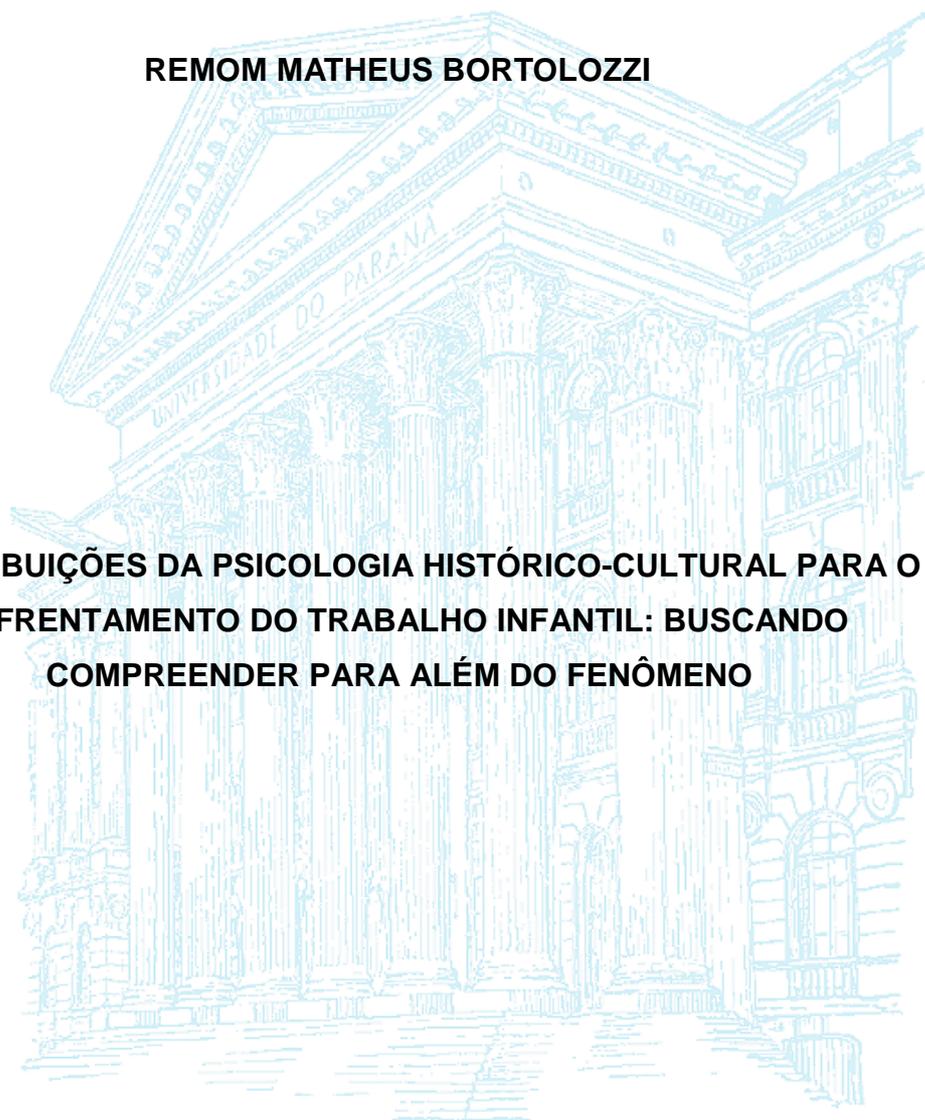


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**REMOM MATHEUS BORTOLOZZI**

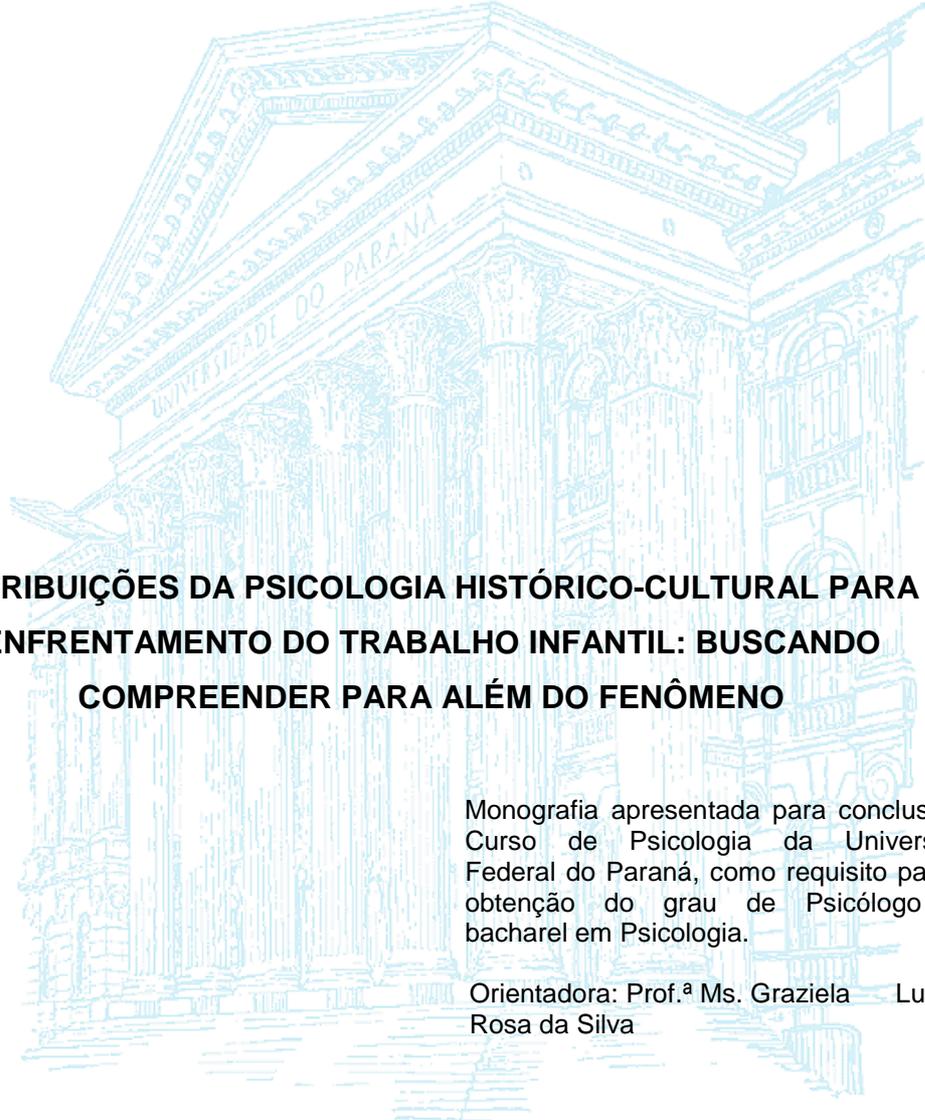
**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O  
ENFRENTAMENTO DO TRABALHO INFANTIL: BUSCANDO  
COMPREENDER PARA ALÉM DO FENÔMENO**



**CURITIBA**

**2009**

**REMOM MATHEUS BORTOLOZZI**



**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O  
ENFRENTAMENTO DO TRABALHO INFANTIL: BUSCANDO  
COMPREENDER PARA ALÉM DO FENÔMENO**

Monografia apresentada para conclusão do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Psicólogo com bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ms. Graziela Lucchesi  
Rosa da Silva

**CURITIBA**

**2009**

REMOM MATHEUS BORTOLOZZI

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O  
ENFRENTAMENTO DO TRABALHO INFANTIL: BUSCANDO  
COMPREENDER PARA ALÉM DO FENÔMENO

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Psicólogo com bacharel em Psicologia no Curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora.

Orientadora:

Prof. Ms. Graziela Lucchesi Rosa da Silva  
Departamento de Psicologia, UFPR

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ligia Regina Klein  
Departamento de Planejamento e Administração Escolar

Cássia Regina Furtado Guimarães  
Bacharel em Psicologia pela UFPR

Curitiba, 16 de Dezembro de 2009.

*A toda turma do PETI do CRAS Vila Sandra, filhos da classe trabalhadora que, sobrevivem e lutam diariamente com um sorriso em uma face marcada. Crianças que despertam as aspirações de uma nova realidade, uma sociedade socialista.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus companheiros vermelhinhos de monografia César, Lethícia, Renata e Rhayane, que, com toda certeza estão presentes nesse trabalho, em minha formação e em nossa luta diária por uma psicologia revolucionária.

À minha orientadora *Graziela*, que fez com que eu despertasse a paixão pela educação e pela psicologia marxista, sendo um verdadeiro exemplo de mestre. Agradeço todas as orientações, inclusive aquelas na rua e no mercado, que fizeram diferença para minha formação.

Aos meus amigos de jornada pela psicologia desde calouros. À Ariana, meu colo, meu aconchego mesmo sempre em tormenta. À Carla minha obsessão, minha paixão pela arte. À Júlia, Helô, Bela, Laís e Fran, minhas companheiras de caminhos difusos, mas sempre presentes. À Anne, silenciosa paixão.

Aos meus amigos de juventude. Às quatro estações, Gabi, Carol e Ego, que sempre passam e voltam, mas sei que sempre estarão comigo. Ao Gabriel, meu irmão de vida. À Thisby e à Liz, presentes da minha infância e aos meus companheiros de diversão, Regis, Sté e Rodo. Aos meus companheiros de viagem Sayuri, Ronaldo e Pati.

À minha família, sempre grande e caótica, mas um eterno porto seguro. Aos meus pais pelo eterno amor, aos meus irmãos pelo apoio.

