as seguintes perguntas: Qual o significado do trabalho para você? Que valores você

atribui ao trabalho? Depois de respondidas as perguntas, foi realizado um grupo de discussão.

A quarta dinâmica foi “perdas e ganhos na infância e na adolescência”, e objetivou refletir sobre o que ganhou e perdeu nessas fases, descobrindo semelhanças e diferenças entre as experiências individuais. A dinâmica foi realizada somente com os onze participantes da pesquisa, que sentaram em círculo e com papel ofício, lápis e borracha, fizeram um quadro escrevendo de um lado o que ganhou em sua infância ou adolescência e de outro lado o que perdeu nessas fases, mediante o trabalho que realizava, dentre outras percepções. Depois de escreverem no quadro, cada participante falou para o grupo o que acha que perdeu e o que ganhou, o que proporcionou conhecer as semelhanças e diferenças da história de cada um.

A quinta dinâmica “em busca de semelhanças”, teve como objetivo refletir sobre os papéis sociais e sexuais relacionados ao homem e à mulher, buscando promover uma mudança de atitude em relação às questões de gênero. A dinâmica foi aplicada somente com os onze participantes da pesquisa. Foram distribuídos folha de papel ofício, lápis e borracha, nas quais o participante deveria responder as perguntas feitas pelo facilitador (pesquisador): Você trabalhava? Em que trabalhava? O que achava de seu trabalho? Você acha que o trabalho que realizava era de mulher ou de homem? Por quê? O que você acha que é trabalho de homem e trabalho de mulher? O que o homem e a mulher têm que ser? Depois de respondidas as perguntas, houve uma reflexão sobre as mesmas.

A sexta dinâmica aplicada foi “histórias que me contaram” que teve o objetivo de possibilitar a expressão das histórias contadas sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. A dinâmica foi aplicada somente com os onze participantes da pesquisa, sendo pedido a eles que fizessem um círculo e um quadro na folha de papel ofício, escrevendo de um lado o que é ser homem e de outro o que é ser mulher. Depois que todos escreveram individualmente, formou-se um grande grupo, no qual foi discutido o que foi escrito por eles, sendo abordado se tudo que ouviram é válido até hoje, se é difícil mudar de opinião.

A sétima dinâmica foi “a escola que tenho/a escola que gostaria de ter”, tendo como objetivo levantar as características da escola que se tem e da escola que se deseja ter, as formas de participação possíveis com o objetivo de transformar a escola que se tem. A dinâmica foi realizada com todos os participantes do PETI, sendo distribuído o papel ofício e pedido que escrevessem como é a sua escola e como gostaria que ela fosse. Depois de escrito, foi pedido que todos apresentassem a sua escola e como desejariam que ela fosse. Foram descobertas várias semelhanças e diferenças entre as escolas representadas, o que impulsionou uma discussão sobre a possibilidade de melhorar a escola.

A oitava dinâmica foi “a minha comunidade de hoje/a minha comunidade como a quero”, que teve como objetivo refletir sobre o espaço em que vivem, pontuando seus problemas de modo a perceber as mudanças que desejam que ocorram e o que se faz para que elas aconteçam. Os participantes da dinâmica foram somente as onze crianças e adolescentes. Foi pedido que em uma folha de papel ofício, elas escrevessem de um lado ‘a comunidade que tenho’ e de outro ‘a comunidade que gostaria de ter’. Depois que escrevessem, foi pedido que procurassem gravuras em revistas fizessem referência à comunidade que tem e a que gostaria de ter, explicitando o porquê da escolha das gravuras. Logo após a colagem, foi pedido que apresentassem sua comunidade e o seu sonho de comunidade, o que possibilitou demarcar as semelhanças e diferenças, ajudando a compartilhar as conclusões a que chegaram, levantando alternativas e soluções possíveis para uma melhor comunidade.

E, por último, a dinâmica, “dos sonhos a realidade”, em que se propôs partilhar sonhos individuais e coletivos. A dinâmica foi aplicada somente com os onze, participantes da pesquisa. Foi dada uma folha de papel ofício para cada participante, na qual cada um deveria completar a frase que constava no papel, que abarcava seus sonhos pessoais e coletivos. Depois foi discutido o sonho de cada um, observando as semelhanças que as pessoas têm nos sonhos coletivos e sonhos individuais.

O material produzido nessas dinâmicas levantou uma série de questões importantes à pesquisa. Porém, apenas algumas delas, foram ressaltadas na discussão dos dados. Não que as outras não sejam relevantes, mas, por ter havido respostas muito parecidas entre as entrevistas e as dinâmicas realizadas, algumas destas se impuseram na discussão, complementando o objetivo da outra. As escolhidas serão reveladas nas discussões dos dados.

Em seguida, de forma sintética, apresento o quadro classificatório dos participantes da pesquisa, a fim de mostrá-los e localizá-los em seu contexto social, caracterizando os marcadores sócio-econômicos das famílias investigadas. Ressalto que denominei de A a J os participantes da pesquisa, a fim de preservar sua identidade. Além disso, é importante destacar que as informações contidas nesse quadro foram retiradas de uma metodologia aplicada: o questionário.

Quadro 01 - Quadro Sinóptico dos participantes da pesquisa

Criança e /ou adolescente	Sexo	Atividade que desenvolvia antes do PETI	Resp Participante da pesquisa
A1 e A2 - 9 anos	F	Feirante	Mãe
B - 11 anos	M	Aux de vaqueiro e catador de papel	Mãe
C - 9 anos	M	Catador de latinhas	Mãe
D - 9 anos	F	Trabalho doméstico	Mãe
E - 9 anos	F	Catadora de latinha / vendia picolé	Mãe
F - 12 anos	M	Aux de pedreiro, aux de padaria.	Mãe
G - 13 anos	M	Vendedor de picolé	Mãe
H - 14 anos	M	Ajudante de pedreiro	Mãe
I - 12 anos	M	Vendedor de picolé	Mãe
J - 12 anos	M	Vigia de carros	Mãe e Pai

Quadro 01 - Quadro Sinóptico dos participantes da pesquisa

(continuação)

Criança e/ou adolescente	Composição familiar	Renda sem o trabalho da criança e/ou adolescente	Benefícios sociais	Renda da criança e/ou Adolescente quando trabalhava	Escolaridade da criança e/ou adolescente
A1 e A2 - 9 anos	Pai - Mãe- A1 e A2	R\$ 550,00	PETI	R\$ 80,00 (as duas)	4ª série
B - 11 anos	Pai - Mãe – 01 irmã – avô - B	R\$ 700,00	PETI	R\$ 30,00	5ª série
C - 9 anos	Mãe -C	R\$ 190,00	PETI	-	3ª série
D - 9 anos	Mãe – 4 irmãos - D	R\$ 420,00	PETI e Bolsa-Família	R\$ 20,00	4ª série
E – 9 anos	Mãe – 01 irmã - E	R\$ 300,00	PETI	R\$ 50,00	3ª série
F - 12 anos	Mãe – 01 irmã – avó – padrasto - F	R\$ 300,00	PETI	R\$ 200,00	6ª série
G - 13 anos	Mãe – 01 irmã - G	R\$ 600,00	PETI	R\$ 30,00	6ª série
H -14 anos	Mãe – 02 irmãos – padrasto (está preso) H	R\$ 300,00	PETI e Bolsa-Família	R\$ 80,00	7ª série
I - 12 anos	Mãe – 03 irmãos – padrasto - I	R\$ 120,00 (vive da ajuda de terceiros)	PETI	R\$ 60,00	7ª série
J - 12 anos	Pai - Mãe- 02 irmãos - J	R\$ 450,00	PETI	R\$ 50,00	5ª série

Nota: Continuação do quadro anterior

Quadro 01 - Quadro Sinóptico dos participantes da pesquisa

(conclusão)

Criança e /ou adolescente	Moradia	Relação familiar
A1 e A2 - 9 anos	Bairro periférico, casa própria, 05 cômodos, laje, piso de cimento grosso, boa higienização	Considerado bom (respeito e diálogo entre os membros)
B - 11 anos	Bairro periférico, casa própria, 07 cômodos, telha de amianto, piso de cerâmica, boa higienização	Considerado bom (respeito e diálogo entre os membros)
C - 9 anos	Bairro periférico, casa aluguel, 02 cômodos, laje, piso de cimento grosso, má higienização	Considerado bom (respeito e diálogo entre os membros)
D - 9 anos	Bairro periférico, casa própria, 01 cômodo (banheiro fora da casa), telha de amianto, piso de cimento grosso, boa higienização	Considerado bom (respeito e diálogo entre os membros)
E - 9 anos	Bairro periférico, casa aluguel, 05 cômodos, telha de amianto, piso de cimento liso, boa higienização	Considerado bom (respeito e diálogo entre os membros)
F - 12 anos	Bairro periférico, casa própria, 05 cômodos, telha de amianto, piso de cimento liso, boa higienização	Considerado bom (respeito e diálogo entre os membros)
G - 13 anos	Bairro periférico, casa própria, 03 cômodos (banheiro fora da casa), telha de amianto, piso de cimento liso, boa higienização	Considerado bom (respeito e diálogo entre os membros)
H - 14 anos	Bairro central, casa cedida pela sogra, 02 cômodos, laje, piso de cimento grosso, mau higienização.	Considerado conflituoso (discussões entre mãe e H)
I - 12 anos	Bairro periférico, casa própria, 03 cômodos, telha de amianto, piso de cimento grosso, bom higienização.	Considerado conflituoso (discussões entre padrasto e I)
J - 12 anos	Bairro periférico, casa cedida pela avó, 05 cômodos, laje, piso de cimento grosso, bom higienização.	Considerado bom (respeito e diálogo entre os membros)

Nota: Continuação do quadro anterior

Por fim, após a apresentação, será pontuada alguma variável relevante à discussão proposta.

II. 3 – O Corpo de Dados e o Cruzamento de Variáveis

A partir da ficha sintética que caracteriza cada um dos sujeitos pesquisados, foi possível relacionar um conjunto de variáveis que permitiam compreender melhor o universo investigado.

A idade dos sujeitos pesquisados variou entre 9 a 13 anos de idade. Já dos responsáveis, a idade não foi um fator ressaltado, apenas que os mesmos inseriram no mercado de trabalho numa idade bem parecida com a de seus filhos.

A idade com que as crianças e os adolescentes iniciaram suas atividades laborais variou de cinco a treze anos. Quanto às horas de trabalho, variou de três a oito horas diárias, sendo que seis trabalhavam cinco dias na semana, dois trabalharam três e três somente quando eram chamados. O fator tempo de trabalho variou de três meses a três anos, sendo constatado, na pesquisa, que o tempo maior de trabalho foi de 3 anos, numa proporção inversa à idade atual, que hoje é de 9 anos.

Quanto à procedência das crianças e dos adolescentes, a maioria é nascida na cidade de Ipatinga-MG, mas seus pais têm origem migrante. Dos responsáveis que não nasceram em Ipatinga, a maioria imigrou para essa cidade em busca de trabalho. Os mesmos vieram de cidades vizinhas.

O grau de escolaridade variou da 3ª a 7ª série do ensino fundamental, no que se refere à criança e ao adolescente. Quanto aos responsáveis, o grau de escolaridade variou da 3ª série do ensino fundamental ao ensino médio completo, sendo este último o caso de apenas um dos responsáveis. Em todos os casos os envolvidos estudaram em escola pública. A maioria deles tinha finalizado seus estudos no ensino fundamental.

No que se refere aos indicadores materiais, em primeiro lugar, a renda apresentada variou de meio a dois salários mínimos vigentes, sendo tal renda fruto de trabalho informal. Apenas um caso encontra-se dentro do trabalho formal, no qual é assinada a carteira; os outros vivem de uma renda informal, como já citado. Todas as famílias são requerentes de benefícios sociais e alguns contam com a ajuda de terceiros, como parentes, vizinhos, igrejas. Essa renda apresentada é adquirida sem a

ajuda das crianças e dos adolescentes, pois quando estes estavam trabalhando, ganhavam na faixa de 30 a 200 reais mensais. Segundo informações deles, era destinada para ajuda nas despesas da casa e para uso próprio. Atualmente, tal ajuda vem da bolsa repassada pelo PETI. Tais benefícios passaram a determinar um lugar central na composição da renda familiar.

Em relação à situação habitacional, a maioria reside em casas próprias ou cedidas por parentes e há dois casos de aluguel. Tais residências têm a estrutura básica para abrigá-los, sendo muito pequenas. A maior delas tem sete cômodos, mas a maioria é de 2 a 3 cômodos, piso de cimento grosso e telha de amianto. Quanto ao bairro em que residem, mostrou-se uma infra-estrutura boa, como água encanada, rua pavimentada, energia elétrica, lixo coletado e outros. Todos os participantes residem na zona urbana.

A maioria dos entrevistados refere-se ao bairro em que moram de uma forma positiva no que se refere à sociabilidade com outras pessoas e com o cotidiano vivenciado na localidade. Sobre o relato acima, Nunes (2003) comenta: “Neste sentido destacamos a importância das redes familiares... esse imaginário concretiza-se na “Casa da Família”, em direção à qual retornamos sempre que necessário e sobre o qual falamos com frequência, principalmente quando estamos longe” (Nunes, 2003, p.48).

Porém, alguns casos ressaltaram violências, casos de dependência química no dia-a-dia, o que traz para essas pessoas um desconforto quanto à segurança. Essa afirmação foi focada devido à maioria dos participantes morarem em bairros periféricos, tendo as mesmas características quanto à estrutura e quanto a como se efetiva a sociabilidade. Até no único bairro que não é considerado periférico os problemas sociais são relatados como iguais aos dos bairros que ficam à margem do centro. Apesar de bem centralizado, esse bairro é estereotipado como um bairro de classe social menos favorecida, no que se refere ao fator econômico, habitacional e devido ao tipo de relação estabelecida com outro, baseada numa comunicação mais próxima, numa rede de solidariedade, representada como uma família extensa, que conta com interferência de vizinhos, igrejas e parentes na sua dinâmica familiar; algo

bem característico nos bairros periféricos do município, bem como retrata algumas literaturas sobre a família e a representação sobre localidade.

No que tange à relação interfamiliar (dentro da família), mostrou-se uma convivência boa entre os membros, com diálogo e respeito, sendo ressaltados conflitos que, segundo a dinâmica familiar, não atrapalham as relações como um todo. Aqui parece ser reforçado pelo velho ditado que “família é à base de tudo”, expressão usada quando se quer ressaltar a dimensão estruturante, como a sustentabilidade biopsicossocial do indivíduo, o berço da socialização.

A narrativa de um responsável parece reforçar esta idéia. Para ele: “a convivência é a melhor possível, conversamos bastante, de vez em quando rola uns ciúmes entre as irmãs, mas nada que descontrole nossa harmonia”.

Para Nunes (2003), “a família define os códigos, entendidos como um conjunto de indicadores, que definem a hierarquia social dos indivíduos. É um lugar que representa a convivência do imaginário e do simbólico, sendo seu caráter dotado pelo tempo e pelo espaço” (Nunes, 2003, p.54).

