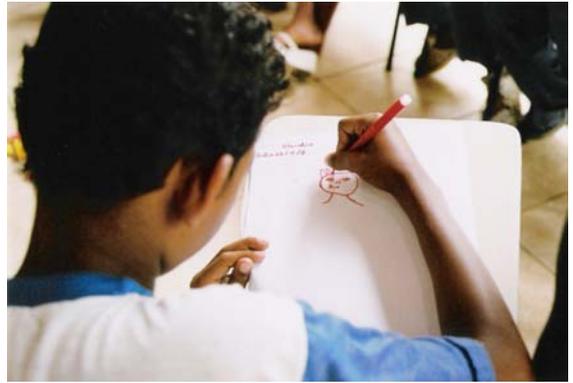




Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Mestrado em Educação e Contemporaneidade

PETI: DE(SEN)VOLVENDO A INFÂNCIA PERDIDA?



Lucia Alvares Pedreira

Salvador - Bahia
2006

Lucia Álvares Pedreira

PETI: DE(SEN)VOLVENDO A INFÂNCIA PERDIDA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento

Salvador - Bahia
2006

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca do CRH

P371 Pedreira, Lúcia Álvares,

Peti: de(sen)volvendo a infância perdida? / Lúcia Álvares Pedreira. –
Salvador, 2006.

151f

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade,
2006.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento.

1. Trabalho infantil – Região Sisaleira - Bahia. 2. Crianças e Adolescentes -
Emprego. 3. Política social –
Crianças. 4. Educação integral. 5. assistência a infância – Região Sisaleira (BA).
6. Direitos das crianças e adolescentes. I. Universidade do Estado da Bahia.
Programa de Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade,

CDU: 331-053.2(813.8)

TERMO DE APROVAÇÃO

Lucia Álvares Pedreira

PETI: de(sen)volvendo a infância perdida?

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na Universidade do Estado da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento (Orientador)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dra. Stella Rodrigues dos Santos
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dra. Alda Muniz Pepe
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dra. Alba Regina Neves Ramos
Universidade Salvador (UNIFACS)

Dedico este trabalho a meu filho, Tiago, a quem muitas vezes tive de deixar, ainda criança, para que pudesse caminhar por essas longas estradas do sertão baiano, onde pude ver de perto milhares de crianças nordestinas que não têm tido o direito de viver plenamente a sua infância. Sentir-me trabalhando em prol dessas crianças de alguma forma me compensava a distância de meu filho. A você, filho, e às demais crianças nordestinas, dedico este trabalho na esperança de que estudos como estes possam contribuir para a construção de caminhos que busquem resgatar a infância de milhares de crianças que no seu dia-a-dia vêem os seus direitos subtraídos.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que me deu régua e compasso para que eu me guiasse no caminho da ética e do respeito ao próximo;

Às minhas irmãs – com elas cresci, vivi momentos de perdas e também de muitos ganhos, junto delas aprendi quase tudo –, a quem devo muito na minha formação e a quem sempre recorro;

A meu pai (em memória), com quem aprendi que sempre é tempo de (re)fazer laços;

À Goia, mulher guerreira, obrigada pelo exemplo e pela dedicação, carinho que tem cuidado de mim e de meu filho, sem ela dificilmente teria conseguido fazer toda essa caminhada;

À Profa. Iracy Picanço, minha querida professora de graduação, quem me mostrou o caminho da pesquisa em um tempo em que poucos estudantes de Pedagogia tinham acesso a esse mundo que me abriu as portas;

Ao Prof. Arapiraca (em memória), que de forma paternal me incentivou a percorrer o caminho dos estudos;

Ao meu querido orientador, Prof. Antônio Dias, com quem comecei a conhecer o sertão baiano e me dedicar à problemática da infância trabalhadora; agradeço pelos muitos momentos/encontros agradáveis, as fantásticas aulas de conhecimento da nossa história política;

À Profa. Stella Rodrigues dos Santos e Profa. Alda Muniz Pepe, membros da Banca Examinadora, pelas valiosas contribuições, são dessas trocas de olhares, saberes diversos que nos faz avançar nessa caminhada constante pela busca de maior conhecimento e qualificação;

À Alba Regina Neves Ramos, agradeço por ter aceito nosso convite de estar na nossa banca, pois ela, junto com Prof. Antonio, coordenadores da Pesquisa Criança Cidadã, foram responsáveis pelos meus primeiros passos nesta caminhada;

Meus agradecimentos aos colegas do CRH/UFBA, instituição onde tenho passado boa parte da minha vida e que nestes 20 anos de trabalho como pesquisadora tem contribuído bastante para o meu crescimento profissional, contando sempre com o estímulo, a solidariedade e o apoio de todos que ali trabalham.

À Profa. Inaiá Maria Moreira de Carvalho, pelo olhar aguçado, crítico, próprio dos grandes mestres;

Aos professores do Mestrado, em especial à Profa. Nádyá Fialho e à Profa. Stella Rodrigues;

Aos colegas do Mestrado, em especial aos colegas da linha 3;

Aos colegas do DCHT-Campus XVI da UNEB, pelo apoio e pela compreensão que garantiram a minha liberação para realizar o Mestrado, sem isso esta tarefa teria sido bem mais difícil;

À Universidade do Estado da Bahia -UNEB, em especial, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação meus agradecimentos pela cessão da Bolsa de Pesquisa - PAC, o que muito contribui para que o seu quadro docente possa estar se qualificando.

Às amigas e comadres Holanda e Rita, com quem sempre divido as alegrias e as tristezas;

Às amigas, Ana Lucia, Dilma, Gal, Gersi e Fátima, que fiz nas andanças pelo sertão baiano, graças ao PETI, além de todos aqueles que ao longo dos cinco anos de estrada formaram a grande “família UFBA”;

À Frederico Fernandes, da SETRAS, e toda a sua equipe técnica do PETI, pela forma que tem nos acolhido, propiciando ricas experiências/trocas que temos trilhado nesta longa parceria;

À Anátilde e Claudia, amigas de Nova Fátima que muito me ajudaram nos contatos e também na coleta de dados,

À diretora da Escola Roque Dias e a todos os seus professores que me receberam;

A todos os monitores de Nova Fátima que não colocaram nenhuma resistência ao trabalho proposto, com seus depoimentos e registros toparam contribuir com esse desafio de pensar os avanços e os percalços do Programa;

Não poderia deixar de dizer, um muito obrigado, a duas pessoas fundamentais para esse trabalho, sem a contribuição delas esse trabalho não se realizaria: Vandalva, coordenadora dos monitores na época da pesquisa, educadora nata, que nos faz orgulhar da nossa profissão e Djeane, monitora da jornada de São Joaquim, que delicadamente me acolheu, assim como tem feito com suas crianças e adolescentes;

Às crianças e aos adolescentes e famílias do PETI da comunidade de São Joaquim, em Nova Fátima, que nos seus depoimentos me deram a luz para melhor compreender o papel que o PETI vem desempenhando no sentido de resgatar a infância perdida de muitos meninos e meninas trabalhadoras.

Para a realização deste trabalho contei ainda com a ajuda de alguns profissionais que com competência e profissionalismo contribuíram para dar um toque final a esta dissertação, entre eles, Francisco com seus mapas, Gil na formatação do texto e José Américo, com uma revisão cuidadosa deste trabalho. A todos vocês, muito obrigada.

“A infância é o chão sobre o qual caminharemos o resto de nossos dias. Se for esburacado demais vamos tropeçar mais, cair com mais facilidade e quebrar a cara – o que pode até ser saudável, pois nos dará chance de reconstruirmos nosso rosto. Quem sabe um rosto mais autêntico. Mas às vezes ficaremos paralisados.” (Lya Luft, 2004, p. 26)

RESUMO

O objetivo dessa dissertação é refletir o que significou para a região sisaleira baiana a experiência do trabalho desenvolvido nas Jornadas Ampliadas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Peti tendo como foco central compreender o que tem representado para as crianças beneficiárias ter sido retiradas do trabalho nos campos de sisal e participar das atividades sócioeducativas desenvolvidas nas Jornadas Ampliadas desse Programa. Busca ainda, apreender as repercussões no processo de desenvolvimento das crianças, o que representou para elas em termos de abrir novos horizontes no sentido de viver plenamente a sua infância e ao terem acesso a uma educação integral, romper com a sina do fracasso escolar. Neste sentido, buscando conhecer os sujeitos da pesquisa, as crianças e adolescentes participantes do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil no cotidiano das jornadas ampliadas e também da escola, optou-se por um estudo de caso, em um município da região sisaleira, a cidade de Nova Fátima. A pesquisa, basicamente de cunho qualitativo, utilizou-se de entrevistas com crianças e adolescentes de uma jornada ampliada, suas famílias, professores e monitores do Peti, além da observação direta de uma jornada e de uma sala de aula em duas escolas do Município. Dialogar com alguns teóricos foi fundamental para a compreensão da noção da infância como uma construção social, entre eles Ariès, Sirota, Maria Carmem Barbosa, entre tantos outros. Os pesquisadores portugueses Sarmiento e Pinto trouxeram pistas importantes, a necessidade de um olhar plural sobre a criança, apontando que estudos sobre a infância devem pautar-se nas distintas culturas infantis, recusando a hipótese de uma única cultura da infância. Será que as crianças sisaleiras entraram no bonde do futuro, ou continuam “à margem do futuro”?; o Peti trouxe a possibilidade de viver a plenitude da infância?. De fato, o Peti tem possibilitado às crianças dessa região, o acesso, a permanência e a melhoria do desempenho escolar? Essas são algumas das indagações que pautaram essa pesquisa.

Palavras-chave: infância - trabalho infantil – políticas sociais – educação integral.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to think about the significance to the Bahian agave producing region the work experience developed in the Ampliated Journey of the Erradication of Infant Labor Program – Jornadas Ampliadas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – (acronym in portuguese, Peti) having as central focus to understand what represented to the affected children to be taken off work in the agave fields and to take part in social-educative activities developed in the Ampliated Journeys of this Program. It aims also to apprehend the repercussions in the process of these children's development, what the program represented to them as a way of opening new horizons so as to fully live their childhood and having access to a full time education and to break their fate of scholarly failure. In this sense, trying to know the subjects of the research, the teenagers and children taking part in the PETI in the daily life of the school and also ampliaded journeys, a case study was chosen, in a county in the agave producing region, Nova Fátima. The research, basically qualitative, used interviews with teenagers and children in an ampliaded journey, their families, teachers and PETI monitors, besides direct observation of a journey and a classroom in two of the county schools. Fundamental to understanding the notion of childhood as a social construct was dialoguing with theoreticians, like Ariès, Sirota, Maria Carmem Barbosa among many others. Portuguese researchers Sarmiento and Pinto brought important clues, the need of a plural view of children, pointing out that studies about childhood should focus on distinct childhood cultures, refusing the hypothesis of a single culture of childhood. Will the agave children take the “bus to the future”, or go on being on its margin”? Did PETI bring the possibility of fully living childhood? Did PETI actually make it possible to this region's children access, permanence and improvement of scholarly performance? These are some of the questions that guided this research.

Keywords: childhood – infant labor – social policies – full time education.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização da Região Sisaleira baiana	30
Mapa 2 – Implantação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil nos municípios baianos por ano	85
Mapa 3 – Locais de implantação das jornadas ampliadas do Peti no município de Nova Fátima – 2004	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Série Histórica da Taxa de Trabalho Infantil no Brasil – 1995 -2002	74
Gráfico 2 – Série Histórica da Taxa de Trabalho Infantil na Bahia – 1995 –2002	75
Gráfico 3 – Percentual da População de 10 a 15 anos ocupadas por raça/etnia na região sisaleira – 2000	76
Gráfico 4 – Percentual de crianças de 7 a 14 anos que não frequênta a escola por raça/etnia na região sisaleira – 2000	96
Gráfico 5 – Média de anos de estudos da população de 10 a 14 anos por raça/etnia na região sisaleira – 2000	98
Gráfico 6 – Taxa de Aprovação no ensino fundamental no Brasil, Bahia e Região Sisaleira– 1999 e 2002	100
Gráfico 7 – Taxa de Reprovação no ensino fundamental no Brasil, Bahia e Região Sisaleira– 1999 e 2002	101
Gráfico 8 – Taxa de Abandono no ensino fundamental no Brasil, Bahia e Região Sisaleira– 1999 e 2002	102
Gráfico 9 – Taxa de distorção idade-série no ensino fundamental no Estado da Bahia e Região Sisaleira– 1999 e 2003	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Percentual de crianças ocupadas por município da Região Sisaleira – Ba, 2000	77
Tabela 2 –	Proporção da população de 7 a 15 anos da Região Sisaleira –Ba atendidas pelo Peti, 2004	87
Tabela 3 –	Número de alunos reprovados no ensino fundamental no Estado da Bahia e Região Sisaleira, 2003	97
Tabela 4 –	Número de alunos com 2 anos ou mais de defasagem idade-série no ensino fundamental no Estado da Bahia e Região Sisaleira, 2003	97
Tabela 5 –	Índices de repetência entre as crianças do Peti de Nova Fátima por sexo e jornada ampliada – 2004	103
Tabela 6 –	Distribuição das crianças beneficiadas pelo Peti por jornada e turno de funcionamento - Nova fátima – 2004	114
Tabela 7 –	Distribuição das crianças do Peti de Nova Fátima - Por sexo e jornada 2004	115
Tabela 8 –	Distribuição dos alunos por série da Escola Roque Dias - 2004	119

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 –	Criança trabalhando no campo de sisal	24
Foto 2 –	Crianças e adolescentes da Jornada Ampliada de São Joaquim brincando de roda	37
Foto 3 –	Crianças em sala de aula da Escola Municipal Cláudio Ferreira Pereira	57
Foto 4 -	Criança quebrando pedra	67
Foto 5 –	Criança na Jornada Ampliada produzindo texto a partir das leituras dos livros do Baú de Leitura	78
Foto 6 –	A monitora Djane orientando suas crianças e adolescentes na realização das tarefas da escola regular	89
Foto 7 –	Criança do Peti lava as mãos numa bacia antes do lanche	110
Foto 8 –	Fachada da Escola Municipal Cláudio Ferreira Pereira, local onde funciona a Jornada São Joaquim.	116
Foto 9 –	Crianças e adolescentes da Jornada São Joaquim	120
Foto 10 -	O Baú de leitura na Jornada de São Joaquim	127
Foto 11 -	Pesquisador e pesquisados se integram - Eu e as crianças e adolescentes da Jornada de São Joaquim jogando baleado	141

LISTA DE SIGLAS

COMPETI – Comissão Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

FAPEX – Fundação de Apoio a pesquisa e Extensão

FNPETI – Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

IPEC – Programa Internacional para a Erradicação do Trabalho Infantil

MPAS – Ministério da Previdência e Assistência Social

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MOC – Movimento de Organização Comunitária

ONU – Organização das Nações Unidas

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PNAS – Política Nacional da Assistência Social

REDA – Regime Especial de Direito Administrativo

SETRAS – Secretaria do Trabalho e Assistência Social e Esportes

SUAS – Sistema Único da Assistência Social

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I	24
O CAMINHO PERCORRIDO	
1.1. Situando o Campo Empírico	29
1.1.1. A Região Sisaleira - uma breve apresentação	29
1.1.1.1. A infância na região sisaleira – antes e depois do Peti	34
1.1.2. O Município de Nova Fátima	35
CAPÍTULO II	37
INFÂNCIA: CONCEITO SOCIALMENTE CONSTRUÍDO	
2.1. As Distintas Noções de Infância – Um Percurso ao Longo do Tempo	41
2.2. A Infância Pobre no Brasil – Trajetória Histórica do Olhar e das Políticas de Atendimento	46
2.2.1. Da “menoridade” ao cidadão	50
2.3. – A Infância na Contemporaneidade: O Debate Atual no Brasil	52
CAPÍTULO III	57
INFÂNCIA VERSUS ESCOLA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS	
3.1. Lugar de Criança: É na Escola?	61
3.2. Infância: Tempo de Brincar, Tempo de Aprender?	62
CAPÍTULO IV	67
TRABALHO INFANTIL: REVENDO CONCEITOS	
4.1. – Contextualizando o Trabalho Infantil	69
4.2. – A Problemática do Trabalho Infantil Hoje	73
CAPÍTULO V	78
AS POLÍTICAS DE COMBATE AO TRABALHO INFANTIL – ENTRE ELAS, O PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL – PETI	
5.1. O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Peti – Breve Histórico	79
5.1.1. O Peti no contexto das políticas públicas de assistência social hoje	81

5.1.2. O Peti no Governo Lula – o que muda	82
5.2. O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Peti na Região Sisaleira	86
5.2.1. O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Peti em Nova Fátima	89
CAPÍTULO VI	91
AS JORNADAS AMPLIADAS NA REGIÃO SISALEIRA – DO IDEAL AO PETI REAL: A EXPERIÊNCIA DE NOVA FÁTIMA	
6.1. A educação na Região Sisaleira – antes e depois do Peti	92
6.2. A proposta pedagógica das Jornadas Ampliadas do Peti na Bahia	98
6.3. O Peti e as repercussões na educação da região	100
6.3.1. A educação em Nova Fátima – antes e depois do Peti	106
6.3.2. A situação das instalações físicas das Jornadas	109
6.3.3. O trabalho pedagógico das Jornadas de Nova Fátima	110
CAPÍTULO VII	120
O QUE MUDOU COM O PETI?	
7.1. O Peti e a educação formal – como os professores vêem o Programa?	122
7.1.1. A Escola da Ordem “A Escola do Cala a Boca”	128
7.2. Como os pais percebem a importância e as mudanças que o Peti proporcionou a vida de seus filhos?	133
7.3. O que pensam do Peti as crianças e os adolescentes?	134
7.3.1. Como as crianças e os adolescentes do Peti percebem a infância e o trabalho?	135
7.3.2. Relação professor versus aluno	136
7.4. Os Monitores – como vêem suas crianças e adolescentes e como percebem o Peti?	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	145
ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

Em janeiro de 1997, como membro da equipe de pesquisadores do Centro de Recursos Humanos da UFBA, tive a grata satisfação de participar da Pesquisa Criança Cidadã em dois municípios da região sisaleira baiana. Nosso objetivo era identificar e cadastrar famílias com crianças trabalhadoras para que elas pudessem ser beneficiárias do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Peti. A princípio, eu tinha como responsabilidade coordenar a equipe de campo, um grupo com mais de 100 entrevistadores responsáveis por uma pesquisa censitária nas áreas rurais. O que na época eu não sabia é que daquela experiência surgiria uma sucessão de novas andanças pelo sertão baiano que mudariam minha vida – por cerca de cinco anos vivi por suas estradas e lá pude conhecer um pouco do cotidiano do homem do campo. Parafraseando Che Guevara, ao falar da sua viagem pela América Latina, não sou a mesma que era antes. Aquele vagar pelo sertão baiano me modificou mais do que eu pensava.

É dessa rica experiência que surge o meu interesse acadêmico pela problemática do trabalho infantil. Ao andar pelos campos de sisal e ver tão de perto a dureza da vida das famílias e principalmente de suas crianças, que ainda em idade tão tenra já saem bem cedo de casa para enfrentar uma dura jornada de trabalho, fiquei a me indagar por que temos crianças vivendo infâncias de forma tão distintas? Outra questão que me chamava a atenção era a naturalidade com que as pessoas da região, sobretudo as famílias e até mesmo as próprias crianças, viam o fato de esses meninos e meninas, muitos ainda de bico na boca, trabalharem. Como educadora também me inquietava observar como a escola e os próprios professores estavam alheios a essa realidade. Muitos nem conseguiam ver problema no fato de a criança trabalhar. Isso apenas se tornava uma questão a ser levada em consideração quando o trabalho impunha o desligamento da escola. Só então os professores e os diretores das escolas visualizavam a problemática do trabalho infantil.

Essa situação não é própria apenas da região sisaleira. Muito pelo contrário, o que eu vivenciava lá é sintoma de todo um processo de formação histórico e cultural que foi moldando um modo de pensar. Carvalho (1995) ilustra bem como alguns segmentos da sociedade continuam a valorizar o trabalho infantil ao apresentar um trecho de um editorial do

maior jornal de circulação na Bahia referindo-se aos esforços do Ministério do Trabalho para erradicar o trabalho infanto-juvenil no país:

[...] O trabalho de crianças e jovens a partir dos 12 anos ou dos 14 anos deveria ser estimulado pelo Ministério do Trabalho e não criticado (...) Não está no trabalho o caminho do crime. Está no ócio, que o ministro Barelli estranhamente defende para a criança e para a juventude. É incrível! (*A Tarde* 15/06/93, “Opinião”, p. 6 *apud* CARVALHO, 1995, p. 130)

Mais incrível é observar o mesmo jornal, dez anos depois, tratar a questão do trabalho infantil em manchetes como “Crianças à Margem do Futuro...”, “Infância Perdida” etc. Não podemos também deixar de lembrar que ainda hoje, 15 anos depois de promulgado o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, a mídia muitas vezes trata a criança pobre como “menor”, visto como ameaça à sociedade.

Ao longo desses oito anos de implantação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil na Bahia, tenho acompanhado sua implementação. Isso foi me instigando a pensar de forma mais aprofundada nessa temática e a buscar entender o que representa o ingresso no Peti para as crianças que deixaram o trabalho e passaram a participar do programa. Será que elas entraram no bonde do futuro? Ou continuam “à margem do futuro”? O Peti teria trazido o resgate da “infância perdida”? De fato, o Peti estaria possibilitando às crianças dessa região o acesso e a permanência na escola e a conseqüente melhoria do desempenho escolar? Essas são algumas das indagações que esta dissertação pretende discutir, com base na análise do trabalho desenvolvido nas jornadas ampliadas do Peti.

O objetivo deste estudo é refletir o que significou para a região e, mais especificamente, para o município de Nova Fátima a experiência do trabalho desenvolvido nas jornadas ampliadas do Peti, as repercussões no processo de desenvolvimento das crianças, o que representou para elas no sentido de abrir novos horizontes e possibilitar viverem plenamente a infância e os efeitos produzidos na educação do local.

Como foco central busca analisar o que representa para as crianças e os adolescentes participarem do Peti, programa cuja base, como mencionado, é a jornada ampliada. Entenda-se por jornada ampliada as ações socioeducativas complementares à escola com o objetivo de apoiar o estudante em seu processo de desenvolvimento por meio de atividades que propiciem o enriquecimento cultural, lúdico e de informações, assim como o “desenvolvimento da comunicação, da sociabilidade, de habilidades para a vida, de trocas culturais e as atividades lúdicas”.(MPAS, 2002, p.4). Foi assim que, para conhecer os sujeitos da pesquisa (crianças e adolescentes participantes do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil no cotidiano das jornadas ampliadas e da escola), optei pelo estudo de caso em Nova Fátima, município da região sisaleira.

A pesquisa, basicamente de cunho qualitativo, utilizou-se de entrevistas com crianças e adolescentes de uma jornada ampliada, suas famílias, professores e monitores do Peti, além da observação direta de uma jornada e em sala de aula em duas escolas de Nova Fátima. Este estudo valeu-se também da análise documental, utilizando estatísticas educacionais da região sisaleira e dados colhidos nos arquivos escolares.

Como ferramenta de apoio à pesquisa em Nova Fátima, elaboramos um instrumento chamado Caderno de Registro. Com o apoio dos monitores, preencheram-se, ao longo do segundo semestre de 2004, fichas de acompanhamento com os dados de cada criança. No final desse ano, os monitores nos enviaram todo o material. Das 23 jornadas acompanhadas, porém, recebemos somente o material de 18 delas: 11 da zona rural e sete do perímetro urbano.

A elaboração de uma dissertação costuma ser uma tarefa individual e na maioria das vezes bastante solitária. Esta, contudo, constituiu-se num processo com muitos interlocutores,

mesmo que não formalmente. Nesse tempo, envolvida com o Peti, sinto que muito do que aqui está foi colhido ao longo dessa caminhada, fez-se com a contribuição de muitos parceiros.

O trabalho está estruturado em sete capítulos. No primeiro, *O Caminho Percorrido*, apresento a trajetória de estudo, os procedimentos metodológicos e situo o trabalho de campo. No segundo capítulo, *Infância: Conceito Socialmente Construído*; discuto a infância como uma questão social, vista não como uma categoria natural, mas profundamente histórica, social e cultural. O terceiro capítulo traz uma reflexão sobre o papel da escola no processo de socialização da criança e uma análise de como na modernidade a idéia de infância e escola se entrelaçam de tal maneira que, como diz Fernandes (1996), o lema *lugar de criança é na escola* passa a ser uma das melhores invenções de nosso tempo. No quarto capítulo, faz-se uma breve revisão conceitual do termo trabalho infantil, contextualizando a problemática do trabalho infantil no Brasil, presente desde os tempos da Colônia e que assume hoje uma magnitude que urge ser enfrentada. No quinto, é apresentado um panorama das políticas de combate ao trabalho infantil nos últimos anos, em especial, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, analisando o contexto em que surgem, os seus objetivos e como se inserem hoje nas políticas sociais.

Os dois últimos capítulos, trazem os resultados da pesquisa desenvolvida em uma jornada ampliada e em duas escolas desse município. Neles, avalia-se o que tem representado a implantação do Peti, se esse programa tem de fato propiciado outra forma de viver a infância, distinta da infância perdida no trabalho árduo dos motores de sisal. Estaríamos a caminho de uma educação integrada e integral?

Por último, – uma vez que o fim de uma dissertação nada mais é que um recomeçar, pois no processo de conhecimento de um objeto de estudo quanto mais nos aproximamos dele mais indagações surgem, abrindo novas frentes de estudos –, nas *Considerações Finais* sugerem-se pistas para a construção de uma educação integral e íntegra.

CAPÍTULO I

O CAMINHO PERCORRIDO



Foto 1 – Criança trabalhando no campo de sisal

A pesquisa de campo consiste em defrontar-se com os fatos, discutir com os informantes, compreender melhor os indivíduos e os processos sociais. Sem esta sede de descobrir, sem esta vontade de saber, de tudo esmiuçar, o trabalho de campo torna-se uma formalidade, mero exercício acadêmico, sem interesse. (BEAUD e WEBER, 1998, p. 16, apud ZAGO, 2003, p. 308).

O estudo aqui abordado fundamenta-se numa perspectiva que compreende que o ato de conhecer um fenômeno social passa por uma interação entre o pesquisador e os atores sociais, e, como tal, as estratégias de pesquisa empregadas foram de ordem qualitativa. Constitui-se num estudo de caso, recurso metodológico bastante utilizado em pesquisas sobre educação, conforme Wolcott (1992, p. 36), citado por Sarmiento (2003, p. 137), “de grande adoção, que se pode mesmo falar de um formato metodológico predominante”. Foi por meio da observação direta, ou, como menciona Rodrigues (2003), da “participação observante” e de entrevistas, que boa parte dos dados empíricos desta pesquisa foram levantados.

Para Ludke e André (1986), o estudo de caso busca representar os diferentes pontos de vista, levando em conta os pontos de vista às vezes conflitantes, pois essa orientação metodológica fundamenta-se no pressuposto de que “a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira” (p. 20).

Como realizar o estudo em mais de um município seria uma tarefa difícil pelo tempo exíguo e pelos custos elevados, escolheu-se Nova Fátima como base da pesquisa. A opção por essa cidade se deu pelo fato de ela estar na região sisaleira, ser de pequeno porte, o que facilitaria o acompanhamento das jornadas, e congregar pessoas conhecidas ligadas ao Peti, o que permitiria um melhor acesso a dados.

Um dos pressupostos epistemológicos em que se baseia essa opção metodológica é o de que estudos dessa natureza precisam levar em conta as singularidades. Assim, em campo me preocupei com que meu olhar fosse capaz de captar o diverso. Conforme salienta a representante do Unicef no Brasil, Reiko Nimi, na contemporaneidade os desafios com relação à infância tornam-se mais complexos pois,

[...] em pleno ano 2004, nascer menina ou menino, nascer no Norte ou Nordeste ou no Sul e no Sudeste, nascer no campo ou na cidade, ter ou não deficiência, ser negro ou branco determinam as oportunidades que as crianças terão na vida (A TARDE, 2004, p. 5).

Coutinho (sd), em seu artigo *Infância e Diversidade – As culturas infantis*, trata da necessidade de o pesquisador pensar na perspectiva da diversidade, o que requer, segundo ela, apropriar-se de conhecimentos de diferentes áreas, principalmente da antropologia, que se ocupa de conhecer o outro como diferente. É preciso que nós, pesquisadores, desvencilhem-nos dos nossos modos próprios de ver, fruto de nossa cultura, sobretudo quando se trata de estudos voltados para a cultura infantil, uma vez que partimos de uma visão adulta. É preciso, pois, como menciona a autora, “pensar a infância partindo dela mesma”, mesmo não sendo uma tarefa fácil contemplar a infância sob sua própria óptica. Sendo assim, ao partir para o campo, do mesmo modo que Raul Seixas, “prefiro ser uma metamorfose ambulante do que ter uma velha opinião formada sobre tudo”.

Silva (2000, p. 28) nos remete a pensar a problemática da infância brasileira, principalmente em se tratando das “crianças sem infância”, como um problema social, com raízes históricas e com tamanha complexidade que deve ser investigado com olhar interdisciplinar, uma vez que “correlaciona-se também com os problemas dos sem-família, sem-teto, sem-afeto, sem-lazer, sem-educação e sem-cidadania”.

[...] os estudos sobre a infância não se restringem apenas à classe social, mas também ao gênero, raça, faixa etária, etnia, religião e cultura. É preciso, portanto, não perder de vista que os direitos dessas crianças são e sempre foram, ao longo da história, quotidianamente violados e negados, apesar de formalmente reafirmados. Estas reflexões remetem a pensar a situação da infância pobre e trabalhadora à luz da história das crianças (negras, mestiças e brancas), nos contextos da opressão e escravidão da Colônia, do Império e da República atual (SILVA, 2000, p. 28-29).

Foi com base nesse contexto que se deu a partida para o campo. Na primeira visita, em setembro de 2004, foi realizada uma reunião com todos os monitores do Peti de Nova Fátima.

Nessa reunião foram apresentados os objetivos do estudo e solicitou-se a colaboração de todos os envolvidos no Programa, com seus depoimentos e sua boa vontade de nos receber em suas jornadas como observadores. Nesse encontro discutiu-se também a percepção que eles tinham do Programa, as dificuldades, os avanços e outros aspectos.