Às incríveis pessoas que conheci nesse curso. A todas as meninas do Psico Hell, especialmente a Rafa, Cacá, Mari, Vó Crau, Bel, Flora e Veri. A meus amigos veteranos, sempre exemplos de dedicação: Jú, Cissa, Bgu e Pedro. Às minhas calourinhas e amigas fofinhas Dafne, Veri, Mariah, Renata e Nathalie.

A todos aqueles mestres que contribuíram com minha formação. À Melissa que me apresentou e despertou minha paixão por Vigotski. A toda

equipe do CRAS Vila Sandra, em especial à Cássia e à Regina, sempre companheiras e exemplos para meu trabalho.

Aos companheiros do Núcleo de Pesquisa em Educação e Marxismo (NUPE-MARX), que sempre revigoram nossa paixão pelos estudos marxistas. Em especial à Ligia, à Maria e à Consuelo, exemplos de luta, com uma bagagem inacreditável e sempre trazendo conhecimento para a militância.

Aos meus companheiros do Centro Acadêmico de Psicologia (CAP), com quem aprendi a militar, a me posicionar e, em nossa luta cotidiana, fazer a história acontecer. Aos meus companheiros do *Barricadas* e agora do DCE, que revigoram nossos planos para revolução, em especial Bernardo, Naiady, Pri, Tâmara, Carol, Gutti e Eti.

*Graças às amplas possibilidades que tive de observar a classe média, vossa adversária, rapidamente conclui que vós tendes razão, inteira razão, em não esperar dela qualquer ajuda. Seus interesses são diametralmente apostos aos vossos, mesmo que ela procure incessantemente afirmar o contrario e vos queira persuadir que sentem a maior simpatia por vossa sorte. Mas seus atos desmentem suas palavras. [...] a classe média, qualquer que seja sua retórica – não possui, na realidade, outro objetivo que enriquecer à custa de vosso trabalho, enquanto puder vender o produto dele e deixar-vos morrer de fome quando já não mais puder lucrar com esse comércio indireto de carne humana.*

*Friedrich Engels*

## RESUMO

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, criado em meio dos anos noventa, busca enfrentar e acabar com a questão social do trabalho precoce. Constatando que esse Programa federal apresenta diretrizes abstratas e desconexas, esse trabalho tem como questões norteadoras: qual o real enfrentamento deste programa em relação à questão do trabalho infantil, sobre que lógica se fundamenta e como a psicologia pode contribuir para a o entendimento e enfrentamento do trabalho precoce e, especificamente em relação ao PETI. Nesse mesmo período, a psicologia debruçou-se sobre o tema, contudo os trabalhos publicados em sua grande maioria, parece não ultrapassar do fenômeno aparente, ou seja, observam os danos e significações em um plano superficial do trabalho precoce. Há ainda aqueles que criticam a questão das políticas de combate ao trabalho infantil, buscam historicizá-las, porém não ultrapassam a questão do fenômeno cultural e não propõem enfrentamentos. A necessidade de politizar as questões do trabalho infantil possibilita repensar o PETI hoje em um prisma que abarca a totalidade do processo de produção do trabalho precoce e sua função na sociedade capitalista. Se apoiando no método materialista histórico dialético, essa pesquisa tem como instrumentos metodológicos: pesquisa teórico-bibliográfica e análise documental. Com a historicização do fenômeno, compreendemos que o PETI acaba sendo uma medida circular, que cria a ilusão de um enfrentamento, mas, desde o início, ao não conseguir enfrentar a questão do trabalho infantil, dá margem para a limitação dos movimentos sociais, ampliando a culpabilização da sociedade por tal fato e mascarando a real causa da exploração do trabalho precoce, o modo de produção capitalista, ou melhor os monopólios internacionais que se valem das políticas para controlar e garantir sua mais valia. O trabalho ontológico e a alienação no trabalho são mascarados pela ideologia, uma vez que se naturaliza a questão do trabalho ser prejudicial, e não o modo de produção capitalista. A psicologia, também seguindo a lógica do capital, acaba se transformando num instrumento de alienação, tendo um fim em si mesmo, ao invés de buscar a formação integral do ser humano, a formação de um novo homem coletivo. A Psicologia Histórico-Cultural, comprometida com a formação de um novo sujeito, e com isso com a superação do sistema capitalista, deve criar instrumentos específicos de combate contra a alienação. Assim, particularmente em relação ao trabalho infantil, a psicologia deve estar comprometida a combater o trabalho exploratório, e não só para a criança, mas para o adulto também, mas deve valorizar o trabalho enquanto formador do ser humano. Para a criança e o adolescente, o trabalho deve estar vinculado com a educação. O processo produtivo e a educação devem assegurar o desenvolvimento integral da personalidade ou o desenvolvimento omnilateral. Assim, concretamente a criança e o adolescente podem se valer do trabalho e a atribuírem ativamente um novo papel à comunidade.

Palavras - chave: Trabalho Infantil, Psicologia Histórico-Cultural, Direitos Sociais.

## ABSTRACT

Program of Eradication of the Children's Work - PETI, created in the middle of the Nineties, searches to face and to finish with the social matter it precocious work. Evidencing that this federal Program presents abstract and disconnected lines of direction, this work has as directing questions: what's the real confrontation of this program in relation to the question of the infantile work, on that logical it is based and as psychology can contribute for the comprehension and confrontation of precocious work e, specifically in relation to the PETI. In this exactly period, psychology was leaned over on the subject, however the works published in its great majority, seems not to exceed of the apparent phenomenon, that is, they observe the damages and significations in a superficial plan of the precocious work. It has still those that criticize the question of the politics of combat to the infantile work, search to historicize them, however they do not exceed the question of the cultural phenomenon and they do not consider confrontations. The necessity to politicize the questions of the infantile work makes possible to today rethink the PETI in a prism that accumulates of stocks the totality of the process of production of the precocious work and its function in the capitalist society. Supporting in the materialistic historical dialectic method, this research has as methodological instruments: theoretician-bibliographical research and documentary analysis. With the historicization of the phenomenon, we understand that the PETI finishes being a circular way, that creates the illusion of a confrontation, but, since the beginning, not obtaining to face the question of the infantile work, of the edge for the limitation of the social movements, extending the accusation of the society for such fact and masking the real cause of the exploration of the precocious work, the way of production capitalist, or better the international monopolies that if are valid the politics to control and to guarantee its capital gain. The ontological work and the alienation in the work are masked for the ideology, a time that if naturalizes the question of the work to be harmful, and not it way of capitalist production. Psychology, also following the logic of the capital, exactly transforming into an alienation instrument, having an end in itself, instead of searching the whole formation of the human being, the formation of a new collective man. The Cultural-Historical Psychology, compromised to the formation of a new citizen, and to this with the overcoming of the capitalist system, must create specific instruments of combat against the alienation. Thus, particularly in relation to the infantile work, psychology must be engaged to fight the exploration work, and not only for the child, but for the adult also, but it must value the creative work while of the human being. For the child and the adolescent, the work must be entailed with the education. The productive process and the education must assure the integral development of the personality or the omnilateral development. Thus, concretely the child and the adolescent can use themselves the work and to attribute a new paper actively to the community.

Keywords: Children's work, Cultural-Historical Psychology, Social rights.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASEC – Ação Sócio-Educativa e de Convivência  
BPF – Programas Bolsa Família  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina  
CGT – Comando Geral dos Trabalhadores  
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho  
CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente  
CPTR – Coordenação de Programas de Transferência de Renda  
CRAS – Centros de Referência em Assistência Social  
CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
DNCr – Departamento Nacional da Criança  
DPSB – Diretoria de Proteção Social Básica  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
ESG – Escola Superior de Guerra  
FAS – Fundação de Ação Social  
FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor  
FMAS – Fundo Municipal da Assistência Social  
FNAS – Fundo Nacional de Assistência Social  
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor  
GECTIPA – Grupos Especiais de Combate ao Trabalho Infantil  
GERTRAF – Grupo Executivo de Repressão ao Trabalho Forçado  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IPEC – Programa Internacional de Eliminação do Trabalho Infantil  
IVSF – Índice de Vulnerabilidade Social das Famílias  
LBA – Legião Brasileira de Assistência  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social  
MDS – Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome  
MEC – Ministério da Educação  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MPAS - Ministério da Previdência Social  
NOB – Norma Operacional Básica