Essa colocação parece bem representada quando se tem claro o papel que cada indivíduo desempenha dentro de sua família, sem haver trocas de papéis, respeitando uma hierarquia. Porém, muitas vezes, a hierarquia nessas famílias envolvidas na pesquisa acontece às avessas, pois os códigos indicadores da “normalidade” não funcionam quando um membro da família, por um significado qualquer dado por ela, desempenha um papel que hierarquicamente foge dos parâmetros do que é considerado “normal”, ou seja, quando um filho sai de seu papel de filho e vai para o papel de pai. Apesar das literaturas e de algumas culturas nomearem certas funções que o indivíduo deve desempenhar, somente o significado construído dentro da família vai posicioná-lo quanto à necessidade.

Quanto à ocupação, as crianças e adolescentes trabalhavam em atividades definidas como comércio ambulante (feirante, vendedores de picolé e outros), catadores de latinha, vigias de carro e trabalho doméstico. No entanto, constatamos que nenhuma delas deixou de freqüentar a escola formal, apesar de apresentarem

cansaço físico e dificuldade de acompanhar as atividades escolares. Tal prerrogativa está presente no relato de algumas crianças e/ou adolescentes e seus responsáveis:

Criança A. 1 – “De vez em quando eu ficava cansada e não fazia os trabalhos que a professora pedia, então, ela deixava eu trazer depois”.

Criança A. 2 – “Não tenho problema na escola, nunca me atrapalhou em nada”.

Responsável A – “A criança A.1, antes de entrar no PETI, não prestava atenção na aula, tinha muita dificuldade, já a criança A.2, nunca teve problema em acompanhar as atividades escolares, somente o seu comportamento que é triste. É muito levada, mexe com todo mundo...”.

Para essas crianças, o trabalho não atrapalhava necessariamente na escola, mesmo tendo uma baixa no rendimento escolar, no caso de alguns participantes da pesquisa. Segundo os mesmos, o trabalho às vezes deixava-os cansados e trazia um desânimo para ir à escola, como o caso da criança A.1, que quando estava cansada, não prestava atenção nas aulas, comprometendo o seu rendimento escolar. Já a criança A 2 alega que o trabalho nunca atrapalhou na escola, nem o cansaço comprometia seu rendimento. Esses discursos foram reforçados na fala do responsável pelas crianças, acrescentando que a inserção de suas filhas no PETI melhorou o desempenho escolar da criança A.1 e o comportamento da criança A .2 , que era muito agitada.

Outras falas selecionadas nos mostram como era a relação trabalho e escola:

Adolescente B – “Não tenho muita dificuldade para aprender, apenas alguns trabalhos que eu fazia me deixava cansado”.

Responsável B – “Não prestava muita atenção na escola e era muito agressivo em casa. Isto antes do PETI, depois melhorou na escola e dentro de casa”.

Nesse caso, também para o adolescente B o trabalho não atrapalhava na escola, dizendo que em alguns dias sentia cansaço e acabava não prestando muita atenção nas aulas, o que comprometia suas tarefas escolares. Sua mãe disse que depois do PETI, o filho ficou mais comprometido com a escola, pois quando trabalhava e sentia-se cansado não prestava atenção na aula. Além disso, melhorou sua agressividade em casa, parando de responder mal a mãe, tendo mais diálogo com todos em casa.

Uma série de relatos dos outros entrevistados aproxima-se dos mencionados acima, reforçando que, apesar da criança e do adolescente sentirem cansaço, dependendo da atividade que desenvolviam, elas não pararam de estudar. Porém, depois da inserção no PETI, melhoraram o desempenho escolar e o comportamento.

O cansaço relatado por algumas crianças era cansaço físico, elas reclamavam dores nas pernas, nos braços, e não um cansaço por estarem trabalhando, como se um trabalho fosse um fardo, até porque demonstraram que gostavam de trabalhar.

Para eles, esse cansaço foi substituído com a inclusão no PETI, principalmente no que tange à mudança de comportamentos, e que por meio das oficinas sócio-educativas estão aprendendo a se comportarem frente a diversas situações. Além disso, há uma melhoria na escola formal, que aliada ao reforço escolar, que faz parte da agenda pragmática do PETI, vem ajudando a criança e o adolescente no processo de aprendizagem. As frases selecionadas ilustram o relato acima:

Criança C – “Gosto de ficar no PETI, pois além de aprender coisas novas, não fico cansado como ficava quando trabalhava”.

Criança A – “No PETI a gente não cansa, como eu de vez em quando cansava no trabalho. Lá no PETI, a gente brinca, tem ajuda nos deveres da escola, é muito bom”.

O desempenho escolar é um ícone em relação à proposta da Jornada Ampliada quanto ao reforço escolar. O que está sendo realizado no PETI não é concretamente o reforço escolar e sim uma intervenção direta no processo de aprendizagem. Algo que deveria ser responsabilidade da escola. Não queremos, com isso, responsabilizar a escola, ou melhor, a estrutura do ensino público, pois sabemos que outros fatores biopsíquicos fazem parte do processo de aprendizagem.

Conforme colocado anteriormente, Rizzini (2003) traz essa questão da disposição física para ir à escola, pontuando que certas atividades laborais prejudicam o desempenho escolar, devido ao gasto de energia que se tem, o que pode comprometer quanto à oportunidade de melhores colocações futuras no mercado de trabalho, reflexo da baixa escolaridade (RIZZINI apud CANELA & FESTA, 2003, p. 62).

A partir da inserção no PETI, houve um avanço no desempenho escolar que foi relacionado, por muitas crianças e adolescentes desta pesquisa, ao fato de estarem com mais disposição física e por terem ajuda. “Estou com menos preguiça de estudar, até porque no PETI tenho ajuda”.

Para os nossos participantes, também é claro o quanto o desempenho escolar melhorou, mas é importante focar que as crianças e os adolescentes investigados não podem ser generalizados na referência que traz a educação como a principal forma de erradicar o trabalho infanto-juvenil. Afinal, essas crianças não tomaram o trabalho como fator prejudicial à escola e sim os tipos de trabalho, às vezes exaustivos, que contribuíam para um cansaço físico, tendo como consequência a falta de disposição para estudar.

Todas as técnicas utilizadas foram testadas a fim de justificar ou refutar as hipóteses preliminares levantadas acerca do problema proposto na pesquisa. É importante ressaltar que na análise de dados procuramos classificar a qualidade dos

aspectos pesquisados quando pertinentes, de acordo com a sua adequação na proposta que concerne o PETI.

Após a construção desse acervo de dados, utilizamos a análise de conteúdo, a fim de interpretar os dados obtidos.

II. 4 - O Procedimento de Análise: interpretação das narrativas

Esta pesquisa valorizou uma perspectiva interacionista, num processo contínuo formado a partir das escolhas feitas e produzidas que envolviam indivíduos em vários níveis de organização sobre o tema, com envolvimento de ações imbricadas num contexto, tendo como estratégia a legitimação desses valores.

No processo de interpretação, utilizamos o método da Análise de Conteúdo, que conforme define Bardin (1977), consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p.31).

Esse método possui duas funções que se interagem de forma complementar. Uma função heurística, que mostra como a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumentando a probabilidade da descoberta, e a outra função de administração da prova, na qual as hipóteses, sob as formas de questões ou afirmações provisórias, servem como diretrizes que apelam para o método de análise sistemática, para serem verificadas no sentido de uma configuração ou uma afirmação (Bardin, 1977, p. 30).

Neste trabalho, esse método foi realizado em cima das análises dos questionários, das dinâmicas e da observação direta, aplicadas com os participantes da pesquisa.

Acerca disso, outro ponto significativo desse método constitui-se na possibilidade de poder realizar inferências a partir do conteúdo dos dados constituídos, baseados no referencial teórico norteador de toda a pesquisa. Sobre esse relato, Bardin (1977) diz que na análise de conteúdo se “utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, e que, além disso,

“a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p.38).

Assim, as inferências têm dados quantitativos ou não, que podem levar a determinadas causas, das quais as conseqüências podem provocar possíveis efeitos. Em relação a isso, Minayo (1999) argumenta que esse método, em sua operacionalidade, não só confirma os pressupostos da pesquisa, como ultrapassam os significados manifestados nos dados, desvendando conteúdos latentes (não quantificáveis). Segundo ela, a análise de conteúdo se relaciona com estruturas semânticas, ou seja, significantes e com as estruturas sociológicas, o significado do enunciado (Minayo, 1999, p.203).

Além disso, a autora acima enfatiza que se trata de uma técnica “bastante formal e mantém sua crença na significação da regularidade (...) o tratamento dos resultados trabalha com significados em lugar de inferências estatísticas” (ibid, p.211)

Enfim, nessa perspectiva, não só discutiremos os dados coletados, mas anunciaremos os significados emitidos pelos participantes da pesquisa. Tal exercício será efetuado no próximo capítulo, no qual apresentaremos os resultados e as discussões que emergiram no cotejo entre a literatura de referência e o material produzido no trabalho de campo.

CAPÍTULO III

III-A discussão Proposta: uma compreensão possível

Este capítulo final apresenta uma discussão singular, fruto do cotejo entre dados e indicadores empíricos diversos e diferenciados, o quadro conceitual e o debate acumulado sobre o tema. Sua problematização incide sobre o universo do trabalho infanto-juvenil a que crianças e adolescentes estavam inseridas e a posterior inserção delas no PETI, com ênfase na percepção que esse público detém sobre a erradicação do trabalho infanto-juvenil. Para tanto, buscaremos desnaturalizar as categorias e questões apontadas como importantes à compreensão do problema, como infância e adolescência, trabalho, grupo doméstico e funções familiares, dimensionando o peso do valor econômico e do valor simbólico atrelado ao trabalho e as expectativas que orientam a própria inserção do público infanto-juvenil e de seus familiares no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Finalmente refletiremos sobre o próprio PETI-Ipatinga; ou seja, suas atividades de estímulo à aprendizagem e reforço escolar e a escola pública.

III. 1- Os Significados de Infância e Adolescência, apresentado num diálogo entre: trabalho, representação, expectativas e gênero

Conforme colocado na discussão da literatura, a infância e adolescência são consideradas “fases” cruciais à formação do futuro cidadão, devendo ser levada em conta a multidisciplinaridade que o universo infanto-juvenil guarda, por envolver questões de natureza econômica, social, cultural, psicológica etc. Neste sentido, pensar na criança e no adolescente significa levar em conta as relações baseadas em representações que ultrapassam a situação econômica pura e simples, compreendendo o social visto como um simbólico que se organiza segundo a lógica da diferença (Ferro, 2003; Kramer, 2003).

Dentro dessa perspectiva, Ferro (2003) já ressaltou a importância de destacar o fator cultural como diretamente relacionado à inserção do público infanto-juvenil precocemente no trabalho, acreditando que esse valor não só engloba como interage com outros fatores determinantes para essa questão.

No universo de crianças e adolescentes trabalhadoras, muitas narrativas indicam que esses significados parecem incidir sobre a dimensão do valor do trabalho, vistos a partir de sua realidade, através da qual sabem o porquê de sua inserção precoce, bem como justificam tal fato, levando em conta os aspectos positivos e negativos nele implicados. Segundo o material etnográfico, confirma-se uma dimensão obrigatória de realizar o trabalho, por necessidade, por vontade e prazer, e também por expectativas de contra-dádiva familiar, ao revelar interesse e gosto pelo que fazem (Gouvêia, 2000-2003). Um participante, na dinâmica “o que eu espero do trabalho” ilustra o relatado, quando diz:

Criança A.1 – “Eu gosto de trabalhar fora e de ajudar minha mãe em casa... eu entregava o dinheiro para minha mãe para comprar mantimento. De vez em quando minha mãe me dava algum dinheiro”.

O trabalho infanto-juvenil considerado prejudicial à criança e ao adolescente, em geral, responsabiliza e penaliza as famílias que vivem numa constante carência material e emocional. Nesse sentido, o trabalho precoce é muitas vezes apontado como fruto e causa da pobreza, devendo ser prontamente combatido em todas as suas formas. Entretanto, em alguns estudos podem ser encontradas justificativas para algumas formas do trabalho de crianças e adolescentes. Dentro dessa visão, Maria do Carmo Carvalho Brant (1997), relacionando o trabalho precoce à discussão sobre qualidade de vida, lazer, educação, considera que estes são trabalhos partilhados, gratuitos, podendo ser vistos como de dever moral se compreendidos como co-responsabilidade com o bem-comum.

Em nossa sociedade, ainda se vê a inserção de crianças e adolescentes como saída para a sobrevivência familiar diretamente relacionada com a pobreza, junto a outros fatores. A política social no Brasil não tem conseguido alterar o quadro de pobreza e exclusão da parcela significativa da população brasileira. Ao contrário, observa-se que a cada década ampliam-se as taxas de desigualdade social, ao mesmo tempo em que a concentração de renda atinge índices dramáticos.

Mesmo assim, aposta-se numa política que vai desde a proibição até a implantação de programas de transferência de renda e incentivo à educação como um caminho para erradicação do trabalho infantil. Mas, na prática, a política social revelada tem um caráter compensatório, sem promover mudanças na condição dos beneficiários imediatos. As crianças e adolescentes trabalhadores não necessariamente param de trabalhar, até porque a representação do valor trabalho está além de políticas sociais compensatórias (Ferro, 2003; Spozati, 1996).

Assim, o valor do trabalho tem um caráter multicasual, muitas vezes dotado de um poder normativo, em virtude do que lhe é imposto, moldando na sua forma de agir, pensar, sentir. Este molde é, a princípio, transmitido pela família em sua própria dinâmica, que possibilita repassar para as crianças e adolescentes valores morais condizentes com o contexto em que vivem. As respostas selecionadas de alguns participantes também da dinâmica “O que eu espero do trabalho” e do questionário I (item V), parecem indicar a multicasualidade do valor do trabalho:

Criança A.2 – “O trabalho é bom, temos comida e ganha dinheiro, e não fica na rua, além de ajudar minha família, pois meus pais precisam de minha ajuda”.

Criança C – “No trabalho, a gente ganha dinheiro e ajuda as pessoas... porque ajuda na despesa... porque é melhor que ficar na rua”.

Criança D – “Trabalhar é muito bom, a gente aprende coisas boas e ajuda a família... minha mãe também ajudava minha avó”.

Criança E – “Arrumar casa... não atrapalha a gente, porque a gente acha bom e ajuda a mãe quando ela está apertada”.

Criança F – “Pavoroso, mas ganha dinheiro, ganhava mais que no PETI. Eu gostava mais ou menos, eu queria ganhar dinheiro para minha família poder ter as coisas boas de comida”.

No conjunto das falas indicadas emergem distintas representações do que é o trabalho. Primeiramente, o que fica visível é o valor pragmático, no qual os envolvidos expõem a importância de se ganhar o dinheiro para garantir a subsistência básica. Porém, imbuído nesse valor materialista, encontra-se outro, de dimensão moral, que engloba as narrativas dessas crianças e/ou adolescentes. Percebe-se aqui, o caráter “coercitivo” nos seus valores transmitidos, sejam eles positivos ou negativos. Uma obrigatoriedade que se sobressai nas falas de alguns responsáveis, baseada no questionário II (item VII).