A partir dessa reunião definimos a jornada a ser observada, levando em conta a região com o maior número de beneficiários do Peti e o fato de as crianças dessa jornada estudarem basicamente em duas escolas da própria comunidade, uma no local onde funciona a jornada e a outra, próxima, que é a maior escola da zona rural do município. Priorizou-se uma jornada rural, pois a maioria das crianças atendidas pelo Programa reside no campo. Nessa reunião apresentamos também a proposta de ficha de acompanhamento. Por meio dela, com o auxílio dos monitores, seriam obtidos dados sobre a criança e seu desempenho ao longo do ano. Com base nas contribuições dos monitores, a ficha sofreu algumas alterações. E então, após preparado o material para cada jornada, os monitores receberam pelo correio a ficha para que pudessem realizar o trabalho ao longo do ano. Ainda nessa primeira visita, fez-se uma entrevista mais aprofundada com a coordenadora de monitores, uma das pessoas-chaves na condução do Programa no município, que está envolvida no Peti desde sua implementação.

A previsão de retorno ao município era para outubro, no entanto, alguns imprevistos retardaram a data para novembro. Nesse mês realizamos as entrevistas com as crianças da jornada de São Joaquim, na zona rural. De início, em forma de bate-papo numa conversa coletiva; depois, por meio de entrevistas individuais com sete crianças. Além das entrevistas com as crianças, aplicamos um questionário a seis mães e realizamos uma entrevista semi-estruturada com a monitora. Paralelo a esse trabalho, estivemos na Secretaria Municipal de Educação, onde colhemos alguns dados e entrevistamos a secretária de Educação do município e a diretora da escola pesquisada. Devido ao período de provas, porém, não foi

possível uma reunião com todos os professores. Pudemos, posteriormente, aplicar um questionário a sete deles. Já com relação à segunda escola, a Cláudio Ferreira Pereira, na área rural, onde funciona a jornada, por ser uma escola de apenas duas professoras, conversamos somente com a professora da 4ª série, que tem crianças do Peti, além de realizarmos a observação em sala de aula na semana de nossa visita.

Assim, durante uma semana, no mês de novembro, observei no turno matutino os trabalhos da jornada de São Joaquim e pela tarde uma turma da escola Cláudio Ferreira Pereira. Não foi possível estender esse tempo, pois as jornadas encerraram as suas atividades no final de novembro (não funcionaram em dezembro, como estava previsto, por falta de infra-estrutura: o município, em virtude das férias escolares, não disponibilizou o transporte dos monitores nem a mão-de-obra das merendeiras que preparam a refeição servida nas jornadas). Como um estudo dessa natureza requer um tempo maior de observação, retornei no ano de 2005 quando as jornadas e as escolas voltaram a funcionar. Ainda assim, gostaria de ter prolongado esse tempo, pois nesse tipo de estudo a observação direta tem um lugar privilegiado.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”. Um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKE, M. e ANDRÉ, M., 1986, p. 26).

Outra preocupação metodológica que caracteriza este estudo veio de meu forte envolvimento com o objeto de análise. Como expresso na *Introdução*, participo do Programa desde sua implantação. E, conforme menciona Amorim, o estranhamento é um princípio “fundante” de todo trabalho de pesquisa, ou seja, “para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder traduzi-la no final: do

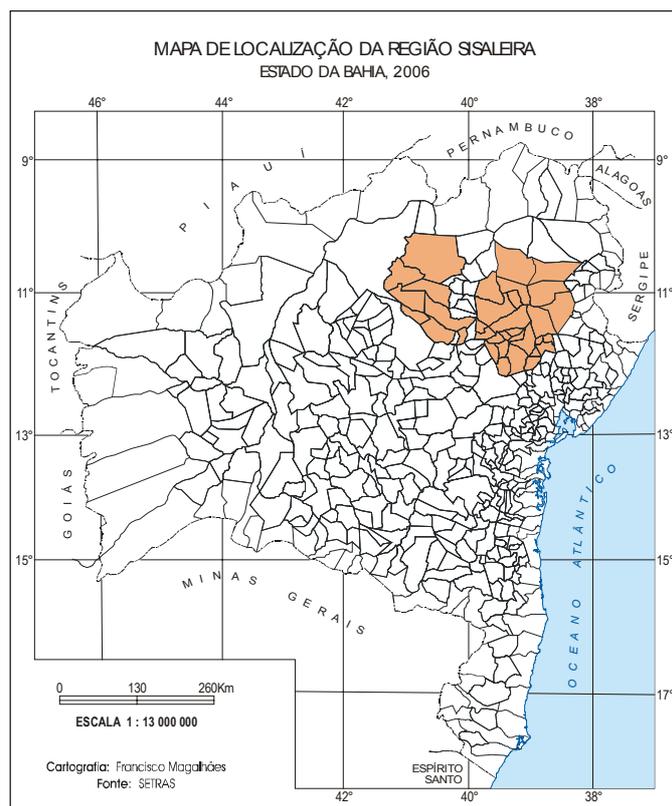
familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente” (2004, p. 26). Essa preocupação esteve presente durante todo o processo de coleta e análise dos dados.

1.1. Situando o Campo Empírico

1.1.1. – A Região Sisaleira – Uma Breve Apresentação

Como assinalado na *Introdução*, este estudo previa ser realizado em dois municípios da região sisaleira. A definição desse local deve-se ao fato de o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil na Bahia ter sido inicialmente implantado nos municípios dessa região por ser considerada uma das áreas da Bahia com maior incidência de trabalho infantil, além de se caracterizar por um tipo de trabalho muito perigoso, sobretudo para a integridade física das crianças.

A região sisaleira é composta de 34 municípios distribuídos em três regiões econômicas do Estado: Nordeste, Piemonte da Diamantina e Paraguaçu. Todos municípios inseridos no semi-árido baiano, região marcada por um cenário de pobreza e de grande vulnerabilidade, convivendo com a seca (ver mapa 1).



MAPA 1

Essa região ocupa uma área de 43.462,2 km², contando com uma população de 922.193 habitantes (segundo Censo de 2000), que representa 7% da população do Estado da Bahia. Desse contingente, 397.158 residem em áreas urbanas e 525.035 (56,9%), no meio rural. Trata-se de uma região tipicamente rural, apesar de observar-se que nos últimos anos há um crescimento da população urbana, que passou de 34,1% em 1991 para 43,1% em 2000.

A população infanto-juvenil é de 428.937, corresponde a 46,5% da população total, sendo 98.028 na faixa etária de 0 a 4 anos; 103.069 de 5 a 9 anos e 227.840 de 10 a 19 anos. A população de 7 a 15 anos na região, faixa etária a quem se destina o Peti, é de 201.365. Destes, 60,9% residem na zona rural e 39,1%, no perímetro urbano, o que demonstra que há uma proporção maior de crianças e adolescentes nessa faixa etária no campo do que o conjunto da população.

A economia da região caracteriza-se por ser uma área de pouco dinamismo, com uma base produtiva de escassa diversificação. Fundamentada basicamente nas atividades agrícolas, com destaque para a cultura do sisal e de culturas de subsistência, predominantemente a mandioca, o feijão e o milho. Uma atividade importante também para a região é a ovino-caprinocultura, constituindo-se em considerável fonte de subsistência para as famílias sisaleiras.

A cultura do sisal, basicamente estruturada em torno da pequena propriedade, com predomínio da utilização da mão-de-obra familiar, envolve um grande contingente de pequenos trabalhadores.

Quando da colheita, o motor para o desfibramento das fibras é instalado no campo de sisal, envolvendo o trabalho de várias pessoas, nas diversas etapas. O trabalho no campo de sisal requer muita atenção e habilidade, porque oferece vários perigos. Por serem plantas com a extremidade pontiaguda – em forma de espinho – e crescerem muito próximas umas das outras, a circulação entre elas pode provocar acidentes como furar os olhos ou cortar alguma parte do corpo. Além disso, os trabalhadores ficam sujeitos ao ataque de cobras como jararacas e cascavéis, muito comuns na região. Corre-se ainda perigo de mutilação, de doenças respiratórias e de irritação na pele. Como forma de proteção, é necessário o uso de roupas grossas com mangas longas, luvas, chapéus, calças compridas. As mulheres geralmente usam calças compridas e saias por cima, e costumam enrolar um pano na cabeça, sob um chapéu. Embora medidas mínimas de proteção como essas sejam indispensáveis, muitas pessoas – sobretudo crianças – trabalham sem esses cuidados por falta de condições financeiras para se vestirem adequadamente.

Os proprietários de motor¹ são geralmente pessoas com baixo poder aquisitivo, constituindo famílias em que os homens trabalham como cevadores e a mulher e os filhos nas demais atividades, como corte, carregamento, transporte e estendendo as fibras. A atividade de corte é normalmente realizada por mulheres e por crianças com mais de 10 anos, utilizando facas bem afiadas. No primeiro momento são retirados todos os espinhos das folhas que serão colhidas e posteriormente é feito um corte na base da planta, deixando as folhas da parte superior. Essa tarefa é perigosa por expor o trabalhador a ferimentos provocados pelos espinhos e pela faca utilizada para o corte, além da possibilidade de ataques de cobras, como mencionado. Após o corte, feito com muita agilidade, as folhas são deixadas ao lado da planta para serem recolhidas.

Os trabalhos que envolvem a mão-de-obra infantil na cultura do sisal basicamente consistem em juntar as folhas, amarrá-las em feixes, colocar num jumento e transportar até o motor. Embora o jumento seja bastante utilizado nesse serviço, o transporte também é feito por pessoas, muitas vezes crianças, que carregam os feixes nos ombros, mormente nas áreas bem próximas ao motor. No local do desfibramento, as folhas são empilhadas junto do motor. O cevador, em geral trabalho destinado aos homens, como relatado, tem como tarefa tirar a fibra do sisal passando a folha pelo motor, denominado paraibana.

Essa atividade é considerada a mais perigosa, muitos trabalhadores foram mutilados, mesmo com as várias adaptações feitas nos últimos anos no formato da paraibana com o objetivo de diminuir os acidentes. É tarefa que requer muita habilidade e cuidados especiais. Vale ressaltar que a inalação de substâncias expelidas pela planta na hora do desfibramento também traz prejuízos à saúde.

¹ Máquina rudimentar também chamada de motor paraibano, ou simplesmente “paraibana”, que realiza o desfibramento das folhas do sisal, equipamento altamente perigoso que tem mutilado muitos trabalhadores.

No trabalho com o motor, em parceria com o cevador age o resideiro, atividade realizada geralmente por homens cuja função é auxiliar o cevador fornecendo as folhas, retirando o resíduo acumulado embaixo do motor, amarrando e fazendo a pesagem das fibras.

As fibras, depois de pesadas, são amarradas em feixes e transportadas comumente por jumentos até o local onde são estendidas – geralmente nas proximidades da residência do dono do motor ou ao lado de algum casebre que serve de ponto de apoio para os trabalhadores. Faz-se um varal em que as fibras são estendidas para secar ao sol ou elas são espalhadas no chão em frente à casa. Esse trabalho fica a cargo de mulheres e crianças, estas geralmente com idade a partir de 7 anos (mas não é incomum encontrar menores de 5 anos auxiliando as mães nessa atividade).

Após a secagem, as fibras são amarradas em grandes molhos e vendidas aos donos de bateadeiras; nos municípios onde não há o processo de beneficiamento das fibras, como Mirangaba e Umburanas, são negociadas com intermediários a um preço inferior ao que esses receberão ao revendê-las em outras regiões.

Conforme os dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (PNUD, 2004) sobre a região, os indicadores de renda, pobreza e desigualdades demonstram tratar-se de uma área marcada por situação de extrema pobreza. Em 1991, a renda per capita média da região era de R\$ 61,52, passando em 2000 para R\$ 84,14, ou seja, pouco mais da metade do salário mínimo da época. A proporção de pobreza, medida pela proporção de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a meio salário mínimo, em 1991 era de 81,9%, passando para 69,9% em 2000.

Segundo dados do Censo 2000, das 238.739 famílias residentes na região sisaleira, 61,1% delas constituem famílias pobres. Já entre as famílias com crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 17 anos, 75% têm renda per capita de até meio salário mínimo.

1.1.1.1. A Infância na Região Sisaleira – Antes e Depois do Peti

A presença da população infantil na região sisaleira é expressiva, cerca de 45% da sua população tem até 19 anos. Em 1998, participando da pesquisa Criança Cidadã, com o objetivo de cadastrar as famílias da região sisaleira cujos filhos trabalhavam, um episódio em especial me chamou a atenção.

Procurávamos um pai no campo de sisal para que pudéssemos realizar o cadastramento de sua família. Quando ele veio nos acompanhar para irmos à sua casa, já próximo do carro, disse, virando-se para trás: “Vem, mulher. Corre, anda!” Eu, que me considerava a única “mulher” do grupo, fiquei surpresa com a suposta intimidade com que ele se referia a mim, uma pessoa não íntima dele. Foi então que percebi uma criança de apenas 3 anos, filha dele, que vinha correndo atrás de todos e a quem ele novamente se dirigiu nestes termos: “Vai, mulher, entra”. Durante o trajeto, mais surpresa. O sujeito que a princípio me pareceu ter um modo frio de tratar a filha mostrou-se então um pai carinhoso.

Fatos como esses nos permitiriam pensar que a modernidade não chegou entre as famílias sisaleiras? De fato, entre as famílias do sisal as crianças desde cedo freqüentam o mundo adulto e são vistas de forma semelhante à forma como eram tratadas as crianças da era medieval, isto é, como pequenos adultos. Assim sendo, vemos como a implantação do Peti na região pôde romper uma estrutura que em alguns aspectos está relacionada ainda com modos

de vida de épocas tão distantes. Muitas crianças que antes iam para os campos de sisal agora estão na escola e na jornada ampliada, convivendo com outras crianças e vivenciando momentos próprios dessa fase da vida, como brincar e estudar.

Atualmente, em visitas à região, verificamos não ser mais tão comum encontrar crianças trabalhando no sisal. O ano passado, observamos nos campos de sisal visitados no município de Valente, que havia homens realizando a tarefa de estender a fibra do sisal, atividade antes basicamente efetuada por crianças.

1.1.2. O Município de Nova Fátima

O Município de Nova Fátima localiza-se no semi-árido baiano, na região sisaleira, e está distante 220 km de Salvador, capital com a qual se liga pela Rodovia BR-324. Limita-se com os municípios de Gavião, São Domingos, Conceição do Coité, Riachão do Jacuípe, Pé de Serra e Capela do Alto Alegre.

Cidade de pequeno porte, abrange uma área de 373 km² e conta com uma população de 7.536 habitantes: 3.095 na zona rural e 4.441 na zona urbana. Comparando com os dados do Censo de 1991, verifica-se que houve uma taxa negativa de crescimento, passando sua população de 10.445 habitantes em 1991 para 7.536 em 2000, sendo que a população rural sofreu queda acentuada, mais de 50%.

Nova Fátima apresenta uma taxa de urbanização de 58,93% e uma densidade demográfica de 20,1 habitantes por km², conforme dados do censo demográfico de 2000.

É expressiva a participação dos grupos etários mais jovens. Segundo dados do Censo 2000, 42% de sua população tem menos de 20 anos, sendo 11,7% na faixa de 0 a 6 anos. A

população de 7 a 15 anos é de 1.525, representando 20,5% do total de habitantes. Já 9,8% têm entre 16 e 19 anos.

Como o Peti se destina prioritariamente à faixa etária entre 7 e 15 anos, significa que em Nova Fátima há 1.525 crianças e adolescentes que estão na faixa etária possível de ser público-alvo do Programa. Desses, 580 residem no campo (38,0%) e 945 (62%) vivem na área urbana do município.

Segundo a classificação do PNUD, o município está entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano, pois em 2000 seu Índice de Desenvolvimento Humano foi de 0,635, ocupando a 158ª posição em relação aos demais municípios baianos. No período de 1991-2000 houve um crescimento de 14,41%, passando de 0,555 em 1991 para 0,635 em 2000.

Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (PNUD, 2004), esse crescimento se deu basicamente pelo fator educação, dimensão que contribuiu com 80,4%, seguida da dimensão longevidade, com 24,6%. O fator renda, porém, foi desfavorável, com -5%. Os indicadores de renda confirmam esse sentido contrário ao crescimento: a renda per capita média do município no período de 1991-2000 diminuiu 6,43%, passou de R\$ 119,00 em 1991 para R\$ 111,35 em 2000.

De acordo com os dados do Censo 2000, das 2.059 famílias que residem no município, 51,48% são pobres. A situação é ainda pior nas famílias com crianças e adolescentes de 0 a 17 anos: 71,6% delas têm renda per capita de até meio salário mínimo. Na pesquisa de campo verificamos o quanto essas famílias dependem das ajudas tanto da aposentadoria dos idosos quanto dos programas sociais de transferência de renda. Hoje, boa parte das famílias tem nessas duas fontes de renda a garantia da sua sobrevivência.

CAPÍTULO II

INFÂNCIA: CONCEITO SOCIALMENTE CONSTRUÍDO



Foto 2 – Crianças e adolescentes da Jornada Ampliada de São Joaquim brincando de roda

O brincar é atividade própria da criança, sua forma de estar diante do mundo social e físico e interagir com ele, a porta pela qual entra em contato com outras pessoas e com as coisas, o instrumento para a construção coletiva do conhecimento(BENJAMIN,2002, p.79)

Com o intuito de compreender a problemática do trabalho precoce, faz-se necessário um primeiro apanhado que dê conta de entender a noção de infância, pois, quando nos envolvemos na luta pela erradicação do trabalho infantil e quando como pesquisadores voltamos o nosso olhar para essa problemática social, é preciso ter claro o embasamento teórico que norteia a nossa compreensão do que é infância. É nessa direção que este capítulo se orienta.

A noção de infância não é universal nem pode ser pensada apenas como uma fase da vida humana indistinta ao contexto histórico e sociocultural em que está inserida. É preciso levar em conta que, ao longo da nossa história, houve diferentes significados e maneiras de tratar a infância, sendo necessário que os estudos que tratem dessa temática tomem essa categoria de análise na sua pluralidade, sendo capazes de perceber os distintos sentidos dados por diferentes sujeitos sociais, além das singularidades culturais.

Segundo Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 69, apud BARBOSA, 2000, p. 85), a percepção que temos do que é ser criança hoje não é eterna nem natural; a infância “[...] é uma instituição social de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais”.

Sarmiento e Pinto (1997, apud BARBOSA, 2000, p. 84), pesquisadores portugueses, insistem na necessidade de distinguir o conceito de criança e infância. Eles salientam que criança sempre existiu, desde o primeiro ser humano, que é uma referência empírica. Já a infância, uma construção social, existe a partir dos séculos XVII e XVIII e sob a qual “se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle [...]”.

Para Sirota (2001,p.51), pesquisadores como James e Proust têm proposto um novo paradigma para o estudo da infância. Ele chama a atenção para o fato de que os conhecimentos produzidos nesses últimos séculos conduziram a uma “imposição crescente de uma concepção muito ocidental da infância para todas as crianças, cujo efeito foi mascarar o fato de que a infância, como tal, nada mais é, na realidade, que uma construção social”².

As principais formulações para esse novo paradigma, segundo a autora, podem ser assim descritas (p. 51):

- A infância é uma construção social;
- A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico;
- As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si;
- As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam;
- Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância;
- A infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica” das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um

² Segundo Sirota (2001), a visão da infância como uma construção social deve-se inicialmente aos estudos de Áries.

novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de “reconstrução” da criança e da sociedade.

É nesse sentido que acredito ser importante nos estudos acerca das questões que envolvem o mundo das crianças e adolescentes tomar como referência a categoria de infância plural, conforme utiliza Barbosa:

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: infâncias (BARBOSA, 2000, p. 84).

Autores como Pinto e Sarmento sinalizam também a necessidade de problematizar o conceito de infância em sua pluralidade, recusando a hipótese de uma única cultura da infância. Para eles, a interpretação das culturas infantis “[...] não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (apud MULLER, 2003, p. 5).

Souza e Pereira (2003, p. 3) partem do pressuposto de que a formulação dos conceitos de infância está intrinsecamente ligada ao seu tempo histórico, ou seja, “a noção de infância não é uma categoria natural, mas profundamente histórica e cultural [...]”.

Por entender que a infância é plural, “infâncias”, que trabalharemos com a idéia de noção, e não de conceito, pois, como alerta Maffesoli (1985), o conceito é uno, unifica, simplifica e reduz, já a noção dá conta da heterogeneidade, da multiplicidade, da complexidade do fenômeno.

Constranger a heterogeneidade da vida à unicidade do conceito sempre teve graves conseqüências para a história humana. É por isso que é preferível opor a moleza (i.e., flexibilidade e suavidade) da noção à rigidez

do conceito. A primeira satisfaz nosso desejo de conhecimento, relativizando, ao mesmo tempo, o fantasma do poder que dormita em todo intelectual (MAFFESOLI, 1985, p. 59).

Pàmpol (2001) chama a atenção para o fato de que boa parte da literatura das ciências sociais sobre a história da infância e da juventude tem sido elaborada com base em uma realidade ocidental (mais exatamente, centro-européias e anglo-saxônicas), o que tem levado a uma matriz conceitual etnocêntrica. Por outro lado, os estudos socioculturais na América Latina, em geral, têm ignorado a dimensão geracional. O autor afirma ainda que:

[...] tanto los estudios sobre las comunidades indígenas, como los centrados en sociedades campesinas y urbanas, han tendido a ver a sus sujetos de estudio como indios, campesinos, colonos, hombres, mujeres, burgueses, obreros, pero no como niños y todavía menos como jóvenes. Cuando los menores han salido a la palestra ha sido como portadores o víctimas de determinados “problemas sociales”: violencia, drogas, abandono, pobreza, etc. Casi nunca han aparecido como protagonistas del cambio social o como portadores de identidades culturales propias [...] (PÀMPOLS, 2001, p. 1).

É com essa perspectiva que pretendo trabalhar, vendo as crianças beneficiárias do Peti como sujeitos de direitos, que tem uma história própria, sendo fundamental levar em conta a sua realidade. Acredito que estudos que buscam refletir sobre programas voltados para elas devem tê-las como aquelas mais qualificadas para pensar o que tem de mais positivo nesta experiência e as deficiências que precisam ser superadas.

2.1. As Distintas Noções de Infância – Um Percurso ao Longo do Tempo

Ariès (1978), em seu livro *História Social da Criança e da Família*, percorre o caminho histórico das diferentes percepções acerca da infância: indo da indiferença, com uma infância curta ao momento que assume um lugar de destaque, vista na sua singularidade (no

século XVII). O autor refere-se que na sociedade medieval³ o sentimento de infância não existia, o que não significa dizer que as crianças fossem desprezadas, negligenciadas ou abandonadas. Salienta também que isso não significa dizer que não havia afeição pelas crianças, mas que de fato não havia a consciência da particularidade infantil que distingue essencialmente a criança do adulto.

Na Idade Média até o século XVI, a criança era vista como um adulto em miniatura, não lhe sendo reservado nenhuma atenção especial. Ramos, em seu artigo *A História Trágico-Marítima das Crianças nas Embarcações Portuguesas do Século XVI*, cita que, devido à baixa expectativa de vida das crianças dessa época (em torno de 14 anos) e às altas taxas de mortalidade infantil (cerca da metade dos nascidos vivos morria antes de completar 7 anos), os meninos, “[...] principalmente entre os estamentos mais baixos, eram considerados como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas” (RAMOS, 2000, p. 20).

Cambi (1999) chama a atenção para o fato de que as crianças na Idade Média tinham um papel social mínimo, em grande parte devido à alta mortalidade infantil, sendo muitas vezes consideradas no mesmo nível dos animais ou representadas como “pequenos homens” – e portanto participavam da vida social sem distinção dos adultos. O autor ressalta que até mesmo os seus brinquedos eram idênticos aos dos adultos e os pequenos chegavam a participar inclusive de eventos dolorosos.

Somente com a Época Moderna é que se delineia uma separação do mundo da criança do mundo adulto. Essa concepção começa a mudar a partir do século XVII – mais especificamente no século XVIII, com o pensamento de Rousseau, em que a criança passa a ser

³ Segundo Ariès, a arte medieval desconhecia a infância, o que provavelmente denota o pouco espaço da infância nesse mundo.

vista com maneiras de ver, pensar e sentir próprias. Considerado o “pai” da pedagogia contemporânea, colocou no centro de sua teorização a criança, valorizando suas necessidades espontâneas e vendo-a como idade autônoma, distinta da idade adulta e dotada de características e finalidades específicas (CAMBI, 1999).

Para Souza e Pereira (2003), apesar de a criança estar presente no pensamento de filósofos como Platão e Santo Agostinho, entre outros, é somente com o projeto iluminista que a criança de fato entra em cena. Entretanto, nesse período, a infância era compreendida como uma fase efêmera, passageira e transitória que precisava ser apressada, cabendo “à educação a tarefa de transformar estes pequenos seres ‘imperfeitos’ em homens dotados de linguagem e de logos – futuros cidadãos responsáveis, independentes e autônomos” (SOUZA e PEREIRA, 2003, p. 3). Ainda segundo as autoras:

[...] é pertinente dizer que a evolução do conceito (ocidental) de criança está ligada, de certo modo, à evolução do próprio pensamento ocidental na sua transição e tensão mito-raza, onde o mito congrega a fantasia, o medo, a circularidade temporal e outras características da chamada menoridade, enquanto a razão se coloca como sinônimo de maioridade. O Iluminismo, em seu projeto de livrar os homens do mal que representa a ignorância ou o não saber e torná-los senhores do mundo por via da razão, inaugura, num certo sentido, a preocupação com a criança e sua formação (SOUZA e PEREIRA, 2003, p. 3).

Gerken e Gouvêa (2000) chamam a atenção para o fato de que o pensamento iluminista do século XVIII, sobretudo com Rousseau e Montesquieu, associa o selvagem de natureza, supostamente um ser puro, livre dos malefícios da civilização com uma criança, que ainda não está exposta aos perigos da sociedade e que, portanto, aproxima-se de uma ética não civilizada, ditada pela natureza. Vale lembrar que a palavra infância, em sua origem, significa sem fala, sem linguagem, remetendo à definição grega de povos bárbaros, ou seja, os que não dominam a linguagem.

Montaigne e Rousseau colaboraram de maneira decisiva para o desenho dessa noção essencialmente moderna que é a infância. Enquanto Montaigne defendia que era preciso que os adultos fizessem da criança um homem, condenando a “papuricação”, Rousseau acreditava que os adultos deviam deixar a criança ser criança, pois para ele a infância é o que há de melhor nos homens:

[...] durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. Apêndices do gineceu, pertenciam ao universo feminino, junto de quem permaneciam, até terem capacidade de trabalho, de participação na guerra ou de reprodução, isto é, até serem rapidamente integrados na adultez precoce. Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio (SARMENTO, 2004, p. 3).

Esses dois momentos – de Montaigne e de Rousseau – estão na base da construção da idéia de infância e, mais que isso, dá força ao pressentimento do homem moderno de que, como a infância representa uma época especial de cada ser humano, havemos de preservá-la, de fazê-la acontecer, e que, para tal, precisamos evitar intromissões desastrosas no mundo da criança (GHIRALDELLI JR., 1996).

Se na civilização medieval havia outra imagem de criança – vista como pequeno adulto, que desde cedo convivia diretamente com o trabalho e com outras atividades adultas, freqüentando o mundo adulto como uma igual –, na era moderna a criança passa a ser considerada um ser inacabado, em formação: “passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos” (ARIÈS, 1978, p. 277). Nessa perspectiva,

[...] a infância não é absolutamente conhecida e se perde pelas falsas idéias que se tem dela; de fato, procura-se sempre o homem no menino, sem pensar naquilo que ele é antes de ser homem (ROUSSEAU, apud CAMBI, 1999, p. 346).

Conforme Sirota (2001), “a criança é, pois, considerada antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam um *future being*, um ser futuro, em devir... uma pessoa em vias de formação”.

Para Andrade, a sociedade contemporânea desenvolveu uma concepção de infância que vê a criança como um “ainda não” que se tornará sujeito um dia (quando adulto), “a criança, enquanto extensão dos pais, não é vista como sujeito que tem direitos próprios, independentes de seus genitores” (1998, p. 4).

Ziraldo, autor de vários livros infantis, chama a atenção para os riscos de tratar as crianças segundo esse ponto de vista, de vê-las apenas como futuro homem. Para ele:

[...] o menino é infinito em si mesmo, ele não é um vir a ser. A pior coisa que se pode fazer para um menino é prepará-lo para o futuro, pois isso só lhe traria angústias. Temos que preparar o menino para hoje porque o futuro é feito de muitos hoje⁴.

Tem-se, assim, duas visões distintas de infância: uma é a idéia de criança como vir-a-ser, ou seja, a infância como uma etapa que se caracteriza pela preparação para a vida adulta, e outra é a idéia de infância com fins em si mesma.

Se, por um lado, o sentimento da infância na modernidade correspondeu a um ideal da criança cuidada, valorizada, protegida, apesar de vigiada e punida – ou seja, a infância atendida –, por outro, deu lugar ao reconhecimento da existência de outra infância, que, como trata Barbosa,

[...] a sem família, isto é, a infância dos orfanatos, das rodas dos expostos, dos hospitais, dos contos infantis como o Pequeno Polegar e João e Maria – a infância abandonada que trabalha como adultos nas indústrias nascentes e é privada de condições mínimas de saúde e de sobrevivência (BARBOSA, 2000, pp. 88-89).

⁴ Depoimento do escritor realizado em novembro de 2000 ao receber o título de Jornalista Amigo da Criança. Relatório Unicef, p. 6.

Numa sociedade de classes como a nossa, com tamanha desigualdade social, a infância tem de ser vista como determinada pela origem social do indivíduo, que vai delimitando características, duração, assim como o momento e a condição de sua inserção no mercado de trabalho. No entanto, não podemos perder de vista a necessidade de ver a criança como sujeito ativo, que cada dia mais ocupa espaço na nossa sociedade. E, como ressalta Jobim e Souza (1994, p. 159, apud ANDRADE, 1998, p. 6), faz-se necessário romper com a representação desqualificadora de que a criança é alguém incompleto, “[...] a criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção histórica e da cultura de seu tempo”.

2.2. A Infância Pobre no Brasil – Trajetória Histórica do Olhar e das Políticas de Atendimento

A temática da infância não é recente. Segundo Alvim e Valladares (1988), no Brasil a preocupação com a infância pobre data do final do século XIX, com a criação em 1899 do Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro, com o objetivo de

[...] exercer a proteção sobre as crianças pobres, doentes, moralmente abandonadas; regulamentar a lactação mercenária; difundir entre famílias proletárias noções elementares de higiene infantil, incluindo a necessidade de vacinação; regulamentar o trabalho da mulher e da criança na indústria; exercer tutela sobre meninos maltratados ou em perigo moral (RUSSO, 1985, pp. 66-67, apud ALVIM e VALLADARES, 1988, p. 4).