OIT – Organização Internacional do Trabalho  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
ONG – Organizações Não-Governamentais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PAIF – Programa de Atenção Integral à Família  
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil  
PNAA – Programa Nacional de Acesso à Alimentação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Econômico  
PRONAGER – Programa Nacional de Geração de Renda  
PSB – Proteção Social Básica  
PSD – Partido Social Democrático  
PSE – Proteção Social Especial  
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro  
PVMC – Piso Variável de Média Complexidade  
SAC – Serviço de Ação Continuada  
SAM – Serviço de Assistência ao menor  
SEAS - Secretaria de Estado de Assistência Social  
SEFIT – Secretaria de Fiscalização do Trabalho  
SENARC – Secretaria Nacional de Renda de Cidadania  
SIAFAS - Sistema de Acompanhamento do Fundo da Assistência Social  
SISPET – Serviço Sócioeducativo do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil  
SNAS – Secretaria Nacional de Assistência Social  
SUAS – Sistema Único de Assistência Social  
UDN – União Democrática Nacional  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>I O PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL E SUA LEGISLAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1 Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) .....	19
1.2 Integração entre Programa Bolsa Família (PBF) e o PETI – Portaria nº666 de 12/2005 .....	31
1.3 O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil hoje .....	34
1.4 PETI no Município de Curitiba .....	37
1.5 Programa Bolsa Família .....	38
1.6 Políticas Públicas de Assistência Social .....	40
1.7 CRAS – Centro de Referência em Assistência Social .....	43
1.8 Síntese e Análise .....	51
<b>II A ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL: DIREITO SOCIAL POSSÍVEL NO CAPITALISMO? .....</b>	<b>56</b>
2.1 Trabalho Infantil – a mão de obra implícita na reprodução do capitalismo.....	59
2.2 O surgimento das Leis Fabris e as modificações no trabalho infantil.....	66
2.3 Direitos Sociais: instrumento do trabalhador ou do burguês? .....	77
2.4 Os Direitos Sociais no Brasil, uma história um pouco diferente .....	94
2.5 O Trabalho Infantil hoje: um retrato contínuo .....	125
<b>III A PSICOLOGIA E O TRABALHO INFANTIL: DA PRIMAZIA DA EXPLORAÇÃO HUMANA Á FORMAÇÃO OMNILATERAL DE UM NOVO HOMEM .....</b>	<b>134</b>
3.1 A psicologia buscando compreender o fenômeno do trabalho infantil .....	136
3.2 A Psicologia Histórico-Cultural: buscando compreender o trabalho infantil.....	144
3.3 Contribuições da teoria marxista para a educação: novos olhares acerca do trabalho infantil .....	149
3.4 Breve histórico sobre a educação na URSS.....	153
3.5 A educação soviética: educação social e laboral ou escola do trabalho .....	157
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>181</b>

## INTRODUÇÃO

O espaço de Ação Sócio-Educativa e de Convivência (ASEC)<sup>1</sup> vinculado aos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) trabalha com crianças de 6 a 14 anos que se encontram em estado de vulnerabilidade social. Segundo o Protocolo de Atendimento do Programa de Atenção Integral à Família (PAIF) do Município de Curitiba (abril/2008), vulnerabilidade social pode ser entendida como um estado de insuficiência das necessidades básicas que se fazem necessárias para o bem estar físico, mental e social da população. O Programa que promove essa ação é o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) que tem como usuários crianças em estado de trabalho<sup>2</sup>.

No CRAS, as ASEC fazem parte das Ações Continuadas com Crianças e Adolescentes. Essas ações, segundo o PAIF (2008), visam desenvolver habilidades pessoais, formas de expressão, ludicidade, exercício de cidadania e pertencimento. Mais especificamente, esse protocolo informa que devem ser desenvolvidas atividades-meio para esse espaço e essas atividades devem ser: esportivas, culturais, recreativas e educativas, além de garantir um tempo e espaço para a realização da tarefa escolar e incentivo a leitura. O protocolo também indica que a faixa prioritária para essas ações são crianças e adolescentes acima de 11 anos, uma vez que a faixa etária inferior a essa idade está sendo absorvida com atividades da Secretaria Municipal de Educação. Essas atividades-meio são de responsabilidade do educador social responsável, estagiário ou voluntário.

A Portaria Nº 458, de 4 de outubro de 2001 da Secretaria de Estado de Assistência Social estabelece Diretrizes e Normas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Essa portaria informa o objetivo geral do PETI:

---

<sup>1</sup> É referenciado hoje como Serviço Socioeducativo.

<sup>2</sup> Segundo relato de uma assistente social que trabalha no CRAS – Vila Sandra, os usuários do PETI são obrigados a freqüentar o espaço das ASEC e têm vagas preferenciais, uma vez que se compreende esse programa como um espaço de segurança para a criança. Há também, segundo essa assistente, por vezes, a participação de crianças de famílias usuárias do programa “bolsa família” que são encaminhadas para vagas não ocupadas como uma medida de proteção a famílias que necessitam de amparo. Essas crianças podem apresentar negligência por parte dos responsáveis, faltas escolares excessivas, necessidade de acompanhamento de saúde em algum membro da família ou ainda encaminhada pela rede de proteção social.

Erradicar, em parceria com os diversos setores governamentais e da sociedade civil, o trabalho infantil nas atividades perigosas, insalubres, penosas ou degradantes nas zonas urbana e rural. Esse programa elenca objetivos mais específicos:

- Possibilitar o acesso, a permanência e o bom desempenho de crianças e adolescentes na escola;
- Implantar atividades complementares à escola - Jornada Ampliada;
- Conceder uma complementação mensal de renda - Bolsa Criança Cidadã, às famílias;
- Proporcionar apoio e orientação às famílias beneficiadas;
- Promover programas e projetos de qualificação profissional e de geração de trabalho e renda junto às famílias. (PORTARIA Nº458, 2001)

É importante lembrar que o PETI, segundo a Portaria Nº 458, busca aumentar o tempo de permanência da criança e do adolescente na escola, incentivando um segundo turno de atividades - Jornada Ampliada, nas unidades escolares ou de apoio. A Jornada Ampliada visa o desenvolvimento de potencialidades das crianças e adolescentes com vistas à melhoria do seu desempenho escolar e inserção no circuito de bens, serviços e riquezas sociais. Nesse espaço devem ser desenvolvidas atividades que visem: o enriquecimento do universo informacional, cultural, esportivo, artístico e lúdico e o desenvolvimento da auto-estima das crianças e adolescentes; o reforço escolar e auxílio tarefa. Em nenhuma hipótese podem ser desenvolvidas atividades profissionalizantes, ou ditas semi-profissionalizantes, com as crianças e adolescentes do PETI, com exceção dos casos de adolescentes de 15 anos de idade vítimas de exploração sexual ou outras formas de exploração de sua mão de obra, em situação de extremo risco. Essa Jornada Ampliada deverá manter uma perfeita sintonia com a escola. Nesse sentido, deverá ser elaborada uma proposta pedagógica, sob a responsabilidade do setor educacional. Contudo, vemos que na prática isso não ocorre.

Essas diretrizes, parte no Protocolo e Atendimento do PAIF e parte nas diretrizes federais do PETI, são pouco específicas sobre o como ocupar esse espaço. De meu estágio realizado numa ASEC de um CRAS de Curitiba, realizado no final de 2008 e primeiro semestre de 2009, elaborei questões norteadoras desse trabalho: qual o real enfrentamento deste programa em relação à questão do trabalho infantil, sobre que lógica se fundamenta e como

a psicologia pode contribuir para a o entendimento e enfrentamento do trabalho precoce e, especificamente em relação ao PETI.

Compreender melhor a política do PETI e avaliá-la possibilita reconhecer os limites e potencialidades desse espaço. Para Netto (2003), as políticas sociais não funcionam para resolver os problemas que demandaram sua criação, e sim para operarem a dupla intervenção do estado burguês: promover a acumulação e a legitimação. As políticas sociais do Estado burguês, sob a lógica capitalista, são incapazes de atender aos seus objetivos. Entretanto, isso não significa que elas sejam desnecessárias, inúteis ou que devam ser menosprezadas. A luta por políticas sociais, universais, abrangentes e de qualidade, deve feita com clareza da existência de limites, todos derivados do complexo de causalidade que subjaz ao que os conservadores chamam de “questão social”.

Há uma confusão terminológica relacionada ao entendimento de política social, onde se observa a política social pública, política social privada, políticas públicas, políticas do governo. O termo política social é utilizado para designar o conjunto das políticas sociais e também usá-lo para referir-se a uma política setorial. As políticas sociais, para Netto (2003), são respostas do Estado burguês do período do capitalismo monopolista a demandas postas no movimento social por classes vulnerabilizados pela “questão social”. No domínio da saúde, da educação, da habitação, da renda, do emprego, etc., o foco das políticas sociais recai sempre sobre uma expressão ou expressões da chamada “questão social”. O Estado apresenta respostas quando os afetados por essas expressões são capazes de exercer, sobre ele, uma pressão organizada, ou seja, não basta que haja expressões da “questão social” para que haja política social, é preciso que aqueles afetados pelas expressões sejam capazes de mobilização e organização para demandar a resposta que o Estado oferece através da política social. Por outro lado, há que considerar ainda que o Estado freqüentemente se antecipa a essas pressões: antes que essa pressão tome forma organizada e mobilizadora, o Estado se antecipa estrategicamente e já oferece uma solução neutralizadora de qualquer potencial transformador contido na demanda (NETTO, 2003).

Assim, podemos entender essas políticas sociais como campos de tensões, seja na formulação, onde se embatem projetos de concepção de

objetivos distintos, seja na sua implementação. A formulação de uma política social determinada não esgota sua tensionalidade. A tensionalidade que a política social carrega desde sua formulação se explicita freqüentemente na sua implementação (NETTO, 2003). Assim o fato de existir uma política de enfrentamento à questão do trabalho precoce não resolve essa problemática. Compreendendo as bases materiais onde esse programa foi elaborado, poderemos reconhecer seus limites e possibilidades, vendo que, no final realmente quem ganha com ele. A partir desta compreensão, poderemos refletir qual é o espaço que a psicologia ganha para intervir.

A questão do trabalho infantil foi bastante debatida pelas ciências humanas e sociais nos anos 90 após entidades internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho – OIT, declararem essa como uma questão social com eminente necessidade de combate, culminando na construção de políticas sociais de enfrentamento em 1996, assunto que será discutido no segundo capítulo da presente monografia. A psicologia debruçou-se sobre a questão do trabalho precoce nesse mesmo período.