Responsável F – “O trabalho para mim só tem valor material, comecei com 12 anos em casa de família devido à necessidade dentro de casa, tive que parar de estudar, foi humilhação, mas para o adolescente é bom para não ficar na rua”.

Responsável C – “Comecei a trabalhar com 6 anos na roça e pôr ser a filha mais velha tinha que ajudar em casa. Achei bom porque não ocupa a mente com as coisas ruins. O trabalho tem valor material e serve para o crescimento pessoal da pessoa. Para a criança, ele começa a valorizar o que tem”.

Responsável A – “Comecei a trabalhar com 13 anos em casa de família, não gostava, porque era humilhada, mas o valor do trabalho para mim é material, serve apenas para vencer na vida. Acho que a criança deve aproveitar a fase que vive para brincar, mas quando a família passa necessidade tem que ajuda, até porque se ficar na rua, corre o risco de virar marginal e não dá nada na vida”.

As narrativas acima permitiram dimensionar o valor cultural que é transmitido nesta cadeia transgeracional. Confirmando uma experiência social acumulada, para os responsáveis, o trabalho de crianças e adolescentes é aceitável quando vem comparado, a quando começaram a trabalhar, geralmente na mesma faixa etária que os filhos e por motivos bem parecidos. Por isso, dentre outros fatores já mencionados, há uma relativa naturalização da inserção dos filhos precocemente no trabalho, o que não os exime de querer um futuro melhor para eles, desde que haja viabilidade condizente com o contexto social em que estão inseridos (RAMOS apud NUNES, 2003).

Nas falas desses responsáveis torna-se claro, também, o valor material e moral do trabalho, sendo tanto denotado como positivo, quando se refere ao ganho do dinheiro e ao crescimento pessoal, quanto negativo, em relação quando dizem ter, de certa maneira, “sacrificado” sua infância no que diz respeito ao brincar para trabalhar.

Ao se pensar no universo representativo de socialização da criança e do adolescente, este encontra-se englobado pelo mundo adulto, no que se refere às regras de socialização e da convivência que as crianças e os adolescentes vão incorporar, sendo estruturado a partir do mundo privado, calcado em valores simbólicos (Nunes,2003; Durkheim,1978; Áries,1978).

Acerca disso, Nunes (2003) nos diz que a interação do mundo adulto com

as crianças e os adolescentes parte de uma assimilação de regras que são ditadas e usadas como referências (p.14). Cada ser humano exprime uma realidade objetiva que exige reativar a intenção do que deve ser cumprido.

A dependência do público infanto-juvenil frente ao adulto é muitas vezes uma característica social da infância que está contextualizada, tratando-se de um fato social e não um fato natural. Esse fato social é construído junto à socialização da criança e do adolescente, que tem no adulto alguém que os ensina a se conduzir diante de acontecimentos cotidianos, possibilitando a reflexão sobre o fato, construindo sua independência. O que é diferente ao se pensar no espelho que esse público tem com o adulto, como algo natural, que nasce pronto para seguir. Nessa relação, natural é fazer dessa construção inúmeras possibilidades no processo de se tornar alguém independente: “A socialização da criança constrói-se então segundo um modelo que tem no mundo adulto seu referencial e no qual a manifestação da diferença se instaura como natural” (Nunes, 2003, p.28).

Na dinâmica “auto-retrato desenhado”, realizada com todas as crianças e os adolescentes do PETI, percebemos uma identificação forte que explicam as “verdades” do mundo adulto, por tomá-las como modelo. Nessa atividade, as crianças e os adolescentes tinham que se auto-desenhar e responder a algumas perguntas auto-referentes. Os desenhos refletiam o mundo adulto como exemplo e as pessoas que serviam de parâmetro para eles. Contudo, muitos não se desenharam propriamente, mas sim, as pessoas que gostariam de ser. Todas representadas por um corpo adulto dos familiares, de celebridades, de super heróis, confirmando a dimensão estruturante dessas imagens em sua experiência social. Tal percepção evidenciou a força das representações sociais. Conforme elucida seu principal teórico: “Não somente estes tipos de conduta ou de pensamento são exteriores do indivíduo, como são dotados de um poder imperativo e coercitivo em virtude do qual lhe impõem quer queira, quer não” (DURKHEIM apud MOURA, 1978, p.88).

Essa condição existe na medida em que o comportamento social e o individual reproduzem e atualizam modelos culturais que se integram no conjunto da vida social. As representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e

condutas e se institucionalizam. Portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais (Guareschi e Jovchelovitch, 1999, p.108).

Contudo, o sujeito social é ajustado num jogo de representações que se adapta e se modifica de acordo com as expectativas em jogo e o contexto interacional. Em particular no universo específico investigado, tais representações são explicitadas nas dinâmicas, “dos sonhos a realidade” e “a minha comunidade de hoje/a minha comunidade como quero”, e da pergunta sete, item VI, do questionário I, nas narrativas de algumas crianças e adolescentes, quando responderam sobre suas perspectivas para o futuro:

Criança B – “Quero ser médico ou jogador de futebol. Profissão boa, pois ganha dinheiro e dá para ajudar o pobre, a creche e o asilo. Gostaria que minha comunidade tivesse mais esporte, mais carinho e respeito com os animais”.

Adolescente G – “Quero ser policial para tirar a violência das ruas, quero ter carro, trabalhar bastante para ter um futuro na vida. Quero minha comunidade mais amiga, com saúde e não com morte”.

Adolescente H – “Ser jogador de futebol, para ter um futuro bom com dinheiro, família boa e condição para criar os filhos. Quero minha comunidade com mais tecnologia, mais esporte e menos corrupção”.

Adolescente I – “Crescer e trabalhar firme, em serviço fixo, ser médico para ajudar as pessoas”.

Essas expectativas refletem o contexto socioeconômico e cultural, pertinente ao meio que em essas crianças e os adolescentes vivem, junto ao anseio do que seria bom para eles, o sonho futuro.

Desde as questões e os temas que destacam a pobreza, a carência de

serviços comunitários, a ajuda familiar, o desemprego, o pouco acesso às atividades culturais, até a forma altruísta como colocam o problema, estes revelam uma forte prerrogativa de classe, permeada pela posição geracional (Gouveia, 2003). Em certa medida, os sonhos apresentados pelas crianças e adolescentes representam uma “utopia” quanto à possível acessibilidade em alcançá-los. Tais sonhos passam dentro da representação social destas crianças e adolescentes como personagens que queriam muito atuar nesse mundo. As próprias representações que fizeram das profissões que almejam explicitam o fato.

Alguns disseram que querem ser médico no intuito de ajudar as pessoas, sendo que para eles, ser médico representa poder ajudar, fazer algo para uma pessoa que precise. Ser jogador de futebol, além de representar “ajuda”, também representa ter dinheiro. Aliás, essa parece ser uma profissão de mais fácil acesso, até porque muitos jogadores, hoje famosos, vieram de um contexto social bem parecido com o dessas crianças e adolescentes.

Outro relato significativo foi quando um participante expressou o desejo de ter um “serviço fixo”. Tal significado é visível quando se tem a realidade de trabalho dessas famílias, na qual muitas estão inseridas no mercado informal, não tendo uma estabilidade econômica, quanto a uma renda fixa, o que faz a família passar por necessidades vitais, produzindo no sujeito um desejo de suprir essas necessidades de maneira estável, neste caso, com “serviço fixo”.

Em termos relativos, o desejo manifestado por eles enquanto perspectiva de futuro foge de sua posição de classe, indo de encontro a desejos que são manifestados por interpretações que nossos participantes almejam para o futuro, mesmo que não sejam adequados ao contexto sócio-cultural em que estão inseridos.

Outro aspecto discutido foi como as crianças e os adolescentes percebem a representação do universo masculino e feminino. Em algumas falas eleitas, extraídas das dinâmicas “história que me contaram” e “em busca de semelhanças”, a hierarquia de gênero que permeia os papéis desenvolvidos pelo homem e pela mulher, são percebidas assim:

Criança B – “O homem tem que ser trabalhador, não ser safado, não ser ladrão, não ser maconheiro. A mulher tem que ser trabalhadora, ser educada, ser boa para os filhos, respeitar os outros, ser regulada com as coisas”.

Criança C – “Ser homem para mim é trabalhar, fazer compras, cuidar da esposa, cuidar do filho e estudar e ser mulher é cuida da casa, cuida da beleza, fazer comida, levar o filho para a escola e educar o filho”.

Adolescente J – “Ser homem é trabalhar, fazer compra, cuidar da filha, cuidar da esposa e ser mulher é cuidar da casa, cuidar da beleza, estudar, tem que se alimentar e tem que fazer esporte”.

Esses entrevistados manifestaram a figura masculina como protetor da casa, principalmente no que se refere ao sentido material. Já a mulher foi representada como aquela que cuida, no sentido mais emocional, além de ser a administradora do lar. A forma de compreensão de como devem estar divididos os papéis familiares, fortemente marcados por uma funcionalidade de gênero, reproduz-se em outros depoimentos relatados nas mesmas dinâmicas referidas.

Adolescente H – “Homem é honesto, trabalhador, humilde, forte, capacitado e mulher é dona de casa, trabalhadora, experiente, faladora e fiel”.

Adolescente G – “Homem é um herói, feio, motorista, médico, barbeiro e a mulher é gostosa, bonita, dona de casa, boa e enfermeira”.

Criança A.1 – “Trabalhadora é a mulher, cuida dos filhos, da casa, cuida da mãe, cuida do pai. Já o homem é sem vergonha, safado, trai a mulher, bate na mulher e xinga a mulher”.

Criança A.2 – “O homem é safado, tem que ser responsável, foi chifrudo e tem que trabalhar. A mulher é trabalhadora, tem saúde tem responsabilidade e é bonita”.

Nas falas acima, as crianças e adolescentes falavam do significado, para elas, do que é ser homem e do que é ser mulher. Nessas falas, podem ser identificados estereótipos construídos do que é ser homem, baseado numa assimetria entre o homem e a mulher, que foi traduzida pelas crianças e adolescentes como uma imagem daquele que tem poder de mandar em tudo, na casa, nos filhos, na mulher, que pode ter outras mulheres. Já a imagem construída do que é ser mulher a reflete como frágil, como a que cuida da casa, dos filhos, do marido, aquela que dá carinho. Toda esta imagem construída do que é ser homem e ser mulher advém da representação que se tem da mãe e do pai. Para eles, falar o que é ser homem e ser mulher é associar o homem ao pai e a mulher à mãe.

Conforme indica uma vasta literatura, as relações sociais de gênero implicam em relações assimétricas, proporcionando ao homem um processo de socialização bem diferente da mulher, reforçando a violência, preconizando muito pouco os aspectos como o da afetividade, solidariedade, dentre outros (Gouveia e Alvim2000; Heilborn, 1994; Bruschini, 1990).

O conjunto destacado de participantes expressa o significado da figura masculina, ressaltando adjetivos que acham que cabe ao homem, além de falar de seu papel como protetor. A mulher também foi caracterizada com adjetivos, mas também reforçando o papel da que cuida do lar (casa) e dos filhos.

Ficou muito forte o papel da mulher vinculada à mãe, à dona-de-casa, o que passou uma imagem de carinho e de socialização da criança, baseada numa proteção que vem do privado (casa) para o público (rua).

Como dito anteriormente por Heilborn (1994), numa discussão sobre gênero, infância e pobreza, desde cedo as meninas aprendem que a casa é coisa de mulher, são socializadas com as tarefas que envolvem o cuidado com o lar, sendo repreendidas se não responderem positivamente a tais demandas. Já os meninos são

socializados para saírem do universo doméstico, privilegiando o trabalho exterior e também o que reforça a virilidade, representada pela força física (Heilborn, 1994, p.12-14).

Inicialmente a integração da criança e do adolescente se dá no nível micro, em geral, restrito ao grupo familiar, considerando um espaço das primeiras representações da linguagem, em que se encontra como um lugar privilegiado para as primeiras manifestações. A representação da família se exprime através da divisão do trabalho entre homens e mulheres, sendo tanto moral quanto material, destinando ao universo masculino a exterioridade, associado ao que é público, consubstanciadas na esfera do trabalho. Complementarmente, o universo feminino, reservado ao privado, tem a casa como significado de ordem e funcionamentos cabível à mulher, às meninas, e ao homem cabe o provento dela (Heilborn, 1994, p. 4).

As narrativas locais dizem que essas atribuições de papéis são percebidas no dia-a-dia, quando expressam os papéis desenvolvidos por homem e mulheres, o que coloca a mulher (mãe) como responsável pela “estabilidade” emocional e material no sentido de administrar a casa, refletindo na possibilidade de inserção dos filhos no mercado de trabalho; para muitos, a inserção no trabalho teve infância no desemprego dos pais, principalmente o pai, a figura masculina vista como a provedora do sustento familiar.

A lógica de atribuições dos papéis desenvolvidos na família coloca a mulher-mãe como uma presença mais efetiva na vida das crianças e dos adolescentes. Assim, o sucesso ou não do desenvolvimento de seus filhos na sociedade, coloca a responsável posição, à mercê dos estereótipos negativos que tentam denegri-las (Sorj, 2004). A intensidade e ênfase nessa dimensão moral dos papéis familiares envolvem dimensões que extrapolam questões de cuidado material da casa e dos filhos, passando por outras moralidades que incidem sobre a conduta sexual e afetiva de seus membros, conforme os depoimentos abaixo, baseados nas mesmas dinâmicas referidas:

Criança D – “O homem é safado, é salvador, é cachorro e é polícia. A mulher é sapatão, é polícia, é feia e bonita e é cachorra”.

Criança F – “Homem tem que ser simpático, alegre, corajoso, bonito e jogar basquete. A mulher tem que ser boa, inteligente, linda e conversadeira”.

Adolescente F – “Homem deve usar roupa masculina, fazer sexo, respeitar a mulher, ser macho. A mulher é prostituta, amorosa, meio doida, para de bater, um caso complicado”.

III. 2- O Valor Trabalho e as Expectativas de Inclusão Social

O trabalho apresenta-se na sociedade como oportunidade de reconhecimento social, estabelecendo as formas de relações entre os indivíduos, as classes sociais e o poder.

Ainda é muito visível considerar trabalho como aquele cujo objetivo está no material, dentro de uma perspectiva na qual os seres humanos são definidos por suas relações com o sistema de produção, sendo a família a reprodutora direta dos meios de produção de existência (alimentação, moradia, educação, vestuário, afetividade), (Bruschini, 1990).

O modelo utilitarista do trabalho, segundo os estudiosos Basu & Van (1998), afirmam que com ou sem a participação das crianças e adolescentes no trabalho, pode ser a decisão tomada pelos pais de inserirem seus filhos no mercado de trabalho, considerando que cada família tem uma única função de utilidade. Tais autores notaram que essa suposição permite o nível de abstração necessário a um modelo que descreva a oferta da mão-de-obra infanto-juvenil. Em relação às críticas por haver evidências de que o padrão de consumo da família difere conforme quem toma decisão e quem ganha dinheiro, não há uma afirmação de que o modelo proposto não nega a possibilidade de decisões distintas sobre a inserção das crianças e

adolescentes no mercado de trabalho, caso fossem tomadas por outros membros da família ou por eles mesmos (BASU & VAN *apud* FERRO, 2003, p.15).