Com a proclamação da República, significativas mudanças ocorrem no país, ocasionando o crescimento das grandes cidades, que com a abolição da escravatura deixou um grande contingente de mão-de-obra livre perambulando pelas cidades em busca de empregos, acentuando drasticamente a situação de pobreza e provocando o aumento de crianças abandonadas.

Delgado (2004), ao analisar esse período histórico, mostra que essa massa de excluídos que passam a perambular pelas ruas, com hábitos, valores e costumes estranhos ao ideal burguês, provoca nas classes burguesas um sentimento moralizador dos costumes, com propostas de confinamento e de regulação dessa população. Para ela, também o sentimento de infância que surge aí no Brasil vem na perspectiva da necessidade de instrução e ampliação da escola de massas.

O sentimento da necessidade de internamento da infância pobre não ocorre apenas no Brasil. Enguita (1999) discute como no século XVIII na Inglaterra muitos autores expressaram o desejo de ver internadas e “escolarizadas” as crianças pobres, o que significava vê-las submetidas a muitas horas de trabalho e algumas poucas horas de instrução. A idéia de que era preciso ocupá-las a maior parte do tempo pode ser vista na proposta de William Temple:

Quando estas crianças tiverem quatro anos, serão enviadas a uma casa de trabalho rural e, ali, ensinadas a ler a duas horas ao dia e mantidas plenamente ocupadas o resto do seu tempo em qualquer das manufaturas da casa (...). É de considerável utilidade que estejam, de um modo ou outro, constantemente ocupadas ao menos doze horas ao dia, quer ganhem a vida ou não; pois, por este meio, esperamos que a geração que está crescendo estará tão habituada à ocupação constante que, em geral, lhe será agradável e divertida [...] (FURNISS, 1965, p. 115, apud ENGUITA, 1989, p. 109).

Em 1919, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil cria o Departamento da Criança no Brasil, com o objetivo de estimular iniciativas de apoio à criança, divulgar conhecimentos e lutar para a aplicação das leis de amparo à criança.

A partir da década de 1920, a infância pobre é incorporada ao discurso jurídico e médico e o Estado passa a delinear políticas públicas voltadas especificamente para as crianças e os adolescentes, sendo criado em 1923 o primeiro Juízo de Menores do Brasil e em

1927, o Código de Menores⁵. Conforme consta no seu Artigo 1: “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinqüente, que tiver menos de 18 anos de idade será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste código” (RODRIGUES, 2003, p. 80).

Com o Código de Menores, institui-se a chamada infância da “menoridade”⁶, constituindo-se, segundo Nunes (2005), num “[...] marco na linha política e ideológica que conduzirá, de forma hegemônica, o padrão brasileiro de proteção à infância até meados dos anos 1980” (2005, p. 74). O Código também é um marco na segregação e diferenciação das crianças pobres, que passam a ser identificadas como abandonadas e delinqüentes.

Nessa época predomina uma visão médico-higienista, que via a população pobre como alvo de intervenções no sentido de adequá-la aos padrões de saúde, higiene, moradia e planejamento familiar da classe dominante. As crianças que viviam perambulando pelas ruas eram quase sempre associadas à delinqüência, à criminalidade. Nessa lógica, a intervenção pensada previa o afastamento das crianças de suas famílias e a internação passa a ser apontada como estratégia de formação moral, com o objetivo de torná-las “dóceis e úteis”.

A história do atendimento a crianças e adolescentes pobres no Brasil desse período é marcada por tentativas de afastamento da criança de seu convívio sociofamiliar e do seu meio cultural, estando subjacente a idéia de que a família pobre era prejudicial à criança. Acreditava-se que as condutas “anti-sociais” tinham um forte componente hereditário e do meio social.

⁵ Vale lembrar que até esse momento todo o atendimento às crianças abandonadas era de iniciativa da Igreja ou de instituições privadas.

⁶ É quando a criança pobre começa a ser identificada como “menor”, predominando uma visão tutelar e judicial no atendimento destinado a essas crianças, com ações de confinamento.

De acordo com Rodrigues (2001), a história da infância brasileira reflete a história da infância no Ocidente. No Brasil, assim como na Europa, podem-se perceber também três grandes fases de assistência à infância.

A primeira, a fase caritativa, vai do período colonial até meados do século XIX e tem na Roda dos Expostos a instituição que marcou esse período.

A segunda fase, a filantrópica, inicia-se em meados do século XIX, imperando o higienismo. Nessa fase, os médicos e os juristas tiveram papel fundamental no debate acerca da infância, entre eles destaca-se o médico Arthur Moncorvo Filho, cujos projetos, além da higienização, visavam também a “disciplinarização da cultura popular via a redefinição de alguns dos hábitos cotidianos das famílias pobres” (ALVIM e VALADARES, 1988, p. 5). Em 1927, cria-se o Código de Menores, cujo objetivo é “o menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinqüente, que tiver menos de 18 anos de idade”, ocorrendo aí a mudança de designação da infância, como chama a atenção Marcílio:

De um lado, o termo criança foi empregado para os filhos das famílias bem postas. “menor” tornou-se o discriminativo da infância desfavorecida, delinqüente, abandonada...O termo menor aponta para uma despersonalização e reflete a esfera do jurídico e, portanto, do público (MARCILIO, 1998, p. 195, apud RODRIGUES, 2001, p. 37).

A terceira fase ocorre a partir da década de 1960, que a autora chama de fase do Estado Interventor, com a criação em 1964 da Fundação Nacional de Assistência e Bem-Estar do Menor (Funabem) e posteriormente com a vigência do novo Código de Menores, de 1979, instituindo a categoria de “menor em situação irregular”. Esse Código continua circunscrito às crianças pobres, perpetuando a concepção de que o abandono e as práticas transgressoras estão restritos a determinada classe social, ou seja, vendo nos pobres o “germe” da criminalidade e instituindo penalizações ainda mais severas.

Na década de 1970, diferentes segmentos da sociedade passam a se preocupar mais com a situação da infância pobre no Brasil. Vale ressaltar que é nesse período que surge a Pastoral do Menor⁷, demonstrando uma preocupação especial da Igreja. Os anos 1970, conforme assinalam Alvim e Valladares (1988, p. 10), marcam também “de certa forma a entrada das ciências sociais no tratamento do tema”.

Em meados da década de 1980, começa a se processar um movimento discreto, em torno do Unicef, com vistas a alterar a Constituição brasileira. A promulgação da Constituição de 1988 trouxe novas perspectivas no tratamento das crianças e adolescentes. Conforme menciona Cury (2002), a Constituição de 1988 alargou dispositivos constantes em constituições anteriores e estipulou outros princípios, como o do pluralismo, da liberdade e da gestão democrática, garantindo “uma lista infinda de direitos civis entre os quais muitos têm a ver com a educação” (p. 19). Estabelece ainda a idade mínima de 18 anos para admissão em trabalhos noturnos e perigosos e de 14 anos para os demais tipos de trabalho⁸.

2.2.1. Da “Menoridade” ao Cidadão

A partir daí, acentua-se a luta em defesa dos direitos da criança e do adolescente, tendo como principal vitória a promulgação em julho de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), substituindo o antigo Código de Menores e instituindo uma nova forma de ver a criança e o adolescente e de atuar em prol deles.

⁷ Criada em 1978, amplia e moderniza a presença da Igreja Católica na área da assistência a crianças e adolescentes.

⁸ Ainda no final do ano de 1988, uma emenda altera para 16 anos a idade mínima para admissão no trabalho.

O ano de 1990 é um marco significativo na maneira como a sociedade brasileira e o governo deveriam passar a lidar com as nossas crianças e adolescentes. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente⁹, institui-se a idéia de sujeitos de direitos, que devem ser respeitados pela sua condição especial de pessoas em desenvolvimento. O Estatuto constitui-se num divisor de águas no trato das questões referentes à criança e ao adolescente no Brasil.

Com o ECA, adota-se o conceito de proteção integral às crianças e aos adolescentes, garantindo-lhes prioridade em termos de políticas sociais públicas. As crianças e os adolescentes passam, assim, a ser prioridades absolutas para o país, deixando de ser adjetivados como menores carentes, menores abandonados ou menores infratores para conquistar categorias mais abrangentes como crianças e adolescentes.

Os movimentos sociais de defesa dos direitos da criança e do adolescente, por sua vez, vêm apresentando um conceito de infância que trata de eliminar as categorias consideradas segmentadoras, estigmatizantes e segregadoras, como “menor”, “menor abandonado”, “menor carente”, “trombadinha”, “pixote”, “pivete”. Para eles, todos são cidadãos, crianças e adolescentes, sujeitos de direitos e pessoa em condição peculiar de desenvolvimento.

Essa mudança de visão, que reconhece a criança e o adolescente como sujeito de direito e pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, afeta diretamente o método de atendimento à criança e ao adolescente.

Esse tipo de movimento não ocorre de forma isolada no Brasil. Em nível internacional temos a Convenção sobre os Direitos da Criança¹⁰, de setembro de 1990, que mudou

⁹ Segundo esta lei, a proteção integral de todos os meninos e meninas, sem distinção de gênero, raça, religião ou classe social, é de responsabilidade do Estado, da família e da sociedade.

¹⁰ Convenção ratificada por quase a totalidade dos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), constituindo-se no tratado sobre direitos humanos mais amplamente ratificado na história.

drasticamente a abordagem com relação à criança. “A idéia de que a criança tem necessidades especiais abriu espaço para a convicção de que ela tem direitos, os mesmo conjuntos de direitos dos adultos: civis e políticos, sociais, culturais e econômicos” (UNICEF, 1997). Essa convenção definiu como criança qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente define como criança a pessoa com até 12 anos incompletos e como adolescente os jovens entre 12 e 18 anos.

No final do século XX, além da expansão da escola, que caminha para a sua universalização, de as famílias reordenarem os seus dispositivos de apoio e controle infantil, de os saberes disciplinares sobre a criança adquirirem autonomia e desenvolverem-se exponencialmente, adquiriram-se também novos instrumentos reguladores com a Convenção dos Direitos da Criança e com normas de agências internacionais (como o Unicef, a OIT, a OMS) configuradoras de uma infância global, no plano normativo (SARMENTO, 2003).

2.3. A Infância na Contemporaneidade: O Debate Atual no Brasil

Postman chama a atenção para o fato de que, se a modernidade trouxe a afirmação da infância, hoje vivenciamos o seu desaparecimento. Para ele, na contemporaneidade há o sentimento de que “[...] a linha divisória entre a infância e a idade adulta está se apagando rapidamente”, algo que para ele “é bastante comum entre os que estão atentos e é até presente pelos desatentos” (1999, p. 12).

Segundo o autor, já vivemos um tempo de crianças adultas e de adultos infantis, ou seja, caminhamos para um momento que as diferenças estarão marcadas em dois extremos – a primeira infância e a senectude.

Mais do que a certeza de que vivemos o prenúncio do fim da infância, as evidências trazidas por Postman no seu livro *O Desaparecimento da Infância* nos levam a refletir sobre a nova criança que surge na contemporaneidade, ou seja, “a infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias” (SARMENTO, 2004, p. 10).

Sarmiento (2004), ao questionar se na contemporaneidade¹¹ há ainda um lugar para a infância, afirma:

Não obstante – contrariamente aos propagandeadores da “morte da infância” (Postman, 1983) – consideramos que a 2ª modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de acção que nos permite falar de crianças como actores sociais (2004, p. 10).

Segundo Andrade (1998), apesar de na sociedade contemporânea a concepção moderna de criança ainda permanecer, sendo vista como um “**ainda não**”, um “vir-a-ser” (quando adulto), colocando-a como objeto, nos últimos anos começa a ser gestada uma nova concepção de infância – criança como sujeito. A autora fala da necessidade de romper com a representação desqualificadora de criança como ser incompleto – alguém que se constitui num vir-a-ser no futuro –; para ela, é preciso ver a criança como um cidadão com direitos e deveres.

Nos últimos anos, observamos um movimento no sentido de considerar a criança um sujeito portador dos direitos dos homens. Entretanto, o desconhecimento das potencialidades sociais infantis – uma vez que estas nunca foram devidamente investigadas – gera uma ambigüidade e confusão sobre a competência da criança para exercer seus direitos com independência (FIGUEIRA, 1992, apud ANDRADE, 1998).

A partir do século XX, o mundo passa a reconhecer a importância da infância, significativos acontecimentos se sucedem de 1924 em diante, com a Declaração de Genebra

sobre os Direitos da Criança, elaborada pela União Internacional para o Bem-Estar Infantil. Em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em cujo artigo 25 está escrito que a infância “tem direitos a cuidados e assistência especiais”.

Pinto e Sarmento (2003) mencionam que ver as crianças como:

[...] actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (PINTO e SARMENTO, apud MULLER, 2003, p. 12).

Segundo Sarmento, na contemporaneidade há a reinstitucionalização da infância. As idéias e representações sociais sobre as crianças, bem como as suas condições de existência, estão sofrendo transformações significativas, em conformidade com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo da vida cotidiana, na estrutura familiar, na escola, na mídia e nos espaços públicos.

Para ele, o que a contemporaneidade tem apontado é a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais.

[...] pelo contrário, defendemos que a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo. As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um *entre-lugar* (Bhabha, 1998), o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro [...] (SARMENTO, 2004, pp. 2-3) .

¹¹ O autor refere-se à contemporaneidade como a 2ª modernidade.

Pensar o conceito de infância hoje passa por entender que ao longo de muitos anos de luta por uma sociedade democrática e pela afirmação dos direitos humanos foi se delineando uma concepção de infância contemporânea que está refletida na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada em 1989 pela Assembléia Geral das Nações Unidas, o que podemos denominar da infância cidadã.

Essa Convenção vê a criança como um indivíduo e como membro de uma comunidade mais ampla mas que tem um espaço distinto da vida adulta, “a Convenção reconhece que aquilo que é adequado para um adulto pode não ser apropriado para uma criança”. Ela enfatiza também a necessidade de respeitar na criança suas “capacidades em desenvolvimento”.

Sendo o tratado de direitos humanos mais amplamente ratificados na história, a Convenção efetivamente representa um consenso global com relação ao conceito de infância. Embora não haja acordo absoluto quanto à interpretação de cada um dos dispositivos da Convenção – alguns dos países membros publicaram declarações e ressalvas esclarecendo sua posição nacional sobre um ou mais aspectos dos direitos –, existe substancial concordância com relação a quais devem ser os padrões de infância (UNICEF, 2004, pp. 5-6).

As políticas de atendimento à infância hoje estão pautadas nessa visão de infância, e ela vai gestando um novo olhar sobre as crianças. Mas não podemos deixar de estar atentos para o que Postman chama de processo de “adultificação” das crianças, onde “os valores e estilos da criança e dos adultos tendem a se fundir” (p.142).

Os prenúncios dessa massa de criaturas indiferenciadas invadem o dia-a-dia, dentro e fora da tela mágica da TV; nas roupas, nos hábitos alimentares, no padrão lingüístico, na profissionalização prematura dos esportistas, no fim das velhas brincadeiras infantis, em atitudes mentais e emocionais, e, é claro, no campo do sexo e da violência (POSTMAN, 1999).

Se a modernidade apartou as crianças do mundo adulto, o que temos visto hoje na contemporaneidade é uma fusão desses mundos, mas não nos moldes da era medieval. Não

faz muito tempo, lembro que em minha infância, quando minha mãe conversava na sala com suas amigas, nós tínhamos de sair desse ambiente, pois ali a conversa era de adulto. Hoje, não há mais essa separação, filhos e pais dividem no mesmo espaço seus momentos, nas camadas populares até mesmo a sua intimidade. A televisão também tem contribuído fortemente para quebrar essa divisão, é possível ver em qualquer horário do dia cenas e temas antes previstos apenas para adultos.

Outro aspecto curioso da nova inserção da criança no mundo contemporâneo é visto pelo que tem ocorrido em muitas famílias da região sisaleira. Como somente os filhos mais novos sabem ler e escrever, eles passam a ter um papel importante na família. Esse novo processo pode ser percebido ao observarmos algumas propagandas da televisão. Entre elas, uma em especial atrai a atenção. Um pai chama o filho para que ele veja uma explosão no espaço. Diz ele ao filho que foi um barulhão. O filho, porém, questiona a informação, pois como poderia ocorrer um barulhão no espaço se este é vácuo e, logo, o som não se propaga? Desconcertado, o pai desconversa e chama para verem futebol.

Agora, torna-se necessário que as políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes efetivem de fato a participação delas na sua formulação e na condução das mesmas. E “[...] efetivar esta participação implica em outro modo de conceptualização da infância, em que a criança é potencializada como agente de instituição e transformação da sociedade em que está inserida” (ANDRADE, 1998, p.1).

CAPÍTULO III

INFÂNCIA VERSUS ESCOLA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS



Foto 3. Crianças em sala de aula da Escola Municipal Cláudio Ferreira Pereira

Entende-se socialização aqui com base no conceito de Berger e Lukmann (2004), ou seja, vista enquanto processo de construção social do homem, consistindo na introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade. Esse processo, segundo eles, ocorre em dois momentos. O primeiro é a socialização primária, ou seja, a primeira socialização que o indivíduo vivencia na infância no âmbito da família. O segundo é a socialização secundária, em que ocorre a interiorização de “submundos” institucionais.

Santos (2002, pp. 35-36) chama a atenção para o fato de que apesar da socialização se iniciar na família, com a modernidade, cada vez mais cedo a família vem dividindo “seu papel de agente socializador com outras instâncias que ‘complementam’ a socialização das crianças e adolescentes”. A autora ressalta ainda que hoje as instituições de política social voltada para a infância e adolescentes “vêm atuando como uma socialização secundária ou ainda completando a primária”.

A institucionalização da infância no início da modernidade realizou-se tendo como um dos fatores decisivos a criação de instâncias públicas de socialização, especialmente por meio da institucionalização da escola pública e da sua expansão como escola de massas, além do surgimento de novas disciplinas no campo da reflexão sobre a criança, destacando-se a pediatria, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia.

Segundo Enguita (1989, p. 107), até a Idade Média a escola desempenhava um papel marginal, de fato “[...] a aprendizagem e a educação tinham lugar como socialização direta de uma geração por outra, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta e sem a intervenção sistemática de agentes especializados que representa hoje a escola”.

A partir do século XVII, o Estado assume papel fundamental na educação das crianças, e a escola passa a ser reorganizada para ser o mundo da criança e se ocupar da função disciplinar e instrutiva, protegendo-a da “paparicação” dos pais e da visão dos que ainda consideram-na como um “adulto em miniatura” ou o que Montaigne considerava pior, dos que a tratam como um brinquedo. Assim, segundo Ghiradelli (2002), a pedagogia que nasce com os “tempos modernos”, em certo sentido, “objetiva apartar a criança do lar, do trabalho, enfim, da chamada realidade” (p. 18).

Como sabemos, a escola moderna, isto é, a idéia de escola como a pensamos hoje, com regras, disciplinas, conteúdos programáticos, divisão por séries a partir de critérios cronológicos, etc., é algo articulado ao surgimento de um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, um sentimento, que implica cuidados especiais para com os pequenos, e que está na base da noção de infância gerada com o advento da modernidade (esse período que, com alguma liberdade, podemos datar entre os séculos XVI e XIX) (GHIRADELLI, 2002, pp. 19-20).

A partir de meados do século XVIII¹², com a “institucionalização educativa da infância” ocorre a separação formal e protegida pelo Estado das crianças perante os adultos, constituindo-se em modo de inculcação de uma cultura escolar, de um saber homogeneizado, de uma ética e de uma disciplina mental e corporal (SARMENTO, 2004, pp. 3-4).

Para Durkheim (1968, p. 10), “a educação é coisa essencialmente social. A educação para a sociedade é o meio pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais de sua própria existência”. Ele diz ainda “[...] é a educação que transforma cada um de nós, do ser individual e associal que somos ao nascer em um ser inteiramente novo. Ela nos leva a ultrapassar nossa condição inicial: é esta a condição para que a criança se transforme em homem” (p. 56).

Enguita (1989) ressalta que a escola representa o primeiro contato com uma instituição formal, constituindo-se na primeira experiência da criança no trato com estranhos, pessoas fora dos laços de parentescos ou da comunidade imediata.

Durante a Era Moderna, a escola, inicialmente sem diferenciações de idade¹³, teve como papel principal o de disciplinador através de uma base religiosa rígida, sendo ressaltado o aspecto moral e de vigilância das escolas destinadas aos jovens e crianças (bem

¹² Instituída primordialmente na Prússia e em Portugal no período do Marquês do Pombal, em meados do século XVIII, a escola pública em 1870 tinha sido proclamada em 47 países, sendo atualmente inerente à própria constituição do Estado das sociedades modernas (cf. Ramirez e Boli, 1982).

¹³ As meninas, desde o início, excluídas do convívio escolar, eram tratadas até o século XVII como mulheres adultas a partir dos doze anos (de maneira geral) e sua formação familiar condizia com esse comportamento. (nome da autora,ano)

exemplificadas pelos internatos e liceus do século XIX). Vale, contudo, lembrar que esse não era um fenômeno generalizado: enquanto alguns tinham sua infância delimitada pelo ciclo escolar (o tempo da disciplina, da vigilância, separada do tempo da liberdade adulta), outros ainda se transformavam em adultos quando mal tinham condições físicas para isso (mais tarde, os internatos seriam exclusivos de uma elite e o primário, ensino mais curto; seria destinado ao povo).

Assim, desde os primórdios da escolarização podemos distinguir o processo dual de duas escolas bastante distintas, a da elite e a destinada ao povo. O ensino universal não era defendido pela grande maioria dos iluministas do século XVIII, que propunham uma educação diferenciada de acordo com o status social; condizente com o pensamento tradicional de separação entre o trabalho manual/braçal e o intelectual; condenados a pertencerem a mundos diferentes.

Paradoxal é que, se por um lado é na sociedade moderna que houve a emergência da infância, por outro lado não podemos esquecer que o reconhecimento da criança, que ocorrera aí, teve seu sentido comprometido. Na sociedade moderna surge um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, “[...] um sentimento que implica cuidados especiais para com os pequenos, e que está na base da noção de infância gerada com o advento da modernidade” (GHIRALDELLI, 2002, pp. 19-20). Entretanto é também no auge da modernidade que as crianças são incorporadas em grande escala no mundo do trabalho em condições bastante desumanas, sem nenhum cuidado especial, comprometendo a realização da infância no seu sentido moderno.

Para Ariès, a escola está diretamente associada à construção social moderna da infância., há uma intrínseca relação entre escola e a duração da infância, ou seja, a escola tem tido um papel importante no sentido do prolongamento da infância.

Na modernidade, cresce o mito da educação como fator-chave do desenvolvimento social, sendo vista como via para operar a construção do homem moderno (CAMBI, 1999).

O autor trata ainda de outro grande mito que dominou a educação moderna – o da infância:

[...] ligado à espontaneidade/naturalidade da infância e à sua posição como um dos modelos daquele homem novo, mais livre e mais genuíno, não repressivo e não autoritário, que é o projeto a que visa a educação nas sociedades atuais, democráticas e libertárias (CAMBI, 1999, p. 392).

Cury (2002, p. 20), referindo-se à Constituição de 1988, assinala que a educação “[...] é um direito fundante da cidadania e o primeiro na ordem de citações”.

3.1. Lugar de Criança: É na Escola?

Por todos os lados ouvimos essa expressão, que vai moldando o nosso jeito de pensar. Fernandes (1996) diz que uma das melhores invenções da modernidade foi a certeza de que lugar de criança é na escola.

Lugar da infância é na escola; se esta se tornou uma frase muito cara ao texto cultural da modernidade é, também, porque foi tematizada, justificada, realimentada, pelos inúmeros campos do saber da própria modernidade (pedagogia, sociologia, psicologia, pediatria, psicanálise, etc), os quais, por um ou outro ângulo, contraíram uma dívida de fundação com ela. (FERNANDES, 1996, p. 61).

Enguita (1989) discute como na modernidade a escola passa a ter uma centralidade na vida das crianças, todos os dias centenas de milhares delas vão à escola, a frequência à escola cada dia mais se torna obrigatória. Segundo o autor, a primeira coisa que perguntamos a uma criança depois de seu nome é o que ela estuda.

A escola apresenta-se perante eles, ou assim o proclama a sociedade, como a única coisa séria que existe nesse período de sua vida: o resto é o brinquedo, o privado, o trivial. Como escreveu uma vez Fabrício Caivano, a infância foi substituída pela “alunância” [...]. (ENGUIITA, 1989, p. 157).

Apesar de esse ser um lema da modernidade, até hoje no Brasil convive-se com o mito de que para as crianças pobres o melhor caminho para a formação do bom caráter é o trabalho, constituindo-se numa forma de evitar a marginalidade. Em 1995, o Unicef, em articulação com o governo e ONGs, conduziu uma campanha cujo lema foi Lugar de Criança É na Escola. No Brasil, somente na Constituição de 1934 é que a instrução pública apareceu como direito de todos. E somente nos últimos anos nesta nação é que a maioria das crianças de 7 a 14 anos está na escola. Se por um lado os dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) relativos ao acesso à educação nas séries iniciais é alentador, ao indicar um grande crescimento dos índices de crianças nessa faixa etária com acesso à escola, por outro mostra que há ainda muita iniquidade quanto ao acesso à educação, principalmente quando se leva em conta algumas variáveis, como área geográfica, questões de gênero e étnico-raciais.

3.2. Infância: Tempo de Brincar, Tempo de Aprender?

Um dos direitos garantidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança é o de brincar. O brincar deve ser visto como uma necessidade essencial para a criança desenvolver-se, o brincar representa um dos direitos fundamentais para ser criança.

Brincando a criança aprende o mundo, conhece e amplia seus limites, constrói mediações entre si e os outros, entre a realidade e seus sonhos, brincando a criança constrói possibilidades. Brincando se aprende o mundo. (MARQUES, 2001, p. 10).

Vários pesquisadores já apontaram à importância do lúdico no processo de desenvolvimento da criança. Para Piaget (1987, apud CAOVIALLA, 2004, p. 66), “o jogo é um tipo de atividade particularmente poderosa para o exercício da vida social e da atividade construtiva da criança”.

Freire ao abordar as diferenças entre o adulto e a criança, fala do significado do brincar para a criança:

O mundo do adulto é intrinsecamente diferente do mundo da criança. O mundo adulto é utilitário, produtivo, realista. O mundo da criança é lúdico, fantástico, idealista (...). O adulto produz e aprende trabalhando, a criança brincando. O trabalho e o aprendizado da criança acontecem brincando. É através disto que a criança vai tomando contato com as regras. Todo o jogo tem suas regras que devem ser entendidas, incorporadas e respeitadas pela criança (FREIRE, apud CAOVIALLA, 2004, pp. 70-71).

O ludismo é traço fundamental da infância, constituindo-se numa das atividades sociais mais significativas. No entanto, o brincar não é próprio apenas das crianças, é próprio do homem. A diferença entre ambos é que para as crianças entre o brincar e empreender coisas sérias não há distinção, “sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2003, p. 15). O autor chama a atenção ainda para o fato que o brinquedo e o brincar são fundamentais no processo de recriação do mundo e na produção das fantasias infantis.

Walter Benjamim defende a importância do brinquedo e do ato de brincar, para ele “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (2002, p. 102).

Se, por um lado, parece ser unânime a idéia de que o tempo da infância é para ser destinado à brincadeira e é um momento privilegiado do aprender, por outro, torna-se cada vez mais visível o imenso contingente de crianças que ainda muito cedo, antes mesmo dos 7 anos de idade, já estão pelos campos, pelas cidades, trabalhando. Trabalho e escola estão presentes no dia-a-dia de milhares de crianças brasileiras.

No cotidiano da grande maioria das crianças das famílias sisaleiras, principalmente para as meninas, os cuidados com os afazeres domésticos e com os irmãos menores começam cedo e muitas vezes são prioritários em relação à ida à escola. Além disso, a brincadeira nas famílias pobres geralmente não é vista com bons olhos, muitos pais da região sisaleira viam o brincar como um ócio que estimulava na criança ser um adulto preguiçoso. Predominava a idéia de que o trabalho, sim, afastava as crianças do mundo da vagabundagem, como pode ser observado no depoimento de um pai: “Criança que não trabalha vira ladrão, por isso tem que trabalhar para não se tornar vagabundo” (RAMOS e NASCIMENTO, 2001, p. 54). Em 1997, quando comecei a andar pela região sisaleira, encontrei várias famílias cujas crianças revezavam entre si o dia de ir à escola, pois tinham também que cuidar dos irmãos menores e dos afazeres da casa.

Apesar de hoje a grande maioria das crianças estar na escola, boa parte delas, principalmente as que residem no meio rural, têm uma curta carreira escolar, que mal passa da 4ª série. Muitas delas, assim como ocorreu com seus pais, já antes mesmo da adolescência não terão mais qualquer tipo de contato com a cultura escolar, estando precariamente alfabetizadas, muitos regredirão à condição de semi-analfabetos na idade adulta.

A infância está sendo transformada em sucata, de vários modos. Multidões de imaturos estão tendo sua idade adulta convocada antecipadamente, de modo que o tempo de ser criança está sendo ocupado amplamente pelo tempo do adulto, do trabalho, da exploração, da violência. Esse fato põe a sociedade inteira em perigo, porque lança gerações inteiras,

prematuramente, num modo de vida adulto. Com isso a sociedade perde o controle sobre a formação das novas gerações, não tem condições de viabilizar um projeto social que, através da socialização dos imaturos, assegure às gerações do futuro as melhores conquistas sociais, morais, políticas das gerações passadas (MARTINS, 1993, p. 14).

Resta perguntar, enfim: De que crianças estamos falando? Quem são as crianças trabalhadoras? Coube a todas trabalhar? Nogueira (1990) menciona que, historicamente, na utilização da mão-de-obra infantil, “recorreu-se sobretudo às crianças atendidas pela assistência paroquial, chamadas de ‘aprendizes’ (órfãos, abandonados, indigentes, etc.)” (p. 34), e que esse processo esteve sempre intrinsecamente ligado ao processo de subescolarização¹⁴.

Segundo estudos realizados por Ana Lucia Kassouf (apud OIT, Andi e Unicef, 2003), há indicação de que famílias pobres e mais numerosas requerem mais trabalho infantil. Vários estudos vêm apontando que o trabalho precoce prejudica o desempenho das crianças na escola, ocasionando muitas vezes evasão e repetência. Enfrentar a problemática do trabalho infantil no Brasil passa necessariamente por garantir às crianças o acesso à escola e sua permanência nela, além de propiciar a elas uma educação de qualidade. Esse é um dos alvos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), programa do Governo Federal que tem por objetivo retirar crianças e adolescentes de 7 a 15 anos de idade do trabalho considerado perigoso, penoso e insalubre. Para conseguir seu objetivo, o Programa requer que as crianças e os adolescentes atendidos frequentem a escola e a jornada ampliada, ação educativa complementar à escola criada pelo Peti.