Contudo, os trabalhos publicados, da área da psicologia<sup>3</sup> sobre esta temática, em sua grande maioria, parece não ultrapassar do fenômeno aparente, ou seja, observam os danos e significações em um plano superficial do trabalho precoce. Há ainda aqueles que criticam a questão das políticas de combate ao trabalho infantil, buscam historicizá-las, porém não ultrapassam a questão do fenômeno cultural e não propõem enfrentamentos. Em contraponto a esta forma de compreender o trabalho infantil, acreditamos, subsidiado no método materialista histórico dialético, que é papel da psicologia, enquanto ciência, construir instrumentos de investigação da questão, introduzindo a questão da subjetividade e das relações sociais, compreendendo a dialética em relação ao contexto político e econômico no qual ela participa, a sociedade capitalista. A escassez de trabalhos que conseguem articular e explicar essa questão justifica o início de exploração desse trabalho.

A necessidade de politizar as questões do trabalho infantil possibilita repensar o PETI hoje em um prisma que abarca a totalidade do processo de produção do trabalho precoce e sua função na sociedade capitalista.

---

<sup>3</sup> Esses trabalhos serão apresentados e analisados no capítulo terceiro.

Compreendendo essa totalidade é possível repensar as práticas da psicologia e a construção de instrumentos que sejam utilizados politicamente para o desenvolvimento dos sujeitos para superação dessa ordem, que possibilite uma dinâmica social que não se pautem na diferença social e conseqüente marginalização.

Com essa diretriz, essa pesquisa tem como objetivo analisar a questão social do trabalho infantil e da política do PETI, buscando compreender as condições materiais de estruturação desse projeto e de enfrentamento dessa problemática. Especificamente, será enfocada as contribuições que a Psicologia pode fornecer para o desenvolvimento desse espaço que melhor atenda as demandas da comunidade. Entendemos que discutir as contribuições da psicologia é importante visto que essa ciência lidar com as particularidades, tendo em conta a totalidade do processo produtivo social nesse contexto histórico-cultural, o capitalismo. Assim, a psicologia pode contribuir para a conscientização desse processo e ser instrumento de humanização.

Essa pesquisa se apóia no método materialista histórico dialético, e seguindo esse método, tem como instrumentos metodológicos:

1) Pesquisa teórico-bibliográfica: estudo da produção científica relacionada à temática em questão.

2) Análise Documental: análise de textos produzidos no âmbito das políticas públicas federais, estaduais e municipais desde a implantação da atual LDB. Será realizado um detalhado levantamento do contexto de produção dos documentos legais que orientam as políticas públicas de assistência social no âmbito Nacional, Estadual e Municipal.

O projeto se subdividirá em três capítulos. O primeiro se debruça no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, explorando suas bases e projetos vinculados. Esse capítulo busca apresentar o espaço e situá-lo dentro da rede de políticas sociais, acompanhando as portarias que o criaram e modificaram seu funcionamento.

O segundo capítulo busca historicizar a questão do trabalho infantil e de suas políticas de enfrentamento, compreendendo a questão dos direitos sociais, para assim compreender sua formação como uma “questão social”. Para isso acompanharemos as condições e possibilidades de trabalho para a criança e para o adolescente ao longo da história do capitalismo, relacionando o tema com a macroestrutura.

No último capítulo explorarei como a Psicologia vem lidando com a problemática do trabalho precoce, e como pode contribuir para formulação de reais propostas de enfrentamento dessa questão, considerando a macroestrutura em suas dimensões histórica, política e econômica, a construção histórica dos significados sociais ideológicos e os processos de subjetivação. Nesse capítulo também trarei a metodologia de análise, tendo como objetivo avaliar essa política, segundo o método materialista histórico dialético, reconhecendo seus limites e possibilidades e elaborando uma proposta de enfrentamento.

## **I O PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL E SUA LEGISLAÇÃO**

Neste capítulo apresentarei as leis, portarias e protocolos que estabelecem diretrizes para o PETI e para as ASECs, buscando compreender o propósito desse Programa, além das condições que prevêm legalmente esse espaço. Para isso, enfocarei primeiramente no PETI, posteriormente, vincularei com a portaria que anexa seu funcionamento ao Programa Bolsa Família. Além de uma breve apresentação desse segundo programa, discutirei o funcionamento do PETI posterior a algumas modificações políticas, projetos vinculados e, por fim, mostrarei o funcionamento das políticas públicas de Assistência Social, mais especificamente o CRAS e o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), instrumentos que realizam ou supervisionam as ASECs. Em todas as temáticas destacarei o espaço das ASECs (também referenciada como jornada ampliada ou serviços sócioeducativos). Além disso, perpassarei programas associados para compreender a totalidade do PETI dentro do serviço público.

O ponto chave a se perceber nesse capítulo são as mudanças que ocorreram no PETI e em suas Ações, tanto em relação a nomes, propostas, financiamentos e responsabilidades, desde sua implementação em 1992<sup>4</sup>, para assim compreender melhor às Ações Sócioeducativas. Compreendendo o embasamento legal, propostas e diretrizes desse programa poderemos, juntamente com o conhecimento real de ASEC's específicas, pensar na totalidade do PETI, buscando sua real função hoje, além de seus resultados.

### **1.1. Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)<sup>5</sup>**

O trabalho infantil é uma forma de violação dos direitos da criança e do adolescente amplamente debatida devido sua grande ocorrência no Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (apud Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e

---

<sup>4</sup> Embora tenha sua implementação em 1992, nesse capítulo será trabalhado mais a fundo sua regularização quando se vincula a assistência social, em 2001. Os primórdios do PETI serão apresentados no segundo capítulo.

<sup>5</sup> Este sub-item tem integral referência na Cartilha do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Brasília (2004), quaisquer outras referências serão citadas no texto.

Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, 2003, p.1), em 2003, havia 5,1 milhões de crianças e adolescentes trabalhando. Desse total de crianças e adolescentes trabalhadoras: 4,1% tinham de 05 a 09 anos de idade, 33,3% tinham de 10 a 14 anos de idade e 62,6% tinham de 15 a 17 anos de idade.

O PETI, com base na Portaria SEAS/MPAS nº458 de 2001 (p.1),

[...] é um programa do Governo Federal que tem como objetivo geral, em parceria com diversos setores governamentais e da sociedade civil, retirar crianças e adolescentes de 7 a 15 anos de idade do trabalho considerado perigoso, penoso, insalubre, ou degradante, ou seja, daquele trabalho que coloca em risco sua saúde e sua segurança. (PORTARIA SEAS/MPAS nº458, 2001, p.1)

São consideradas atividades perigosas, penosas, insalubres ou degradantes, segundo o Protocolo do PETI (2004), baseado na Portaria nº20, de 13 de setembro de 2001, no Ministério do Trabalho e Emprego e na Convenção nº182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), atividades como (p.3 e 4):

- Na área urbana – comércio em feiras e ambulantes, lixões, engraxates, flanelinha, distribuição de venda de jornais e revistas e comércio de drogas.
- Na área rural – cultura de sisal, algodão e fumo, horticultura, cultura de laranja e de outras frutas, cultura de coco e outros vegetais, pedreiras, garimpos, salinas, cerâmicas, olarias, madeireiras, marcenarias, tecelagem, fabricação de farinha e outros cereais, pesca, cultura de cana-de-açúcar e carvoaria.

O Programa tem também como objetivos específicos: Possibilitar o acesso, a permanência e o bom desempenho de crianças e adolescentes na escola; fomentar e incentivar a ampliação do universo de conhecimentos da criança e do adolescente, por meio de atividades culturais, esportivas, artísticas, e de lazer no período complementar ao da escola, ou seja, na jornada ampliada; proporcionar apoio e orientação às famílias por meio de ofertas de ações sócioeducativas; promover e implementar programas e projetos de geração de trabalho e renda para as famílias.

Devem ser priorizadas famílias com renda per capita de até meio salário mínimo, ou seja, aquelas que vivem em situação de extrema pobreza. O Protocolo do PETI (2004) enfatiza como alvo do Programa, não apenas a criança, mas também a família, que deve ser trabalhada por meio de ações sócioeducativas e de geração de renda que contribuam para o seu processo de

emancipação, para sua promoção e inclusão social, tornando-as protagonistas de seu próprio desenvolvimento social.

Quando inserida no PETI, a família recebe uma bolsa mensal para cada filho com idade de 7 a 15 anos que for retirado do trabalho. O valor dessa bolsa é de R\$25,00 por criança e adolescente, se a família residir na zona rural e de R\$40,00 se residir na área urbana. Esse valor de área urbana só aplica-se para municípios com mais de 250.000 habitantes, os demais recebem o equivalente a zona rural. O pagamento dessa bolsa é feito diretamente a família via Cartão do Cidadão, ou seja, é de responsabilidade da Secretaria do Estado de Assistência Social/Ministério da Previdência Social - SEAS/MPAS, por intermédio do agente operador, que é a Caixa Econômica Federal. O programa é financiado com recursos do Fundo Nacional de Assistência Social, com cofinanciamento de estados e municípios, podendo contar, ainda, com a participação financeira de iniciativas privadas e da sociedade civil. Segundo a Portaria SEAS/MPAS nº458 de 2001, a concepção do PETI foi idealizada dentro de uma concepção intergovernamental, de caráter intersetorial. Para tanto, faz-se necessário que todas as instâncias trabalhem de forma integrada, dentro das competências de cada esfera de governo, envolvendo, em todas as etapas, a participação da sociedade civil. Segundo a diretriz 5.2 do anexo dessa portaria (p.2), “O sucesso do Programa está atrelado a um amplo movimento de mobilização de setores envolvendo entidades governamentais e não-governamentais.”