Ferro (2003) comenta que os autores acima vêem o trabalho infanto-juvenil numa perspectiva utilitarista, sendo necessário para a sobrevivência de muitas famílias. Tais autores desenvolveram uma ferramenta gráfica para avaliar os efeitos de políticas intervencionistas nesses mercados sobre o bem-estar das famílias, concluindo que banir o trabalho infanto-juvenil elevaria o salário do adulto, ou aumentaria o número de emprego, mesmo o salário sendo rígido. Assim, as famílias decidiriam não enviar seus filhos para o mercado de trabalho, tornando a proibição legal desnecessária. Contudo, os resultados apresentados pelos autores são condicionados ao tamanho ou ao nível de desenvolvimento da região (Ferro, 2003, p.15).

Contudo, a família também é vista não só como um lugar de funções econômicas, mas como um lugar de refúgio, afetividade, permeada de valores morais que são repassados de geração em geração.

A família conjuga inúmeros interesses, sejam eles culturais, econômicos, religiosos ou sociais, de poder ou de desenvolvimento individual, no qual mostra essas combinações que atuam sobre a vida dos indivíduos, (SIMEEL *apud* NUNES 2003, p.37³⁰). Ao núcleo familiar cabe a responsabilidade de prover a educação de suas crianças e adolescentes, mas quando essas relações se encontram algumas vezes “instáveis”, seja na ordem econômica, emocional ou outras, tem-se uma rede de conflitos emergindo e condicionando as relações em seu interior.

Nas famílias pesquisadas, esse momento de instabilidade nas relações entre os membros torna-se mais visível na esfera econômica, o que acaba por maximizar a função de utilidade, seja nos bens comprados ou consumidos. As falas selecionadas abaixo comentam o relato, e foram reveladas no questionário II (item VII), aplicado com os responsáveis:

Responsável F – “Ela começou a trabalhar por conta própria, para ajudar dentro de casa. Vendia chup-chup”.

Responsável B – “Ele via os colegas trabalhando e devido a nossa situação financeira resolveu a trabalhar, catando papel na rua, trabalhava de ajudante de vaqueiro, batendo pasto e outras atividades que ajudava na roça”.

Responsável D_ “Ela foi incentivada por mim e por uma tia, ajudava dentro de casa e passou a ajudar a vizinha a arrumar casa para ganhar dinheiro, contribuindo para as despesas da casa”.

Responsável A – “Ambas foram incentivadas por mim e por parentes, além da manifestação delas mesmas. Elas ajudavam em casa e chegavam a ajudar na construção da casa. Trabalhavam na feira como ajudante de vendedora”.

Responsável G – “Ele mesmo quis trabalhar, viu a situação difícil dentro de casa e como estava difícil comprar material escolar”.

Responsável H – “Por vontade própria foi trabalhar, dizia que queria ajudar em casa, pois faltava comida, então, fazia bicos de ajudante de pedreiro”.

As falas selecionadas expressam a compreensão dos responsáveis sobre os motivos pelos quais as crianças e os adolescentes foram inseridas no mercado de trabalho. Essas falas expõem a realidade que vivenciam no dia-a-dia, como o de crescer vendo o responsável trabalhando, construindo, assim, um significado para o trabalho, que concilia o valor moral com as necessidades materiais da família, como uma estratégia de sobrevivência. Assim, essas crianças e adolescentes sentem-se numa “obrigação”, no que se refere à vontade e, ao mesmo tempo, à necessidade de

³⁰ Georg Simmel, em sua obra “A sociologia da família. Filosofia do amor”, 2003, p.22.

atender às representações que a família traz sobre a produção e reprodução social.

Em função dos depoimentos dos responsáveis, é possível destacar que quanto maior o desejo de mobilidade social ou de até mesmo de se deter o mínimo necessário para sua subsistência, os membros da família trabalharão, inclusive as crianças e adolescentes. Nesse contexto, acabaram por se inserir em projetos sociais, como o Bolsa-Família, o PETI e outros, a fim de diminuir sua condição de excluídos. Esse desejo de melhorar de vida faz com que essas famílias vejam o trabalho infanto-juvenil sob o ângulo positivo.

Nessa perspectiva, acredita-se, muitas vezes, que a pobreza é a causa principal do trabalho infantil. Implanta-se programa de transferência de renda com um caráter compensatório que não elimina a cultura do trabalho e, muitas vezes, só associa, acabando por ser uma política compensatória, por não levar em conta aspectos socioculturais e também por não promover alterações estruturais no público-alvo que querem beneficiar.

A nova proposta do Governo Federal de junção de duas políticas sociais, o Bolsa-Família e o PETI, simplifica a questão e acaba não atingindo o objetivo do PETI. Afinal, continua transferindo renda para as famílias, mas, no que concerne ao projeto sócio-educativo, como a Jornada Ampliada, tem-se uma incógnita sobre a sua sobrevivência, pois não existe previsão de recursos para os próximos integrantes do Programa. Isso pode levar essas crianças e adolescentes a receberem o dinheiro do Bolsa-Família e continuarem a trabalhar, se não for efetivada, na prática, a Jornada Ampliada, além de ser monitorada e avaliada em seus resultados. Mais uma vez, a política desenvolvida tem um caráter compensatório, sem promoção alguma do indivíduo.

Para as crianças e adolescentes o valor do trabalho é repassado, de maneira que eles se sentem “importantes” por estarem ajudando os pais nas despesas da casa; participar do PETI não significa essencialmente depender financeiramente dessas políticas compensatórias para ajuda financeira familiar, e sim como oportunidade de um futuro melhor. Assim, o trabalho assume, ao mesmo tempo, a função pragmática e moral, que significa seu exercício, como pode ser observado nos

seguintes discursos, relatados pelas crianças e adolescentes no questionário I (item V) e nas dinâmicas, “o que espero do trabalho” e “imagens familiares”:

Criança A.1 – “Eu estava trabalhando para ajudar meus pais, para colocar comida em casa, o dinheiro dos meus pais não davam”.

Criança A.2 – “Ah! Porque de vez em quando passava aperto em casa, faltava as coisas, meu padrasto estava desempregado, precisava trabalhar para ajudar em casa”.

Adolescente J – “Estava faltando as coisas dentro de casa, comida. O salário dos pais não estava dando, aí eu tive que ajudar, fui trabalhar escondido dos meus pais, comecei a vigiar carro”.

Criança B – “As coisas em minha casa estava apertada, aí como não fazia nada para ajudar em casa, aí resolvi ir trabalhar. É o que eu mais gosto, adorava ajudar na roça, mexia com bois, cavalos, ajudava passar remédio neles, ajudava consertar cerca e outras coisas”.

Nos trechos selecionados são notáveis os ganhos materiais que a família tem quando uma criança e adolescente trabalha. Porém, toda essa dimensão mais pragmática do trabalho infanto-juvenil tem arraigado um valor moral, até porque não há como separá-los. Mesmo que tenha, como justificativa, premissas economicistas, a manifestação do desejo expresso nas falas das crianças e dos adolescentes acaba por englobar o valor utilitarista.

Neste mesmo sentido estão as falas dos responsáveis, que reforçaram o valor do trabalho, que se interage com a esfera moral e econômica. Em geral, numa leitura do tema sob o ângulo do senso comum, o fator econômico se sobressai mais que o fator moral.

Os referidos responsáveis reconhecem que mesmo sendo necessário, o

trabalho precoce não representa a melhor alternativa para o futuro. Esse reconhecimento se dá em função das próprias experiências de vida, uma vez que seus pais também começaram a trabalhar cedo para ajudar seus avós. Porém, esses pais ressaltaram que gostariam que os filhos tivessem um futuro melhor, já que iniciaram precocemente no trabalho, e acabaram por reproduzir a vida de seus pais, não deixando de considerar o aprendizado que tiveram da importância do valor trabalho. Nas seguintes falas dos responsáveis, destacadas também no questionário II (item VII), esses responsáveis expressam a reprodução de vida de seus filhos, e o desejo de que os mesmos tenham um futuro diferente do seu:

Responsável B – “Ele começou a trabalhar para ajudar em casa, devido à situação financeira, porém se deixasse por conta dele ele não ia para a escola, pois dizia que gostava era de trabalhar”.

Responsável J – “Ele começou a trabalhar porque quis, eu achava errado, porque ficava preocupada com ele, isso depois que descobri, porque no princípio ele ia escondido e começou a trazer comida para casa, aí desconfiei. Perguntei se ia continuar a trabalhar e ele disse que sim, que gostava de ganhar dinheiro e queria ajudar em casa e como comecei a trabalhar para ajudar em casa, entendi meu filho, mas corri para arrumar o PETI para ele não ter que sacrificar como eu tive desde cedo”.

Responsável E – “Ela começou a trabalhar para ajudar dentro de casa, as vezes ficava preocupada, pois ela saía para vender chup-chup, mas ela dizia que gostava, que ficava empolgada com o dinheiro que trazia para casa. Também comecei a trabalhar cedo com 7 anos de idade para ajudar meus pais”.

Responsável H – “Passávamos dificuldade em casa, então ele quis trabalhar, acho certo trabalhar para não ficar na rua aprendendo o que não deve. Vejo

por mim, eu não queria trabalhar, mas com 9 anos eu saí de casa, morava debaixo da ponte, trabalhava fazendo vida, vendendo droga e outras coisas. Não quero o mesmo destino para ele, quero que trabalhe dignamente como estava fazendo. Hoje o trabalho para mim tem valor moral. Quem não trabalha é vagabundo. Sou evangélica e minha cabeça mudou muito, quero um futuro melhor para minha família, com trabalho digno”.

Essas narrativas nos mostram como o valor economicista constitui-se num valor simbólico, impregnado de valor cultural. Aqui esse valor material agrega um conjunto de significados morais que são imbuídos no sujeito. Acerca da categoria cultura, Geertz (1989), afirma que:

É de que nossas idéias, valores, atos e até mesmo nossas emoções são como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais, sendo na verdade, produtos manufaturados a partir das tendências, capacidades e disposições com as quais nascemos e não obstante, manufaturados, ou seja, já prontos (Geertz, 1989, p.36).

O homem nasce com uma agência de transmissão de idéias lógicas pronta, que é repassada fundamentalmente pela família ao exercer seu papel no espaço de transmissão de valores, hábitos, costumes, padrões. Porém, essas transmissões devem dar conta de todas as funções, sejam elas econômicas, socializadoras e de reprodução ideológica. Isso que irá permear o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também de vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura, que passará por um processo de avaliação que vai conduzir seu comportamento real frente a valores transgeracionais (Nunes, 2003, p.22).

Percebemos que a cultura do trabalho, para crianças, adolescentes e responsáveis, nesta pesquisa, tem uma conotação forte em relação ao valor material que o trabalho traz como retorno. Porém, imbuído nele está um valor cultural, baseado no valor moral que é transgeracional, repassado por uma reprodução ideológica que expressa não só um prazer monetário em realizá-los, mas também um prazer moral, ligado ao desejo de trabalhar e compartilhar das necessidades de

provisão do grupo doméstico.

Esse valor monetário e ao mesmo tempo “dignificador” do trabalho naturaliza seu exercício, sobrepondo as suas desvantagens, como menor tempo para as brincadeiras e, sobretudo, para a escola e o bom desempenho nela. Também através das dinâmicas “que eu espero do trabalho” e “imagens familiares” e do questionário I (item V), algumas falas foram selecionadas, a fim de exemplificar o referido:

Adolescente J – “gosto de trabalhar, acho que não atrapalha, apenas que não tinha muito tempo para estudar e brincar. Meus colegas trabalham e eu queria também. Meus pais também começaram a trabalhar cedo e continua trabalhando”.

Criança D – “gosto de trabalhar em casa. Minha mãe e minha tia disseram que tenho que aprender a lavar vasilha, fazer almoço, já sei fazer até lasanha, arrumar a casa. Minha mãe é empregada doméstica e disse que o trabalho pode dar muitas coisas boas para gente, ela começou a trabalhar para cuidar da gente. Tinha que trabalhar para ter responsabilidade de cuidar dos filhos”.

Adolescente G – “A minha mãe quem me incentivou a trabalhar, mas eu gostava, eu tinha que ajudar em casa. Para minha mãe, o sustento da família é importante por isso o trabalho tem valor e também porque ela disse que não devemos depender de ninguém, todas as pessoas devem trabalhar”.

Adolescente F – “Não gosto muito de trabalhar, mas adoro dinheiro, por isso fui trabalhar e também para ajudar em casa, de vez em quando eu comprava alimentos para minha mãe e de vez em quando dava dinheiro”.

Adolescente I – “Eu gostava de trabalhar, apesar de andar muito, o que me deixava cansado de vez em quando, mas tinha que ajudar em casa estava faltando

comida. Meus pais começaram a trabalhar cedo também porque tinham que ajudar em casa”.

Nas narrativas acima, o trabalho torna-se algo importante em suas vidas. É um prestígio que adquirem por estarem no mesmo estatuto que os adultos na divisão das responsabilidades da casa, sobrepondo a distância cronológica entre o universo infanto-juvenil e adulto. Nessa perspectiva, quando é refletido se uma criança e um adolescente têm idade suficiente para desenvolver estas atividades, uma discussão sobre a infância e a adolescência nos mostra que tais fases não estão referenciadas na idade cronológica, mas, principalmente, nos fatores sócio-culturais. Estes fatores permitem compreender as diferentes legislações que tratam o trabalho infanto-juvenil em cada país, cultura. (KASSOUF apud FERRO, 2003, p.5).

Percebemos que o desejo ou gosto pelo trabalho vai ao encontro de uma realidade que ali se encontra instalada, sem que muito pouco se possa fazer para mudá-la, ou seja, uma mistura de desejo, vontade e de necessidade. As falas selecionadas nos permitiram analisar que os proventos financeiros são parte integrante do cotidiano do trabalho infanto-juvenil, mas a dimensão positiva quando se tem interesse em voltar a trabalhar minimiza a dimensão negativa do trabalho precoce.

Numa discussão clássica, Durkheim (1978) diz que uma atividade que tomou tal lugar no conjunto da vida social não pode resultar problemas, senão seria a fonte da desmoralização; a divisão social do trabalho não produz necessariamente a dispersão e a incoerência, mas as funções, quando estão em contato entre si. Porém, essa afirmação será verdade se um grupo o consagra por sua autoridade (DURKHEIM apud MOURA, 1978, p. 4-5). Para ele, somente uma sociedade constituída goza da supremacia moral e material que é indispensável para fazer as leis para os indivíduos. Só a personalidade moral que esteja acima das personalidades particulares é a que forma a coletividade.

Na perspectiva durkheimiana, se perguntarmos qual a função da divisão do trabalho, teremos como resposta a busca de qual necessidade ela corresponde.