Muitos termos têm sido utilizados hoje para resignificar a infância da criança trabalhadora. Infância roubada, infância subtraída, infância perdida, infância abandonada, ou,

¹⁴ A autora cita estudos como de FURET e OZOUF sobre a história da alfabetização na França, que advertem que o trabalho infantil trouxe grandes obstáculos à generalização da instrução.

no dizer de Martins (1993), crianças sem infância ou carentes de infância. Assim, no capítulo seguinte, passo a discutir o que estamos chamando de trabalho infantil, esse mal que hoje tanto combatemos e que pretendemos erradicar.

CAPÍTULO IV

TRABALHO INFANTIL: REVENDO CONCEITOS



Foto 4 – Criança quebrando pedra

Afinal, o que queremos dizer com trabalho infantil? Não há consenso sobre o termo. Segundo Peres (2002), a expressão pode ter significados distintos em sociedades e épocas diferentes. O debate atual divide-se entre os que pensam ser necessário combater qualquer tipo de trabalho da criança e os que defendem que há algumas atividades que as crianças devem desenvolver, como ajudar a família nos afazeres domésticos, no campo etc., trabalho visto como princípio educativo. Essa discussão é fundamental para o norteamento do

Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Afinal, que tipo de trabalho pretendemos erradicar? Não seria pretensioso demais pensar erradicar todo tipo de trabalho infantil?

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), em sua publicação *O Trabalho Infantil: A Perspectiva da OIT*, de 2003, deixa clara essa distinção ao afirmar:

Quando o trabalho da criança é parte real do processo de socialização e constitui um meio de transmissão de conhecimentos e experiências de pai para filho, faz pouco sentido falar em trabalho infantil (2003,p.25).

Silva (2000) critica a Convenção nº 182 da OIT argumentando que a Organização se preocupou apenas em eliminar as piores formas de trabalho infantil. Para ele todas as formas de exploração do trabalho infantil, ao sonegarem o tempo para a vivência do lúdico e comprometerem o processo de escolarização, de alguma forma causam situações de constrangimento que repercutem na construção da identidade da criança. O autor intitula esse processo de sonegação do tempo de lazer de “Assalto à Infância”. Afirma ainda:

Esse processo de sonegação da infância pode ser considerado como um tempo de oportunidades perdidas, que impõe às crianças possíveis seqüelas nutricionais (envelhecimento precoce, desnutrição), cognitivas, psicossociais e culturais, comprometendo de maneira indelével o presente e o futuro das gerações (SILVA, 2000, p. 14).

Para o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa (apud OIT, 2003), em vez de usar o termo combate ao trabalho infantil, o mais correto é referir-se ao combate à exploração da mão-de-obra da criança. Assim teríamos de pensar quais os limites entre o trabalho como princípio educativo e o abuso, a exploração.

No processo de implantação do Peti, muitas vezes levamos de forma bastante radical a idéia de ser contra qualquer tipo de trabalho infantil. Por outro lado, porém, não podemos esquecer que, provavelmente, essa postura deva-se ao fato de que muitas vezes o trabalho

infantil mascarado sobre a forma de ajuda tenta escamotear uma problemática séria que envolve milhares de nossas crianças.

4.1. – Contextualizando o Trabalho Infantil

O trabalho infantil não é uma problemática social recente, presente apenas nas sociedades contemporâneas. Desde os primórdios da civilização já havia crianças trabalhando. Entretanto, com a Revolução Industrial, observa-se a incorporação, em grande escala, da mão-de-obra infantil. Engels, em seu livro *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, já no século XVIII retratava as precárias condições de inserção das crianças no meio fabril:

Desde o começo da nova indústria, estas (as crianças) foram empregadas nas fábricas; no princípio, devido à pequena dimensão das máquinas (que se tornaram bem maiores mais tarde) eram quase exclusivamente as crianças que trabalhavam. Ia-se buscá-las nas instituições assistenciais e se as alugava, em verdadeiros bandos, como “aprendizes”, por longos anos a serviço dos industriais. Elas eram alojadas e vestidas coletivamente e tornavam-se, evidentemente, completamente escravas de seus patrões, os quais as tratavam com uma brutalidade e uma rudez extremas (ENGELS, APUD NOGUEIRA, 1990, p.35).

Silva (2000) menciona que, apesar de a exploração do trabalho infantil já ocorrer no período pré-industrial, entretanto, antes do advento da indústria, as crianças trabalhavam no âmbito da própria família e havia nesta época outra concepção de trabalho na infância. “Na vida cotidiana pré-industrial, [...] o tempo de trabalho e o tempo de lazer pertenciam ao próprio trabalhador, não havendo portanto uma grande ruptura neste sentido” (SILVA, 2000, p. 32).

Enguita (1989) ressalta que, apesar de o trabalho infantil já estar presente na própria Idade Média, é de fato no século XVIII que se dá o momento culminante do processo de internamento e disciplinamento das crianças pobres através do trabalho:

[...] foi o desenvolvimento das manufaturas que converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente, como mão-de-obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina. O momento culminante dos orfanatos e, em geral, do internamento e disciplinamento das crianças em casas de trabalho e outros estabelecimentos similares foi o século XVIII (ENGUITA, 1989, p. 109).

Segundo Rizzini (2000), o Brasil também tem uma longa história de exploração da mão-de-obra infantil, “as crianças pobres sempre trabalharam”, seja para os seus donos como criança escrava na Colônia e no Império, seja para os “capitalistas” no início da industrialização, para os grandes proprietários de terras como bóias-frias, nas unidades domésticas, nas casas de famílias e nas ruas.

No entanto, conforme menciona a autora, foi com o fim da escravidão que o trabalho infantil ganhou maior visibilidade, multiplicando iniciativas públicas e privadas de preparo da criança e do adolescente para o trabalho. Tanto na indústria quanto na agricultura, o trabalho passa a ser visto como solução para o “problema do menor abandonado e/ou delinqüente”. No Brasil, no início de seu processo de industrialização, pode-se perceber uma incorporação numerosa e em condições de extrema precariedade.

A infância aparece ora em perigo, ora perigosa. A criança devia ser protegida, mas também contida. Salientava-se que ela devia ser educada visando o futuro da nação e que o único meio de atingir o progresso era o trabalho. A ociosidade era considerada como a origem dos demais vícios, ponto de partida para a criminalidade e um dos mais degradantes males da sociedade (PERES, 2002, pp. 29-30).

Nunes (2005) ressalta que essa lógica, que se ancora na ética do trabalho, é a mesma que legitima a exploração da criança sob as mais perversas formas, entre elas a do trabalho infantil.

Moura (2000), em seu artigo *Crianças Operárias na Recém-Industrializada São Paulo*, menciona o expressivo contingente de crianças trabalhadoras na indústria têxtil, setor de maior absorção de mão-de-obra infanto-juvenil, que, segundo a Repartição de Estatística e Arquivo do Estado, em 1890, representava cerca de um quarto dos empregados nesse setor. Em 1919, há um aumento da força de trabalho infantil nesse setor, passando a representar 37%.

Rizzini (2000), em seu artigo *Pequenos Trabalhadores do Brasil*, apresenta dados estatísticos que mostram a força da mão-de-obra infantil na indústria têxtil do final do século XIX, em que em 1894 25% dos operários de quatro estabelecimentos têxteis de São Paulo eram menores. Esse mesmo dado é encontrado no ano de 1919 em 194 indústrias de São Paulo, cujos trabalhadores eram menores de 18 anos em 25% do quadro de funcionários

Os relatos demonstram também a precariedade das condições de trabalho a que são submetidas as crianças: ambiente insalubre, sem as condições mínimas de higiene, no qual operários amontoavam-se entre as máquinas e com jornada de trabalho excessiva.

Eram, de fato, jornadas de trabalho extremamente longas, que em alguns estabelecimentos atingiam dez, 12, às vezes 14 horas diárias, com intervalos reduzidos e sem descanso semanal, dificultando, senão inviabilizando, as possibilidades já restritas de frequentar a escola (MOURA, 2000, p. 270).

No Brasil, a criança escrava era incorporada ao trabalho da mãe desde cedo¹⁵. Mott (1979), ao analisar os relatos dos viajantes, verificou que ao completar 5, 6 anos encerrava-se uma fase da vida da criança escrava, de 6 aos 12 anos ela desempenhava algumas atividades auxiliares e dos 12 em diante meninos e meninas eram vistos como adultos tanto no que se refere ao trabalho quanto na sexualidade.

Pinheiro (2005), em seu artigo *O Trabalho de Crianças Escravas na Cidade de Salvador 1850-1888*, apresenta dados, com base em levantamento realizado nas escrituras de compra e venda de escravos, em que se identificaram na cidade de Salvador 797 crianças cativas, com idade entre 4 e 12 anos, exercendo atividades, o que representava 36% do universo de crianças comercializadas.

Em seu livro *Educação, Saber, Produção em Marx e Engels*, Nogueira traça um panorama histórico da regulamentação do trabalho da criança na Inglaterra, passando por várias leis, como a de 1802, a de 1819, a de 1825, a de 1831 e a de 1833. A lei de 1819 introduziu pela primeira vez a idéia de uma idade mínima de admissão ao trabalho, estabelecendo a proibição do trabalho de menores de 9 anos. A de 1833, considerada por muitos, inclusive Marx, como a mais importante, tem como diferenciador fundamental, em relação às demais, a instituição da frequência escolar obrigatória, impondo ao patrão a responsabilidade pelo fornecimento de, no mínimo, duas horas diárias de instrução para as crianças da fábrica.

¹⁵ Civiletti, em seu artigo *O Cuidado às Crianças Pequenas no Brasil Escravista*, aborda que nos relatos de viajantes verificava-se o hábito das negras de amarrarem os filhos às costas, podendo, assim, conciliar o trabalho com os cuidados à criança. Isso nos remete à situação hoje das famílias sisaleiras, que também, como forma de conciliar o trabalho com o cuidado, expõem suas crianças aos riscos inerentes ao trabalho.

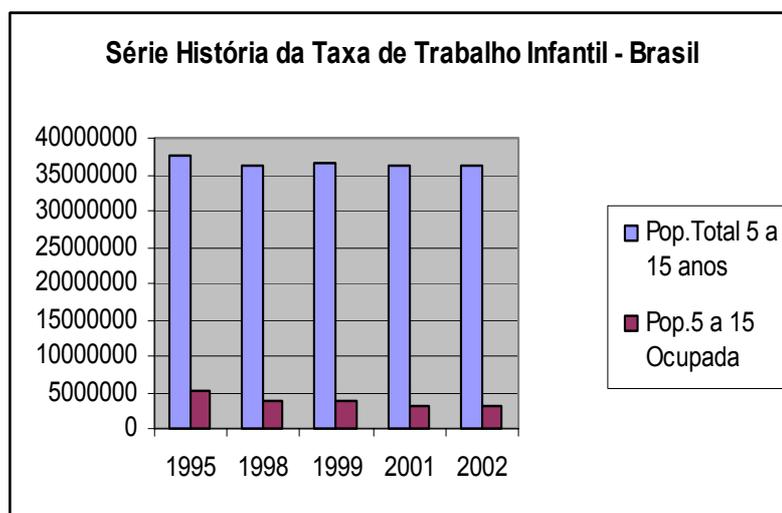
Esse aspecto considerado por Marx como uma das grandes vitórias da classe operária denota a preocupação já naquele período histórico com a educação dessas crianças que, ao serem incorporadas precocemente ao mundo fabril, tinham seu direito, à educação, suprimido.

Nogueira afirma ainda que a utilização da mão-de-obra infantil está intrinsecamente ligada ao processo de subescolarização. Estudos como o de Furet e Ozouf (apud NOGUEIRA, 1990) sobre a história da alfabetização na França nos adverte que o trabalho infantil trouxe grandes obstáculos à generalização da instrução. Apesar de uma grande porcentagem das crianças trabalhadoras hoje no Brasil conciliar o trabalho e o estudo, entretanto observa-se uma redução do aproveitamento nos estudos.

4.2. – A Problemática do Trabalho Infantil no Brasil Hoje

O Brasil convive com altas taxas de trabalho infantil. Segundo dados da PNAD 2001, cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes com idade entre 5 e 17 anos encontram-se em situação de trabalho. Comparando esses dados com o ano de 1992, que contava com 9,6 milhões de crianças trabalhadoras, verifica-se que houve nesta década uma grande redução de trabalho infantil em todo o país, o que demonstra a importância das políticas de combate ao trabalho infantil implementadas a partir de meados da década de 1990, entre elas o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

A tendência de redução na última década pode ainda ser vista nos dados apresentados pelo documento do Ministério do Trabalho e Emprego, Mapa de Indicativos do Trabalho da Criança e do Adolescente (2005), conforme pode ser observado no gráfico 1, que apresenta uma série histórica da taxa de trabalho infantil no país de 1995 a 2002.



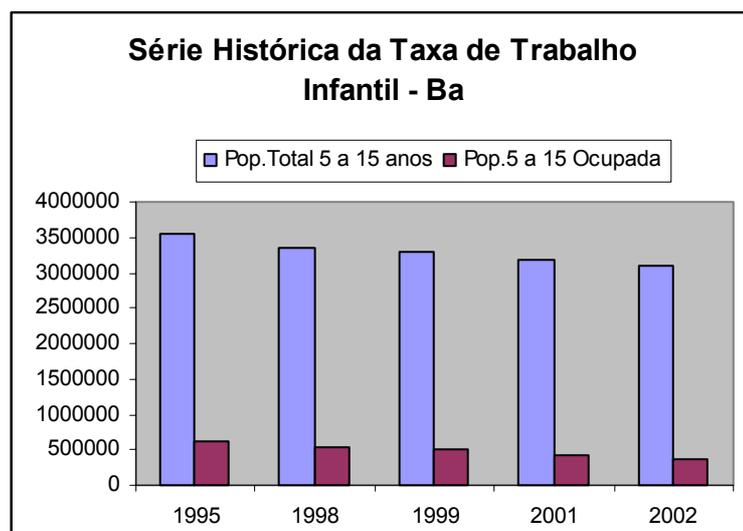
FONTE: IBGE/PNAD 2002 (Microdados processados pelo MTE).

GRÁFICO 1

Verifica-se que o período de 1999 a 2001 destaca-se por apresentar o maior índice de redução, 21,18%, passando de 3.926.060 em 1999 para 3.094.249 crianças ocupadas no ano de 2001, enquanto no período seguinte, 2001-2002, conta com um decréscimo de apenas 3,4%. É justamente no ano 2000 que o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil tem a sua maior ampliação de metas, o que vem a confirmar a importância que o Peti tem tido em termos de contribuir para a diminuição do trabalho infantil no Brasil.

A Bahia é um dos Estados que apresentam maior incidência de crianças trabalhadoras. Segundo dados da PNAD 2002, 11,98% da população de 5 a 15 anos estavam ocupadas. O gráfico Série Histórica da Taxa de Trabalho Infantil na Bahia, apresentado pela publicação do Ministério do Trabalho e Emprego – 2005, mostra que também nesse Estado o período de 1999-2001 foi o de maior decréscimo da taxa de crianças ocupadas, passando de 15,92% em 1999 para 12,91% em 2001 (conforme o gráfico 2). Foi durante o ano de 2000

que o Peti teve a maior expansão na Bahia, passando de 18 municípios atendidos em 1998 para 47 em 2000.



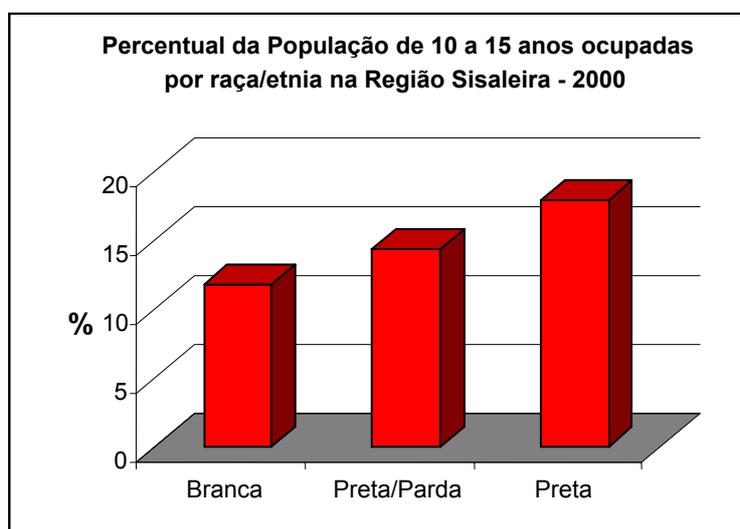
FONTE: IBGE/PNAD 2002 (Microdados processados pelo MTE).

GRÁFICO 2

O Relatório do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza chama a atenção para o fato de que estudos têm revelado que no Brasil a pobreza tem idade, sexo e escolaridade definidos, sendo que crianças e adolescentes são a faixa etária mais afetada pela pobreza. De cada quatro pobres brasileiros, um tem entre 7 e 14 anos, 52% são mulheres, 23% são analfabetos e 33% não completaram a 4ª série do ensino fundamental.

A região sisaleira da Bahia se constituía numa das regiões de maior concentração de trabalho infantil, envolvendo crianças em um tipo de atividade bastante penosa e de alto risco, como é o trabalho nos campos de sisal e nas pedreiras.

Os dados apresentados no Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras (UNICEF, 2004) demonstram que cerca de 14% da população de 10 a 15 anos dessa região em 2000 estava ocupada. No entanto, conforme podemos visualizar no gráfico 3, esse percentual é ainda maior quando desagrega os dados por raça/etnia, em que se verificam as crianças negras como as que mais cedo são incorporadas ao trabalho, com 18,06% contra o índice de 11,86% entre as crianças brancas.



FONTE: IBGE –Censo 2000 (retirado do Relatório Unicef, 2004).

GRÁFICO 3

Conforme dados do Censo 2000, nos 33 municípios da região sisaleira identificaram-se 23.398 crianças ocupadas, ou seja, 16,4% (ver tabela 1)

TABELA 1.
PERCENTUAL DE CRIANÇAS OCUPADAS POR MUNICÍPIO DA REGIÃO
SISALEIRA - 2000

Municípios	Crianças Ocupadas Abs.	Crianças Ocupadas %
Araci	1.522	20,8
Campo Formoso	1.309	13,1
Candeal	135	8,5
Cansanção	577	11,3
Capela do Alto Alegre	354	21,0
Capim Grosso	614	17,6
Conceição do Coité	1.809	22,5
Euclides da Cunha	1.708	20,3
Gavião	105	12,6
Ichu	135	14,6
Itiúba	1.504	29,9
Jacobina	2.172	19,6
Miguel Calmon	680	15,5
Mirangaba	226	8,7
Monte Santo	1.024	11,9
Nordestina	468	28,9
Nova Fátima	196	18,4
Ourolândia	210	7,2
Pé de Serra	537	26,9
Queimadas	664	16,4
Quijingue	167	3,7
Retirolândia	252	14,6
Riachão do Jacuípe	974	21,0
Santaluz	561	11,45
São Domingos	194	14,8
São José do Jacuípe	235	14,2
Serrinha	3.722	33,5
Serrolândia	279	14,7
Teofilândia	716	20,4
Tucano	948	11,6
Umburanas	253	10,0
Valente	396	13,3
Várzea Nova	274	12,4
Total	23.398	16,4

FONTE: IBGE – Censo 2000 (microdados reprocessados pelo MDS).

CAPÍTULO V

AS POLÍTICAS DE COMBATE AO TRABALHO INFANTIL – ENTRE ELAS, O PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL – PETI



Foto 5 – Criança na Jornada Ampliada produzindo texto a partir das leituras dos livros do Baú de Leitura

Após a Segunda Guerra Mundial, a preocupação com a infância se intensifica, cria-se o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que passa a ter um papel fundamental na luta pela defesa da infância. No Brasil, a partir da Constituição de 1934, fica fixado em 14 anos o limite de idade para ingresso na força de trabalho. As Constituições de 1937 e 1946 mantiveram a idade de 14 anos como limite, já a Constituição de 1967 baixou tal limite para 12 anos, adequando essa idade ao fim da escolarização obrigatória, que na época era de 7 a 12 anos.

O trabalho infantil tem sido considerado uma das principais questões a serem enfrentadas pela comunidade internacional, o que levou à Convenção para a Idade Mínima, de 1919, da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Entretanto, é somente no final da década de 1980 que de fato o Brasil começa a se mobilizar na luta pela erradicação do trabalho precoce.

A partir da década de 1990, importantes iniciativas são tomadas no sentido de enfrentar a grave problemática do trabalho infantil, entre elas destacam-se o fato de o Brasil em 1992 integrar-se ao Programa Internacional para a Erradicação do Trabalho Infantil (Ipec) da OIT, e a criação do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (Fnpeti), em 1994, articulando diversos segmentos tanto do poder público quanto da sociedade civil com vistas a enfrentar essa problemática social.

5.1. – O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Peti – Breve Histórico

Em 1996, fruto da ampla mobilização de diversos segmentos da sociedade, é firmado o Protocolo Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil no Brasil, assinado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, por ministros de Estado, governadores,

parlamentares, organizações empresariais e de trabalhadores e pela Fundação Abrinq. Ainda nesse ano, é criado o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil sob inspiração do Fórum Nacional de Prevenção do Trabalho Infantil. Em 1995, o Fórum iniciou suas atividades realizando a primeira reunião ordinária, em que se criou um grupo técnico com vistas a discutir ações de intervenção, que resultaram num projeto piloto nas carvoarias de Mato Grosso do Sul. A partir de então, em 1996, o Fórum consegue uma grande conquista: o reconhecimento do problema por parte do governo federal, com a criação do Programa de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (Peti) no governo do presidente Fernando Henrique, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Assistência Social (Seas) do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS).

Na Bahia, no segundo semestre de 1996, é assinado o Protocolo de Intenções entre os governos federal e estadual, representado pela Secretaria do Trabalho e Ação Social (Setras), instituindo por meio da Portaria nº 230/96 uma Comissão Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil (Competi), composta inicialmente de 11 membros, com o intuito de implementar o Programa de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil no Estado¹⁶.

A região sisaleira do Estado da Bahia já atraía a atenção de órgãos nacionais e internacionais, em função da mobilização de diversas lideranças locais, principalmente do movimento sindical de trabalhadores rurais, que vinha denunciando a grave situação do trabalho precoce na região – como os fatos ocorridos no trabalho com a cultura do sisal, que, conforme mencionado ao longo desta dissertação, envolve um grande contingente de crianças e adolescentes, em condições bastante adversas, submetidas a graves riscos, inclusive de mutilação pela máquina de cevar. Destacou-se também a atuação da Sub-Delegacia Regional

¹⁶ Inicialmente, em 1996, o Programa tinha o caráter preventivo por isso constava em seu nome Programa de Erradicação e Prevenção do Trabalho Infantil –PPETI, a partir de 2000 passa a não constar mais o termo prevenção.

do Trabalho de Feira de Santana, que havia realizado um diagnóstico da situação do trabalho infantil na região e que vinham realizando discussões com o poder público, lideranças sindicais e representantes da sociedade civil local.

O Programa tem por objetivo retirar as crianças e adolescentes do trabalho, mediante o pagamento de uma bolsa vinculada à frequência à escola regular e às atividades complementares realizadas nas jornadas ampliadas, no turno subsequente à escola.

5.1.1. O Peti – No Contexto das Políticas Públicas de Assistência Social Hoje

Celina Souza (2003), ao tratar do conceito de política pública, afirma que não existe uma única definição para o tema. Segundo Dye (1984, apud SOUZA, 2003, p.13.), podemos defini-la como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Já Lynn a considera como sendo um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Outra definição ainda: “[...] o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (SOUZA, 2003, p. 13).

Refletir sobre o Peti passa por pensá-lo neste contexto atual das formulações das políticas sociais no Brasil. Segundo Ivo (2003), a partir da década de 1990 no Brasil se implanta um conjunto de medidas compensatórias voltadas para mitigar os efeitos perversos dos ajustes estruturais, “condicionando ações reformistas de redesenho da ‘assistência focalizada’ como paradigma da política social [...]” (2003, p. 10).

A focalização constitui-se, então, no novo conceito central do paradigma da formulação das novas políticas sociais. Trata-se, como diz Candia (1998), da recuperação de um modelo de “assistência” de ações compensatórias, que se converteu em ferramenta mais apropriada para racionalizar os gastos sociais num regime de acumulação vulnerável e cheio

de incertezas no contexto dos riscos do mercado financeiro (IVO, 2003, p. 12).

O Peti se constitui num dos principais programas da rede de proteção social implantados na década de 1990 no Brasil, tendo três eixos básicos:

- Concessão da Bolsa Criança Cidadã, cujos valores são R\$ 25,00 para área rural e R\$ 40,00 para áreas urbanas de municípios com mais de 250.000 habitantes;
- Execução da jornada ampliada, sendo para tanto disponibilizados recursos no montante de R\$ 20,00 e R\$ 10,00 por criança atendida na área rural e urbana, respectivamente;
- Trabalho com as famílias, que se divide em duas naturezas: socioeducativo e de geração de renda.

O financiamento do Programa e sua gestão são de responsabilidade das três esferas do poder público, estando alocado hoje no Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), por intermédio de sua Secretaria Nacional de Assistência Social. Essa Secretaria é responsável por coordenar a garantia de proteção básica e especial para as famílias que dela necessitam.

5.1.2. O Peti no Governo Lula – O Que Muda

No início do governo Lula, houve a princípio muitas incertezas sobre se o Programa continuaria. Com a implantação do Programa Bolsa Família, em outubro de 2003, unificando os vários programas de transferência de renda, na gestão da ministra Benedita da Silva, inicialmente cogitou-se que o Peti também fosse incorporado. O Peti, porém, apesar de se

constituir em um programa de transferência de renda, tem a sua centralidade no trabalho socioeducativo realizada nas jornadas, não sendo suficiente a transferência de renda através da Bolsa Criança Cidadã. Assim, o Programa manteve-se fora da unificação. A partir deste ano, as bolsas do Peti serão pagas via cartão cidadão por meio do Programa Bolsa-Família, onde os municípios terão que incluir todos os beneficiários do Peti no Cadastro Único, até o mês de julho. Entretanto, entendendo a especificidade desse Programa, fica garantido o repasse das verbas destinadas à execução das ações socioeducativas, denominadas jornada ampliada.

A partir de 2005, com a aprovação da nova Política Nacional da Assistência Social (PNAS) e da Norma Operacional Básica (NOB/Suas), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome vem coordenando o processo de implementação do Sistema Único da Assistência Social (Suas) no país. O Suas representa um reordenamento da Política Nacional da Assistência Social, cujos serviços, programas, projetos e benefícios são estruturados por níveis de proteção – Proteção Social Básica (destinada à prevenção de situações de risco pessoal e social e ao fortalecimento e desenvolvimento de potencialidades das famílias e dos indivíduos) e Proteção Social Especial (voltada para a proteção de famílias e indivíduos em situação de risco social e pessoal).

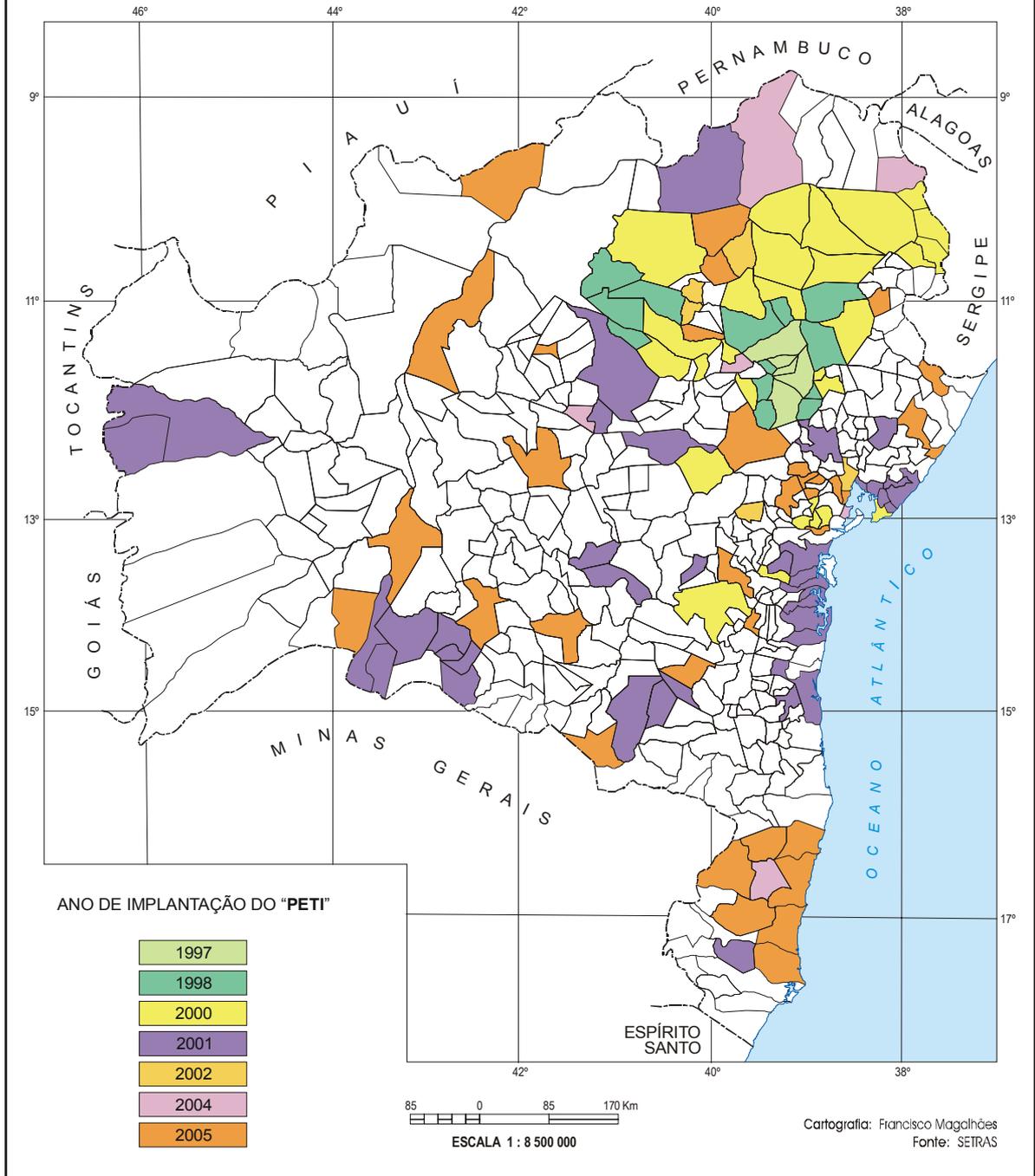
Assim, com a implementação dessa nova política da assistência social, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil passa a inserir-se nos serviços considerados como de proteção especial de média complexidade.