Essa bolsa tem como condicionalidade à frequência mínima de 75% na escola e na jornada ampliada, ou seja, em um período eles devem ir para a escola e no outro, participar das ações realizadas na jornada ampliada, onde terão reforço escolar e atividades esportivas, culturais, artísticas e de lazer. Também são condicionalidades: a participação nas atividades sócioeducativas, a retirada de todos os filhos menores de 16 anos de atividades laborais e participação em programas e projetos de qualificação profissional e de geração de trabalho e renda oferecidos. A família tem como prazo máximo quatro anos de permanência no programa.

Em casos de não cumprimento com frequência mínima exigida, sem justificativa, será suspenso, no mês incidente, o pagamento da bolsa a família. No mês seguinte, se a frequência for regularizada, a família volta a receber a

bolsa. Se a família não cumprir seus compromissos junto ao Programa, a bolsa também será suspensa. Nesses casos de suspensão temporária, deve ser feito um trabalho de sensibilização para a necessidade da permanência e frequência mínima das crianças e adolescentes na escola e na jornada ampliada, bem como o melhor acompanhamento sócioeducativo.

A família é desligada do Programa, segundo a Cartilha do PETI (2004, p.6) mediante a verificação de um dos casos a seguir:

- Quando o filho completar 16 anos;
- Quando não participar de atividades sócioeducativas e de geração de emprego e renda oferecidas;
- Quando a família atingir o limite máximo de quatro anos no Programa, contados a partir da sua inserção em programa e projetos de geração de renda;
- Quando mudar de município;
- Quando não cumprir suas obrigações perante o Programa.

Caso uma família seja desligada, de forma organizada e controlada, outra família que tenha sido inserida no sistema do cadastramento único e, preencha os requisitos exigidos pelo Programa. A substituição de crianças e famílias no PETI seguirá normas e orientações estabelecidas pela SEAS/MPAS.

O PETI passou para o serviço de ação continuada - SAC/PETI em cumprimento aos Decretos nº 3.409, publicado no Diário oficial da União em 10/04/2000, e nº 5.085, publicado no Diário oficial da União em 19/05/2004, que define o PETI como Serviço de Ação Continuada – SAC, com a finalidade de agilizar o pagamento das bolsas às famílias, bem como o repasse dos recursos destinados à execução da jornada ampliada nos municípios. Nessa modalidade de atendimento, a instrução de processos se dá de modo simplificado, por meio do Plano de Ação, não sendo necessário a apresentação de outros documentos. Os municípios devem encaminhar o Plano de Ação devidamente assinalado à Secretaria Estadual de Assistência Social ou órgão equivalente para compatibilização no Sistema de Acompanhamento do Fundo de Assistência Social (SIAFAS) e posterior remessa à SEAS juntamente com o Plano de Ação do Governo do Estado.

#### *Controle social do PETI*

O pacto pela erradicação do trabalho infantil é um instrumento de ação política, envolvendo governos, empregadores, sindicatos, associações e outras

organizações da sociedade civil, pela qual os seus signatários assumem publicamente o compromisso de intervir, de forma articulada, na prevenção e a erradicação do trabalho infantil.

A participação da União, dos Estados e Municípios se dá por meio da Secretaria de Estado de Assistência Social, principalmente estabelecendo as diretrizes e normas do Programa, co-financiando as atividades e participando do processo de monitoramento e avaliação das ações e resultados, em parceria com as demais esferas do governo.

A mobilização da sociedade, comprometendo-a como desenvolvimento integral da criança e do adolescente, por meio da remoção dos fatores indutores do engajamento no trabalho precoce, é fator relevante para o êxito do Programa. Essa participação se concretiza por meio dos Conselhos de Assistência Social, dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares, do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e das Comissões Estaduais/Distritais e Municipais de Erradicação do Trabalho Infantil, das quais fazem parte membros dos demais Conselhos Setoriais, viabilizando o controle social.

É exigência para a implantação do Programa, a formação da Comissão de Erradicação do Trabalho Infantil, devendo ser constituída, tanto nos estados, quanto municípios, por membros do governo e da sociedade, tendo caráter consultivo e propositivo, visando contribuir para a implantação e implementação do PETI. A formação dessa comissão poderá ser feita por meio de decreto do governador do estado ou do prefeito ou por portaria do gestor estadual/municipal de Assistência Social, após aprovação do Conselho Estadual/Municipal de Assistência Social. Essas comissões, tanto estaduais, quanto municipais, devem ter a participação de órgãos gestores das áreas de assistência social, trabalho, educação e saúde, Conselhos de Assistência Social, de Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente, Conselho Tutelar, Ministério Público, Delegacia Regional do Trabalho ou Postos, sindicatos patronais e de trabalhadores, instituições formadoras e de pesquisa, organizações não-governamentais, fóruns ou outros organismos de prevenção e erradicação do trabalho infantil, operadores do Programa e as famílias beneficiárias. A Secretaria de Estado da Assistência Social do Ministério da

Previdência e Assistência Social se faz representar na Comissão Estadual por meio da Delegacia Regional do Trabalho do Ministério do Trabalho e Emprego.

Essas comissões devem elaborar o planejamento das ações a serem desenvolvidas, estabelecendo cronograma de execução das atividades e as responsabilidades dos diversos membros, parcerias, etc.

#### *Padrões mínimos de qualidade do PETI*

A cartilha do PETI (2004) indica padrões mínimos que cada parte do Programa deve apresentar. São avaliados o diagnóstico socioeconômico, o cadastro de informações municipais, a capacitação, o trabalho com as famílias, o desenvolvimento das ações, a ação da escola, a jornada ampliada, a família e o monitoramento e avaliação dos resultados.

O diagnóstico socioeconômico é a base da elaboração do Plano de Ações Integradas, por esse motivo deve conter as seguintes informações base: caracterização da região no que se refere aos aspectos demográficos e econômicos, educação, saúde, habitação, saneamento básico, transporte, renda familiar (trabalho), atividades econômicas, perspectivas futuras de desenvolvimento local sustentável e programas e/ou projetos desenvolvidos na região. As informações devem ser levantadas junto ao IBGE, Secretaria de Planejamento, Delegacia Regional do Trabalho e Emprego, Universidades, Institutos de Pesquisas ou outras instituições que detenham base de dados sobre os quesitos acima.

Os Cadastros de Informações Municipais contêm dados inerentes ao município no que concerne aos aspectos socioeconômicos, de educação, de saúde, de trabalho da infância, entre outros. O objetivo de obter tais informações é o de subsidiar as discussões no âmbito das Comissões Estaduais de Erradicação do Trabalho Infantil e a elaboração dos Planos Municipais de Ações Integradas. Esses planos são documentos que definem as ações que devem ser efetivadas, elencando as prioridades, as responsabilidades dos parceiros, o cronograma de execução e as formas de articulação com as instituições e entidades participantes, a partir da identificação das causas e conseqüências do trabalho infantil nas situações apontadas. Eles servem como instrumentos executivos para o desenvolvimento dos trabalhos no PETI.

As capacitações dos executores do Programa devem ser realizadas em âmbito estadual e municipal. Devem ser alvo, no âmbito estadual, a equipe técnica responsável pela Coordenação do PETI, os Grupos Especiais de Combate ao Trabalho Infantil – GECTIPA's – e as Comissões Estaduais de Erradicação do Trabalho Infantil. No âmbito dos municípios, devem ser promovidas capacitações pelo estado, destinadas às equipes técnicas responsáveis pela Coordenação do PETI, gestores municipais da Assistência Social, Comissões Municipais de Erradicação do trabalho Infantil e monitores da jornada ampliada. Esses monitores devem ser capacitados, se possível, em parceria com os municípios.

Para o trabalho com as famílias, deve-se estabelecer parcerias com agentes públicos ou privados, devendo se garantir ações de caráter intersetorial, principalmente no que diz respeito à oferta de programas e projetos de geração de trabalho e renda e concretizadas durante o período de execução do PETI. Essas atividades adquirem a mesma importância das ações destinadas às crianças e aos adolescentes e serão desenvolvidas já nas etapas iniciais de implementação do Programa. É necessário que a equipe esteja capacitada para trabalhar a família e que seja estabelecida a intersetorialidade. Às famílias devem ser dirigidas ações de caráter sócioeducativo, cultural, de lazer, de assistência à saúde, de acesso à documentação básica e encaminhamentos a serviços especializados. Essas ações são de responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social.

Cabe a Assistência Social, a proteção social para os grupos menos favorecidos e mais vulneráveis da população, por meio de benefícios, serviços, programas e projetos. Seu trabalho com PETI deve ser norteado e efetivado em três eixos: educação (escola), jornada ampliada e trabalho com as famílias.

A família é vista como o lugar por excelência de proteção e inclusão social. Os serviços e ações assistenciais devem favorecer o fortalecimento de laços familiares, oportunizar a criação de espaços de socialização e construção de identidades, além de permitir que o grupo familiar se perceba como ente participativo e sujeito de direitos aos bens e serviços produzidos pela comunidade.

O trabalho deve se desenvolver em interface com os serviços das demais políticas públicas, estabelecendo-se um sistema de rede que possa desenvolver algumas das seguintes ações/serviços/programas (p.16):

- Apoio sócioeducativo;
- Complementação de renda familiar;
- Programas de geração de trabalho e renda;
- Programas de socialização e lazer voltados à ampliação e ao fortalecimento de vínculos relacionais e à convivência comunitária;
- Programas que objetivem a ampliação do universo informacional e cultural, facilitando a participação nas decisões e no destino dos serviços e da comunidade onde se inserem;
- Serviços especializados de apoio psicossocial às famílias em situações de extrema vulnerabilidade, como desemprego, alcoolismo, maus tratos, etc., assim como serviços advocatícios, psicoterapêutico, entre outros.
- Programas culturais que visem a favorecer acesso efetivo à cultura e suas diversas manifestações, desenvolvimento dos talentos artísticos e possibilidades de troca.