Observamos o quanto foi preconizado este valor no âmbito da conquista material, em que se tenta colocar valor moral como estranho ao trabalho (seja ela de que maneira for), ou de maneira indireta, principalmente quando enfocam esse valor ao enobrecimento do homem. Complementando esta afirmação, Durkheim afirma que “tem-se o hábito de qualificar de moral tudo o que tem alguma nobreza e algum valor, tudo que é objeto de aspirações um pouco elevadas” (ibid, p. 25).

O valor moral serve como força motriz, algo subjetivo que leva o indivíduo a buscar suas necessidades, que se objetivam nos valores materiais. A criança e o adolescente são inseridos no mundo de trabalho movidos por um valor principalmente moral que se concretiza na busca do valor material. Este, a princípio, vai suprir o que é público para sociedade e justificar o porquê dessas crianças e adolescentes estarem trabalhando. Durkheim expõe que o valor econômico do trabalho é problematizado ao lado do efeito moral que ele produz, sendo que sua verdadeira função é criar, entre duas ou várias pessoas, um sentimento de solidariedade. Para o autor, a divisão do trabalho ultrapassa infinitamente a esfera dos interesses puramente econômicos, pois consiste em uma ordem social e moral (ibid, p.27-30).

Dessa forma, a solidariedade social começa na interação entre os indivíduos; nesse caso, entre as crianças e os adolescentes para com o seu contexto familiar, no qual a cultura do ser solidário já se faz presente nesse público quando se dispõem ou são impostos a trabalhar. Há um sentimento que se sobrepõe ao que legalmente é condenável, como por exemplo, o trabalho socialmente precoce. A este respeito, Heilborn (1994) comenta que:

O grupo doméstico nas classes populares encerra um ciclo de trocas em que a dádiva dos pais em relação aos filhos, em primeiro lugar, a da vida e a do sustento é retribuída pelos filhos em termos de um compromisso de ajuda para o funcionamento do grupo como um todo (Heilborn, 1994, p.14).

Essa reprodução ideológica é tão imposta ao indivíduo que mesmo tendo conhecimentos sobre os fatores prejudiciais ao desenvolvimento deste público

infanto-juvenil, como na escola, nas brincadeiras; mesmo assim, o tom de imposição ou de prazer pela atividade realizada se faz presente, derrubando as barreiras legais e levando a um legado que está nos costumes que se fazem presentes à solidariedade social.

Como pode ser observado, na dinâmica “perdas e ganhos na infância e na adolescência” e questionário I (item V), há nas narrativas deles, uma contraposição entre os “inconvenientes” do trabalho e de sua significação, em termos de que o mesmo “não atrapalha”:

Adolescente I – “Não me atrapalhava muito, dava tempo de brincar, só na escola que não fazia os deveres”.

Criança E – “Me atrapalhou na seguinte maneira, só pensava no trabalho, aí não sabia se ia trabalhar ou ia para a escola. Já nas brincadeiras, às vezes ficava desanimada, pois estava cansada de andar”.

Criança C – “Não me atrapalhava muito, pois ia trabalhar junto com minha mãe, tinha horário para acabar, às vezes não fazia o dever”.

Adolescente B – “Eu era fraco na escola, às vezes estava cansado, preferia ir trabalhar que estudar ou brincar, mas eu jogava bola, gosto muito de jogar”.

Adolescente J – “Não dava muito tempo brincar e estudar”.

As crianças e adolescentes expressaram que apesar de alguns entraves trazidos pelo trabalho, quanto à escola e ao lazer, trabalhar era prioridade em suas vidas. O tempo gasto com o trabalho não era visto como perdido em relação ao tempo em que poderiam estar brincando e se dedicando aos estudos. Contudo, isso não os exime de valorizar e gostar da escola e do lazer.

A partir dessas narrativas, percebemos que as atividades desenvolvidas

pelas crianças e pelos adolescentes abalavam seu rendimento escolar e, em alguns momentos, o lazer. Porém, tal exposição não sobrepôs à solidariedade social vinculada ao trabalho, sendo que o universo da escola e do lazer apresenta-se secundário ao universo do trabalho, mesmo que demonstrem o quanto este último, dependendo da atividade desempenhada, pode ser prejudicial à pessoa em desenvolvimento, no caso, as crianças e o adolescentes.

Para essas crianças e adolescentes, a representação real da escola é o que vivenciam como a “escola da vida”, aquela que é revelada em sua experiência cotidiana, na qual se aprende articular todas as atividades que fazem parte de sua vida: trabalho, escola, lazer.

III. 3- O PETI-Ipatinga e o Sistema Educacional

Conforme colocado no histórico anterior, a demanda e interesse em políticas de inclusão social, face à realidade de crianças e adolescentes trabalhadores do município, fizeram propostas que emergiram na implantação de um programa que erradicasse o trabalho infanto-juvenil, considerado prejudicial ao desenvolvimento biopsicossocial deste público. O PETI-Ipatinga surge dentro de um entendimento de solidariedade social, num projeto educativo mais amplo, funcionando como uma oportunidade para o exercício do trabalho e, ao mesmo tempo, como um benefício para as crianças e suas respectivas responsáveis, conforme destacado nas seguintes falas, nas quais os participantes, através dos questionários I (item VI) e II (item VIII), disseram:

Adolescente J – “O PETI é bom, a gente ganha lanche, ajuda nos deveres da escola e tem bolsa de 25 reais que fico com 10 reais e dou 15 reais para minha mãe”.

Responsável J – “O PETI é o melhor programa para criança, é educativo,

tira a criança da rua. O comportamento dele em casa mudou e melhorou ainda mais na escola”.

Criança B – “O PETI ajuda as crianças que trabalham na rua, ajuda fazer dever de casa, tem brincadeiras legais e até me deixou um pouco preguiçoso para trabalhar, de vez em quando vou lá ver os dois. Ah, o dinheiro é bom, ajuda nas despesas, mas de vez em quando fico com dinheiro todo para mim, para comprar minhas coisas”.

Responsável B – “PETI é importante porque tira os meninos da rua, ocupa o tempo, incentiva as crianças a estudar, ensina sobre as coisas do mundo, é muito bom”.

Adolescente H – “O PETI ajuda as pessoas no raciocínio, em casa com bolsa e na escola”.

Além da importância do recurso material, tanto para as crianças e adolescentes, quanto para os responsáveis, o PETI é percebido como uma alternativa de maximizar o tempo. As crianças e os adolescentes dizem que no PETI elas aprendem a administrar suas tarefas diárias, como estudar, brincar. Também afirmam a vantagem do Programa ao dar lanche, não deixar a criança e o adolescente na rua e de dar a bolsa. Em termos relativos, a bolsa é vista por eles como um presente/dádiva para estudar e brincar. Porém, mesmo vendo o PETI como um programa bom que ajuda as crianças e os adolescentes, ainda assim, manifestam a vontade de retornar ao trabalho, dizendo que seria bom se pudessem ficar no PETI e trabalhar. Além da importância do benefício monetário, os responsáveis vêem o programa como alternativa para o desenvolvimento psicossocial da criança e do adolescente, sendo um lugar de aprendizagem, onde as mães ficam despreocupadas pelos filhos não estarem expostos na rua (Gouvêia, 2000). Ainda nessa perspectiva, referente aos questionários e dinâmicas citadas acima, os participantes demarcaram em suas falas

que não é um retorno só financeiro, até porque em muitos casos a criança e o adolescente ganhavam mais trabalhando do que a bolsa oferecida pelo programa.

Responsável H – “Acho o PETI legal e criativo, ajuda os meninos a saírem da rua e ganhar um dinheiro fixo, ocupa a mente”.

Criança A-1 – “O PETI é legal, os monitores são legais, bonitos, não deixa a criança trabalhar ou ficar sozinha em casa. E a bolsa é boa, ajuda comprar mantimentos para casa e material escolar”.

Criança A-2 – “É bom por ajudar a criança parar de trabalhar cedo e nas relações com as pessoas, mas preferia trabalhar que ficar aqui. E a bolsa é para ajudar na minha casa”.

Responsável A – “Melhorou o comportamento de minhas filhas, não queria vê-las trabalhando desde cedo, mas tinha necessidade, além de melhorar e muito na escola. O dinheiro delas também ajuda nas despesas da casa”.

Adolescente G – “É um programa que ensina estudar, sair da rua, ter mais respeito com a família, mas gostaria também de voltar a trabalhar. O dinheiro que ganho aqui fico com 15 reais e dou 10 reais para minha mãe ajudar nas despesas”.

Responsável G – “É um projeto bom, que tira o menino da rua, ajuda na escola, além de ajudar com um dinheiro”.

As falas selecionadas indicam uma grande defasagem deixada em relação ao que é a proposta do Programa, sendo que a visão do trabalho infanto-juvenil funciona como contraposto ao perigo que a rua representa, um local visto como negativo para os participantes da pesquisa. Além disso, o PETI é “bom” porque tira a criança e o adolescente desse perigo (Gouvêia, 2000). Nesse sentido está a utilização

do tempo, reforçando a idéia da importância de que a socialização das crianças e adolescentes seja feita de maneira educativa entre todos os contextos sociais em que eles vivem, não deixando tempo para viverem o que é discriminado pela sociedade como errado, não deixando de respeitar o grupo que estão inseridos.

Em particular, acerca dos significados e uso do tempo, Heilborn (1994), comenta que:

O significado do tempo é pensado e experimentado de maneira diversa em cada grupo social, por critérios que são internos a sua estrutura simbólica, como também é efeito das relações de subordinação que presidem uma sociedade de classes.

O objetivo do PETI é visto, pelas famílias que inseriram seus filhos, como oportunidade de perspectiva melhor de futuro, referente à maximização do tempo em processo de aprendizagem proposta pela Jornada Ampliada do Programa.

Para essas famílias, a rua representa perigo se utilizada sem um fim. No caso dos participantes, o trabalho na rua é sinônimo de ocupação, mas a rua sem ocupação significa ficar à mercê da criminalidade. Elas acreditam que o tempo dessas crianças e adolescentes deve ser maximizado por atividades que lhes eduquem para a vida, como o trabalho antes e o PETI hoje. Reforçaram que o medo da ociosidade dos filhos quando vão para rua está ligado ao próprio contexto em que vivem, permeado de violências que podem comprometer o futuro dos filhos.

Mesmo que os participantes nos questionários e dinâmicas ressaltaram mais os pontos positivos do PETI, o Programa enfrenta alguns impasses, dificultando seus objetivos. Um dos pontos negativos que acontece no PETI-Ipatinga, como em outras cidades, é o problema do atraso da bolsa, que causa um mal-estar nas famílias que contam com aquele dinheiro para ajudar nas despesas da casa.

No que se refere à integração com a família, o programa limita-se a reuniões informativas e alguns eventos (jantares para famílias) em datas comemorativas. A pretendida inclusão em programas de geração de renda e emprego não está acontecendo no PETI-Ipatinga. O único programa que houve, nesse sentido

foi há aproximadamente dois anos: um curso de corte e costura em parceria com o SENAC. Após a realização desse curso, não houve mais projetos no caráter de capacitação e promoção às famílias.

As dificuldades apresentadas no PETI-Ipatinga acabam por perpetuar muitas famílias nos limite da exclusão social, por não terem oportunidade de participarem de programas que as ajudem em sua promoção social. Assim, fica visível o quanto o caráter sócio-educativo se faz presente nesse entendimento, principalmente quando falam da Jornada Ampliada, da Colônia de Férias e da relação escola formal, PETI, bem como o processo interativo com a família.

Essa percepção parece reforçada no questionário I (item VI), em algumas falas referentes às atividades que as crianças e os adolescentes mais gostam na Jornada Ampliada:

Criança D – “Adoro o lazer do PETI, o dia livre para brincar e da colônia de férias que tem piscina, cama boa para dormir, som, comida gostosa”.

Criança E – “Gosto do dia livre para brincar, a queimada, gosto também da colônia de férias, que tem comida, piscina, brincadeiras, jantar especial”.

Adolescente I – “Gosto muito do dia livre, de brincar sem ter tarefas. Na colônia de férias gosto de tudo, das brincadeiras, da piscina, da comida, eu brinco demais”.

Criança B – “Gosto do dia livre e da colônia de férias, pois brinco muito”.

Adolescente J – “Gosto do dia livre, para brincar á vontade e da colônia de férias por causa das brincadeiras e competições”.

Criança A.1 – “Gosto do dia livre para brincar e da colônia de férias que tem piscina, comida, brincadeiras de montão”.

Criança A.2 – “Gosto de tudo, do dia sócio-educativo para apreender as coisas, do lazer para brincar no dia livre e de tudo da colônia de férias, as brincadeiras, as comidas, tudo”.

Para essas crianças e adolescentes, a Jornada Ampliada do PETI proporciona momentos de diversão bastante agradáveis, como por exemplo, o “Dia livre”, do lazer, às sextas-feiras, no qual todas as crianças podem escolher o que querem fazer, do que querem brincar. Outra atividade da Jornada que as crianças e os adolescentes gostam é a Colônia de Férias, realizada em todas as férias escolares, tendo brincadeiras, oficinas lúdicas, gincanas e outras atividades que agradam os participantes do PETI.

Também ficou evidente o quanto a questão do lazer, denominado pelos entrevistados como “dia livre”, se faz importante na vida deles quando expressam a atividade da Jornada Ampliada que mais gostam. A representação do lazer se fez nas brincadeiras mencionadas, bem características de nossa sociedade do que representa as atividades ligadas à infância e a adolescência.

Outra representação social importante observada na Jornada Ampliada foi o Reforço Escolar, que tem como prerrogativa uma melhora considerável no desempenho das crianças e adolescentes. Porém, a imagem da escola para este público continua norteadas de dimensões negativas, como indicada na dinâmica aplicada, “A escola que tenho e a escola que gostaria de ter”, o que pode ser observado na fala de alguns participantes selecionados:

Criança D – “Na minha escola tem menino que bate no outro, professoras bravas sem paciência, queria que tivesse pessoas boas, que a professora explicasse para eu entender”.

Criança E – “Na minha escola tem brigas, muitos estragos nela, roubo, professores sem paciência. Queria que tivesse quadra, esporte e carinho dos professores”.

Criança A.1 – “Na minha escola tem cabelo na comida, quadra quebrada, banheiro fedorento, brigas. Queria que tivesse pipoca, refrigerante, pessoas boas”.

Criança A.2 – “Na minha escola tem comida, diretora, professora ruim. Queria que tivesse comida boa, parque, professora boa”.

Adolescente J – “Minha escola é chata, só tem briga, os alunos não vão para aula, só conversam. Queria que tivesse quadra, mais respeito, sala limpa, mais inteligência, mais alunos”.

Adolescente G – “Minha escola tem merenda ruim e uma coordenadora ruim, gostaria que sumisse com ela. Queria mais organização, sem violência e aula de violão”.

Adolescente H – “Na minha escola tem professora chata, trata os alunos mal, não dá atenção, as cadeiras são estragadas. Gostaria que tivesse professores bons, que fazem a gente ficar alegre, quadra, brincadeiras e meninas bonitas”.

Criança C – “Policiais no recreio, cadeira, mesa, dentista, mas queria barraquinha, água gelada, aulas de luta e de música”.