A proteção social especial é a modalidade de atendimento assistencial destinado a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus-tratos físicos e, ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas sócio-educativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (MDS, 2004, p. 31).

O Programa hoje está implantado em 27 Estados do país e atende a 932.832 crianças e adolescentes em 2.795 municípios brasileiros. Pernambuco e Bahia são os Estados com maior número de atendimento: 135.889 e 126.818, respectivamente.

Na Bahia, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil está implantado em 133 municípios, situados nas 15 regiões econômicas do Estado, e atende 126.818 crianças e adolescentes de 5 a 15 anos. Pelas cores do mapa 2, pode-se visualizar o ano de implementação em cada cidade.

PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL (PETI) NOS MUNICÍPIOS BAIANOS, 1997 - 2005



MAPA 2

Além do recebimento da Bolsa Criança Cidadã no valor de R\$ 25,00 e R\$ 40,00¹⁷, essas crianças participam de atividades socioeducativas complementares à escola regular, as denominadas jornadas ampliadas. Para a execução dessas atividades, os municípios recebem os recursos no valor de R\$ 20,00 (cidades de pequeno porte) e R\$ 10,00 per capita (cidades das regiões metropolitanas e aquelas com população acima de 250.000 pessoas). Para atender a essas crianças nas unidades de jornadas ampliadas, foram contratados na Bahia cerca de 2.733 monitores.

5.2. O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Peti na Região Sisaleira

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil chega à Bahia no ano de 1997, inicialmente atendendo a cinco municípios da região sisaleira: Retirolândia, Santaluz, Conceição do Coité, Valente e Riachão do Jacuípe. No ano seguinte, 1998, o Programa implanta-se em mais 12 municípios. Em 2000, o Peti amplia-se para atender aos demais municípios da região, com exceção de São José do Jacuípe, que somente em 2004 é inserido.

O Programa tem como população-alvo crianças e adolescentes de 7 a 15 anos¹⁸. Na região sisaleira, de uma população total de 201.365 crianças na faixa etária de 7 a 15 anos, foram beneficiados 53.828, representando 26,7%, conforme pode ser visto na tabela 2.

¹⁷ O valor da bolsa se diferencia: é maior nos municípios das grandes metrópoles e nas áreas urbanas dos municípios com população superior a 250.000 habitantes.

¹⁸ No início, o Programa destinava-se a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, em 2000 ampliou-se para 15 anos e no final de 2004 o Peti passou a incorporar também crianças menores de 7 que estejam inseridas em atividades laborais.

TABELA 2
PROPORÇÃO DA POPULAÇÃO DE 7 A 15 ANOS DE IDADE DA REGIÃO
SISALEIRA ATENDIDA PELO PETI

Municípios	Crianças de 7 a 15 anos	Número de Crianças Peti	% Atendidas
Araci	11.395	3.472	30,5
Campo Formoso	13.819	3.174	23,0
Candeal	2.030	300	14,8
Cansanção	7.045	1.538	21,8
Capela do Alto Alegre	2.581	498	19,3
Capim Grosso	5.295	1.259	23,8
Conceição do Coité	11.644	4.477	38,4
Euclides da Cunha	11.452	1.242	10,8
Gavião	1.092	454	41,6
Ichu	1.132	529	46,7
Itiúba	8.043	1.862	23,2
Jacobina	15.602	3.771	24,2
Miguel Calmon	6.059	1.000	16,5
Mirangaba	3.221	1.704	52,9
Monte Santo	13.232	2.643	20,0
Nordestina	2.642	1.271	48,1
Nova Fátima	1.525	566	37,1
Ourolândia	3.462	1.206	34,8
Pé de Serra	3.037	1.071	35,3
Queimadas	5.671	2.159	38,1
Quijingue	5.847	2.808	48,0
Retirolândia	2.201	1.423	64,7
Riachão do Jacuípe	6.402	1.806	28,2
Santaluz	6.697	2.671	39,9
São Domingos	1.674	998	59,6
São José do Jacuípe	2.128	200	9,4
Serrinha	17.531	1.325	7,6
Serrolândia	2.595	903	34,8
Teofilândia	4.961	1.521	30,7
Tucano	11.211	1.610	14,4
Umburanas	3.320	1.096	33,0
Valente	3.628	1.729	47,7
Várzea Nova	3.188	1.542	48,4
Total	201.362	53.828	26,7

FONTE: IBGE - Censo 2000 e Setras, 2005.

Esses números demonstram a amplitude que o Programa teve na região, chegando, em vários municípios (como Retirolândia, São Domingos e Mirangaba) a atender mais da metade de sua população total de 7 a 15 anos, com percentuais de 64,7%, 59,6% e 52,9%, respectivamente. Além disso, mais da metade dos 34 municípios que compõem a região tiveram percentuais de atendimento superior a 30%. Se levarmos em consideração somente a população rural, já que o Programa inicialmente estava destinado às famílias do meio rural, o

percentual de crianças beneficiadas em alguns municípios chega a mais de 80%, quase a universalização do atendimento.

Apesar de a centralidade do Programa estar no trabalho socioeducativo das jornadas ampliadas, no entanto, não constam recursos específicos para a contratação dos monitores, ou seja, os educadores que realizam os trabalhos nas jornadas. De acordo com o Manual de Orientação do Peti, os municípios podem utilizar até 30% dos recursos da jornada (R\$ 20,00 per capita) para pagamento de pessoal, mas isso não resolve a questão. Assim, a contratação desses profissionais deve ficar sob a responsabilidade dos municípios, ou seja, como parte da contrapartida da esfera de poder municipal.

Na Bahia, no início do Programa, devido às características da grande maioria dos municípios da região sisaleira, cuja arrecadação municipal é basicamente oriunda de recursos de transferência, sendo inexpressivos os recursos próprios, buscou-se uma solução por meio de negociação com o governo do Estado.

Assim, na Bahia, o governo do Estado vem assumindo as despesas com os educadores da jornada ampliada, sendo co-financiador do Programa, o que tem representado um grande diferencial na atuação do Peti/Bahia, uma vez que tem garantido uma maior permanência dos educadores no Programa, ao contrário do que ocorre com outros Estados, que sofrem tanto de ingerência política quanto com o desmantelamento das equipes a cada mudança de gestor. Vale ressaltar que nestes oito anos já houve três eleições municipais.

Para o atendimento dessas crianças e adolescentes, foram implantadas na região diversas jornadas ampliadas. Para desenvolver as atividades socioeducativas, foram

contratados 1.271 monitores¹⁹, sendo 710 com carga horária de 40 horas e 561 com carga de 30 horas.

5.2.1. O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil Peti — em Nova Fátima

Em 1998, implanta-se no município de Nova Fátima o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, beneficiando inicialmente 450 crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos. Na época, o Centro de Recursos Humanos da UFBA realizou pesquisa censitária na zona rural do município e cadastrou 665 crianças, entre 7 e 14 anos, nessa área do município. Destas, cerca de 50% trabalhavam.

No ano 2000, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil expande-se para as áreas urbanas, passando a atender também a crianças e adolescentes que residem na sede do município e trabalham em atividades urbanas, como carregadores de feira, vendedores, catadores de sucatas e lixos etc. Assim, é realizado um novo cadastramento na área urbana de Nova Fátima, que passa a atender então 566 crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 15 anos, congregando as zonas rural e urbana.

Com a implementação do Programa no município, é criada a jornada ampliada. No entanto, apesar de o Peti chegar em Nova Fátima no ano de 1998, somente em 1999 é que de fato as jornadas começam a funcionar. Essa demora na implementação das atividades socioeducativas se deu devido à necessidade de nucleação dos espaços do Peti, à adequação deles e a todo o processo de seleção e capacitação dos monitores. A nucleação é feita a partir do cadastro de beneficiários, de forma a agrupar crianças que residem numa mesma localidade e/ou nos seus arredores, considerando também o turno em que essa criança estuda, uma vez que ela participará da jornada ampliada no turno oposto ao da escola. Esse processo de nucleação é fundamental para definir em que localidades serão implantadas as jornadas, de forma a que a criança seja atendida o mais próximo possível da sua comunidade, assim como para definir o número de monitores necessários por município. Em média cada monitor deve

¹⁹ Vale ressaltar que na Bahia, diferentemente do que ocorre nos outros Estados, os monitores são contratados com recursos do Estado.

trabalhar com até 25 crianças por turno. Na seleção do monitor também se priorizam os candidatos residentes nas áreas mais próximas do local de funcionamento das jornadas.

CAPÍTULO VI

AS JORNADAS AMPLIADAS NA REGIÃO SISALEIRA – DO IDEAL AO PETI REAL: A EXPERIÊNCIA DE NOVA FÁTIMA



Foto 6 – A monitora Djane orientando suas crianças e adolescentes na realização das tarefas da escola regular

Conforme consta no Manual de Orientações do Peti (MPAS, 2002), a jornada ampliada se constitui numa ação educativa complementar à escola que se divide em dois núcleos: o básico e o específico. Segundo as orientações desse Manual, cabe ao núcleo básico:

- Enriquecer o universo de informações, cultural e lúdico de crianças e adolescentes por meio de atividades complementares e articuladas entre si, destacando aquelas voltadas para o desenvolvimento da comunicação, da sociabilidade, de habilidades para a vida, de trocas culturais e as atividades lúdicas;
- Apoiar a criança e o adolescente em seu processo de desenvolvimento, fortalecendo sua auto-estima, em estreita relação com a família, a escola e a comunidade (p. 9).

Quanto ao núcleo específico, devem-se desenvolver atividades artísticas, desportivas e atividades de apoio ao processo de aprendizagem, por meio de reforço escolar, aulas de informática, línguas estrangeiras, educação para a cidadania e direitos humanos, educação ambiental e outros (p. 10).

Implantar um Programa da natureza deste, com a amplitude que teve na região, não foi uma tarefa simples. Conforme visto acima, a dimensão da proposta pedagógica da jornada ampliada requer um grande esforço no sentido da sua concretude, ainda mais levando em conta se tratar de uma região, como já assinalamos, bastante precária em termos da sua rede educacional.

6.1. A Educação na Região Sisaleira – Antes e Depois do Peti

No momento em que o Programa se implantou na região sisaleira, os diagnósticos realizados (SETRAS, 1996; RAMOS e NASCIMENTO, 1997) apontavam a precariedade da situação educacional da região, que representava grande impasse no processo de implementação das jornadas ampliadas. Uma das primeiras dificuldades referia-se à falta de espaços físicos. Em grande parte, a rede escolar era composta de prédios de uma única sala, o que dificultava contar, em muitos casos, com a própria rede municipal de educação. Outro aspecto que chamava a atenção era que em boa parte das escolas da zona rural o prédio escolar não dispunha de energia nem, principalmente, de água encanada, o que muitas vezes ocasionava a suspensão das atividades. Uma vez que na jornada ampliada as crianças devem

contar com alimentação (almoço e lanche), essa forma precária de funcionar inviabilizava o projeto.

Na época da pesquisa para a implantação do Peti, andamos por muitas escolas da região sisaleira. Era comum, em função de a quase totalidade das escolas rurais funcionarem com turmas multisseriadas, os professores dividirem os grupos de alunos em filas. Segundo depoimento de uma das professoras, essas filas se constituíam da seguinte forma: a fila dos que ainda não sabiam as sílabas, a fila dos que já reconheciam as sílabas e algumas palavras, e a fila dos mais avançados, aqueles capazes de produzir frases. O dia-a-dia na sala de aula em muitas escolas rurais funcionava basicamente com as tarefas passadas pelo professor no caderno de cada aluno, a depender do nível em que cada um se encontrava, ou seja, uma escola da cópia. Quando os alunos estavam mais avançados e com um pouco de desenvoltura na escrita, aí, sim, predominavam os ditados.

Em 1997, quando começamos a percorrer a região, o que encontramos foi um quadro bastante deficitário da situação educacional, apresentando altas taxas de analfabetismo, inclusive da sua população jovem. De acordo com dados do Censo do IBGE de 1991, a taxa de analfabetismo da população de 15 a 17 anos era de 31,3%, e para a população de 18 a 24, 34,1%. Já no ano de 2000 essas taxas caem significativamente, sobretudo entre a população de 15 a 17 anos, que passa a apresentar um índice de 8,3%. Na faixa etária de 18 a 24 anos, a taxa de analfabetismo fica em 16,1%.

Em 1991, 43,1% das crianças de 7 a 14 anos da região sisaleira estavam fora da escola. Essa situação era ainda mais gritante nos municípios de Monte Santo, onde 76% não freqüentavam escola, e em Araci, com percentual de 61,1%. Em 2000, há uma grande redução do número de crianças de 7 a 14 anos que estão fora da escola, caindo para 6,2%. Monte Santo e Araci continuam sendo os municípios com maior índice de crianças sem estudar, com 22,1% e 14,5%, respectivamente.

Ramos e Nascimento (2001) retratam bem o ambiente cultural dessa região, onde historicamente o trabalho vinha se sobrepondo à escolaridade, com a naturalização do trabalho infantil – a visão predominante entre as famílias é de que o trabalho precoce justificasse pela necessidade, além de ser visto como formador do homem de bem, dando-lhe responsabilidade, ou seja, “tem que trabalhar para não se tornar vagabundo”.

Os autores mostram ainda que, ao se inserir nesse contexto, o Peti teve de romper barreiras culturais, entre elas a própria resistência inicial das famílias com relação à proposta pedagógica das jornadas, identificadas por muitos como apenas brincadeiras – neste universo cultural o brincar se aproxima do vagabundear, não sendo visto como importante. Até a implementação do Peti, o valor da escola estava apenas centrado no fato de ensinar a ler e a contar.

O eixo central do Programa é a educação, ou seja, garantir que a criança ao ser retirada do trabalho tenha assegurado o ingresso, a permanência e o sucesso na escola. Há o entendimento que qualquer política de combate ao trabalho infantil passa por construir uma proposta de educação integrada e em tempo integral. Somente assim temos a garantia do não-retorno ao trabalho. Dessa forma, como cita Lamêgo (2001), o Peti antecipa na região os postulados da LDB, que preconizam a ampliação da carga horária diária da criança na escola.

A institucionalização de uma proposta de educação para a cidadania pressupõe a permanência de todos os alunos em tempo integral, na escola. Pressupõe o sucesso na formação escolar e as condições para que se forme um cidadão brasileiro capaz de articular o local e o universal (LAMÊGO, 2001, p. 51).

O documento do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (2000), que traça as diretrizes para a formulação de uma política nacional de combate ao trabalho infantil, deixa claro que qualquer política que pretenda erradicar o trabalho infantil deve ter na educação a sua centralidade.

Na educação está a centralidade da política de erradicação do trabalho infantil, isto é, qualquer ação que tenha como objetivo o combate e a eliminação do trabalho infantil deve ter inscrito entre seus objetivos permanentes o ingresso, o reingresso, a permanência e o sucesso de todas as crianças e adolescentes na escola. O acesso igualitário de meninos e meninas à educação e ao treinamento técnico profissionalizante de qualidade é o instrumento mais importante contra o trabalho infantil (2000, p. 37).

O Diagnóstico Sócio-Econômico da Região Sisaleira, realizado pela Secretaria do Trabalho e Ação Social, em dezembro de 1996, antes da implementação do Peti, apresenta dados que demonstram a precariedade do sistema educacional nessa região.

A região sisaleira, marcada por elevados níveis de pobreza, contava com baixa produtividade do sistema educacional, apresentando altos índices de repetência, evasão

escolar e distorção idade/série, em muitos dos seus municípios, com índices acima da média estadual, além de apresentar os maiores índices de trabalho infantil no Estado.

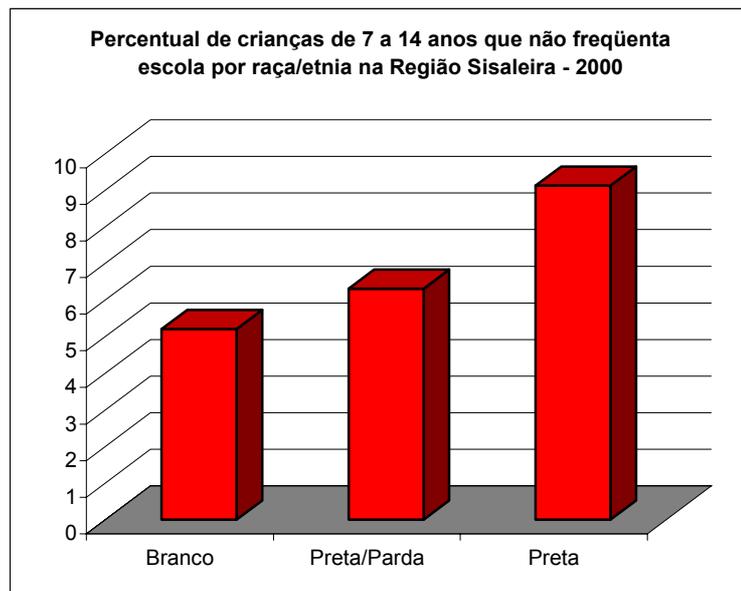
[...] ressalta-se a magnitude da taxa média de analfabetismo das pessoas de 15 anos na Região, em torno de 45%, muito acima da vigente no plano estadual para esse grupo etário, por volta de 26%, em 1990 (LAMÊGO, 2000, p. 33).

Segundo dados do Censo de 1991, na maioria dos municípios que compõem a região do sisal há a prevalência da população não alfabetizada, chegando em alguns casos, como nos municípios de Monte Santo, Ouroilândia e Umburanas, a mais de 65% da sua população total. Esse quadro é ainda mais gritante se tomamos os índices para a população rural, que nessas cidades ultrapassam os 70%.

A taxa de cobertura do sistema educacional na região era bastante reduzida diante da magnitude de sua população, principalmente as dos grupos etários que compreendem as crianças e os adolescentes, num total de 242 estabelecimentos. Desse número, apenas 13 ofereciam a cobertura do pré ao 2º grau..

Boa parte das escolas da região funcionava em condições bastante precárias, em prédios que em sua maioria dispunham apenas de uma sala de aula, como já referido, predominando as classes multisseriadas.

Ainda no ano 2000, segundo dados do Censo, havia na região sisaleira um percentual grande de crianças de 7 a 14 anos que não freqüentava escola, quase 6%, acima da média nacional, de 5,5%. Entre as crianças de pele negra, esse percentual passa dos 9%.



FONTE: IBGE-Censo 2000 (dados retirados do Relatório Unicef)

GRÁFICO 4

O sistema educacional está apoiado basicamente na rede pública municipal, ofertando na maioria dos estabelecimentos da 1ª à 4ª série do ensino fundamental. De acordo com o Anuário Estatístico da Educação (SEC, 2003), no ano de 2003 a matrícula inicial no ensino fundamental na região sisaleira era de 289.029 alunos. Desse total, 132.063, ou seja, 45,7%, estavam matriculados em escolas rurais, em sua maioria da rede municipal.

Apesar de a maioria das crianças que trabalhavam na região estar matriculada, isso não significava bom aproveitamento escolar, como denunciam os altos índices de repetência e as taxas de distorção série/idade bastante elevadas. Conforme os dados do Anuário Estatístico da Educação, em 2003 o percentual de alunos reprovados na região sisaleira foi de 20,2%, maior que a média do Estado, que é de 17,6% (ver tabela 3).

TABELA 3
NÚMERO DE ALUNOS REPROVADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL NO
ESTADO DA BAHIA E REGIÃO SISALEIRA -2003

Local	Número de alunos	
	Absoluto	%
Estado da Bahia	588.669	17,6
Região Sisaleira	58.247	20,2

FONTE: Anuário Estatístico da Educação, SEC/Ba/2003.

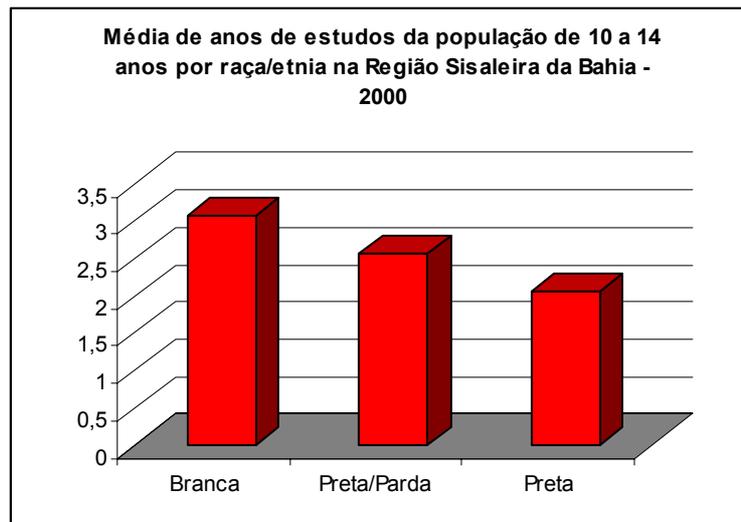
Também é bastante elevada a taxa de distorção idade/série, em que quase 60% dos alunos do ensino fundamental estão defasados em dois anos ou mais.

TABELA 4
NÚMERO DE ALUNOS COM DOIS ANOS OU MAIS DE DEFASAGEM
IDADE/SÉRIE NO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DA BAHIA E REGIÃO
SISALEIRA -2003

Local	Número de alunos	
	Absoluto	%
Estado da Bahia	1.806.543	54,2
Região Sisaleira	171.915	59,5

FONTE: Anuário Estatístico da Educação, SEC/Ba/2003.

O gráfico 5 demonstra ainda que a média de anos de estudos da população de 10 a 14 anos dessa região é muito baixo, menos de três anos. Somente as crianças brancas são as que chegam nessa faixa etária com mais de três anos de estudos.



FONTE: IBGE-Censo 2000 (Relatório Unicef) – 2004.

GRÁFICO 5

6.2. A Proposta Pedagógica das Jornadas Ampliadas do Peti na Bahia

Para a implementação das jornadas ampliadas na Bahia, a Comissão Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil - ComPeti, após ampla discussão entre os parceiros do Programa, aprovou uma proposta pedagógica, desenvolvida pelo Unicef, Movimento de Organização Comunitária – MOC e Projeto Axé – Centro de Formação, embasada nos seguintes pressupostos básicos:

- A escola é um dos instrumentos de acesso das classes populares ao conhecimento e à participação política e social;
- Educação como processo permanente, envolvendo todos os agentes (professor, monitor, aluno, família, comunidade);
- A necessidade de construir um novo modelo de escola que contemple a reflexão sobre a cultura da região, integrando a família e a comunidade;
- Constituir-se num processo formador de cidadãos críticos e participativos;

- A apropriação de habilidades físico-biológicas e mentais está diretamente relacionada ao domínio de várias linguagens – da língua, da matemática, da linguagem musical, pictórica etc., de forma a permitir ao sujeito sentir, sistematizar e interferir na realidade. (LAMÊGO, 2000, p.23)

O MOC, organização com forte atuação na região e que já atuava na área de formação de professores rurais, em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana e prefeituras municipais no Projeto CAT (Conhecer, Analisar e Transformar a realidade rural), tem tido um papel central na estruturação da proposta pedagógica das jornadas ampliadas. É a instituição responsável pelas capacitações dos monitores e também atua no acompanhamento, com reuniões bimestrais dos coordenadores de monitores do Peti da região sisaleira, momentos em que além da avaliação realiza-se o planejamento das ações.

A escolha dos monitores cabe à equipe técnica da Setras, cujo processo seletivo constitui-se de duas etapas: prova escrita e entrevista. Com relação à contratação, desde o início enfrentaram-se várias dificuldades. Primeiro, os municípios se viram diante da impossibilidade de arcar com os custos da contratação dos educadores para o Programa. Outra questão dizia respeito à preocupação da Competi de manter formas legais de contratação, assim, em 1998, por meio de um convênio da Setras com a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão (Fapex) da UFBA, os monitores foram contratados com recursos do orçamento do Estado, alocados para essa finalidade. A partir de 2005, os monitores passaram a ser contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo (Reda).

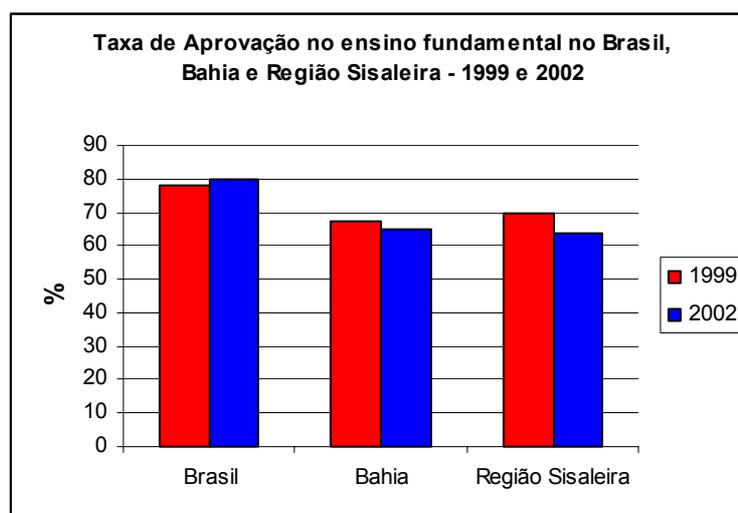
Os monitores, antes de serem contratados, passam por um processo de formação de 88 horas, em dois módulos. No primeiro módulo, com 44 horas, de caráter mais informativo, abordam-se temáticas ligadas ao trabalho a ser desenvolvido. No segundo módulo, após o monitor já ter trabalhado por um tempo, avalia-se e redefine-se o trabalho com base na experiência vivenciada. Em cada município, é escolhido dentre o grupo de monitores um (ou mais) coordenador, a depender do número de monitores no município. Sua função é acompanhar e orientar o trabalho pedagógico nas jornadas. Os coordenadores planejam e avaliam suas ações coletivamente com assessoria do MOC em encontros bimensais – inicialmente eram mensais.

6.3. O Peti e as Repercussões na Educação da Região

Estudos já realizados na região (SOUZA e SOUZA, 2003; NAAP, 2002) têm apontado que o Peti vem contribuindo para a melhoria da educação. Também nos encontros de avaliação dos quais venho participando ao longo desses oito anos, parece ser senso comum afirmar que um dos avanços do Programa foi contribuir com a redução da evasão escolar e da repetência.

Quando comecei a me debruçar sobre este estudo, uma das primeiras iniciativas que tive foi tentar ir além do senso comum e buscar verificar nas estatísticas oficiais se o que todos vinham afirmando estava de fato repercutindo nos indicadores oficiais de desempenho escolar, ou seja, as taxas de aprovação, reprovação e abandono.

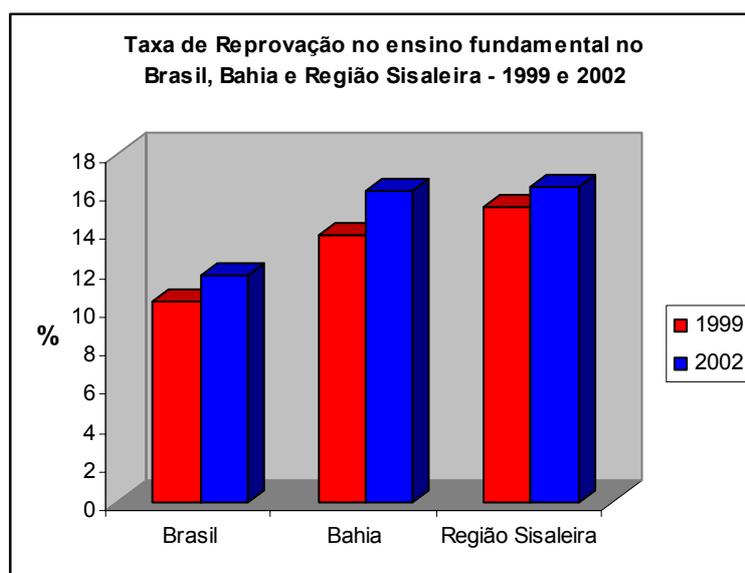
A avaliação dos indicadores de eficiência e rendimento do ensino fundamental para os anos de 1999 a 2002 traz uma surpresa. A taxa de aprovação, nesse período de quatro anos, caiu de 69,99% para 62,04%, sendo que Umburanas, Várzea Nova e Araci têm os índices mais baixos: 57,0%, 57,1% e 57,5%, respectivamente. Essa tendência, ou seja, a queda dos índices de aprovação – e conseqüente aumento da repetência –, também ocorreu com a média do Estado da Bahia, que passa de 69,45% em 1999 para 65,1% em 2002.



FONTE: MEC/INEP/Educatabrasil, 1999 e 2002.

GRÁFICO 6

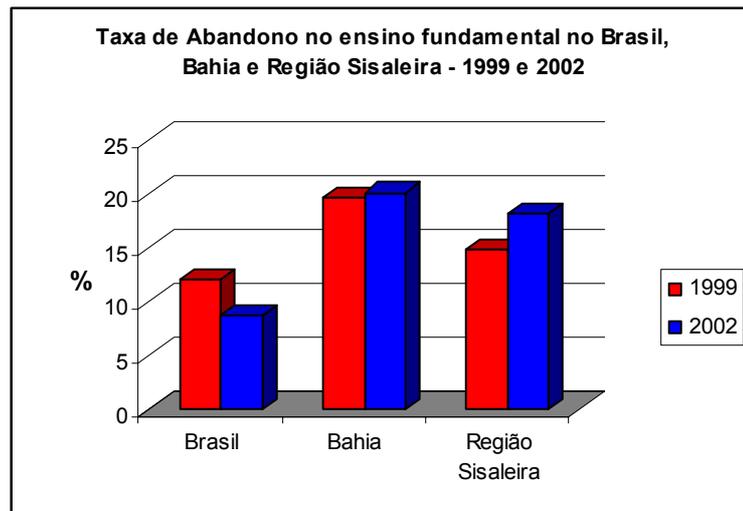
As taxas de repetência nesse período aumentam tanto no Brasil como na Bahia e também na região sisaleira, o que indica que apesar da taxa de aprovação no Brasil ter tido um pequeno acréscimo não foi capaz de reduzir a repetência, provavelmente os alunos que em 2002 não abandonaram a escola foram retidos. Conforme pode ser visto no gráfico 7.



FONTE: MEC/INEP/Edudatabrasil, 1999 e 2002.