O trabalho sócioeducativo com a família é visto com base num tripé sujeito, família e rede e se constitui de ações que oferecem oportunidade de desenvolvimento social, humano, econômico, visando à socialização, à ampliação do campo de conhecimentos, dos vínculos relacionais e de convivência comunitária.

O programa de geração de renda para as famílias do PETI objetiva criar mecanismos estruturados e sustentáveis para facilitar o acesso ao mercado de trabalho, por meio de qualificação, requalificação e acesso a microcréditos para que possam iniciar e ou fomentar seu negócio e também incentivar o cooperativismo e o associativismo, tendo em vista as transformações do mercado de trabalho. O PETI tem parceria com o Programa Nacional de Geração de Renda – PRONAGER, cuja metodologia utilizada, possibilita a capacitação de centenas de pessoas em um só evento (Laboratório Organizacional de Terreno). Esse programa visa gerar ocupação produtiva e renda para os chamados “excluídos” sociais, potencializando todos os recursos e vocações econômicas da comunidade. O PRONAGER parte da capacitação de pessoas desempregadas e/ou subempregadas, para sua organização em empresas, associações e cooperativas de produção de bens e/ou serviços, com competitividade no mercado. A parceria com o PETI permite o acesso prioritário das famílias das crianças e adolescentes do programa, contribuindo para a superação da situação de pobreza.

Também há parcerias com os governos estaduais e municipais para o desenvolvimento de projetos que permitam o aproveitamento da criatividade na geração de produtos e serviços. Espera-se uma inserção social das famílias inseridas no PETI, que estão excluídas dos mecanismos comuns de formação profissional, do acesso ao crédito e de processos de produção e consumo de bens, contribuindo para a redução das desigualdades sociais.

A cartilha do programa pontua que se deve intervir, junto às famílias, no sentido de propiciar o ingresso, o regresso, a permanência e o sucesso das crianças e adolescentes na escola, retirando as mesmas do mundo do trabalho. A educação para a cidadania é tida como eixo central de todo o trabalho desenvolvido. Respeitando as normas comuns e as dos seus sistemas de ensino, as escolas devem: elaborar e executar uma proposta pedagógica que contemple as peculiaridades das crianças e adolescentes do PETI; assegurar o cumprimento dos dias letivos e hora-aula estabelecidos; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; articular-se com a família e com a comunidade, promovendo a integração da sociedade com a escola; informar os pais sobre a frequência e o rendimento dos alunos. Cabe a escola, como espaço de formação e informação, favorecer a permanência e o sucesso das crianças e dos adolescentes em seu ambiente, inserindo-os no dia-a-dia nas questões sociais e em um universo cultural maior.

Nas áreas do PETI, a frequência mínima deve ser negociada no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação, obedecida à frequência mínima exigida pelo Ministério da Educação (MEC). As escolas devem criar mecanismos que possibilitem avaliar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, especificamente no que se refere a sua capacidade de ler, escrever e interpretar, antes, durante e depois do ingresso no PETI.

O trabalho deve ser direcionado ao grupo familiar, desenvolvido em interface com outras áreas, além de buscar articulação com a rede espontânea de solidariedade existente nas comunidades – vizinhanças, igrejas, associações de bairro, etc, que já convivem no cotidiano e prestam apoio às famílias em situação de vulnerabilidade. Devem ser desenvolvidos programas que visem (p. 18):

- À socialização e o lazer, voltados à ampliação e ao fortalecimento de vínculos relacionais e à convivência comunitária;

- À ampliação do universo informacional e cultural, facilitando a participação nas decisões e no destino dos serviços;
- Aos serviços especializados de apoio psicossocial às famílias em situações de extrema vulnerabilidade, como desemprego, alcoolismo, maus trato, etc.
- A oferecer acesso efetivo à cultura e a suas diversas manifestações, desenvolvimento dos talentos artísticos e possibilidades de troca.
- À qualificação e requalificação profissional;
- À geração de trabalho e renda.

A cartilha do PETI (2004, p.6 e 7) busca explicar o que é a *jornada ampliada*. Segundo esse protocolo, a jornada ampliada é a ação educativa complementar à escola que se divide em dois núcleos:

- Núcleo básico: Visa enriquecer o universo informacional, 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. Buscam 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.
- Núcleo específico: Visa desenvolver uma ou mais atividades artísticas, desportivas e/ou de aprendizagem, tais como:
  - Atividades artísticas em suas diferentes linguagens que favoreçam a sociabilidade e preencham necessidades de expressão e trocas culturais.
  - Práticas desportivas que favoreçam o auto-conhecimento corporal, a convivência grupal e o acesso lúdico.
  - 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, de acordo com interesses e demandas, especificidades locais e capacidades técnico-profissional do órgão ou organização proponente; ações de educação para a saúde, priorizando o acesso a informação sobre os riscos do trabalho precoce, a sexualidade, gravidez na adolescência, malefícios do uso de drogas, DST/AIDS, entre outros temas.

Ainda segundo esse protocolo, a Jornada Ampliada deve manter perfeita sintonia com a escola. Deve ser elaborada uma proposta pedagógica sob responsabilidade do setor educacional. Em nenhuma hipótese podem ser desenvolvidas atividades profissionalizantes ou ditas “semi-profissionalizantes” com as crianças e adolescentes do PETI.

A Jornada Ampliada exige a existência de uma proposta pedagógica, uma vez que deve ser composta por atividades eminentemente complementares ao desenvolvimento sócio-educativo e cultural da criança e do adolescente assistidos – um instrumento, segundo o protocolo do PETI, de consolidação da inclusão social. As famílias e comunidades alcançadas pelas ações do PETI devem necessariamente ser inseridas no processo de

construção das propostas de trabalho, tanto no que diz respeito a sua participação ativa na indicação de seu conteúdo, quanto no que se refere ao respeito as suas vocações e costumes. A elaboração da proposta pedagógica deve obedecer aos seguintes eixos: princípios estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), interdisciplinaridade das atividades, multiprofissionalidade do atendimento, integração das Políticas e Programas (Educação, Assistência Social, Cultura, Esporte, etc.), fortalecimento da Cultura Local e intercâmbio com outras realidades, protagonismo dos usuários, participação das Famílias Assistidas, nível de desenvolvimento físico, psíquico e social dos usuários, alteração da realidade dos usuários, buscando-se a promoção de melhorias e avaliação e monitoramento. O protocolo atenta à necessidade dessa ação se constituir em propostas com planejamento prévio, cujas bases para sua construção estejam pautadas em dados concretos sobre a realidade de seus destinatários, inclusive a dimensão adequada das necessidades e interesses do público alvo.

Essas Jornadas Ampliadas são de responsabilidade do governo municipal, assim, os recursos destinados à sua manutenção são repassados diretamente para o Fundo Municipal de Assistência Social. A jornada ampliada fica em gestão estadual somente quando o município não estiver habitado para a gestão municipal. Na área rural, o valor a ser repassado pela SEAS é de R\$20,00 por criança ou adolescente inserido no Programa. Na área urbana, o valor é de R\$10,00<sup>6</sup> por criança ou adolescente em capitais, regiões metropolitanas e municípios com mais de 250.000 habitantes. Nos demais municípios o valor é o mesmo das áreas rurais. Esses recursos são utilizados para material de consumo, devem ser utilizados para comprar gêneros alimentícios para o reforço alimentar, materiais escolares, esportivos, artísticos, pedagógicos e de lazer. Também podem ser adquiridos uniformes para a jornada ampliada, sendo permitido ainda que até 30% desses recursos sejam utilizados para o pagamento de monitores, desde que não prejudiquem as ações essenciais da jornada ampliada. Cabe ao município, em articulação com a Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação,

---

<sup>6</sup> Esse valor foi modificado em 2006 para R\$20,00.

selecionar e capacitar os monitores a jornada ampliada. Cabe também ao município arcar com as despesas para pagamento dos monitores, podendo ser utilizado até 30% dos recursos destinados à jornada ampliada para o pagamento dos mesmos, desde que não seja estabelecido nenhum vínculo empregatício com a União. Os monitores devem ser contratados em conformidade com a legislação pertinente em vigor.

O monitor deve procurar estabelecer vínculos com as crianças e adolescentes de forma a instigar o seu autoconhecimento como sujeito social, além de estimular sua auto-estima. Para tanto, faz-se necessário garantir a formação continuada dos monitores. Deve ser previsto um treinamento mínimo, além de momentos mensais formativos, para fornecer o planejamento e a reflexão sobre a temática do cotidiano. Essa formação fundamenta-se no pressuposto de que a educação implica a necessidade de conhecimentos sempre atualizados. Além das atividades ligadas ao cotidiano comum, os monitores devem ver as crianças e os adolescentes do PETI como seres em particular, com história própria, carências e problemas peculiares, pois as mais vulneráveis podem precisar de atendimento específico (assistência à saúde, terapias, etc). O contato entre os professores e monitores deve ser regular para que haja harmonia nas ações desenvolvidas e para que se possa realizar um acompanhamento mais eficiente nos avanços e dificuldades no processo de aprendizagem das crianças e dos adolescentes.

As atividades da Jornada Ampliada devem acontecer de segunda a sexta-feira, durante todo o mês, com carga de quatro horas em cada período, conforme os períodos em que as crianças e os adolescentes estiverem na escola. No caso de dificuldade de acesso aos locais de realização da jornada ampliada, especialmente na área rural, a carga horária poderá ser reduzida, não podendo ser inferior a duas horas diárias. Devem ser observados padrões mínimos de qualidade da jornada ampliada. Mesmo durante as férias escolares a jornada prolongada deve desenvolver atividades.