Essas percepções de crianças e adolescentes em relação à escola surgiram na realização desta dinâmica, na qual os participantes descreveram a escola que têm como foi explicitado nas falas acima, e como gostariam que ela fosse, sendo mostrado, por meio das falas, como é nítido o que se tem e o que gostariam de ter.

Em termos relativos, a escola como está não é atraente para a criança e o adolescente. A escola está deixando de ser vista como um espaço privilegiado para sistematização dos valores, baseados no respeito e nos anseios materialmente supridos. A visão que nossos entrevistados têm sobre a escola é de um lugar não agradável de frequentar, por causa das brigas, da falta de respeito com estudantes e professores, e mesmo pela estrutura física da escola, que é constantemente depreciada. Percebe-se quanto esse universo institucional perdeu espaço como a segunda “casa” da criança e do adolescente, comprometendo seu papel de socialização.

Mesmo sendo a imagem, em alguns pontos apresentada por nossos participantes, como negativa em relação à escola, no que se refere à proposta de Jornada Ampliada em relação ao rendimento escolar positivo, têm-se um bom resultado, pois o Reforço Escolar está conseguindo com que essas crianças e adolescentes tenham um bom desempenho e frequência na escola.

Tais crianças e adolescentes, antes de serem inseridas no PETI, apresentavam faltas e um desempenho escolar fraco, sendo justificado pelo cansaço trazido pelo trabalho, por não gostarem da didática desenvolvida na escola, dentre outros. Porém, após a inserção dessas crianças e adolescentes ficou visível a melhora, sendo comprovada via boletim e controle de frequência, e da própria interação PETI/Escola, em que há trocas de informações sobre os participantes.

Assim, as brincadeiras, a escola, o trabalho não são dimensões difíceis em suas vidas. Suas brincadeiras se fazem em certos horários, sua infância e adolescência não são só de jogos e estudos, são tecidas, também, pelo trabalho.

Essa concepção do trabalho como positivo, por mais explorado que seja, está enraizado no discurso das crianças e dos adolescentes como parte de suas vidas, sendo que tanto os responsáveis, quanto as crianças e os adolescentes não o percebem como negativo, mesmo que tenham consciência que alguns tipos de atividades possam dificultar o desenvolvimento biopsicossocial deles. Em todas as entrevistas verificou-se que as crianças e os adolescentes disseram que começaram a trabalhar por vontade própria, ou por alguém que os incentivassem, geralmente um familiar,

por se sentirem apoiados e com um referencial sólido na instituição familiar; e que encontram, no mesmo, o que vêm procurando e o que necessitam.

Dessa forma, as políticas públicas de erradicação do trabalho infantil não conseguiram operacionalizar uma inclusão social plena das famílias que participam do programa, até porque as atuações no sentido de erradicar o trabalho infantil, na prática, são direcionadas à criança e ao adolescente; sendo a integração com a família passível de oportunidades oferecidas de cada município e de conjuntivas políticas e administrativas, o que perpetua, muitas vezes, a condição de exclusão dessas famílias, que acabam por necessitar de outros programas sociais para assegurarem sua subsistência básica.

Levando em consideração o quadro de hipóteses levantadas inicialmente, as falas de nossos participantes parecem reforçá-las. Realmente, o processo de exclusão de ordem pragmática, bem como a cultura da “Ética do Trabalho”, leva nossas crianças e adolescentes a se inserirem precocemente no trabalho. Tal constatação condiz com um dos objetivos pleiteados de identificar os valores que orientariam as famílias a inserirem seus filhos no PETI, bem como compreender a realidade de seus marcadores sócio-econômicos, e as conseqüências deles na questão. Em relação às questões relativas ao sistema educacional público, revela-se, na discussão, como problemática, como foi expresso nas falas das crianças e adolescentes, sendo que, na agenda de atividades do PETI, especificamente na Jornada Ampliada, que vem tentar suprir as deficiências apresentadas pelas crianças e adolescentes no âmbito escolar, foi constatada uma melhoria no desempenho dos mesmos no sistema educacional.

O fato exposto está nos dados do PETI local, no qual os educadores não só atuam na proposta do “reforço escolar”, como ajudam no processo de alfabetização das crianças e adolescentes, pois elas já vieram com “deficiência” no aprendizado da escola formal.

Porém, esse dado local difere do dado apresentado na análise do Programa em nível nacional, quanto às afirmações de melhora na escola formal, pois este último não aponta quais os mecanismos para essa melhora.

Na fala das famílias entrevistadas, percebe-se perspectiva de futuro projetada nos filhos, desde que tenham oportunidade de participarem de programas que os ajudem a “ser alguém na vida”, ou seja, que lhes garantam uma ascensão social. Porém, tais expectativas parecem pautadas em ajudas de terceiros, no caso, das políticas públicas, visto que estão inseridas numa cultura assistencialista que não promove apenas “tapa buraco”. Infelizmente, as políticas públicas em curso não ultrapassam essa característica paternalista de lidar com a questão da inclusão social, elaborando, implementando e avaliando propostas mais efetivas de fortalecimento social e de promoção de cidadania.

E para que haja um fortalecimento social no trato das políticas sociais, será preciso que o reducionismo em efetivá-las acabe. É preciso vê-las num âmbito maior que o pragmático, focando-as, também, dentro de uma dimensão cultural, para que o sujeito seja envolvido dentro de um todo.

UMA CONCLUSÃO: algumas considerações

Numa tentativa de dar fechamento ao trabalho realizado, ciente, porém, de que não se trata de uma conclusão, mas sim de um acabamento necessário à escrita monográfica, quero retomar algumas questões que considero relevante demarcar.

Antes de qualquer consideração, gostaria de ressaltar que a pesquisa realizada representa uma inserção particular do problema. Por isso não tem como pretensão formular conclusões definitivas, mas indicar algumas possíveis pistas para desvendar parte da complexidade do problema.

Como em toda pesquisa, ao se deparar com o campo empírico, faz-se necessário algumas reestruturações acerca do problema proposto. Nesse caso, não houve dificuldade de inserção do pesquisador com o campo, até porque antes já havia uma boa interação local, por razões de ordem profissional. Os limites apresentados no campo foram manifestados por algumas dificuldades de nossos participantes, como horários, entendimento restrito a algumas questões propostas na pesquisa, bem como a dificuldade de, algumas vezes, não conseguir realizar o trabalho em campo, por causa da agenda pragmática do programa. Mas no todo foram limitações bem insignificantes, perto do que foi extraído nas muitas cenas e situações etnográficas. Também em relação ao desdobramento metodológico, a realização do que foi proposto fluiu de maneira positiva, dando para englobar os procedimentos elaborados antes de ir a campo, assim como responder ao que foi proposto.

Ao longo dessa reflexão, procurei enfatizar como o trabalho precoce se impõe na vida das crianças e adolescentes investigadas. Para melhor problematizar a questão, recorreu-se à conceituação das categorias como políticas sociais, em particular o PETI local, infância e adolescência, e família. Para compreendermos o contexto dos participantes da pesquisa e das categorias analisadas tornou-se imperativo explicitar o processo de coleta e de construção dos dados, junto a um diálogo com o campo da representação social e cultural, bem como sistematizar um quadro conceitual de referência.

É importante ressaltar que as respostas encontradas foram significativas, apesar de não se valer de critérios quantitativos. O universo pesquisado apresentou-se como instigante e rentável, principalmente no quadro conceitual relativo ao referencial usado e o que representa na prática.

Por que estudar as perspectivas que crianças e adolescentes e seus responsáveis tem frente à erradicação do trabalho infanto-juvenil e apresentá-los como material em um Programa de Pós-graduação em Economia Doméstica? Além de minhas demandas pessoais em torno do trabalho que tenho realizado, acredito que é por ser um tema tão debatido socialmente, mas pouco investido sociologicamente. Em particular, pouco explorado no âmbito cultural enquanto causa primária, sendo visto aos olhos da sociedade como um problema de ordem pragmática, centrado num viés economicista. Por isso, parece-me extremamente importante para a área social problematizar outras instâncias que contribuam para relativizar uma pressuposta verdade, que me parecia um tanto imutável antes de começar a refletir academicamente sobre ela.

Considero particularmente importante demarcar que não me propus a realizar aqui uma revisão bibliográfica sobre como o trabalho infanto-juvenil surgiu no mundo e na sociedade brasileira. Este, apesar de insuficiente, continua mantendo sua centralidade, sendo revelado um valor moral arraigado em sua representação; algo que numa sociedade capitalista parece englobado por um valor material, porém, este se revela incompleto por si próprio, impregnado de dimensões e significados simbólicos.

Essas reflexões foram necessárias incitando-nos a querer conhecer mais sobre a trajetória das crianças e dos adolescentes que trabalham, a fim de refutarmos, ou não, a forma de pensar em relação a eles, a suas famílias e à sua participação nas políticas sociais que tratam o problema.

Inicialmente cabe destacar o fato de que as crianças e os adolescentes entrevistados, bem como seus responsáveis, não consideram o trabalho infantil como prejudicial, dependendo da atividade em que está inserido, como no caso de maioria do público infanto-juvenil entrevistado. Independente dessa característica, expressam satisfação em estarem participando de um Programa que prioriza a não a inserção precoce no trabalho. É interessante notar que as crianças e os adolescentes dizem gostar do projeto, mas sentem falta do trabalho, mesmo que reclamem de alguns tipos de atividades que desenvolviam e em alguns dias deixavam-nos cansados, não querendo trabalhar.

Em relação à participação das famílias no PETI, os dados produzidos indicam algumas pistas sobre a decisão de alocação do tempo de suas crianças e/ou adolescentes, maximizando a função do Programa como um ambiente sócio-educativo. Em sua maioria, busca-se tirar a criança e/ou adolescente da rua, sendo a preocupação maior dos responsáveis, pois o trabalho que desenvolviam não os deixava ficar perambulando pelas ruas, perigosamente ociosos. De certa forma, o PETI é uma medida educativa tanto quanto o trabalho, uma vez que considera relevante manter as crianças e os adolescentes ocupados, para não correrem o risco de estarem em atividades marginalizadas. Essa afirmativa ficou clara nas respostas que os responsáveis deram no questionário “o que é o PETI para eles”.

Apesar do quadro representado, tanto a criança e o adolescente quanto seu responsável, não vêem o trabalho como negativo. Percebemos, pelos seus discursos, que mesmo desenvolvendo atividades não respaldadas legalmente, mesmo tendo que ir às ruas trabalhar, essas crianças e adolescentes sentem-se satisfeitas em ajudar seus responsáveis e contribuir no orçamento familiar. Essa valorização, de certa forma acaba por positivar e legitimar o trabalho infanto-juvenil. As dinâmicas, “o que eu espero do trabalho”, “imagens familiares” e “auto-retrato desenhado”, mostraram

como o público infanto-juvenil expressa todo o universo percebido sobre o trabalho, como eles se vêem, relatado por meio de figura adultas que são para eles espelho, por ser modelo de vida, como por exemplo, de pensar no seu trabalho como se fosse um adulto trabalhando, bem como os desenhos que representam os membros de sua família, baseado, também, no trabalho, deixando claras as repetições vividas por esse público.

O que foi demonstrado é que a chamada exploração do trabalho infanto-juvenil, para além das necessidades materiais que sustenta a sociedade capitalista, está permeada de um valor moral, que interage na sustentação do valor do trabalho.

Outro ponto relevante da pesquisa foi como essas crianças e adolescentes percebem o universo feminino e o masculino; como é a divisão sexual do trabalho, e como tais representações estão arraigadas no imaginário social. As dinâmicas “em busca de semelhança” e “histórias que me contaram” exemplificaram essas percepções de gênero.

No que se refere aos objetivos da pesquisa, como caracterizar os marcadores sócio-econômicos e culturais dos participantes, temos como resposta o quanto estes influenciam na entrada precoce da criança e do adolescente no trabalho. Tais marcadores foram revelados nas metodologias desenvolvidas: observação direta, dinâmica e questionários. Dos questionários, foi sistematizado um quadro que caracterizou os marcadores, ressaltando os valores pragmáticos.

Em relação ao funcionamento do Programa, o PETI-Ipatinga, há um bom cumprimento de suas propostas objetivas, mas há limitações em sua operacionalização, como já descritas anteriormente.

Percebe-se que diante das narrativas dos participantes do PETI-Ipatinga, a proposta do programa é vista como positiva no que concerne à erradicação do trabalho infantil dos que participam, vista como um programa sócio-educativo que pode proporcionar um futuro diferente para as crianças e adolescentes. Porém, no que refere aos objetivos de interação com a família e a política de combate a pobreza, ainda não existem projetos de geração de renda e emprego, o que dificulta a

promoção social da família, acabando por projetar tal promoção em um único personagem: a criança e/ou adolescente.

Mesmo vendo o programa como positivo para o desenvolvimento biopsicossocial da criança e do adolescente, muitos responsáveis demonstram a preocupação com o futuro dos filhos após serem desligados do PETI. Em geral, não querem que eles tenham o mesmo destino que o seu, que, para muitos, significa a falta de oportunidade para uma melhor qualidade de vida, no que se refere ao trabalho, ao lazer e à cultura. É visível a preocupação dos responsáveis quanto à perspectiva de futuro que vêem no PETI para seus filhos.

Também foi percebido o quanto essas crianças e adolescentes tem perspectivas de futuro diferente de sua realidade. Na dinâmica “dos sonhos a realidade”, os entrevistados expressaram seus sonhos, baseados em profissões que, na maioria das vezes, não condizem com seu contexto, como já refletido.

Apesar das perspectivas de futuro apresentadas pela família em relação à criança e ao adolescente, e os sonhos que eles mesmos almejavam, ambos sabem dos limites de concretizá-los, afinal, conhecem seus marcadores sócio-econômicos e culturais e por isso ficam à mercê de projetos sociais que possam dar oportunidades para uma ascensão social.

Essas questões concorrem para responder o primeiro objetivo proposto em relação ao que motiva a inserção dessas famílias no Programa. Benefícios monetários a parte, busca-se, sobretudo, um futuro melhor para seus filhos, levando em conta o contexto social em que estão inseridos.

Não pretende-se, aqui, radicalizar como seria possível realizar idealmente a proposta do Programa, apenas quero mostrar o quanto as representações se fazem presentes nas práticas dos sujeitos que criam e recriam suas verdades dentro de seu contexto. O que se procurou foi questionar algumas verdades arraigadas, problematizando um “novo olhar”, ao captar e interpretar outras verdades possíveis. Nessa perspectiva, a pesquisa trouxe alguns apontamentos que contradizem com o vigor legal no combate ao trabalho infanto-juvenil, e a atividade complacente que comporta a sociedade frente esse problema social.

Quanto ao PETI, considera-se que o Programa contribui para a erradicação do trabalho exercido por crianças e adolescentes, pois pelo menos evita que eles estejam na rua, como expressaram os responsáveis. Já no âmbito doméstico, esse público continua a “ajudar em casa”, o que para eles e seus responsáveis não afeta em nada no seu desenvolvimento biopsicossocial, nem em suas relações com a escola, com o Programa, com a família, dentre outros. Para os responsáveis participantes, trata-se de um Programa sócio-educativo que auxilia na educação de seus filhos, sendo que a decisão de trabalhar ou não pode ser ou não primordial em relação ao impacto desse tipo de política social.