GRÁFICO 7

Outro dado que chama a atenção é o que se refere às taxas de abandono. Com exceção do encontrado para o Brasil, onde a taxa de abandono cai, no período de 1999-2002 na região sisaleira cresce, passando de 14,78% em 1999 para 18,2% em 2002. A taxa média do Estado em 2002 é de 20,1%, ou seja, acima da média da região sisaleira. No entanto, apesar de essa região ter taxa média menor que a do Estado, verifica-se que de 1999 para 2002 a taxa de crescimento dos índices de abandono foi maior do que a do Estado, que passa de 18,6% em 1999 para 20,1% em 2002. Além disso, há entre os 34 municípios da região aqueles como Serrinha, Valente, Barrocas, Serrolândia, que apresentam taxas bem acima da média do Estado – 32,4%, 29,2%, 26,4% e 26,1%, respectivamente –, mesmo sendo eles dos que primeiro tiveram o Programa implementado – Valente em 1997 e os demais em 1998, ou seja, há mais de três anos.



FONTE: Anuário Estatístico da Bahia -1999 e 2002

GRÁFICO 8

No levantamento realizado por este estudo em Nova Fátima por meio dos dados obtidos com as fichas individuais de todas as crianças e adolescentes que participam das jornadas ampliadas, identificou-se que um expressivo contingente delas estava repetindo a série: 28,4% – taxa muito acima dos indicadores apontados pelo Inep para o ano de 2002, conforme demonstra a tabela 5.

TABELA 5
ÍNDICES DE REPETÊNCIA ENTRE AS CRIANÇAS DO PETI, POR SEXO E
JORNADA AMPLIADA – NOVA FÁTIMA – 2004

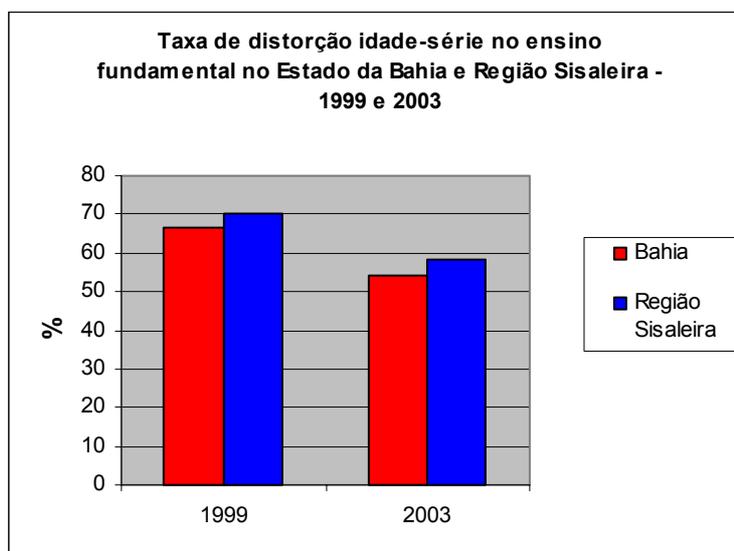
Jornada	Nº de Crianças Atendidas		Total	Nº de Crianças Repetentes		Total de Repetentes	% de Crianças Repetentes
	Meninos	Meninas		Meninos	Meninas		
Alto Bonito	05	06	11	02	-	02	18,2
Araçazinho	05	11	16	04	01	05	31,25
Alto Sereno	10	01	11	01	-	01	9,1
Alazão	08	15	23	02	03	05	21,7
Jabuticaba	13	09	22	04	01	05	22,7
Jurubeba/Mat	13	12	25	01	01	02	8
Jurubeba/Vesp.	19	15	34	08	04	12	35,3
Malhadinha	07	14	21	03	03	06	28,6
Queijo	07	04	11	01	01	02	18,2
São Francisco	17	11	28	09	02	11	39,3
São Joaquim	12	21	33	01	01	02	6,1
UJA/Sede	15	07	22	03	-	03	13,6
UJA/Sede	16	08	24	06	01	07	29,2
UJA/Sede	15	10	25	07	05	12	48
Sede	21	05	26	09	02	11	42,3
Sede/J.Campos	16	09	25	09	05	14	56
Sede/J.Campos	13	11	24	03	05	08	33,3
Sede	16	08	24	06	01	07	29,2
Total	228	177	405	79	36	115	28,4

FONTE: Levantamento de campo –Nova Fátima, 2004.

Pelos dados acima podemos observar que em algumas jornadas encontramos índices extremamente altos de crianças repetentes, principalmente entre aquelas da zona urbana, com taxas de 56%, 48%, 42,3%, 33,3%, 29,2% e 13,6%. Dessas, somente uma tem percentual menor que a média, que é de 28,4%. Verifica-se também que a repetência é bem mais freqüente entre os meninos, 69,3% deles são repetentes, ao passo que entre as meninas a média é de 20,3%.

Outro dado avaliado é a distorção idade/série. Como já assinalado, a região sisaleira, antes da implantação do Peti, tinha taxas de distorção idade/série acima da média do Estado.

Segundo dados do Inep, em 2003, apesar de ainda se manter com índices acima do Estado, pode-se observar que no período 1999-2003 na região há uma melhora dessas taxas superior ao verificado para o conjunto dos municípios da Bahia (ver gráfico 9).



FONTE: MEC/INEP/Edudatabrasil, 1999 e 2003.

GRÁFICO 9

Esses dados mostram resultados na contramão dos objetivos do Programa. No entanto, não basta uma análise fria dos números, é preciso contextualizá-los. Se a princípio são indicadores que podem nos dar uma sinalização da realidade educacional, em que parcela significativa dos nossos alunos é considerada como “fracassados”, é preciso entender de que escola nós estamos falando, ou seja, o que significa ser bem-sucedido ou fracassado nesta escola, quais os critérios para obter sucesso e, portanto, ser aprovado no sistema educacional vigente.

Os dados estatísticos apresentados também vão no sentido contrário ao identificado pelas avaliações qualitativas realizadas na região. Estudos como o de Souza e Souza (2003), ao compararem os resultados do desempenho dos alunos envolvidos com o Peti nesta região em relação às provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em termos das escolas do Nordeste, observaram desempenhos muito melhores, eles “vão além da identificação de informações explícitas em textos narrativos, como um texto publicitário”. E

não “têm dificuldade para interpretar um texto informativo de uma revista ou poema” (2003, p. 77)²⁰.

O estudo afirma ainda que:

[...] se consideramos os outros aspectos de nossa avaliação, evidencia-se que os alunos da Região do Sisal da Bahia, envolvidos em práticas pedagógicas que, de uma maneira ou de outra, satisfazem às condições para que essas sejam de qualidade como as acima indicadas, se encontram acima da média dos alunos, não apenas do Nordeste, mas nacional. E não somente dos mais pobres, mas da média geral (SOUZA e SOUZA, 2003, p. 79).

É preciso analisar esses dados à luz de um contexto mais amplo, e não focalizando apenas o fracasso na criança. Fávero e Santos (2002), no livro *Semi-Árido – Fome, Esperança, Vida Digna*, discutem alguns pontos de estrangulamento do sistema educacional no semi-árido baiano que contribuem para elevadas taxas de fracasso escolar. Entre eles, destacam-se:

- Metodologias tradicionais, passivas, baseadas na memorização, pouca importância ao desenvolvimento do pensar, alta heterogeneidade de idades e a forte presença de alunos fora da faixa etária regular com diferentes ritmos de aprendizagem em razão do ingresso tardio na escola de repetência;
- Planos e programas das aulas com pouca relação com o cotidiano dos alunos, conteúdos destituídos de significação;
- Carência de livros e materiais didáticos adequados às necessidades;
- Pouco tempo dedicado à aprendizagem efetiva;
- Formação ineficaz dos professores;
- Precariedade dos locais que servem como escolas; grande parte das escolas é improvisada nas casas, além de mobiliário inadequado (FÁVERO e SANTOS, 2002, p. 145).

²⁰ Esse estudo foi desenvolvido na região com 416 adolescentes do Peti e utilizou as provas do Saeb referentes ao domínio da leitura e escrita e das matemáticas (p. 75).

6.3.1. A Educação em Nova Fátima – Antes e Depois do Peti

Em 1991, ou seja, antes da implementação do Programa, as taxas de analfabetismo eram altíssimas em Nova Fátima e em toda a região. Cerca de 40% da sua população de 15 anos e mais não estava alfabetizada, aumentando para 44,2% quando tomamos somente a população rural. Entre a população de 7 a 14 anos, público-alvo inicial do Peti, em 1991 havia 48,5% de analfabetos e 45,3% dessa população estava fora da escola. Já em 2000, 95,8% estavam na escola. É importante salientar que esses dados não podem ser creditados ao Peti, mas, com sua implementação em 1998, parte das crianças que haviam sido identificadas como pertencentes ao grupo dos que estavam fora da escola pôde reingressar nela.

Quando comecei, em 1997, a andar pela região sisaleira, realizando a Pesquisa Criança Cidadã, encontrei em muitos municípios os chamados “encostados”²¹, crianças que estavam à margem da educação, não apareciam nas estatísticas oficiais, pois não estavam matriculadas, mas freqüentavam de forma marginal a escola. Muitas dessas crianças estavam nessa situação por não terem documentos, não terem sido registradas, o que as deixava fora do atendimento dos serviços públicos tanto educacionais quanto da saúde. Essa situação era ainda mais forte no município de Araci, onde havia famílias com três gerações sem registro civil. Com o Peti, a situação foi desnudada e os gestores municipais tiveram que finalmente enfrentar essa grave situação de exclusão e providenciar a elaboração dos registros civis dessas crianças para que elas pudessem participar do Programa.

Antes do Peti, o município de Nova Fátima tinha 26 escolas, distribuídas na sede e na zona rural. Na sede estavam localizadas duas escolas estaduais, três municipais, uma conveniada (Cenecista) e uma particular. Na zona rural concentrava-se o maior número, sendo 19 escolas sob a administração municipal, distribuídas em várias localidades. Das escolas da zona rural, 58% ofereciam do pré à 4ª série; 31% do pré à 3ª série; e 11% do pré à 2ª série, em sistema multisseriado. Quase todas as escolas da zona rural possuíam apenas uma sala de aula – exceção feita a três delas, que funcionavam em prédios com duas salas.

²¹ A palavra faz lembrar os “enjeitados”, conforme Farias (2005), termo utilizado para se referir às crianças negras, mestiças ou branca abandonada do século XVIII.

O quadro de docente da zona rural era composto de apenas 24 professores, 67% dos quais tinham o 2º grau completo, 8% não haviam completado o 2º grau, 4% tinham como escolaridade o 1º grau completo, e 21% não haviam nem concluído o 1º grau.

Com relação às escolas municipais da sede do município, ofereciam do maternal à 4ª série. Em média, as escolas urbanas funcionavam em instalações com, mais ou menos, cinco salas em cada uma delas. O sistema de ensino era composto de turmas seriadas, contando com um corpo docente formado por 32 professores, todos com 2º grau completo.

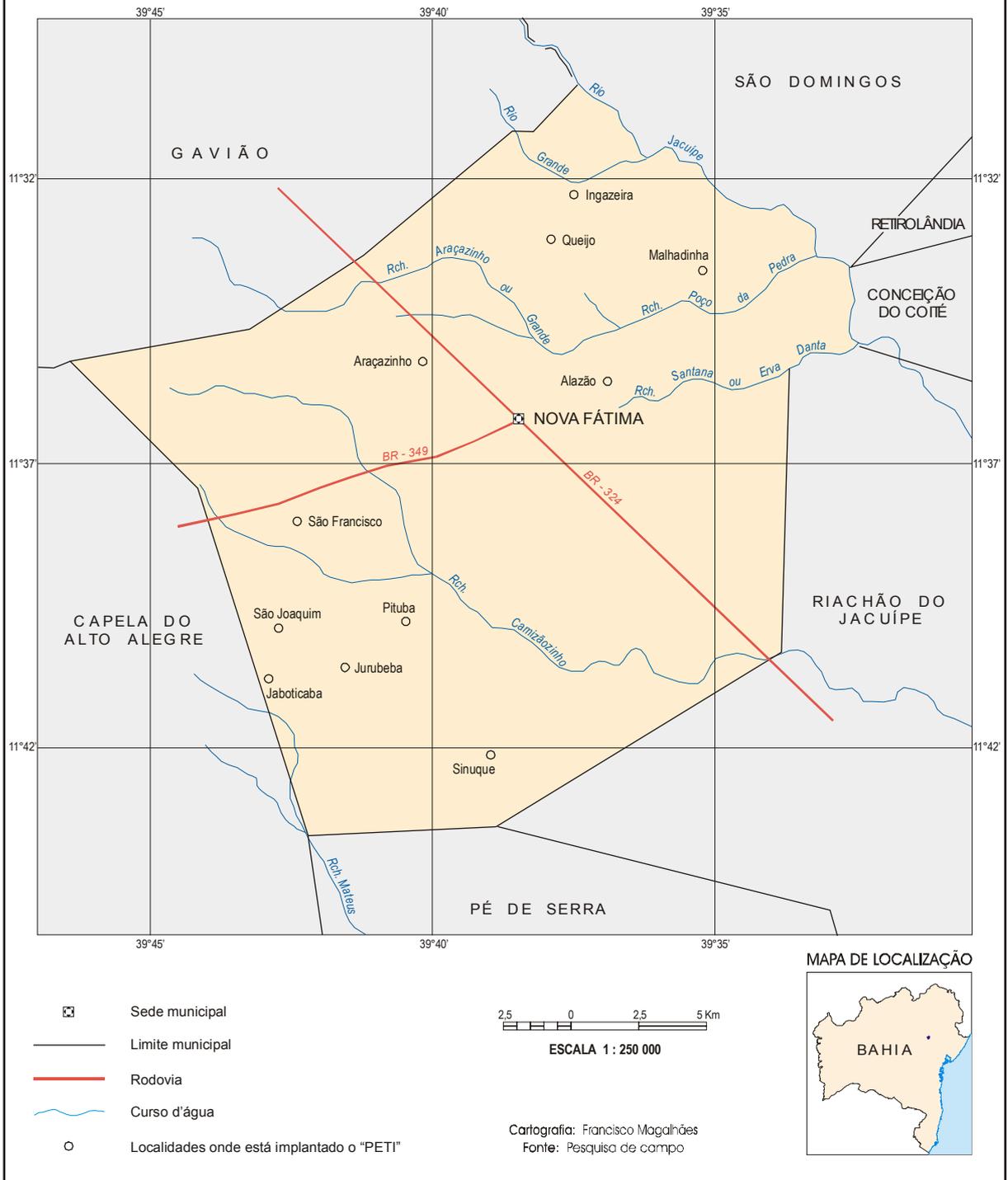
A escolaridade da população adulta é ainda, em pleno século XXI, bastante precária, em 2000, 35,2% continuavam analfabetos. Entre os que tiveram acesso à escola, a média de anos de estudo demonstra a pequena permanência no ambiente escolar: apenas 2,9 anos; 66,3% das pessoas com 25 anos ou mais de Nova Fátima têm menos de quatro anos de estudo.

Nova Fátima conta hoje com 17 escolas municipais, seis na zona urbana e 11 na zona rural, além de uma escola estadual, a única que oferece o 2º grau. A rede municipal conta com 92 professores, cerca de dez deles não são concursados, são prestadores de serviços.

Verifica-se nos últimos anos um incremento das matrículas nas escolas da sede. Segundo dados do Anuário Estatístico da Bahia, em 2003 o município contava com 1.897 alunos matriculados no ensino fundamental, 1.346 na zona urbana e apenas 551 (menos de um terço) no meio rural.

Com a implementação do Peti, foram implantadas no município 23 jornadas, oito na sede municipal e 15 na zona rural, distribuídas em 12 comunidades rurais, conforme o mapa a seguir.

LOCAIS DE IMPLANTAÇÃO DAS JORNADAS AMPLIADAS MUNICÍPIO DE NOVA FÁTIMA, 2004



MAPA 3

A maioria das jornadas ampliadas do Peti no município ocorre nas dependências das escolas municipais, 17 das 22; três funcionam em Unidades de Jornadas Ampliadas _UJAS, construções feitas para o Peti; e duas delas estão em espaços cedidos por associações comunitárias.

Para trabalhar nas jornadas, foram selecionados²² e capacitados 20 monitores, assim organizados: um coordenador de monitores, um coordenador do baú de leitura e 18 assumindo as atividades nas jornadas ampliadas.

Perfil dos Monitores

Dos 20 monitores, 19 são mulheres e apenas um é homem. Quase a metade deles tem menos de 30 anos, o restante encontra-se na faixa etária de 30 a 39 anos e apenas uma monitora tem mais de 50 anos. Quanto à escolaridade, todos possuem o 2º grau completo, exigência mínima para participar da seleção. Grande parte cursou o magistério. A maioria já trabalhava na área como professor, alguns ainda hoje conciliam o trabalho num turno como professor da escola regular do município e noutro como monitor do Programa.

6.3.2. A Situação das Instalações Físicas das Jornadas

Na zona rural, quase todas as jornadas de Nova Fátima funcionam no próprio prédio escolar, com exceção das de Alto Bonito e Alto Sereno, que funcionam numa associação. Como já discutido no capítulo anterior, a situação das instalações escolares, em toda a região, é bastante precária. Os prédios são construções pequenas, geralmente de uma única sala, muitas vezes sem janelas, apenas com comungou, o que as torna com pouca iluminação natural, mesmo em áreas que não dispunham (e ainda hoje não dispõem) de energia elétrica. A grande maioria ainda não conta com água encanada (fato que para as famílias da zona rural de uma região semi-árida não se constitui em problema). No entanto, em período de grande

²² Todos os monitores foram selecionados pela equipe técnica da Setras mediante seleção pública, constando de uma prova escrita e entrevista. Após a seleção, todos foram capacitados pelo MOC, organização com forte atuação na região e com ampla experiência em ações educativas na área rural.

estiagem, com a constante falta de água na região, as escolas muitas vezes têm suas atividades paralisadas, assim como os trabalhos nas jornadas. Esse quadro já havia sido diagnosticado pela Pesquisa Criança Cidadã, que serviu de base para a implementação do Peti na região. O prédio da escola Cláudio Roque onde também funciona a Jornada São Joaquim também não tem água encanada. Na hora do lanche e do almoço, as crianças do Peti lavam as mãos em uma pequena bacia, conforme mostra a foto abaixo:



Foto 7 – Criança do Peti lava as mãos numa bacia antes do lanche

6.3.3. O Trabalho Pedagógico das Jornadas de Nova Fátima

O Coordenador de monitores participa bimestralmente de reuniões realizadas no MOC em Feira de Santana com os demais coordenadores da região sisaleira, que avaliam e planejam as atividades. Ao retornar ao município, o coordenador tem o papel de multiplicar, conforme informou a coordenadora de Nova Fátima. Ao chegar de Feira de Santana ela deve “reeditar as discussões para o conjunto dos monitores”. Diz ela ainda: “Em Feira pensamos o global e no município, o local”. O planejamento no município é realizado em dois momentos, um mais amplo, com todos os monitores, e um segundo momento em três subgrupos, formados por jornadas cujas realidades mais se assemelham. Nesses subgrupos, segundo a coordenadora, pensa-se “o miudinho da jornada”.

No ano de 2004, o eixo central do trabalho nas jornadas de Nova Fátima foi a questão da educação ambiental, quando promoveram-se muitos debates sobre a temática. Nos últimos dois anos, a proposta de trabalho das jornadas tem seguido na linha de fomentar o desenvolvimento local sustentável, trazendo para as jornadas pesquisas e discussões sobre temáticas ligadas à realidade local, resgate e valorização da cultura local, além de temas do meio ambiente, como a questão da água, do lixo, da seca, a convivência com o semi-árido etc.

Nas conversas com a coordenadora e também com alguns monitores, percebeu-se que o trabalho das jornadas segue uma sequência predefinida de atividades, ou, como denomina a coordenadora, um esqueleto que define o que é prioridade, assim constituído:

- O trabalho na jornada deve iniciar pelo auxílio às atividades de casa da escola regular;
- Logo após, vem o Reforço Escolar, que é definido como momento diferente da realização dos deveres escolares, constitui-se num momento em que o monitor deve trabalhar os aspectos mais deficitários dos alunos, reforçando questões como a leitura e produção de textos, problemas matemáticos etc. A princípio, pensava-se em cada dia trabalhar uma disciplina, mas no decorrer do trabalho os monitores perceberam que a grande dificuldade estava na questão da leitura e compreensão de texto;
- Depois disso há uma atividade lúdica, muitas vezes ela se mistura com o intervalo, momento em que os alunos lancham e brincam, principalmente de baleado;²³
- Por último, é a vez de uma atividade artística.

Conforme consta no texto *Elementos de Fundamentação para o Reforço Escolar (Apoio Pedagógico) – Educação e Desenvolvimento Sustentável*, de Jussara Alves e Vera Carneiro, técnicas da equipe de educação do MOC, a escola e a jornada ampliada devem:

²³ Jogo com bola muito comum no nordeste brasileiro, também conhecido como queimada, onde dois grupos, cada um de um lado do campo tenta eliminar o adversário que não consegue se desviar ou segurar a bola.

[...] estar a serviço de uma proposta de desenvolvimento integrado e sustentável, não excludente, que inclua todas as pessoas e, no campo, sertão, ou mesmo em pequenas cidades que têm uma realidade rural, promova a convivência com a realidade vivenciada. Nesse sentido, a Jornada Ampliada – ações complementares à escola – deverá estar a serviço deste desenvolvimento, buscando uma educação libertadora, valorizando a realidade cultural e social das crianças e adolescentes, dos pais e da comunidade, promovendo a vida (ALVES e CARNEIRO, sd, p.1).

Nas observações, verificou-se que o tempo gasto com a realização das atividades escolares e com o reforço escolar tem sido predominante, restando pouco tempo para as atividades lúdicas e artísticas.

De acordo com a proposta pedagógica orientada pelo MOC, o reforço escolar é entendido como instrumento de compreensão e de intervenção da própria realidade. Orienta-se que deva ser destinada a essa atividade cerca de metade do turno de trabalho, a outra metade deverá ser gasta com atividades mais lúdicas, com artes, musicas, brincadeiras, jogos etc.

Nas observações na jornada pesquisada verificou-se também que a atividade de auxílio das tarefas de casa, realizadas no primeiro momento, tem sido feita de forma solta, com pouca intervenção da monitora. Cada um a efetua por si. Além disso, não se estabelece um trabalho uniforme de todos com relação a essas tarefas, enquanto alguns as realizam, outros nada fazem, fato que torna o ambiente bastante disperso. Outro elemento que tem dificultado essa atividade é a falta de material para pesquisa (em uma observação verificou-se a impossibilidade de uma aluna executar sua pesquisa sobre plantas por não haver nenhum livro para consulta sobre o tema).

Após o tempo destinado à realização das tarefas escolares, passa-se à atividade de reforço escolar, principalmente na área de português e matemática. Em geral, pelo que observado, o monitor passa alguns exercícios no quadro ou então os entrega mimeografados.

Constata-se assim, que o Programa tem tido uma feição muito didatizada, o que não distingue muito da escola regular. A proposta de uma educação em tempo integral não pode se reduzir à extensão do tempo que a criança permanece na escola mas é preciso cuidar do que

será desenvolvido neste tempo a mais, e ao nosso ver, é fundamental que esse tempo seja um tempo destinado a propiciar as crianças e adolescentes o domínio de várias linguagens, principalmente um espaço da criação, enfim da arte.

O modelo adotado na Bahia, de um monitor por jornada, apesar de ter um lado positivo, dos laços afetivos que foram bem ressaltados pelas crianças e adolescentes, da importância que eles atribuíram a esse educador como aquele que acolhe, por outro lado, é preciso pensar a necessidade de o Programa agregar outros profissionais com formação mais específica nas diversas áreas artísticas, esportivas, etc que permita uma dinamização dos trabalhos realizados nas jornadas, oferecendo às jornadas além do trabalho cotidiano do reforço escolar, da realização das tarefas escolares, dos trabalhos realizados através do Baú de Leitura, oficinas de teatro, de dança, de música, de artes plásticas, além das várias modalidades de esporte como a capoeira, futebol, basquete, etc.

As Crianças e os Adolescentes do Peti de Nova Fátima

No final de 2004, Nova Fátima, apesar de ter uma meta de 566 crianças no Peti, estava, no momento da pesquisa, atendendo apenas 485 crianças em suas jornadas. Essa defasagem de meta, ou seja, entre o previsto e o na realidade atendido, deve-se ao fato de o Programa ser bastante dinâmico, pois ao completar 16 anos o adolescente é desligado do Peti e a entrada de novas crianças nem sempre é imediata, uma vez que depende da identificação de crianças em situação de trabalho infantil, o que pode levar um tempo meio longo.²⁴ Das 485 crianças atendidas então, 310 pertencem à área rural e 175 vivem na área urbana, distribuídas em 23 jornadas, conforme mostra a tabela 6.

²⁴ A recomposição só é imediata caso haja no banco de dados da Setras um cadastro reserva, o que não ocorria em Nova Fátima no período da pesquisa. Naquele momento, o município estava realizando um cadastro de novas crianças.

TABELA 6
DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS BENEFICIADAS PELO PETI
POR JORNADA E TURNO DE FUNCIONAMENTO
NOVA FÁTIMA – 2004

Locais da jornada	Nº de crianças por turno		TOTAL
	Matutino	Vespertino	
Zona Rural			
Alazão	27	-	27
Alto Sereno	13	-	13
São Francisco	29	-	29
Alto Bonito	11	-	11
Jurubeba	24	34	58
Malhadinha	21	-	21
Queijo	11	-	11
Araçazinho	-	16	16
São Joaquim	33	-	33
Jabuticaba	-	22	22
Pitaba	22	-	22
Sinuque	10	28	38
Ingazeira	09	-	09
Total	210	100	310
Zona Urbana			
UJA/Sede	25	25	50
UJA/Sede	25	24	49
Sede/João Campos	-	26	26
Sede/João Campos	-	26	26
Sede/João Campos	-	24	24
Total	50	125	175

FONTE: Levantamento de campo, Nova Fátima, 2004.

Entre os beneficiários do Programa em Nova Fátima, verificamos que há uma maior presença de meninos do que de meninas, 56,5% contra 43,5%. No meio urbano é ainda mais forte a presença de meninos, que representam 65,3%. Isso se deve à maior participação do sexo masculino no trabalho precoce e principalmente no tipo de atividade que predomina no espaço urbano de Nova Fátima, vendedores ambulantes e carregadores de feira. Já no trabalho da roça a questão de gênero parece não ser tão determinante, apesar de haver um número maior de crianças do sexo masculino, conforme pode ser visto na tabela 7.

TABELA 7
DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS DO PETI DE NOVA FÁTIMA
POR SEXO E JORNADA
2004

Jornada	Nº de crianças atendidas		Total
	Meninos	Meninas	
Alto Bonito	06	05	11
Araçazinho	05	11	16
Alto Sereno	10	01	11
Alazão	09	14	23
Jabuticaba	13	09	22
Jurubeba/Mat	14	11	25
Jurubeba/Vesp.	17	17	34
Malhadinha	07	14	21
Queijo	07	04	11
São Francisco	17	11	28
São Joaquim	12	21	33
UJA/Sede	15	07	22
UJA/Sede	16	08	24
UJA/Sede	15	10	25
Sede	21	05	26
Sede/J.Campos	16	09	25
Sede/J.Campos	13	11	24
Sede	16	08	24
Total	229	176	405

FONTE: Levantamento de campo, Nova Fátima, 2004.

Apesar de o Programa atender à faixa etária de 7 a 15 anos, ou seja, crianças e adolescentes²⁵, verifica-se que entre os beneficiários do Peti em Nova Fátima os adolescentes são maioria.

De acordo com as fichas de identificação das crianças, os dados relativos à raça/etnia indicam que 26,3% das crianças beneficiárias são brancas, 25% negras, 42% pardas e 1,8% outros – 4,8% das fichas não continham dados sobre essa questão.

²⁵ Tomando como referência a definição que consta no ECA, criança é quem tem até doze anos incompletos e adolescentes de 12 a 18 anos..

Jornada Ampliada de São Joaquim – Locus da Pesquisa de Campo



Foto 8 – Fachada da Escola Municipal Cláudio Ferreira Pereira, local onde funciona a Jornada São Joaquim.

São Joaquim é uma pequena comunidade rural, conta com aproximadamente 40 famílias e situa-se a 14 km da sede municipal. A jornada ampliada do Peti dessa localidade funciona em uma sala da Escola Municipal Cláudio Ferreira Pereira. Ocorre no turno matutino e atende a 33 crianças e adolescentes na faixa etária de 8 a 15 anos: 21 meninas e 12 meninos. Nesta jornada, há uma maior presença do sexo feminino, e 70,6% têm mais de 12 anos, portanto, conforme o ECA, já estão na adolescência.

Desse grupo, 15 estudam na Escola Municipal Cláudio Ferreira Pereira, ou seja, no mesmo local onde acontece a jornada. Os demais após o almoço se deslocam de ônibus para estudar na Escola Roque Dias, única na zona rural que atende a partir da 5ª e que se situa na comunidade vizinha, de Santo Antonio. Assim, essas duas escolas foram focos das observações.

A monitora que trabalha nesta jornada tem menos de 30 anos e sua formação é o segundo 2º completo. Não tem formação em magistério, e, apesar de antes do Peti não ter tido experiência nessa área, revela ter bom entendimento do processo educacional, domínio de classe e excelente relação com as crianças e com a comunidade.

A jornada funciona numa das salas da Escola Cláudio Ferreira Pereira, uma espaço amplo, com janelas, uma mesa para a monitora e cadeiras escolares, de braço, para as crianças. Apesar de a monitora informar o contrário, durante a observação foi percebido que faltavam cadeiras e muitas tinham o local de apoio para a escrita quebrado, o que obrigava o aluno a apoiar o caderno nas pernas, e, conseqüentemente, prejudicava a postura da criança. A disposição das cadeiras é em filas, mantendo a mesma organização das salas de aula da escola regular, ou seja, os espaços de funcionamento das jornadas em nada se diferenciam da escola regular nesse aspecto, é uma continuidade, a mesma arquitetura da escola. Essa forma de organização não contribui para o trabalho em grupo, sobretudo para aqueles relacionados com atividades artísticas e lúdicas, que estão estabelecidos para as jornadas.

A situação geral dos prédios retratada aqui está presente: esta jornada não dispõe de água encanada nem de energia elétrica. Na sala só há as cadeiras e a mesa da monitora. Não existe nem mesmo um armário para guardar o material. Na hora do lanche e do almoço, as crianças lavam as mãos numa bacia. Há uma pequena cozinha, onde é preparada a alimentação. E há também sanitário. As crianças realizam atividades de recreação, depois do lanche, no espaço em frente à escola, isto é, na estrada, pois não existe um espaço próprio para recreação. Talvez por isso, tanto as crianças quanto seus pais, quando perguntados sobre o que deveria melhorar na jornada, falam da necessidade de murar a escola para que essas atividades não fossem realizadas na rua.