O monitoramento do PETI deve sinalizar um novo modo de acompanhar e socializar informações processuais e de resultados alcançados nas ações voltadas às crianças e aos adolescentes inseridos nas atividades consideradas perigosas, insalubres, penosas e degradantes. Na realidade trata-se de um processo de aprendizagem social, devendo ser partilhado pelos vários atores e

agentes que compõem a sua rede, objetivando garantir padrão mínimo de qualidade e resultados previstos, a realimentação contínua das ações e a transparência dessas e de seus resultados.

Um aspecto que deve ser medido diz respeito à qualidade das atividades desenvolvidas e às mudanças desejadas, por meio de uma avaliação por amostragem. Essa avaliação volta-se a pesquisa em alguns municípios ou comunidades selecionados dentro da área de abrangência do PETI. Com relação a crianças e adolescentes e suas famílias, pretende-se acompanhar algumas mudanças por meio de indicadores de impacto. No âmbito do Governo Federal, o sistema deve operar na concentração das informações por meio de procedimentos que permitam detectar desvios durante o processo para corrigi-los imediatamente. Na esfera estadual, o sistema de monitoramento e avaliação se desenvolverá por meio de indicadores que garantam atingir metas e fortalecer as atividades nos espaços de execução (municípios).

### **1.2. Integração entre Programa Bolsa Família (PBF) e o PETI – Portaria nº666 de 12/2005**

A Portaria nº666 de 12/2005, decretada pelo Ministério de Estado do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, busca justificar a integração dos Programas Bolsa Família e PETI. Essa integração pode ser efetivada uma vez que a lei que rege o PBF, lei nº10.836 de 2004, prevê um agregamento de novas condicionalidades para o programa, assim como o art. 1º do Decreto nº 5.209, de 2004, que prevê que esse programa será regido pelo Decreto e pelas disposições complementares estabelecidas pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. A Portaria coloca o PBF e o PETI como prioridades do Governo Federal, especialmente no que se refere aos objetivos, respectivamente, de combater a pobreza e de erradicar o trabalho de crianças e adolescentes.

Segundo Instrução Operacional Conjunta Secretaria Nacional de Renda e Cidadania/ Secretaria Nacional de Assistência Social do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (SENARC/SNAS MDS) N°01, de 14 de março de 2006 (p.1), essa integração entre os programas foi feita “visando a melhoria dos processos de gestão de benefícios e o aprimoramento

da racionalidade administrativa das políticas públicas de combate à pobreza e exclusão social no âmbito do Governo Federal”.

Essa Portaria é separada em seis capítulos que constam: objetivos e forma de integração, seleção de famílias e da concessão e manutenção dos benefícios financeiros, cadastramento das famílias em situação de trabalho infantil, condicionalidades do PBF e das Atividades Sócio-Educativas e da convivência do PETI, atribuições relativas à Integração entre PBF e PETI e disposição transitórias e finais.

A integração dos programas tem quatro objetivos: racionalização e aprimoramento dos processos de gestão do PBF e do PETI, ampliação da cobertura do atendimento das crianças ou adolescentes em situação de trabalho infantil do PETI, extensão das ações sócio-educativas e de convivência do PETI para as crianças ou adolescentes do PBF em situação de trabalho infantil e universalização do PBF para as famílias que atendam ao critério de elegibilidade.

A seleção das famílias que se encontram em trabalho infantil, mas ainda não estão em nenhum programa segue a seguinte regra: caso tenham renda per capita mensal igual ou inferior a R\$100,00 entram no PBF, caso tenham renda per capita mensal superior a R\$100,00 são inseridas no PETI<sup>7</sup>. A seleção das famílias para o PBF seguem as regras definidas na Lei nº10.836, de 2004 e a concessão dos benefícios financeiros é efetuado pela Secretaria Nacional de Renda de Cidadania – SENARC, respeitando a disponibilidade orçamentário-financeira existentes. Para ingressar no PETI as famílias devem atender as regras definidas na Portarias SEAS/MPAS nº485 de 2001 e a concessão dos benefícios financeiros é efetuada pela Secretaria Nacional de Assistência Social - SNAS, respeitando a disponibilidade orçamentário-existente.

Os benefícios do PETI e do PBF não serão liberados para pagamento se for comprovada a ocorrência de trabalho infantil nas famílias. Caso haja seis meses de bloqueio é aplicável o cancelamento do benefício e desligamento da família. A Tabela abaixo, retirada do site do Ministério de

---

<sup>7</sup> Segundo a MDS, esse valor hoje equivale a R\$120,00

Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), apresenta uma síntese com reajustes orçamentários atualizados:

Benefício do PBF	Benefício do PETI
<b>Famílias em situação de trabalho infantil com renda per capita mensal igual ou inferior a R\$ 120</b>	<b>Famílias em situação de trabalho infantil com renda per capita mensal superior a R\$ 120</b>
<p>Famílias com renda per capita de até R\$ 60:</p> <p>R\$ 50+ R\$ 18 por beneficiário (no máximo até 3)+ R\$ 30 por jovem de 16 e 17 anos freqüentando a escola (no máximo até 2)</p> <p>Famílias com renda per capita acima de R\$ 60 e menor que R\$ 120:</p> <p>R\$ 18 por beneficiário (no máximo até 3)+ R\$ 30 por jovem de 16 e 17 anos freqüentando a escola (no máximo até 2)</p>	<p>A bolsa de R\$ 40 é paga para as famílias residentes nas áreas urbanas de capitais, regiões metropolitanas e municípios com mais de 250 mil habitantes.</p> <p>Para as famílias de residentes em outros municípios ou em áreas rurais o valor da bolsa é de R\$ 25.</p> <p>(valor é repassado por criança/adolescente até 16 anos retirado da situação de trabalho).</p>

O art. 13 da Portaria nº666 de 12/2005 enfatiza:

[...] as crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, cujas famílias sejam beneficiárias do PBF, serão inseridas nas atividades sócio-educativas e de convivência proporcionadas pelo PETI, nos termos da Portaria SEAS/MPAS nº458, de 2001, sem prejuízo do cumprimento das condicionalidades de saúde e de educação do PBF. (PORTARIA nº666, 2005, p. 4)

Essa portaria apresenta como responsável pelo acompanhamento das atividades sócio-educativas e de convivência para as famílias em situação de trabalho infantil o SEAS. As diretrizes e normas para o acompanhamento e fiscalização dessas atividades sócio-educativas e de convivência são disciplinadas em ato administrativo conjunto da SENARC e da SNAS. Não são penalizadas as famílias que não cumprirem essas atividades quando não houver a oferta do respectivo serviço ou por força maior ou caso fortuito. Havendo disponibilidade orçamentário-financeira cabe a SNAS promover a oferta de atividades sócio-educativas e de convivência para as famílias, tanto beneficiárias do PETI, quanto do PBF, por meio dos municípios que formam a rede de implementação do PETI, de acordo com os critérios de partilha de recursos do PETI previsto na Norma Operacional Básica – NOB/SUAS,

aprovada pela resolução, de 15 de julho de 2005, do Conselho Nacional de Assistência Social.

As atribuições enfocadas serão relativas às ações sócio-educativas e de convivência a famílias em situação de trabalho infantil beneficiárias do PBF ou usuárias do PETI. Cabe tanto aos Gestores Municipal e Estadual do PETI, quanto ao SNAS prover a oferta das atividades sócio-educativas. Cabe à instância municipal de controle social e à Comissão Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil comunicar os Gestores Municipais do PBF e do PETI à respeito de famílias que recebam recursos que não estejam respeitando a frequência às ações sócio-educativas e de convivência ou sobre a inexistência de oferta dessas ações no âmbito local. Os Gestores Municipal e Estadual do PETI devem encaminhar o resultado do acompanhamento das atividades sócio-educativas. Cabe ao SENARC realizar a repercussão do descumprimento das atividades sócio-educativas e de convivência nos benefícios financeiros do PBF, segundo informações encaminhadas pelo SNAS. O SNAS deve realizar essa repercussão no descumprimento relativo a famílias usuárias do PETI. Cabe também ao SNAS realizar o acompanhamento das atividades sócio-educativas e de convivência e encaminhar à SENARC as informações relativas ao PBF.

O financiamento das atividades sócio-educativas e de convivência, ainda, segundo esse decreto, continua a ser repassado pela SEAS com os mesmos valores, porém, segundo o art. 15 da Portaria nº666 de 12/2005:

Havendo disponibilidade orçamentário-financeira, a SNAS deverá prover a oferta de atividades sócio-educativas e de convivência para as famílias em situação de trabalho infantil beneficiárias do PBF ou usuárias do PETI, por meio dos municípios que formam a rede de implementação do PETI, de acordo com os critérios de partilha de recursos do PETI previstos na Norma de Operação Básica – NOB/SUAS, aprovada pela Resolução nº 130, de 15 de julho de 2005, do Conselho de Assistência Social. (PORTARIA nº666, 2005, p.5)

### **1.3. O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil hoje**

Segundo consulta no site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, o PETI tem duas ações articuladas – o Serviço Sócioeducativo ofertado para as crianças e adolescentes afastadas do trabalho e a Transferência de Renda para suas famílias. O Programa também prevê ações socioassistenciais com foco na família, potencializando sua função

protetiva e os vínculos familiares e comunitários. Ainda segundo a mesma fonte, a Portaria GM/MDS nº 666, de 28 de dezembro de 2005, unificou do valor do Serviço Sócioeducativo, uma vez que permitiu o acesso dos usuários incluídos no PBF, quando se referem às ações de enfrentamento ao trabalho infantil, à medida que estende o Serviço Sócioeducativo, ofertado no contraturno escolar, e o trabalho sócioassistencial às famílias com crianças e/ou adolescentes em situação de trabalho infantil, desse Programa. Entretanto é destacado como fundamental, no processo de integração entre PETI e PBF, a garantia da especificidade e do foco de cada programa, possibilitando que os mesmos continuem atingindo seus principais propósitos, com o diferencial de promover a potencialização das ações, universalização do acesso e unificação das condicionalidades entre os dois Programas.