O que se percebe é que a participação no PETI, como em outros programas de renda mínima, vinculado à educação, estaria captando um outro efeito que não é o central dos programas, mesmo que trabalhem em cima de muitos dos objetivos. No caso do PETI, é claro esse propósito. Esse programa tem o objetivo de erradicar o trabalho infantil dentro de uma proposta sócio-educativa, não tendo como objetivo o sócio-educativo, até porque muitos programas de atenção à criança e ao adolescente desenvolvem atividades sócio-educativas para atingir seu objetivo. O mesmo acontece com o PETI. Os entrevistados desta pesquisa não o vêem como um programa para erradicar o trabalho infantil e sim um programa sócio-educativo que ajuda na educação de seus filhos, já que, para eles, o trabalho não é algo visto como negativo.

Com base no que foi analisado e discutido, verificamos que as condições do meio em que estão inseridos essas crianças e esses adolescentes propiciavam um estímulo para trabalhar, o que não significa que os tornavam vulneráveis frente às adversidades com as quais convivem.

Contrariamente ao senso comum, não se trata apenas de um fenômeno exploratório, com poucas perspectivas e ilusão de uma vida mais promissora. É um universo que contrasta sonhos e realidades, sendo importante identificar que tipo de atividades a criança e o adolescente exercem, se é real a relação de exploração a que são submetidas para que se justifique ou não os prepositivos legais.

Na presente análise do contexto e significados da erradicação do trabalho infanto-juvenil, procurou-se, por meio das experiências relatadas pelos participantes, codificar e examinar diversos discursos presentes na pesquisa, reagrupando-os no tempo e no espaço, devido à falta de seqüência lógica temporal e espacial que evidenciaram as falas, as experiências mescladas no passado, presentes e expectativas do futuro, que foram relatadas nas respostas dessas crianças e adolescentes nas dinâmicas “perdas e ganhos na infância e na adolescência” e “dos sonhos a realidade”.

Este estudo acaba indicando que a permanência do trabalho infanto-juvenil tem uma legitimação positiva, antes mesmo de revelar-se como uma necessidade econômica, que aos ‘olhos’ do senso comum, e às vezes pelo próprio universo teórico e acadêmico, acaba sendo apontada como causa principal. Não há como negar que o fator econômico é de grande peso para inserção precoce de crianças e adolescentes no trabalho como demonstrado nas falas para os participantes, afinal, muito deles estão relacionados a um processo de exclusão social anterior, que os coloca como parte ativa do orçamento doméstico. Porém, foi percebido que há uma dimensão moral que antecede o valor do trabalho como puramente material, ao mesmo tempo em que interage entre si, não tendo como separá-los. Vejo esta dimensão como um valor transgeracional-cultural, algo que regula a ética do trabalho como normativa ao ser humano.

O que foi apresentado dentro da realidade pesquisada, é que a pobreza é uma forte aliada à inserção precoce dessas crianças e adolescentes no trabalho, mas não é decisiva, pois há um valor, já mencionado, imbricado no valor pragmático, que precisa ser reconhecido nas políticas sociais que visem à inclusão social; nesse caso, a política de erradicação do trabalho infanto-juvenil.

Sendo assim, justificar o trabalho infanto-juvenil, somente como causa da pobreza e dizer que a ‘solução’ seria uma política social que erradicasse a mesma, além de pensar num sistema educacional compatível com a realidade social destas crianças e destes adolescentes, bem como o cumprimento legal de proteção a elas, seria, sem dúvida, caminhos relevantes na proposta de erradicação do público infanto-

juvenil. Mas como já citado e reforçado na fala dos entrevistados, há uma dimensão cultural-moral que também envolve os meios político-sociais e legais, que acaba por justificar, legitimar e positivar o trabalho, mesmo que o reconheça, dependendo da atividade realizada, como prejudicial à pessoa em desenvolvimento.

Penso que talvez o melhor caminho para se enfrentar a erradicação do trabalho infanto-juvenil seria problematizar questões de ordem cultural, procurando reconhecer o sujeito em seu contexto, e a partir daí, propor uma interação com as políticas sociais e as prerrogativas legais, pensando juntos em possíveis saídas para que a criança e o adolescente possam viver sua infância e adolescência, condizente aos conceitos culturais e legais de nossa sociedade.

Enfim, trata-se de não universalizar políticas e programas destinados ao combate à pobreza e à inclusão social. Acreditamos que esse processo de relativização dos sujeitos, instituições e contextos envolvidos nessa discussão, torna-se medida imprescindível à realização de novas políticas culturais que são importantes e necessárias à discussão e implementação de agendas de intervenção destinadas a pessoas e famílias em situação de vulnerabilidade e exclusão social.

BIBLIOGRAFIA

ANKER, R. **Conceptual and research frameworks for the economics of child labour and its elimination**. Genebra: ILO, 2000. 48 p. (ILO/ IPEC Working Paper).

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. 2º ed: LCT, 1986 (1978).

ALVIM, R; GOUVEIA, P. **Juventude, anos 90: Conceitos, imagens, contextos**. Rio de Janeiro: Gestão comunitária-Instituto de Investigação e Ação social, 2000.

ALVIM, R. Trabalho infantil e Família. Interseções: **Revista de Estudos Interdisciplinares**. Rio de Janeiro: UERJ/NAPE-nº1, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**, Lisboa: Edições 70, 1979. 225 p.

BECKE, Daniel. **O que é Adolescência**, São Paulo, 13º ed: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

BEHRING. E. R. **Política Social no Capitalismo Tardio**, São Paulo. 2º: Cortez, 2002.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Ministério da Assistência e Promoção Social**. Relatório de gestão. <http://www.assistenciasocial.gov.br/iframe/downloads/publicacoes/relatorio-2001/> R et 2001-01 a 30. Pdf (16 abril. 2003).

BRUSCHINI, C. **Mulher, Casa e Família: Cotidiano nas camadas médias paulistanas**. São Paulo: FCC/Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

CEPAL (Comissão Econômica para América Latina)

CAMPANHOLE, L.H; CAMPANHOLE, A. **Consolidação das Leis do Trabalho e Legislação Complementar**. São Paulo, 101ªed: Atlas, 1999.

CÂNDIDO, A. M e S. **A Família Brasileira**. IN: T. Lynn smith e Alexander Marchant (eds), Brazil Portrait of Half a continent, N.Y. , the Dayden Press, 1951, pp. 291-311.

CANEVACCI, Massimo. **Dialética da Família**, São Paulo: Brasiliense, 1981.

COSTA, A. C. **De Menor à Cidadão**: Notas para uma história do novo direito da Infância e da Juventude no Brasil. Brasília: Centro Brasileiro para Infância e adolescência. Ministério da Ação Social, 1991.

CARVALHO, A.M; RICAS, J (ORG). **Cuidado na Primeira Infância**: A realidade encontrada em bolsões de pobreza de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social/PBH; UFMG, 2000.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant. **Trabalho precoce: qualidade de vida, lazer, educação e cultura**_____ (Artigo mimeografado).

_____. **A priorização da família na agenda da política social**. IN: Família Brasileira a base de tudo, São Paulo: Cortez (UNICEF), 1994.

CIPOLA, ARI. **O Trabalho Infantil**. São Paulo: Publifolha; 2001.

CORRÊA, Mariza. **Repensando a família Patriarcal Brasileira**. IN: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Campinas: UNICAMP, 1981.

Disponível em: www.Fundabring.org.br/trabalhoinfantil

Disponível em: www.pnad.com.br.

Disponível em: www.mtb.gov.br.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2001.

FERRO, Andréia Rodrigues. **Avaliação do impacto dos Programas de Bolsa Escola no Trabalho Infantil no Brasil**. 2003. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Agricultura, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2003.

FESTA, R; CANELA, G. **Trabalho Infantil e Gênero: Uma Leitura da Mídia do Mercosul**. 1ª ed. Brasília: OIT: ANDI, 2003.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo, 49ªed: Global, 2004 (1933).

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA-UNICEF. **Análise Situacional do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil-PETI**. Brasília, 2004.

GALLI, R. **The economic impact of cheld labour**. Genebra: **ILO Decent Work Research Programme**, 2001. 26 p. (Discussion Paper, 128).

GARCIA, J. A família como referência central da Política de Assistência Social. In: **10º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. Rio de janeiro: CFESS-CRESS, Outubro 2001, CO_409, p. 1-6.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRUNSPUN, Haim. **O Trabalho das crianças e dos adolescentes**. São Paulo: LTr, 2000.

GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S (orgs). **Textos em Representações Sociais**, 5º ed, Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

HEILBORN, M. L. **O traçado da vida: gênero, infância e pobreza em dois bairros populares do Rio de Janeiro**. _____ (Artigo mimeografado)

IAMAMOTO, M. ; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social na Brasil**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, ano 1993.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de amostra por domicílios**: 2001. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Disponível em: www.ibge.gov.br.

International Labour Organization-ILO. Disponível em: www.ilo.org.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, **Caderno Cotidiano**, 8 de Maio de 2005.

JORNAL DIÁRIO DO AÇO, **Revista “Ipatinga anos 20”**, 1984.

JORNAL DIÁRIO DO AÇO, Revista “Um Século de História: Vale do Aço 2000”, 1999.

MARQUES, M.E; NEVES, M. A (Org.). “Dieese (2001), A situação do Trabalho no Brasil. São Paulo”. In: **Trabalho Infantil: a infância roubada**. Belo Horizonte: Puc-Minas, Instituto de Relações do Trabalho, 1ª ed: Segrac, 2002.

MARTINS, Vera Lúcia Alves Batista. **Pré-requisitos para o estudo das políticas sociais no Brasil**, Belo Horizonte-PUC/Minas Gerais, 1995_____ (artigo mimeografado).

MATTA, R. “O Ofício de Etnólogo, ou como ter Anthropological Blues”. In: Nunes, Edson. O (org.): **A Aventura Sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Zahar.p.24-35.

MINAS GERAIS **Constituição: Federativa do Brasil 1988**. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1996.394p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**, 6º ed, São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999. 269 p.

MINUCHIN, P.; COLAPINTO, J.; MINUCHIN, S. **Trabalhando com Famílias Pobres**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MOURA Carlos Alberto Ribeiro de...{etal}. **Durkheim**, São Paulo: Abril cultural, 1978. (coleção os Pensadores).

NUNES, Brasimar Ferreira. **Sociedade e Infância no Brasil**, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. 174 p.

OIT. Disponível <
<http://www.ilo.org/public/portugue/bureair/stat/child/childlab>>.

Perfil do Município de Ipatinga-Disponível em: www.ipatinga.gov.br

PETI. **Manual de Orientação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil**, Ministério do desenvolvimento social e combate á fome, Brasília, 2002.

PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

RELVAS, Ana Paula. **O Ciclo Vital da Família: perspectiva sistêmica**, 6º ed, Lisboa: Afrontamento, 1996.

RIBEIRO, I e RIBEIRO, A.C. **Família e Desafios na Sociedade Brasileira- valores como ângulo de análise.**Rio de Janeiro: Centro João XXIII, 1993.

RODRIGUES, Luciane Dias. **O Trabalho Infantil na visão da Escola: Um Estudo Exploratório do Tema.** 2004. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro-Niterói, 2004.

SILVA, Patrícia Fernanda Gouvêia. **Mulheres-comunitárias, persone-viajantes.Classe, gênero, identidade e participação popular.** 20003. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2003.

SALLES, Flávio Bellini de Oliveira. **Proteção ao Trabalho da Criança e do Adolescente.** 2004. (Dissertação de Doutorado). Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2004.

SERRÃO, M; BALEEIRO, M.Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver,** 2º ed: São Paulo: FTD, 1999. (Fundação Odebrecht).

SCHEIBER, E. **Os direitos fundamentais da criança na violência intrafamiliar.** Porto Alegre-RS, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon. **Trabalho Infantil no Brasil,** Brasília: OIT, 2001.

SPOSATI, Aldaíza. **Mínimos sociais e Seguridade social: Uma Revolução da consciência da cidadania**_____ (artigo mimeografado).

UNICEF. Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/prevencaocombate>.

UNICEF. **Infância Ameaçada: Situação Mundial da Infância,** Brasília, 2005. Disponível em: www.unicef.org

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil.** Rio de Janeiro, 2º ed: Achiamé, 1984.

YAZCBEK, M. C. **Classes Subalternas e Assistência Social.** São Paulo, 2ª: Cortez, 1996.

ANEXOS

Entrevista realizada com as onze crianças e/ou adolescentes inseridos no PETI-Ipatinga/MG.

I-Dados Pessoais

Nome:

Apelido: _____

Sexo: _____

Idade: _____ Onde nasceu: _____ Sempre morou no lugar onde nasceu. Se não nasceu em Ipatinga, como veio morar aqui?

Qual o seu endereço e como você vê o seu bairro?

Bairro: _____ Cidade: _____

Telefone: _____

II - Escolaridade

1- Você frequência a escola

() Freqüenta

() Não frequenta. Por quê ?

2-Grau de Instrução

() Não-escolarizado

() Lê e escreve

() Ensino fundamental incompleto

() Ensino fundamental completo

() Ensino médio incompleto

() Ensino médio completo

() outros:

Qual? _____

Em qual escola você estuda e como é a sua escola?

III - Composição Familiar

1- Quem são as pessoas que moram em sua residência?

Quem participa das despesas da casa?

- Pai
- Mãe
- Irmão (s)
- Irmã (s)
- Entrevistado
- Outro

Você contribuía para o sustento de sua família?

Regularmente.

Como você
contribuía

Com quanto você contribuía

- até R\$ 30,00
- de R\$ 31,00 á R\$ 50,00
- mais de R\$ 50,00
- Eventualmente.

Como você
contribuía

Com quanto você contribuía

- até R\$ 30,00
- de R\$ 31,00 á R\$ 50,00
- mais de R\$ 50,00
- Nunca contribuiu com nada.

IV -Interação Familiar

1-Você vive com seu pai biológico?

sim não

Caso viva com o pai biológico, como é o seu relacionamento com ele?

Caso não viva com o pai biológico, você o conhece?

sim não

Caso conheça seu pai biológico, como é o seu relacionamento com ele?

2- Você vive com sua mãe biológica?

sim não

Caso viva com a mãe biológica, como é o seu relacionamento com ela?

Caso não viva com a mãe biológica, você a conhece?

sim não

Caso conheça sua mãe biológica, como é o seu relacionamento com ela?

3- Como é seu relacionamento com seu(s)irmão(s).

Não tenho irmão

Bom

Regular

Ótimo

Péssimo

4- Vive com padrasto ou

madrasta? _____

Como é seu relacionamento com ele ou ela?

5- Existe alguma pessoa que você mantém uma relação mais próxima de diálogo, ajuda companheirismo e confiança.

Pai Mãe outros

quem? _____

Como você expressa esta relação?

V – Situação de trabalho Infanto-Juvenil

1- Porque você estava trabalhando?

2- Você gostava de trabalhar?