A Escola Cláudio Ferreira Pereira

Localiza-se na comunidade de São Joaquim. Seu prédio dispõe apenas de duas salas. Em uma delas, no turno matutino ocorre uma jornada do Peti. A escola funciona nos dois

turnos, pela manhã atende à pré-escola e à tarde recebe uma turma da 4ª série do ensino fundamental.

A Escola Roque Dias da Silva

É a maior escola rural de Nova Fátima e atende a alunos que residem tanto na localidade onde se situa, o povoado de Santo Antonio, quanto a comunidades vizinhas, como São Joaquim, Varginha, Jabuticaba, Sinuque, Pituba, Alto Bonito, Jurubeba, Morro Baixo, Morro Verde, Salto da Pedra e Capoeira de Baixo.

Santo Antonio é uma pequena comunidade rural, localizada a 9 km da sede, que conta com cerca de 50 famílias que vivem da atividade rural, trabalham como diaristas e também nas suas pequenas propriedades com o cultivo de culturas de subsistência, basicamente do plantio de mandioca, feijão e milho, além da criação de bovinos e caprinos.

Segundo informações fornecidas pela direção, a Escola Roque Dias atende a 279 alunos da pré-escola à 8ª série do ensino fundamental, conforme tabela 8.

TABELA 8
DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR SÉRIE, NOVA FÁTIMA
2004

Número de alunos por série – Escola Roque Dias	
Série	Nº de alunos
Pré	16
Alfabetização	12
1ª Série	24
2ª Série	25
3ª Série	33
4ª Série	40
5ª Série	34
6ª Série	46
7ª Série	33
8ª Série	16
Total	279

FONTE: Dados fornecidos pela escola Roque Dias, em 2004.

A escola atende no turno matutino e vespertino. No período da manhã funcionam as classes da educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. À tarde estudam os alunos que cursam da 5ª à 8ª série. Do total de 279 alunos, 114 são beneficiados pelo Peti, representando 41%.

O seu quadro docente é formado de 29 professores, seis trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental e os 23 restantes lecionam da 5ª à 8ª série. O prédio escolar conta com cinco salas de aulas, amplas e arejadas, e dispõe de sanitários, água encanada, energia elétrica. Dispõe também de TV, som e vídeo. Apesar de ser a maior escola da zona rural, e a única na área que oferece de 5ª a 8ª série, não tem biblioteca nem computador.

CAPÍTULO VII

O QUE MUDOU COM O PETI?



Foto 9 – Crianças e adolescentes da Jornada São Joaquim

“A escola ‘asna’ e o Peti desasna”

As opiniões de famílias, professores, crianças e monitores sobre o que mudou – ou melhor, quais as melhorias que o Programa trouxe à vida das crianças –, são bastante divergentes. Isso é mais evidente, na visão da escola, principalmente por parte do seu corpo docente e dos seus dirigentes. Em geral, a visão dos agentes diretamente ligados ao sistema educacional, professores, diretores e secretaria, não é muito positiva. Por outro lado, entre os pais, os monitores e as próprias crianças, avanços importantes são sinalizados, seja no interesse pela escola, seja no desenvolvimento das crianças, estando mais desinibidas, com mais autonomia, mais desenvoltura, participativas, ou, conforme sintetizou uma mãe acerca das mudanças percebidas nos seus filhos: “desasnaram mais”.

Segundo informou a diretora de uma escola que durante um período abrigou uma jornada do Programa, o Peti deixou o aluno mais solto, com mais autonomia. Ela considera que o Programa é bom para os pais, pois ajuda na renda das famílias, mas em termos da educação para o aluno não é. Fato interessante, uma vez que essa educadora mesmo reconhecendo que as crianças e adolescentes ganharam mais autonomia não considera isso bom para a educação delas. Ainda segundo a diretora, os meninos do Peti são mais indisciplinados: “Eles querem que a escola regular seja igual à jornada”.

Giddens (1992) destaca a importância da autonomia, para ele

[...] autonomia significa a realização do projeto reflexivo do eu – a condição de se relacionar com outras pessoas de um modo igualitário (...). Assim concebida, a autonomia permite aquele respeito pelas capacidades do outro, intrínseco a uma ordem democrática. O indivíduo autônomo é capaz de tratar os outros dessa forma e reconhecer que o desenvolvimento de suas potencialidades separadas não é uma ameaça. A “Autonomia também ajuda a configurar os limites pessoais necessários à administração bem-sucedida dos relacionamentos” (GIDDENS, 1992, p. 206 apud MORAES, 1994, p. 25).

Nas conversas com as crianças, quando questionadas se gostavam mais da escola ou da jornada, a maioria afirmava que gostava de ambas. Elas parecem ter clareza de que esses dois espaços não são excludentes, muito pelo contrário, são complementares. Ao aprofundar as conversas, porém, encontravam-se depoimentos com preferência à jornada. Também na fala dos pais era possível perceber essa preferência pela jornada. Ao que parece, os pais vêem a jornada como algo mais próximo da comunidade do que a escola. Os monitores são muito bem quistos na comunidade, mas nem sempre os professores são tão conhecidos.

Vários fatores podem explicar essa maior proximidade do trabalho da jornada com a família e a comunidade, seja pelo fato de as jornadas estarem localizadas o mais próximo possível do local de moradia das crianças, seja pela proposta pedagógica do Peti, que trata da necessidade de trabalhar questões locais envolvendo a participação dos pais. Ao longo desses anos, o Peti instituiu nas jornadas o Dia dos Pais, a princípio pensado como um dia no mês em que os pais é que vão à jornada.

Conforme esclarecimento da secretária de Educação do município, recentemente as escolas em Nova Fátima passaram por um processo de nucleação em que cada unidade atende a determinada série, e quando o aluno muda de série ele é transferido para outra escola. Isso é mais freqüente na sede municipal. Na zona rural, há uma escola de maior porte, como a Escola Roque Dias, que atende a várias comunidades. Pelo depoimento da diretora de uma escola da sede que passou por essas mudanças, foi possível perceber como a nucleação é polêmica. Segundo ela, os alunos perdem o elo com a escola, e os profissionais que ali trabalham têm de sempre começar do zero. Quando o aluno novato, sem história e sem laços afetivos, começa a formar um vínculo, rompe-se o processo pela necessidade imposta de mudá-lo de escola.

7.1. O Peti e a Educação Formal – Como os Professores Vêm o Programa?

Nas conversas com os professores, fica claro que há posições bastante contraditórias a respeito da importância do Programa. Questionados se o Programa vem contribuindo para a melhoria do desempenho escolar das crianças, dos oito professores entrevistados quatro responderam que não houve melhoras. Os outros quatro visualizam melhorias; consideram que as crianças passam a mostrar mais interesse, realizam mais as tarefas de casa, tornam-se mais espontâneas e mais participativas em sala de aula.

Dentre aqueles professores que não enxergam melhoria no desenvolvimento e no desempenho escolar das crianças depois do Peti, tem-se expresso abaixo, de forma sucinta, o pensamento:

Não vejo melhorias, e sim crianças rebeldes e com pouco rendimento.

Na opinião da secretária de Educação do município, cerca de 80% dos que estão no Peti apresentam melhoras (“abriu a criatividade”, “a oralidade das crianças avançou”). No entanto, isso não impede que mesmo com o Peti crianças estejam ainda sem avanço, cursando a mesma série. Para ela, o problema “não é o professor. É ele mesmo [*referindo-se ao aluno*], que não quer ter o avanço” [*grifo nosso*].

O depoimento de outra professora aumenta o coro dos que não vêem o Peti como um instrumento que gera benefícios. Segundo ela, muitos colegas professores acham que depois do Peti as crianças ficaram piores. Ela credita isso ao fato de que com o Peti as crianças tornaram-se menos inibidas. Diz ela que “*a escola coloca freio e a jornada não*”. E menciona o relato de uma mãe, que dizia o filho ter piorado após entrar na jornada, pois as crianças “brincam muito na jornada, e aí pensam que a escola também é para brincar”.

Paradoxalmente, quando questionados sobre o que pensam a respeito da importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, os professores em geral viam o brincar como fundamental para o desenvolvimento da criança, conforme pode ser observado em depoimentos:

“É brincando que a criança aprende regras, limites e respeito pelos colegas e trabalha o seu psicológico” (prof. da 1ª série).

“Ela [*a brincadeira*] é importante pois desperta o raciocínio lógico e amplia conhecimentos no cotidiano” (profa. da 4ª série).

“Uma boa brincadeira estimula a mente das crianças e as torna capazes de desenvolver atividades importantes” (profa. da 5ª à 8ª séries).

“Criança é para brincar, através de brincadeiras a criança desenvolve seu potencial e aprende a viver em comunidade” (profa. da 6ª à 8ª séries).

Diante de tais registros, resta perguntar por que a escola tem deixado passar ao largo o espaço para a brincadeira. Apesar de mostrarem compreensão sobre a importância do brincar, ao serem indagados se a escola tem espaço para brincar e se tem propiciado momentos de brincadeira, em geral respondem que na escola há espaço, mas “o seu projeto pedagógico não

inclui brincadeiras”. Fica claro que o espaço ao qual os professores se referem diz respeito à área livre onde os alunos ficam na hora do intervalo. Os que dizem que a escola tem propiciado momentos de brincadeira citam como exemplo apenas gincanas e comemorações de festas cívicas ou as aulas de educação física.

Florestan Fernandes (1966) chama a atenção para o fato de que nossas escolas voltaram as costas para a recreação, “valorizando e impondo um preconceito estéril, que vinha da tradição patriarcal e gerontocrática da sociedade colonial”.

Para reforçar os seus argumentos a favor das escolas utilizarem a recreação, o autor transcreve uma epígrafe de Joseph Lee:

O mais importante a compreender em relação à recreação é que ela não constitui luxo, e sim necessidade. Não é simplesmente uma coisa de que a criança gosta, mas algo de que precisa para crescer. É mais do que parte essencial da sua educação: é parte essencial da lei do seu crescimento, do processo através do qual ela se torna adulta (FERNANDES, 1966, pp. 594-595).

Parece que há entre os professores resquícios de uma visão construída historicamente em relação às crianças pobres. Provavelmente quando os professores disseram que a infância é tempo de brincar, não estavam pensando nos seus alunos oriundos de famílias pobres, e sim na construção simbólica que fazem para seus filhos.

A visão de infância gestada na sociedade moderna faz com que hoje, ao pensarmos a infância, uma das principais imagens que nos vêm à mente é de crianças brincando. No entanto, como abordado em capítulos anteriores, historicamente para as crianças pobres o brincar é muitas vezes considerado perda de tempo, vagabundagem, desvio do caminho do trabalho.

Aprender a brincar, divertir-se e vivenciar o caráter lúdico e contemplativo de algumas atividades foram encarados como total perda de tempo ou como atividade desviante, ora das tradições familiares (pois muitos pais, mães e avós tiveram de trabalhar ao lado dos seus pais), ora da própria realidade econômica das famílias dessas crianças, pois a equação era trabalhar para sobreviver ou passar fome (BRASIL, 2004, p. 24).

No início do Programa, houve muita resistência dos pais ao tipo de atividade desenvolvida pelas jornadas ampliadas. Vários deles se queixavam de que as crianças estavam

brincando muito, e os jogos não eram bem vistos, como se essas atividades contribuíssem para formar pessoas preguiçosas que no futuro não seriam responsáveis.

A coordenadora de monitores de Nova Fátima encontrou essa resistência no início. Um dia um pai a procurou. Ele queria tirar o filho da jornada, pois, certa vez, ao chegar na jornada, observou que o filho, em vez de estudar, jogava dominó, algo que para aquele pai não era coisa de gente de bem. Ela, então, mostrou um dominó educativo e travou o seguinte diálogo com o pai:

— Era mesmo apenas um jogo seu Manezinho?

— Era. E meu filho não vai mais participar da jornada, pois ficar vagabundo eu não vou deixar.

— Não seria um dominó como este aqui? (mostrando o jogo educativo, que a jornada recebeu para que as crianças trabalhassem matemática e português).

— E é, minha filha, então o jogo era esse? Ele estava jogando e aprendendo?

— Aqui se brinca aprendendo e aprende brincando.

A coordenadora aos poucos, nos encontros com os pais, foi trabalhando a questão do brincar, do lúdico, e hoje a resistência a esse tipo de atividade já não é percebida. Para ela é importante ter claro que brincar é importante. Mas ela salienta que as jornadas não podem ser constituídas apenas de brincadeiras.

Quando solicitamos aos professores que avaliassem os seus alunos que estão no Peti comparando-os aos demais quanto a frequência, aprendizagem, interesse pela leitura, participação na sala de aula, cumprimento das tarefas, enfim, o desempenho escolar, novamente as opiniões são bastante divergentes. Em geral, só há convergência para a questão da frequência, todos reconhecem que o grande diferencial é a maior frequência entre os que são do Peti.

“A frequência é boa, pois é necessária. Já nos demais itens são regulares.”

“Não avalio de forma diferenciada [os que são do Peti e os que não são], pois a única preocupação que vemos é com relação à frequência, talvez por medo de perderem a remuneração [se referindo-se à bolsa]²⁶.

Vão à escola pelo compromisso [com o Peti], não por interesse no ensino. Gostam de ler. Na maioria das vezes as tarefas vêm sem responder, querem ser donos da verdade, fazer barulho durante as aulas.

Freqüentam normalmente sem interesse no ensino ou leitura. Quanto ao desempenho nas tarefas, à participação nas aulas e o comportamento nos deixam num estado preocupante.

Percebo que os alunos não melhoram seu desempenho só pelo fato de participarem do Peti. O comportamento em sala, o cumprimento das tarefas e a participação são qualidades daqueles que demonstram interesse pelos estudos.

Três professores, no entanto, falam que os alunos do Peti são mais participativos, se expressam melhor e são mais criativos. Na observação realizada na jornada e na escola, pude perceber que as crianças são bastante participativas. No período da pesquisa, ocorria a Mostra de Leitura, em que os meninos e as meninas do Peti apresentavam para os demais estudantes do município os livros lidos por intermédio do Projeto Baú de Leitura. Nessa ocasião, muitos professores e pessoas da Secretaria de Educação elogiaram o trabalho.

O Projeto Baú de Leitura nasceu na região sisaleira no âmbito do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, por incentivo do Unicef. O MOC tem a função de ser seu articulador e dinamizador. O projeto é destinado a educadores das escolas públicas rurais, sejam eles professores da rede pública ou monitores do Peti. Para a realização do trabalho, os educadores são capacitados pelo MOC. Cada educador que participa do processo de formação recebe um baú, confeccionado de sisal, contendo cerca de 45 livros, agrupados em três motes: a) identidade pessoal, cultura local, resgate da identidade, etnias, cultura etc; b) nós e a relação com o meio ambiente, natureza e tecnologia; c) nós e os outros: a comunidade, a família, a sociedade, o exercício da cidadania.

Os baús são constituídos de livros da literatura infanto-juvenil, histórias, fábulas, poemas, contos de fada, lendas indígenas e do nordeste brasileiro. Cada município forma vários tipos de baú para facilitar a troca entre uma escola e outra, dentro do próprio

²⁶ O pagamento da Bolsa Criança Cidadã requer o mínimo de 85% de frequência na escola e na jornada ampliada. No mês que a criança não obtiver esse percentual de frequência, a bolsa é cortada até que a criança tenha frequência regular.

município. Os baús são itinerantes, “quando os alunos concluem a leitura de todos os livros do baú que está em sua escola, com as devidas análises e contextualizações, efetua-se a troca” (MOC, 2004, p. 6).



Foto 10 – O Baú de leitura na Jornada de São Joaquim

Freire (1976, p. 24) aborda com muita propriedade a importância da percepção do sentido da linguagem, que tem como máxima a expressividade. Para ele, “a educação, qualquer que seja o nível em que se dá, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade”.

Nas conversas com as crianças e também com as famílias, percebe-se que é notório que elas, depois do Projeto Baú de Leitura, estão lendo mais. Algumas disseram levar livros para casa. Quando perguntei a uma professora se ela não percebia que os alunos do Peti estavam mais interessados pela leitura, ela me disse que às vezes as crianças chegam com livros e pedem que ela leia, tarefa que ela nem sempre pode executar. Segundo outro seu

depoimento, certa vez duas alunas muito queriam que ela lesse um livro de histórias para todos durante a aula. Diante de sua negativa, as meninas continuavam a folhear o livro. O resultado, nas palavras da professora às alunas, foi este: “Guardem o livro, porque na sala de aula não pode” .

Os fatos acima mencionados mostram que talvez parte do insucesso que os professores da escola regular creditam ao Peti pode ter mais relação com um ponto de vista negativo desses professores sobre o Peti e com a didática deles que com relação à própria capacidade da criança. Essa ambigüidade no discurso de muitos professores que mostram o Peti como algo bom e ruim ao mesmo tempo sinaliza aspectos fundamentais de um modo de pensar a estrutura escolar: a escola é o mundo da ordem, da rigidez, da formalidade, da realização das tarefas impostas, da obtenção da nota exigida, do aprender conteúdos que na maioria das vezes não se relacionam com a realidade do aluno fora da sala de aula. Esse mundo duro, pouco dinâmico, pouco maleável confronta-se agora um mundo novo, regido pela desinibição e pelo interesse dos alunos de participar do processo da aula, aspectos que para a escola regular são sublevadores da ordem.

Conforme depoimento da secretária de Educação, há pouca integração entre a escola regular e a jornada ampliada. Para ela “a relação entre monitor e professor ainda não é boa. Já se quebraram algumas barreiras. Mas ainda ocorrem poucas atividades juntas. Em algumas comunidades há maior integração, mas na maioria isso ainda não acontece”. Esse aspecto, ainda nas palavras da secretária, “é muito ruim para a criança, pois, quando ela não percebe uma integração entre a escola e a jornada, fica para ela a sensação de que existe uma disputa entre ambas”.

7.1.1. A Escola da Ordem – “A Escola do Cala-a-Boca”

Para a coordenadora de monitores, o Peti tem sido fundamental para abalar a estrutura da escola. “O Peti me fez ver a diferença entre ser professor e ser educador. Fazer educação é ver o todo.” Afirma ainda:

“A escola que eu frequentei é a escola do cala-a-boca. Com o Peti, a criança começou a ter voz, achar que ela pensa. O Peti trouxe a idéia de que a criança também sabe”.

Observando o cotidiano da sala de aula da escola, verificou-se que muitos momentos da aula são destinados a “colocar ordem” e chamar atenção daqueles alunos que tentam romper com essa ordem. Foi comum ouvir expressões como: “Fulano, senta direito”, “Beltrano, você é o maior e o mais abusado”, “Sicrano, você é mestre para se levantar e ir conversar com os outros”.

É possível perceber nas conversas com o pessoal da educação formal, ou seja, a instituição escola, que, de fato, o Peti veio colocar em xeque essa educação tradicional, fechada entre seus muros e pautada, basicamente, na transmissão de conteúdos do livro didático, muitas vezes descontextualizados da realidade do aluno.

Nas observações realizadas, fica claro como o livro didático é o principal condutor do processo educativo. Como exemplo, cito a fala de uma professora de 4ª série. Após a oração do pai-nosso, ela emendou à classe:: “Hoje vamos dar interseção, abram o livro na página [tal]”. A aula era uma revisão do assunto que constaria da prova. Com o livro aberto, a professora perguntava à classe alguns aspectos. Abaixo, um exemplo:

Professora: — O que é uma frase?

Alunos: — Uma frase com sentido completo.

— Sujeito e predicado.

Professora: — Ei, gente, lembra aí, imagina o que é uma frase. Vamos, diz aí, o que é uma frase? É uma palavra ou conjunto de palavras que têm sentido? As indagações continuam, tudo seguindo à risca o roteiro estabelecido no livro didático.

Desde a década de 1960, e com mais força nos anos 1970, o livro didático no Brasil torna-se material indispensável e organizador das atividades didático-pedagógicas. Como cita Apple, ao tratar do papel dos livros didáticos na educação, “são eles que verdadeiramente estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo” (APPLE, 1995 apud.GATTI JR., 2005, p. 386).

E lá naquela sala de aula, a professora continuou com seu método... Ditou 45 palavras, pediu que os alunos trocassem de caderno; cada qual deveria colocar um “e” na palavra escrita errada e um “c” na palavra escrita corretamente pelo colega. Para isso, ela fez sua parte: mostrou a forma correta da palavra no quadro. E quem errou teve de fazer também a parte que lhe cabia: escrever corretamente cinco vezes as palavras erradas.

Em pleno século XXI, vemos assim que ainda se pode presenciar a escola da cópia. Até mesmo poetas de grande vulto se expressaram contra esse método. Como nos mostra Carlos Drummond de Andrade, em seu poema:

Oh! Meu Deus!
Deus que livre vocês de uma
Escola que tenham que copiar pontos!
Deus que livre vocês de decorar
Sem entender, nomes, datas, fatos...
Deus que livre vocês de aceitarem
Conhecimentos “prontos” mediocrementemente
Embalados nos livros didáticos descartáveis.
Deus que livre vocês de ficarem passivos,
Ouvindo e repetindo e repetindo...
Eu também queria uma escola
Que também desenvolvesse a
Sensibilidade que vocês já têm
Para apreciar o que é eterno
E bonito.
Eu queria uma escola que ensinasse a
Vocês a conviver,
A cooperar,
A respeitar,
A esperar,
A saber viver numa comunidade,
Em união
Que vocês aprendessem a transformar
E criar.
Que lhes desse múltiplos meios de
Vocês expressarem cada sentimento,
Cada drama, cada emoção.
Ah! E antes que eu me esqueça:
Deus que livre vocês de um professor
Incompetente.

Walter Benjamin, nos seus escritos, trata da primeira cartilha lúdica de Tom Seidmann-Freud, cuja proposta era desconstruir ludicamente a cartilha, o que nos traz luz para pensarmos a proposta pedagógica ainda dominante nas escolas de Nova Fátima. O autor ressalta que

[...] ela [*a cartilha*] não está direcionada para a aquisição e domínio de uma determinada matéria – essa espécie de aprendizagem é adequada apenas aos adultos –, mas leva em consideração a maneira de ser da criança, para quem a aprendizagem, como tudo o mais, significa pela sua própria natureza uma grande aventura [...]. A velha escola obriga apenas a uma incessante corrida atrás de metas, a uma disputa generalizada para conquistar o saber daquilo que o adulto todo poderoso exige. Nisso, porém as portas para o verdadeiro saber são trancadas (2002, p. 145).

Pelo que se destacou das observações, ainda nos dias atuais parece predominar em Nova Fátima a escola da cópia, situação encontrada na região antes da implantação do Programa. Em 1998, no município de Mirangaba, no momento do cadastramento das famílias para a seleção das crianças beneficiárias do Programa, um garoto de 13 anos, ao saber da razão do cadastro e dos objetivos do Peti (retirar as crianças do trabalho e propiciar escola em tempo integral), nos disse: “Ah, não coloque meu nome aí, não. Deus me livre! Se já não agüento ficar um tempo na escola, imagine o dia todo!”. Questionado sobre o porquê desse sentimento em relação à escola, ele nos respondeu que todos os dias ele ficava na fila aguardando o momento de a professora passar os deveres no caderno dele, em geral, palavras e frases que ele deveria copiar várias vezes, algo que ele considerava “muito chato”.

Mais uma vez recorrendo aos ensinamentos de Benjamim, friso que não devemos perder de vista que a criança jamais deve ser colocada diante do objeto da aprendizagem, mas sim sobre ele.

Outra questão também bastante abordada pelos monitores é a dificuldade de relação com o sistema de educação regular. Uma das monitoras entrevistadas falou das dificuldades de relação do Peti com a escola. Segundo ela, “alguns diretores e professores acham que as crianças com o Peti ficaram mais ousadas, metidas a boas, mais exigentes”. Para ela, isso ocorre porque a escola e alguns professores não querem que os alunos pensem, se acostumaram com alunos “obedientes”, “pacatos”; para eles, quanto mais calados, melhor. A expressão “estão mais ousadas” foi muito freqüente no discurso dos professores, da diretora entrevistada e até mesmo de algumas pessoas da Secretaria de Educação do município.

A questão da ordem é muito presente no discurso dos professores. Quando questionados sobre o que consideravam deveria mudar na proposta do Peti, algo que contribuísse com o trabalho deles na escola, ouvia-se argumentos do tipo: “O Peti deveria ter

um controle, avaliando o desempenho dos alunos na escola e comparando com a jornada ampliada, algo que fizesse com que eles percebessem que estão sendo avaliados em ambos”.

Verificou-se, como mostra o argumento acima, a grande importância que os professores dão à questão comportamental. Bernard Lahire, em pesquisa realizada em uma escola da periferia de Lyon, na França, ressalta que os professores lá privilegiam o comportamento, “os professores evocam tanto – senão mais – o comportamento dos alunos, suas qualidades morais, quanto seus desempenhos ou suas qualidades intelectuais” (1997, p. 55).

Outro modo bastante utilizado pelo pessoal da educação para se referir ao Peti foi que “as crianças têm adrenalina demais”. Ter adrenalina (vivacidade, energia) naquele contexto é visto de forma negativa, novamente significando romper a tão estabelecida ordem. Para muitos desses educadores, as crianças do Peti são mesmo indisciplinadas.

Lahire (1997) ressalta que os problemas com a disciplina é também uma das preocupações constantes entre os professores franceses, que assim revelam o cotidiano escolar:

[...] crianças turbulentas, barulhentas, agitadas, indisponíveis, instáveis, desatentas, que dizem “qualquer coisa a qualquer hora, que não escutam, que se enganam de exercício, que entram na classe correndo, brigam sem parar, não pensam no que estão fazendo, fazem as lições de qualquer jeito, não se aplicam, esquecem regularmente o material... (pp. 65-66).

Essas queixas também são comuns entre os professores entrevistados em Nova Fátima e também entre alguns monitores.

No seu depoimento, a coordenadora de monitores argumentou que nas jornadas as crianças passaram a ter vez e voz. O trabalho desenvolvido através das rodinhas de conversa, em que cada um pode opinar, propiciou às crianças do Peti o aprendizado do falar, do ter opinião, ter voz. Ela cita ainda uma experiência vivenciada no Peti num momento de planejamento com as crianças. Durante dois dias, a partir de um eixo temático, as crianças e os adolescentes em cada jornada decidiram o que fazer, como iriam trabalhar o tema, nas palavras dela, “em vez de fazer para, fazer com”. No entanto, muitos professores acham que quando isso é feito, perde-se a autonomia. Essa forma de trabalhar entra em choque com uma

escola cuja maior preocupação é a ordem, o cumprimento do programado, ou seja, dar o conteúdo programático, no qual não existe a possibilidade de abrir-se ao “o que ocorrer”.

De acordo com Schliemann, o problema da escola está “na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe” (SCHLIEMANN, 1988, apud CAOVIALLA, Iolanda e CAOVIALLA, Franciele, 2004, p. 70).

7.2. Como os pais percebem a importância e as mudanças que o Peti proporcionou à vida de seus filhos?

Perguntado aos pais se perceberam alguma mudança no comportamento de seus filhos após o ingresso no Peti, todos sinalizaram melhorias:

“Melhorou na inteligência nos estudos, estão tendo mais conhecimentos e ficaram mais interessados, acordam cedo, por eles mesmos, para ir a jornada” (dona Ambrosina, mãe de três filhos beneficiados pelo Peti).

Dona Carmerinda que tem dois filhos no Peti, uma menina e um menino, contou que com a Jornada “eles ‘desasnaram mais”. Disse ainda que o menino antes não gostava de ir à escola, agora às vezes ela pede que os filhos ajudem a tomar conta dos irmãos pequenos, mas eles não querem faltar.

Outra mãe disse que sua filha melhorou nos estudos, pois, “lá no Peti, ela já traz o dever feito e aumentou a leitura dela e o saber”.

Dona Maria tem hoje três filhos no Programa e disse que hoje elas (referindo-se às duas filhas) têm outra educação, cuidam bem das lições, são queridas pelas professoras, escrevem melhor, fazem desenho, tem um melhor comportamento, estão mais bem preparadas para sair e trabalhar fora. Já com relação ao menino, contou que não ocorre o mesmo. Ele falta às aulas, “é preciso brigar para ele ir para a jornada”.

Quando perguntei quais das atividades realizadas nas jornadas consideravam mais importantes, as mães disseram:

“Depois dessa jornada eles aprenderam a fazer um bando de coisas e estão mais desenvolvidos. Fazem desenho, caixinhas de papel, bordados etc.”

“Fazem os deveres da escola, que é muito bom, pois muitas vezes a gente não sabe ensinar, passa dever, brincam, se divertem.”

Percebem-se também mudanças na visão das famílias com relação à importância de priorizar a educação dos filhos e evitar o ingresso precoce no mundo do trabalho. Uma mãe contou que parou de estudar na 3ª série: “O trabalho cedo me fez desistir da escola. Os pais na minha época priorizavam o trabalho e na época não tinha programas como o Peti que ajudassem as famílias”. Ela disse que hoje incentiva o filho a estudar, “não pode parar até para que esteja no Programa”. Nessa afirmação fica claro que, apesar de ser possível ver mudanças na visão do trabalho infantil, antes a cultura que dominava via o trabalho infantil como natural e até mesmo como o meio de formar homens de respeito, trabalhadores, hoje essas pessoas já demonstram compreender a importância de viver integralmente a infância, como tempo de estudar e de brincar, mas as duras condições socioeconômicas em que vivem não as deixam esquecer de que sem a ajuda financeira do Peti, a bolsa, essas mudanças não poderiam estar ocorrendo.

7.3. O Que Pensam do Peti as Crianças e os Adolescentes?

Para compreender um indivíduo é preciso saber quais são seus desejos predominantes que ele aspira a satisfazer [...]. Mas estes desejos não estão inscritos neles antes de qualquer experiência. Constituem-se a partir de sua primeira infância sob o efeito da coexistência com os outros, e fixam-se progressivamente na forma que o curso de sua vida determinar, no correr dos anos, ou, às vezes, também de maneira brusca, após uma experiência particularmente marcante (NORBERT ELIAS, apud LAHIRE, 1997, p. 18).

Iolanda, uma adolescente de 15 anos prestes a sair do Peti, pois logo completará 16 anos, ingressou no Programa quando tinha 10 anos. Antes, estudava pela manhã e a tarde trabalhava no motor de sisal, pegava palha e estendia. Ela me disse que não gostava de ter de

trabalhar daquela forma e que ficou muito feliz de vir para o Peti, pois antes vivia cansada, trabalhava no sol forte, e isso atrapalhava os seus estudos.

Aprendi bastante, pois agora estudo o dia todo. A “professora” da jornada ensina a fazer o dever escolar e antes não tinha quem ensinasse. A gente produz muito texto, com o baú de leituras. Hoje desenho melhor, desenvolvi na escrita e na leitura (Iolanda, 15 anos).

Durante a observação na escola, encontrei Ana Paula, de 18 anos, cursando a 4ª série. Ela é egressa do Peti e me disse que entrou no Programa com 10 anos, ficando até completar 16 anos, quando saiu do Peti participou do Agente Jovem²⁷. Contou-me da sua experiência de ter participado do Programa, disse que, mesmo no período que estava no Peti, de vez em quando trabalhava e faltava muito à escola. Disse também que gostava da jornada, mas que na época não gostava de ir à escola. O que mais a agradava era brincar, principalmente de baleado, “a escola só era para escrever”. Essa jovem, durante o período que estive no Peti, rePetiu vários anos, na 2ª e na 3ª séries, e hoje repete a 4ª série pela terceira vez. Segundo ela, somente aos 18 anos é que percebeu que a escola é importante. Seus planos atuais incluem, além de se casar e ter uma filha, continuar os estudos.

Juçara, de 15 anos, cursando a 7ª série, em seu depoimento disse que antes do Peti ajudava os pais, que trabalhavam na pedreira:

O Peti me tirou do trabalho, passei a brincar, ter mais amigos, aprendi mais e desenvolvi a minha leitura.

Juçara gosta de participar da jornada: “Aqui faço reforço escolar, atividades com artes [dobraduras], brincadeiras... Gosto muito do reforço escolar porque nos ajuda a render mais na escola. O que a gente não entende lá [referindo a escola] ela [a monitora] explica aqui”.

7.3.1. Como as Crianças e os Adolescentes do Peti Percebem a Infância e o Trabalho?

Nas conversas com as crianças e os adolescentes do Peti, perguntou-se o que achavam de ter de trabalhar mesmo sendo tão jovens. A grande maioria, sobretudo entre as meninas, afirmou não gostar, por ser uma tarefa fatigante que prejudicava seu desempenho escolar.

Jamile, de 10 anos, com apenas um ano no Peti, disse: “Criança deve brincar, não acho certo criança trabalhar”. Outra menina, de 12 anos, que está no Peti desde os seus 7 anos e trabalhava na roça e no motor de sisal carregando palha, contou que não gostava de ter de trabalhar sob o sol quente carregando peso.

Já Luciano, um menino de 13 anos que está no Peti desde a implantação do Programa, em 1998, considera bom trabalhar e acha que o trabalho não atrapalha o estudo. Esse depoimento tem o viés de ele ter de ajudar a família. Para esse garoto órfão de pai é importante e um dever ajudar a mãe, que tem outros seis filhos. Ele demonstrou orgulho em poder ajudar. No entanto, quando questionado sobre qual seria sua opção se tivesse a possibilidade de escolher entre trabalhar ou ir ao Peti, ele foi ligeiro na resposta: “Escolheria estar no Peti”.

7.3.2. Relação Professor versus Aluno

Com relação à escola e seus professores, Juçara disse: “Gosto da minha escola e dos meus colegas, os professores na maioria são bons, mas tem uns que não gostam de explicar”.

Um adolescente de 13 anos, ao falar de suas professoras, disse: “Elas fala alto com nós, brigam para não fazer brincadeiras, sempre reclamam”. Perguntei se isso acontecia na jornada e ele disse que não.

Durante o período que observei a jornada, pude presenciar na sala ao lado, que congregava uma turma com crianças pequenas, muitas menores de 7 anos, os gritos e as ameaças da professora. Ela gritava, ordenava que as crianças se sentassem, ficassem quietas e chegava a ameaçá-las de não receberem o lanche, entre outras coisas.

Em uma caderneta da professora, verifiquei a descrição que ela havia feito de um de seus alunos:

²⁷ Agente Jovem, programa que atende a jovens de 16 a 18 anos.

M.M é um aluno muito chato, não vai a escola todos os dias, não faz as atividades, não participa da aula, nem se quer (*sic*) presta atenção. Está fraco na leitura e na escrita, enfim, em tudo.

Berger e Luckmann, abordam a importância da dimensão afetiva no processo da aprendizagem, segundo eles, “a socialização primária implica mais do que o aprendizado puramente cognoscitivo”, ela “ocorre em circunstâncias de alto grau de emoção” (p. 176). Os autores chamam a atenção para a estrutura básica da socialização secundária, que deve assemelhar-se à da socialização primária. Assim, também na socialização secundária é preciso que haja ligação emocional, para eles sem isso o processo de aprendizagem seria difícil, quando não de todo impossível.

A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus. Por meio desta identificação com os outros significativos a criança torna-se capaz de identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível. Em outras palavras, a personalidade é uma entidade reflexa que retrata as atitudes tomadas pela primeira vez pelos outros significativos com relação ao indivíduo, que se torna o que é pela ação dos outros para ele significativos (2004, pp. 176-177).

Benjamim (2002), no seu texto *Pestalozzi em Yverdon*, que trata do trabalho desenvolvido por esse importante pedagogo numa instituição para pobres, no início do século XIX em Iferten, destaca a importância da afetividade na visão de Pestalozzi, ao mencionar que:

Pestalozzi nada tinha de exemplar. O que ele dava para as crianças, sem as quais não podia viver, não era o seu exemplo, mas sim a sua mão: a mão estendida, para falar com uma de suas expressões favoritas. Essa mão estava sempre pronta, seja quando ajudava em um jogo ou trabalho, seja quando acariciava de repente a fronte de uma criança que passava (2002, p.161).

Segundo os monitores, no início das atividades do Peti, os professores da escola regular sentiam muito ciúme da relação das crianças com os seus monitores, pois, de acordo com os monitores, eles, do Peti, cativavam mais as crianças. Isso possibilitou aos professores que repensassem a sua prática.

Outra adolescente, de 15 anos, disse que os professores têm passado muitos trabalhos, “trabalhos difíceis de fazer, como de Ciências, de Geografia, com desenho de mapas, difíceis

pois não temos onde procurar”. Segundo ela, além da falta de material para pesquisa, “nem todos os professores são atenciosos com os alunos”, pois quando os alunos reclamam da dificuldade de achar as informações, alguns professores dizem que os alunos é que têm que procurar.

Holt (1977) alerta que nas nossas escolas escuta-se toda uma série de belas coisas sobre o respeito para com a criança, as diferenças individuais e coisas parecidas. No entanto, o que se verifica muitas vezes é que as ações, em contraposição às palavras, parecem dizer à criança:

Tuas experiências, tuas preocupações, curiosidades, necessidades, o que sabes, desejas, perguntas, esperas, temes, gostas ou desgostas, para o que serves e para o que não, tudo isto não tem a mínima importância, não conta para nada. O que importa aqui, o único que importa, é o que nós sabemos, o que consideramos importante, o que queremos que faças, penses e sejas (HOLT, 1977, apud ENGUITA, 1989, pp. 170-171).

7.4. Os Monitores – Como Vêm Suas Crianças e Adolescentes e como Percebem o Peti

Segundo a monitora da jornada São Joaquim, no início, quando as crianças chegaram ao Programa, elas eram mais reprimidas: “Quando comecei a trabalhar com eles, eram mais calados, não respondiam. Hoje, percebo que eles escrevem melhor, lêem melhor, têm uma visão de mundo. Hoje, eles se apresentam em público, antes eles não falavam em publico”.

Outra monitora entrevistada diz que, com o Peti, as crianças tiveram um desenvolvimento grande: “As crianças se desenvolveram mais. Antes tinham muita dificuldade em realizar trabalhos em grupos, hoje não, estão mais desinibidas”.

Alguns monitores reclamam que em determinados dias a escola passa muitas tarefas, além de trabalhos de pesquisa. De acordo com uma das monitoras entrevistadas, “a escola tem pedido coisas que às vezes não é possível realizar”. Ela diz também: “É muita pesquisa sem ter onde pesquisar”. Quando indaguei os tipos de pesquisa que a escola tem solicitado, ela citou como exemplo um trabalho de ciências em que fora pedido para que os alunos pesquisassem sobre a quantidade de adolescentes grávidas no Brasil. Segundo a monitora, é

como se houvesse a intenção por parte dos professores da escola regular de tirar os monitores do sério.

Com relação às mudanças de comportamento ocorridas com as crianças, do início dos trabalhos até o momento da pesquisa, de acordo com os monitores uma das grandes modificações ocorridas diz respeito ao modo de se relacionar com o grupo. Muitas crianças tinham dificuldade de lidar com o outro, de trabalhar em grupo. Também são bastante ressaltadas mudanças na expressividade; eles já não têm embaraços de falar em público como tinham no início do Peti.

[...] era uma aluna agressiva, qualquer coisa era motivo de briga, não queria saber de participar dos trabalhos em grupo. Hoje mudou muito, é capaz de liderar o grupo, ajuda os colegas nas atividades escolares, forma grupos para jogos e brincadeiras.

No início Luciano era muito levado, batia nos colegas e brigava com todo mundo, era muito nervoso e agressivo. Hoje ele mudou completamente de comportamento, se dá bem com o grupo e todos gostam muito dele.

Romário era uma criança muito agitada, ele não sentava nem escutava seus colegas, mas com muito diálogo com a família e com ele conseguimos mudar isso e hoje ele é mais tranquilo, tem um bom relacionamento com os colegas.

No início, Alencar não parecia ter noção do que era certo e o que era errado, pegava até faca para furar os colegas, hoje ele é ainda um pouco nervoso, mas já superou muitas das suas dificuldades de relacionamento.

A avaliação de Edley, um menino de 8 anos que entrou recentemente no Programa, dá uma dimensão do perfil das crianças atendidas pelo Peti, que chegam à jornada com baixa auto-estima, retraídas, pouco participativas, comportamentos muito diversos das avaliações das crianças que se encontram a mais tempo no Programa. Segundo a monitora que acompanha Edley, ele “é uma criança isolada das outras, não conversa, não quer fazer as atividades sugeridas, vive no mundo da lua”.

Outra monitora expressa sentimento parecido sobre uma menina recém-chegada à jornada sob sua responsabilidade:

Joseane entrou na jornada este ano, é uma criança que necessita de muito trabalho com relação à questão de relacionamento com os colegas e a convivência em grupo.

Avanços e Retrocessos – o Peti da Implantação aos Dias Atuais

Perguntamos ainda a monitores, professores e crianças do Peti o que mudou nestes seis anos de implantação do Programa. As crianças sinalizaram que antes, no início do Programa, o Peti era melhor, pois realizava comemorações como aniversários, datas como Páscoa etc. Hoje, devido à redução dos recursos destinados à jornada, esse tipo de comemoração já não pode ser realizado.

Nas conversas com os monitores, foi possível perceber que se por um lado hoje, oito anos depois de implantado o Programa no município, a estrutura física das jornadas e a alimentação estão melhores, por outro os monitores agora sofrem com carência de materiais. Segundo um deles, é preciso “rebolar muito” para dar conta do trabalho. A redução do recurso destinado à realização das jornadas (em 1998, ano que o Programa implantou-se em Nova Fátima, era de R\$ 25,00 por criança atendida; oito anos depois, caiu para R\$ 20,00 per capita) está refletindo na qualidade do Programa. Segundo os monitores, parte dos recursos financeiros destinados ao material didático está sendo repassada à alimentação, como forma de garantir a comida às crianças e aos adolescentes.

Os monitores, em sua totalidade, enumeram a necessidade de brinquedos pedagógicos, jogos, material esportivo, materiais para atividades artísticas – como tintas, tecidos, tela, agulha, linha para bordar etc. –, além de equipamentos como TV, som, vídeo e computador. Outra necessidade constantemente citada: incremento das bibliotecas existentes. De um modo geral eles não contam com livros para auxiliar nas pesquisas solicitadas pela escola.

Na enumeração pelos monitores das atividades realizadas por eles durante o ano de 2005, foram destacados: o Seminário Ambiental – projeto plante e cuide de uma árvore –, narração de histórias, debates sobre sexo e sexualidade, palestra sobre DST e mostra de leitura. Essas atividades mostram que, diferentemente do que ocorria no início do Programa, as práticas lúdicas, artísticas, esportivas foram bastante reduzidas, provavelmente pela diminuição do recurso financeiro destinado às jornadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Foto 11 – Pesquisador e pesquisados se integram - Eu e as crianças e adolescentes da Jornada de São Joaquim jogando baleado

[...] a tendência cega se transmuda em diretriz; a transformação do real é possível porque o real já está mudando; mas a intervenção humana é necessária para que esta transformação de mudança indefinida torne-se desenvolvimento infinito. (FURTER, apud FÁVERO e SANTOS, p. 139).

Como diz Amorim(2001) é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão, mas toda pesquisa só tem começo depois do fim. É com este sentimento que concluo este trabalho. Refletir sobre esse tema, trabalho infantil, e mais especificamente sobre o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil é um grande desafio para mim, principalmente por eu estar envolvida há muitos anos com essa problemática, uma vez que há quase dez anos acompanho o Programa, como membro de uma instituição parceira, com a responsabilidade de identificar e cadastrar as crianças e os adolescentes a serem atendidos pelo Peti. Isso me trouxe um desafio ainda maior, pois ao estarmos dentro muitas vezes o nosso olhar corre o risco de ser contaminado pela perspectiva unidimensional, das verdades universais.

No tempo que observei esses dois momentos da vida das crianças e dos adolescentes que hoje fazem parte do Peti, a escola e a jornada ampliada, percebi muitas aproximações entre os dois espaços e alguns distanciamentos. Digo muitas aproximações pois, pela proposta pedagógica a que se propõe o Peti, esses espaços deveriam ser mais diversos do que realmente têm sido. Primeiro, pelo próprio tipo de espaço físico. A jornada ampliada, ao funcionar na mesma sala de aula, muitas delas pequenas, traz grandes limitações para a realização de atividades culturais e esportivas. Muitas não dispõem de área apropriada para atividades lúdicas, as quais o Programa se propõe desenvolver.

Apesar de os professores e mesmo alguns pais verem a jornada como uma estrutura muito afeita às brincadeiras e que isso acabaria trazendo prejuízo ao comportamento dos alunos na sala de aula, pois ao chegar na escola eles estão “cheios de adrenalina”, o que percebi foi que nas jornadas pouco tempo tem sido dedicado a atividades artísticas e lúdicas – como música, dança, teatro, jogos e recreações, etc; – e atividades esportivas, que pela proposta do Peti deveriam ocupar mais da metade do tempo das práticas desenvolvidas nas jornadas. Os próprios alunos percebem essa economia de atividades lúdicas e esportivas ao afirmarem que gostariam de ter mais brincadeiras.

A jornada, na verdade, tem dado ênfase ao reforço escolar. Muitas vezes, a ponto de não se perceberem grandes diferenças entre a jornada e a escola regular. Apesar da tentativa de trabalhar o reforço escolar de forma mais contextualizada, em muitos momentos essa atividade é feita nos moldes da escola vigente em Nova Fátima, ou seja, tem-se a repetição dos exercícios mecânicos. Até mesmo a forma em que as cadeiras são organizadas

(individualizadas e dispostas em filas, o que inibe o trabalho em grupo) reflete a projeção da escola regular no Peti.

Percebe-se que hoje há, ainda que incipiente, uma aproximação do trabalho desenvolvido pelos monitores com a escola. Os monitores, no ano de 2004, participaram da semana pedagógica do município e realizaram seminários conjuntos, como o Seminário de Educação Ambiental, assim como a Feira de Leitura, ocorrida em novembro do ano citado. Outros dois projetos têm sido fundamentais para essa integração: o Baú de Leitura e o CAT.

Apesar de todo o trabalho já feito, ainda há muito por avançar. O Peti, nesses dois últimos anos, passou por indefinições e por instabilidade, seja no que diz respeito à sua continuidade, seja no que tange à discussão com relação a formas de continuidade que garantissem a manutenção de vínculos empregatícios aos monitores ao menos com um mínimo de condições salariais.

O Programa precisa ser urgentemente rediscutido, até mesmo o modelo adotado na Bahia, de um único monitor, semelhante ao modelo adotado nas escolas durante as séries iniciais do ensino fundamental. Dificilmente este educador, por melhor qualificado que seja, terá condições de trabalhar as distintas linguagens ao que o Peti se propõe.

Conforme sinalizou a coordenadora de monitores, os nós do Peti estão em vários locais, principalmente no que se refere ao poder do poder público local. No entanto, não podemos perder de vista que o Peti mexeu com a forma de educar do município, o que propicia muitas resistências, sobretudo entre os professores.

O Peti colocou em xeque o modelo de escola vigente e, mesmo que o Programa deixe de existir, foi plantada uma semente de mudança. Como na analogia feita pela coordenadora dos monitores, o Peti pode ser comparado com o milho da pipoca: após ser colocado no fogo, os grãos começaram a pipocar, alguns permaneceram fechados, não eclodiram, mas outros se abriram e viraram pipoca.

Ao menos sabemos que muitas crianças e muitos adolescentes de Nova Fátima, antes submetidos à intensa exploração, sobretudo aqueles que trabalhavam na cultura do sisal, em duras jornadas diárias, no sol escaldante do semi-árido baiano, hoje conquistaram a

oportunidade de ter voz e de acreditar que são capazes de pensar, de tomar decisões, de construir um novo futuro. No entanto, não podemos deixar de ressaltar que o Programa não tem conseguido reverter um quadro de fracasso escolar, e isso se deve em parte pela total desarticulação entre a escola regular e o trabalho desenvolvido nas jornadas ampliadas. As condições de funcionamento das suas jornadas, os poucos recursos destinados à função finalista, ou seja, as atividades socioeducativas, também indicam que o Programa está pautado numa lógica perversa de ofertar aos pobres uma escola pobre, ou, como bem designou Bourdieu, a “escola dos excluídos”.

Apesar disso, não podemos perder de vista que o trabalho desenvolvido nas jornadas ampliadas antecipa na região sisaleira uma experiência de educação em tempo integral que não pode ser desconsiderada no momento de definição das políticas de educação. As jornadas demonstram a existência de um acúmulo de experiências que não podem passar ao largo de estudos. É por meio deles que se pode mostrar os fatos positivos dessa experiência, bem como suas muitas limitações, seja pela natureza de programas focalizados que precisam se consolidar como política pública, seja pela fragilidade dos movimentos sociais, que ainda ficam à mercê de governantes que pouca importância dão às demandas sociais.

Conforme Fávero e Santos ensinam, porém, o real é mais do que o presente, não se esgota no imediato, e é preciso acreditar na utopia, pois ela “nega a realidade; mostra que o real está prenhe de possíveis” (2002, p. 137).

Finalizo este trabalho com a clareza e a perspectiva de que muito é preciso avançar no sentido de garantir às crianças a plenitude de sua infância, mas não há como deixar de perceber que o Peti trouxe muitos avanços na conquista da cidadania numa região fortemente marcada por uma cultura da dádiva. O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil abriu uma janela de oportunidades para muitas crianças da região sisaleira, antes submetidas a uma das formas mais degradantes de trabalho infantil, o trabalho na lavoura de sisal. Hoje, podemos ver na região sisaleira muitas crianças com olhos brilhantes, mirando um novo horizonte que as janelas do Peti descortinou, mesmo que ainda estas não estejam totalmente escancaradas, seja muitas vezes uma pequena fresta de luz.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jussara S. Nascimento; CARNEIRO, Vera Maria O. *Elementos de fundamentação para o reforço escolar* (apoio pedagógico). Educação e Desenvolvimento Sustentável. Sd. (mimeo)

ALVIM, Maria Rosilene B; VALLADARES, Lícia do Prado. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. In: BIB, Rio de Janeiro, n. 26, pp. 3-37, 2º sem. de 1988.

AMORIM, MARÍLIA. *O pesquisador e o seu outro: Backtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: MUSA Editora, 2004.

ANDRADE, A. N. de. A criança na sociedade contemporânea: do “ainda não” ao cidadão em exercício. In: **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. 2, n. 1, pp. 119-132, 1998.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1978.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor & por força: rotinas na educação infantil*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

BENJAMIM, Walter, *1892-1940*. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002. (Coleção Espírito Crítico) 176 p.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento*. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 24º ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

BRASIL. Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente. Brasília, Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Inspeção do Trabalho, 2004. 84 p.

CAMBI, Francisco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999.

CAOVILLA, Iolanda D. e CAOVILLA, Franciele A. O lúdico no processo ensino-aprendizagem. In: OIKOS: **Revista Brasileira de Economia Doméstica**. Associação Brasileira de Economistas Domésticos. V. 15, n. 1, 2004.

CARVALHO, Inaiá M. Moreira de. Direitos legais e direitos efetivos – crianças, adolescentes e cidadania no Brasil. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, Anpocs, v. 29, pp. 127-142, 1995.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. *O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (76): 31-40, fev. 1991.

COUTINHO, Ângela M. Scalabrin. *Infância e diversidade: as culturas infantis*. (s/d). Disponível em www.ced.ufsc.br. Acessado em 20/7/2004.

CURY, Carlos R. Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª ed.

DAUSTER, Tânia. *Uma infância de curta duração: trabalho e escola*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (82): 31-36, ago. 1992.

DELGADO, Ana Cristina Coll. O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas? In: **Revista Espaço Acadêmico**, nº 34, mar. 2004. Disponível em www.espacoacademico.com.br. Acessado em 3/1/2005.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FÁVERO, Celso Antonio; SANTOS, Stella Rodrigues dos. *Semi-árido: fome, esperança, vida digna*. Salvador: UNEB, 2002.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. Dominus Editora, Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1966.

FERNANDES, Heloisa Rodrigues. Infância e modernidade: doença do olhar. In: *Plural, Sociologia*, USP, São Paulo, 3: 60-81, 1 Sem. 1996.

FÓRUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL. Trabalho infantil não é brincadeira. Análise da atuação do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil – FNPETI 1994-2002. Brasília, maio 2003.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. Situação mundial da infância 2005. Infância ameaçada. Brasília, dez. 2004.

GATTI JR., Décio. Entre políticas de estado e práticas escolares: uma história do livro didático no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol.III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. pp. 379-400.

GERKEN, Carlos Henrique de S.; GOUVEA, Ma. Cristina S. Imagens do outro – a criança e o primitivo nas Ciências Humanas. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.especial, set. 2000.

GHIRALDELLI JR. Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: GHIRALDELLI JR. P. (org.). *Infância, educação e neoliberalismo*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleções Questões da Nossa Época, v. 61)

IVO, Anete B.L.. Políticas sociais de combate à pobreza nos anos 1990: novas teses, novos paradigmas. In: *Pobreza e desigualdades sociais*, 2003.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável*. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LAMÊGO, Solange. *A implantação da jornada ampliada na região Sisaleira da Bahia*. Estratégia de manutenção da criança na escola (registro de experiência). Salvador, 2ª ed, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. *Infâncias pre(ocupadas): trabalho infantil, família e identidade*. Brasília: Plano Editora, 2001.

MARTINS, José de Souza. Introdução. In: MARTINS, José de Souza (coord.). *O massacre dos inocentes*. A criança sem infância no Brasil. São Paulo: Editora HUCITEC, 1993.

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL -MPAS. *Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI*. Manual de Orientações. 1ª ed. maio 2002.

MORAES, Maria Lygia Q. *Infância e cidadania*. Caderno de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 91, pp. 23-30, nov. 1994.

MOTT, M.L.B. *A criança escrava na literatura de viagens*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 31, pp. 57-68, dez.1979.

MOURA, Esmeralda B. Bolsonaro. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORE, Mary Del. (org). *História das crianças no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

MULLER, Fernanda. *Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência*. Disponível em www.anped.org.br. Acessado em 15/12/2003.

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

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

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT, ANDI E UNICEF. *Crianças invisíveis: o enfoque da imprensa sobre o trabalho infantil doméstico e outras formas de exploração*. São Paulo: Cortez, 2003. (Série mídia e mobilização social, v. 6)

PÀMPOLS, Carles Feixa. *Á construcción social de la infancia y la juventud en América Latina (invitación al debate: texto en construcción)*. In: Seminário virtual da REIJAL -Rede de Pesquisadores Participantes NEIA. Disponível em <http://www.google.com/search?q=cache:RrE0twn2LesJ:www.marilia.unesp.br/seminario/>. Acessado em 24/10/2004.

PERES, Andréia. *A caminho da escola – 10 anos de luta pela erradicação do trabalho infantil no Brasil*. São Paulo: Instituto Souza Cruz, 2002.

PINHEIRO, Maria Cristina Luz. O trabalho de crianças escravas na cidade de Salvador 1850-1888. In: *Afro-Ásia* nº 32, Salvador, 2005. pp.159-183.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMOS, Alba Regina Neves; NASCIMENTO, Antônio Dias. *Resgatando a infância. A trajetória do PETI na Bahia*. Salvador:MOC/OIT/UNICEF, 2001.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del. (org.). *História das crianças no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

RIZZINI, Irmã. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary Del. (org.). *História das crianças no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

RODRIGUES, Andréa da Rocha. *A infância esquecida: Salvador 1900-1940*. Salvador: EDUFBA, 2003.

RODRIGUES, Luzania Barreto. *De pivetes e meninos de rua: um estudo sobre o Projeto Axé e o significado da infância*. Salvador: EDUFBA, 2001.

SANTOS, Licia M. Souza dos. *Mudança de Habitus? A trajetória de ex-educandos de Políticas Sociais Voltadas para a Criança e o Adolescente de Camadas Pobres da População*. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, set. 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhada da 2ª modernidade*. Disponível em www.google.com.br. Acessado em 1/6/2004.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa*. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Josué Pereira da. *Cidadania e/ou trabalho: o dilema da questão social neste final de século*. In: **IDÉIAS** – Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Ano 5(2) 6(1), 1998/1999.

SILVA, Maurício Roberto da. *O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar. Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?* Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, pp. 7-31, mar. 2001.
SECRETARIA DO TRABALHO E AÇÃO SOCIAL – SETRAS. *Diagnóstico Sócio-Econômico da Região Sisaleira*. Salvador, dezembro, 1996.

SOUZA, J. F. de; SOUZA, A. L. F. *Crianças e adolescentes. Futuro da região sisaleira da Bahia?* Feira de Santana: Nupep/MOC, 2003.

SOUZA, Solange Jobim; PEREIRA, Rita Marisa. *Infância, conhecimento e contemporaneidade*. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acessado em dez.2003.

UNICEF. *Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras. diversidade e equidade – pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente.* 2004.

_____. *Infância ameaçada, situação mundial da infância* 2005.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (orgs.). *Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

A N E X O S

PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL - PETI

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

PROFESSORES

Nome:

Sexo;

Idade:

Escolaridade:

Cursou o Magistério?

Escola que trabalha:

Há quantos anos trabalha como professor?

Desde quando trabalha nesta escola?

Série que leciona

1. Para você o que é infância? O que representa essa fase da vida? O que considera importante para viver uma boa infância?

2. Na sua infância, o que você mais gostava de fazer?

3. Você acha que criança precisa brincar? Fale sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança.

4. Na sua escola há espaço para a brincadeira? A escola tem propiciado momentos de brincadeira, está previsto no seu projeto pedagógico? Se sim, como?

5. Você tem filhos? Como é a escola que você sonha para seus filhos?

6. Como você avalia a educação hoje em Nova Fátima? Você acha que houve mudanças na educação nestes últimos 10 anos? Quais? O que você avalia que precisa melhorar na educação?

7. Como professor comente sobre o trabalho infantil. Você considera prejudicial a criança trabalhar? Justifique

8. Você conhece o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI? Como ficou sabendo do Peti?

9. Como avalia as contribuições do Programa para a melhoria do desempenho escolar das crianças trabalhadoras?

10. Como avalia seus alunos que estão no Peti em relação aos demais quanto à: frequência, interesse no estudo, interesse pela leitura, cumprimento das tarefas, participação em sala de aula, comportamento em sala, etc.?
11. Você tem contato com os monitores da Jornada Ampliada? Conhece o trabalho que eles desenvolvem? Qual a sua opinião?
12. Na sala de aula você conversa com seus alunos sobre a Jornada do Peti. Para você eles gostam de estar no Peti? O que mais gostam na Jornada?
13. O que você acha que poderia mudar na proposta do Peti que poderia contribuir para o seu trabalho e para uma vivência integral da infância?
14. E a escola, você acha que seus alunos gostam da escola que Tem? Para você o que eles mais gostam e o que não gostam?
15. Quais os conteúdos trabalhados em sala de aula? E quais os recursos didáticos utilizados? Você leva em consideração a realidade de seu aluno? Se sim, como você adequa o conteúdo programático a realidade do aluno?
16. Fale um pouco de como são suas aulas? (Atividades mais frequentes: aulas expositivas, passa dever no quadro, utiliza ditado, trabalhos em grupo, trabalhos individuais, cópia no caderno, etc.) Destas atividades o que é mais frequente.
17. Normalmente você passa tarefa de casa? Se sim, quais as mais frequentes?
18. Quando você prepara as suas aulas você utiliza outro material além do livro didático? Se sim, quais?
19. Você recebe algum tipo de acompanhamento no seu trabalho como professor? Se sim, quem, como?
20. Como você avalia a apreensão do conteúdo trabalhado em sala de aula por parte dos alunos? Quais as principais dificuldades que eles encontram na sua série ou disciplina?
21. Como é a sua relação com os seus alunos? Você conhece a história de vida de seus alunos? Conversa com eles sobre outros assuntos que não os relacionados a sua disciplina, mantém contato com eles fora da sala de aula?
22. Você acha que trabalhar em uma escola da zona rural como esta é diferente de trabalhar numa escola urbana? Justifique?
23. Você gosta de ser professor? Qual a maior satisfação que você tem na sua profissão?

Entrevista com a criança / adolescente

Nome: _____

Sexo: masculino () feminino () Idade: _____ Jornada: manhã () tarde ()

Local que você reside: Zona urbana () Zona Rural ()

Escola que estuda:

Série que cursa: _____

Há quanto tempo está no PETI? _____

Fale um pouco do seu dia a dia? O que faz, que hora acorda, depois o que faz, ajuda em casa? Faz deveres? etc.

Antes do PETI trabalhava? Sim () Não () Em que? _____

Especifique, como era o seu cotidiano, dia a dia?

Gostava de trabalhar? Sim () Não ()
Hoje, você acha que a criança deve trabalhar? Sim () Não ()
O que acha que a criança/adolescente deve fazer?

Com o PETI, o que mudou na sua vida?

Você acha que hoje é melhor? Sim () Não () **Porque?**

Para você, o que tem de bom no PETI ? _____
E o que você não gosta, que acha que deve melhorar? _____

O que você faz na Jornada Ampliada? _____
Qual a atividade que você mais gosta de fazer na Jornada Ampliada?

E a que menos gosta? _____
Fale um pouco da sua escola, e como são os seus professores?