3- Qual tipo de atividade desenvolvia no trabalho?

4- Recebia dinheiro? () Sim () Não.
Quanto? _____

5- Você chegou a interromper seus estudos?

() Não

() Sim. Se chegou a interromper foi:

() Antes de ir para o PETI- Ipatinga-MG

() No momento em que saiu para trabalhar

() Após a saída do trabalho

6- Você sente alguma dificuldade na escola?

() Não

() Sim. Esta dificuldade é de:

() Aprendizagem, dificuldade em aprender o conteúdo da(s) matéria(s)

() Comportamento inadequado frente as regras exigidas pela escola

() Outros _____

7- Quem o incentivou a trabalhar?

8- O trabalho te deixava cansado?

9- Você já machucou ou adoeceu por causa do trabalho?

10- O trabalho te atrapalhava nas brincadeiras e na escola?

11- Quanto tempo você trabalhou:

() dias _____

() meses _____

() anos _____

12- Você saía de casa por volta de ____ horas, e retornava para casa por volta de ____ horas.

13- Você retornava para casa todos os dias?

Sim

Não. Por quantos dias você tinha o costume de permanecer fora de casa? _____

14- Sua família sabia com quem e onde estava:

sim

não

15- Local (is) em que você permanecia quando estava fora de casa:

VI-O PETI

1- O que é o PETI para você?

2- Como era sua vida antes do PETI?

3- O que mudou em sua vida, depois que entrou no PETI?

4- O que mudaria no PETI?

5- Qual atividade da Jornada Ampliada você mais gosta e porque? E a colônia de férias, você gosta?

6-O que é feito com a bolsa repassada pelo PETI?

7- O que você pensa sobre o futuro, ou seja, quais os seus sonhos, o que quer ser quando crescer.

8- Já em relação ao PETI, o que você pensa sobre o futuro do programa.

Ipatinga ___/___/___

Entrevistador: _____

Entrevista realizada com os dez responsáveis pelas crianças e/ou adolescentes inseridos no PETI-Ipatinga/MG.

I – Dados pessoais do Responsável:

Nome: _____

sexo: _____ -Data de nasc. ____/____/____

Parentesco _____ Onde

nasceu _____

Sempre morou no lugar onde nasceu. Se não nasceu em Ipatinga, como veio morar aqui? _____

Endereço atual e como você vê seu bairro?

Estado Civil: _____

Você trabalha: () Sim () Não

Qual é a sua

Profissão? _____

Situação Trabalhista: () Empregado com carteira () Empregado sem carteira

II -Escaridade

() Não-escolarizado

() Lê e escreve

() Ensino fundamental incompleto

() Ensino fundamental completo

() Ensino médio incompleto

() Ensino médio completo

() outros

Você participa de algum projeto de alfabetização?

III - Composição Familiar:

Quem são as pessoas que moram em sua residência?

IV - Situação Econômica:

1- Quem participa do sustento da família?

- Pai
 - Mãe
 - Irmão (s)
 - Irmã (s)
 - Entrevistado
 - Outros
- Quem?
-

2- A criança e/ou adolescente contribuía para o sustento da família?

- Regularmente.

Como você
contribuía _____

Com quanto você contribuía

- até R\$ 30,00
- de R\$ 31,00 á R\$ 50,00
- mais de R\$ 50,00
- Eventualmente.
- Nunca contribuiu com nada.

3- A situação econômica é apertada, ou seja, a renda da família dá para cobrir as despesas necessárias, como alimentação, água, luz, etc...? Qual é a renda? Recebe benefícios?

V – Situação Habitacional

1- Tipo da casa: própria arrendada invasão cedida financiada
 outros

2- Números de cômodos: _____

3- Tipo de construção: alvenaria lona madeira outros

4- Escoamento sanitário: rede pública fossa vala céu aberto

5- Destino do lixo: coletado queimado enterrado céu aberto

6- Água: encanada nascente poço outros

7- Energia Elétrica: sim não

8- Condição da rua: Pavimentada: sim não

Iluminada: sim não

9- Como é a sua residência?

VI- Interação familiar

1- A Criança ou o adolescente vive com seu pai biológico?

sim não

Caso viva com o pai biológico, como é o relacionamento da criança ou do adolescente com ele?

Caso não viva com o pai biológico, a criança ou o adolescente o conhece?

sim não

Caso conheça seu pai biológico, como é o relacionamento da criança ou do adolescente com ele?

2- A Criança ou o adolescente vive com sua mãe biológica?

sim não

Caso viva com a mãe biológica, como é o relacionamento da criança ou do adolescente com ela?

Caso não viva com a mãe biológica, a criança ou o adolescente a conhece?

sim não

Caso conheça sua mãe biológica, como é o relacionamento da criança ou do adolescente com ela?

3- A criança e/ou adolescente vive com padrasto ou madrasta? _____

Como é o relacionamento com ele ou ela?

4- Como é relacionamento da criança ou do adolescente com o(s) irmão(s):

- Não tem irmão(s)
- Bom
- Regular
- Ótimo
- Péssimo

5 -Existe alguma pessoa que a criança ou o adolescente mantém uma relação mais próxima de diálogo, ajuda, companheirismo e confiança.

- Pai
 - Mãe
 - outros.
- Quem?_____

6 - Conte sobre a relação familiar, as normas, papéis e as formas de solidariedade construídas dentro e fora da família?

VII - Situação do trabalho Infanto-Juvenil

1-Por que a criança ou adolescente estava inserido no trabalho infanto-juvenil e qual a atividade que desenvolvia?

2-Quem incentivou a criança ou o adolescente a trabalhar?

3- A criança ou o adolescente já machucou no trabalho?

4-O trabalho deixava a criança ou o adolescente cansado?

5-O trabalho da criança ou da adolescente atrapalhava nas brincadeiras e na escola?

6-Você sabe se a criança ou o adolescente gostava de trabalhar?

7- Você considerava o trabalho que a criança ou o adolescente realizava inadequado para seu desenvolvimento biopsíquico-social?

8- A criança ou o adolescente recebia algum dinheiro? _____
Quanto? _____

9- A criança ou o adolescente trabalhava quantas horas? _____

10- Por quanto tempo a criança ou o adolescente trabalhou:

dias _____
 meses _____
 anos _____

11- A criança ou o adolescente já chegou a ficar dia(s) fora de casa?

sim não

Quanto

Tempo: _____

12- A família tinha conhecimento de onde estava a criança ou o adolescente, quando se encontrava fora de casa?

13- A criança ou o adolescente chegou a interromper seus estudos?

sim

não

Se chegou a interromper foi:

Antes de ir para o PETI- Ipatinga-MG

No momento em que saiu para trabalhar

Após a saída do trabalho

14- A criança ou o adolescente sente alguma dificuldade na escola?

não

sim

Esta dificuldade é de:

Aprendizagem, dificuldade em aprender o conteúdo das matérias ou de alguma matéria

Comportamento inadequado frente as regras exigidas pela escola

Outros: _____

VIII-O PETI

1- O que é o PETI para sua família?

2-Quais as vantagens e as desvantagens, a família vê no PETI?

3- O que é feito com a bolsa repassada pelo PETI?

4- A família acompanha as atividades do PETI, tendo conhecimento de como é desenvolvida a jornada ampliada.

5-O que a família acha da colônia de férias?

6- A família já participou de algum projeto de geração de trabalho e renda desenvolvidos pelo PETI? Se já participou, qual foi e como foi?

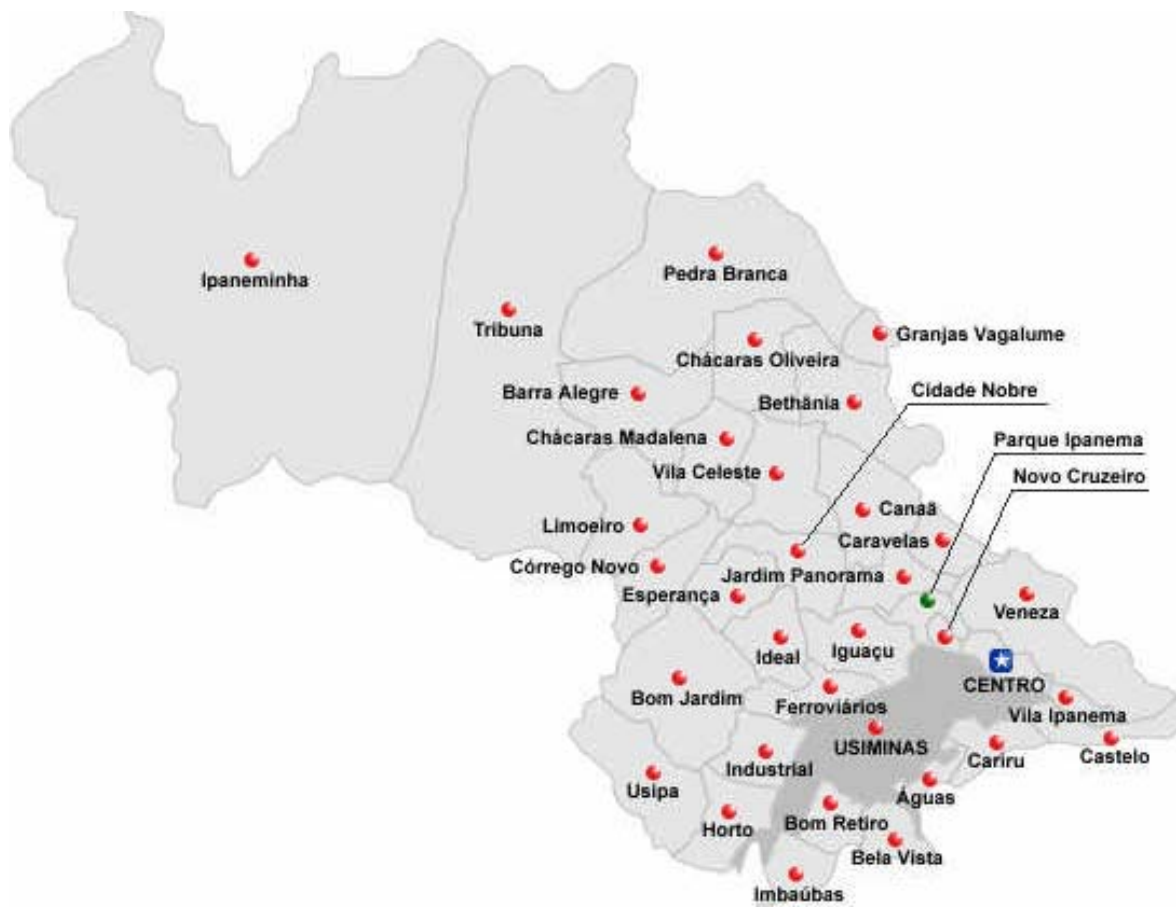
7-Quais as expectativas da família em relação ao PETI, ou seja, a proposta do programa?

8-Em relação à escola formal, como era o desempenho da criança ou do adolescente antes de sua inserção no PETI? E depois do PETI, houve alguma mudança?

Ipatinga: ____/____/____

Entrevistador: _____

MAPA DO MUNICÍPIO DE IPATINGA



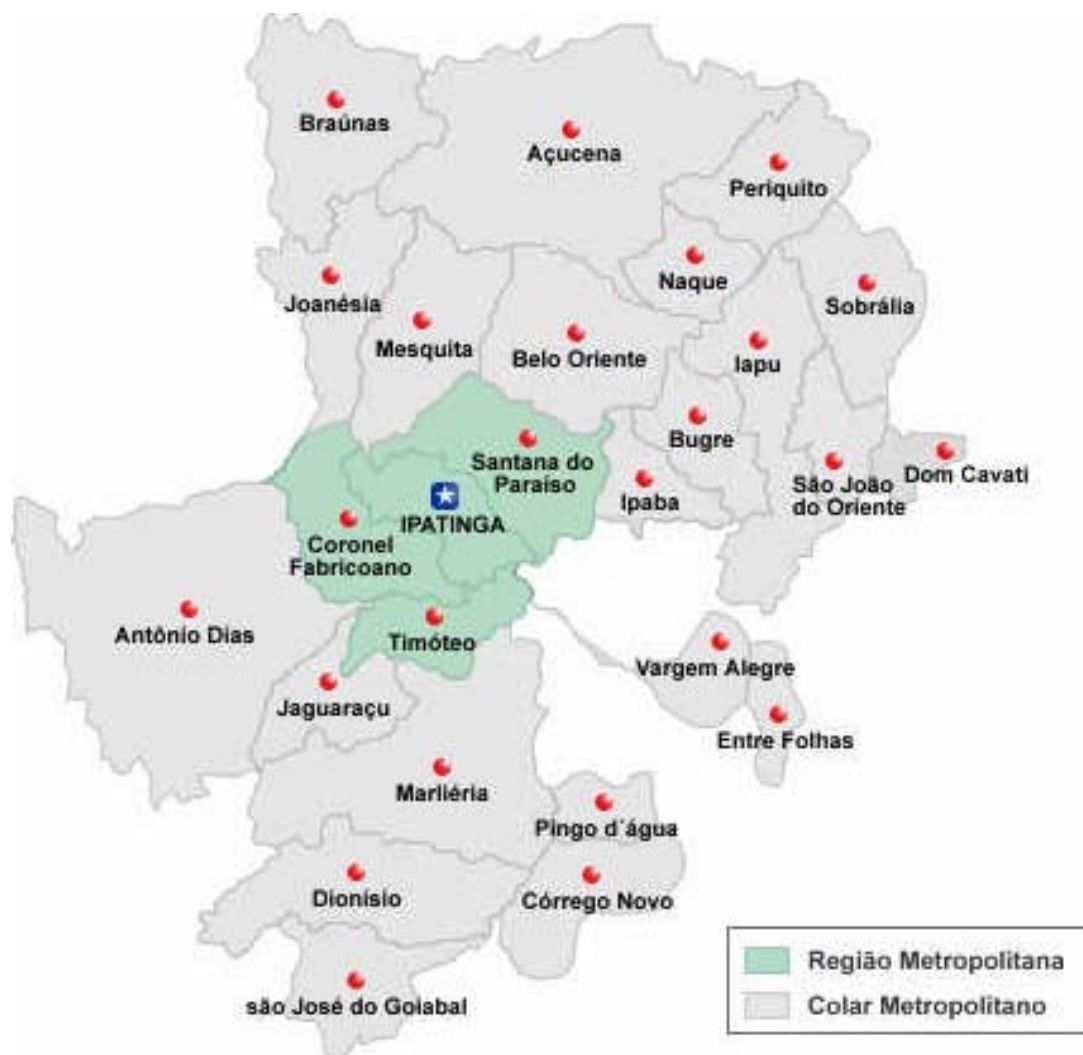
Fonte: Perfil do Município de Ipatinga-Disponível no site: www.ipatinga.gov.br

LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DE IPATINGA



Fonte: Perfil do Município de Ipatinga-Disponível no site: www.ipatinga.gov.br

REGIÃO METROPOLITANA DO VALE DO AÇO



Fonte: Perfil do Município de Ipatinga-Disponível no site: www.ipatinga.gov.br