A Portaria MDS n.º 225 de 23 de junho de 2006 estabelece regras para expansão dos serviços sócio-assistenciais co-financiados pelo FNAS no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. O PETI ganhou uma expansão de recursos de co-financiamento federal se os usuários estiveram inseridos no Cadastro Único, conforme disposto na Portaria MDS nº 666, de 28 de dezembro de 2005. O MDS passou a utilizar a marcação do campo 270 do cadastro para a identificação de todos os municípios com famílias que possuíam crianças e adolescentes em situação de trabalho. As novas situações de trabalho infantil identificadas no Cadastro Único foram inseridas gradativamente no PETI. A partir de junho de 2006, o valor de referência das ações sócio-educativas e de Convivência do PETI passou para R\$ 20,00 (vinte reais) por mês, por criança/adolescente cadastrado. O Sistema de Controle e Acompanhamento das Ações Ofertadas pelo Serviço Sócioeducativo do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - SISPET é um sistema de controle e acompanhamento das ações ofertadas pelo Serviço Sócioeducativo do PETI, um módulo do aplicativo SUASWEB, integrante da Rede SUAS. Ele tem como objetivo controlar e acompanhar a frequência mensal mínima de 85%, exigida como condicionalidade para permanência no PETI e o desenvolvimento do Serviço Sócioeducativo destinado ao atendimento de crianças e adolescentes oriundas de situações de trabalho. Esse sistema apareceu como condicionalidade no quarto artigo da Portaria nº431, de 03 de dezembro de 2008.

De acordo com a Portaria nº431, de 03 de dezembro de 2008, os recursos do co-financiamento federal do serviço sócioeducativo do PETI são repassados, de modo regular e automático, do Fundo Nacional de Assistência Social - FNAS para os Fundos Municipais de Assistência Social, por meio do Piso Variável de Média Complexidade (PVMC). O valor do co-financiamento federal do Piso Variável de Média Complexidade é de R\$ 500,00 mensais por grupo sócioeducativo de vinte crianças e adolescentes participantes do programa.

O número desses grupos de cada Município, ainda segundo a portaria, será obtido pela divisão do número total de crianças e adolescentes identificados no campo 270 do CadÚnico por vinte. O produto resultante da divisão a que se refere o parágrafo anterior será arredondado para cima sempre que o número obtido não seja exato, e a fração corresponda, no mínimo, a dez crianças e adolescentes.

Para garantir as condições básicas de oferta e manutenção do serviço sócioeducativo, o valor do co-financiamento federal do Piso Variável de Média Complexidade será de R\$ 1.000,00 mensais para Municípios com apenas um grupo sócioeducativo. A atualização do número de grupos de cada Município será realizada a cada seis meses, com base no número de crianças e adolescentes identificados no campo 270 do CadÚnico, a contar de julho de 2008.

No dia 10 de junho deste ano o MDS lançou proposta de Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais. Essa proposta busca trazer às ações dos instrumentos do SUAS novas estratégias e mecanismos destinados ao aperfeiçoamento das ações, especialmente, o desenvolvimento qualitativo dos serviços sócioeducativos para crianças e adolescentes.

Nessa proposta o indicado para trabalho com o PETI, *serviço para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos* seria:

Deve desenvolver atividades, em horário alternado ao da escola, tendo por foco a constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. As intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Inclui crianças e adolescentes com deficiência, retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações, cujas atividades contribuem para re-significar vivências de isolamento e de

violação de direitos, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social. (TIPIFICAÇÃO NACIONAL DE SERVIÇOS SOCIOASSISTENCIAIS, 2009, p.12)

#### **1.4. O PETI no Município de Curitiba**

A cartilha de Normas e Procedimentos do PETI do Município de Curitiba (2008), por ser atualizada, traz algumas modificações em relação aos procedimentos apresentados até agora em relação à cartilha federal. Primeiramente aparece como objetivo específico do PETI (p. 3) “oportunizar o ingresso, retorno e permanência de crianças e adolescentes ao sistema formal de ensino, acesso a atividades sócioeducativas e de convivência e a co-responsabilização das famílias com vistas à promoção social”. O termo jornada ampliada não é utilizado, sendo substituído pelo termo Ações Sócioeducativas e de Convivência. As ações são planejadas e executadas de maneira articulada, de modo a racionalizar os recursos com eficiência e eficácia junto à família. Nessa cartilha é afirmado que essas atividades serão desenvolvidas e acompanhadas através das equipes de Proteção Social Básica – PSB e Proteção Social Especial – PSE, inserindo as crianças e adolescentes na Rede de ações sócioeducativas já existentes e em espaços alternativos, desde que atendam os padrões mínimos de qualidade e funcionamento. Essas ações são desenvolvidas, de forma direta ou indireta (entidades parceiras), por educadores, estagiários, professores, voluntários e instrutores, supervisionados por técnicos da Fundação de Ação Social (FAS) que devem apoiar e orientar o trabalho mediante planejamento específico para assegurar a qualidade do atendimento às crianças e adolescentes. É ofertado Programa de Capacitação Continuada para instrumentalização dos profissionais.

As ações sócioeducativas e de convivência coordenadas pelo PSB visam (p. 6):

- 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.
- Desenvolver atividades artísticas em suas diferentes linguagens que forneçam a sociabilidade e preencham necessidades de expressão e trocas culturais;
- Vivenciar práticas desportivas que forneçam o auto-conhecimento corporal, a vivência grupal e o acesso ao lúdico;
- Participar de atividades de apoio ao progresso de aprendizagem, por meio de reforço escolar, aulas de informática, línguas estrangeiras, educação para a cidadania e direitos humanos, educação ambiental e outros de acordo com interesses e demandas, ações de educação para saúde

priorizando o acesso a informação sobre os riscos do trabalho precoce, a sexualidade, gravidez na adolescência, malefícios do uso de drogas, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, entre outros temas.

A carga horária dessas ações em Curitiba é mensal, com carga mínima diária de 3 horas, em período contrário ao horário escolar. A frequência exigida à criança ou adolescente é de 85%. Na carga semanal, de 20 a 30% do tempo deve ser destinado a oficinas de aprendizagem, de 70 a 80% as demais atividades. No período de recesso escolar devem ser promovidas colônias de férias ou similares, e/ou outras atividades. Devem ser incluídos todos os titulares do Programa em atividades sócioeducativas e de convivência. Os Núcleos Regionais devem manter atualizadas e arquivadas as listagens de ações sócioeducativas e de convivência contendo local, tipo, periodicidade e número de crianças atendidas, identificando titulares e dependentes.

Reuniões sócioeducativas com famílias devem ser feitas, visando o repasse de informações técnicas sobre o Programa, interação e sociabilização, análise e discussão de temas sociais como escola, relações familiares, cidadania, afetividade, drogadição, apresentação de serviços realizados no município e comunidade. Esta ação possibilita mobilização e sensibilização das famílias quanto à responsabilidade na formação de seus filhos e com o objetivo de fortalecimento de vínculos familiares.

A PSE dos Núcleos Regionais centraliza as informações relativas ao PETI, tais como diretrizes, metas (inclusão, desligamento e remanejamento), não cumprimento das condicionalidades, análise de relatórios mensais enviados pelo CRAS, compilação para o relatório final da regional a ser remetido para a Diretoria de Proteção Social Básica/Coordenação de Programas de Transferência de Renda (DPSB / CPTR).

### **1.5. Programa Bolsa Família<sup>8</sup>**

Como o PETI foi integrado ao Programa Bolsa Família – PBF é de relevância uma breve apresentação desse programa, principalmente para conhecer seus usuários. O PBF foi fundado com a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Esse Programa, segundo essa lei, tem por finalidade a unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de

---

<sup>8</sup> Com excessão das fontes referenciadas no texto, as demais têm como referência a Agenda de Compromissos da Família: Bolsa Família (2006)

transferência de renda do Governo Federal, especialmente as do Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação – Bolsa Escola, Programa Nacional de Acesso à Alimentação – PNAA, Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde – Bolsa Alimentação e Programa Auxílio-Gás.

Essa lei foi incrementada pelos decretos e portarias: Decreto nº 5.209 de 09/2004, que regulamenta a Lei nº 10.836, Decreto nº 5.749 de 04/2006, que atualiza Valores para caracterização de situações de pobreza e extrema pobreza, Decreto nº 6.135 de 06/2007, que dispõe sobre o CadÚnico e outras providências, Decreto nº 6.157 de 06/2007, que dispõe sobre reajustes dos benefícios do Programa Bolsa família, Portaria nº 551 de 11/2005, que regulamenta a gestão de condicionalidades do Programa Bolsa Família e Portaria nº 555 de 12/2005, que estabelece normas e procedimentos para a gestão dos benefícios do Programa Bolsa Família.

O Programa Bolsa Família, segundo a Agenda de Compromissos: Bolsa Família (2006), foi criado para apoiar as famílias mais pobres e garantir o direito à alimentação. O Governo Federal transfere renda direto para as famílias, que retiram a cada mês com seu cartão magnético. O Governo Federal também promove o acesso das famílias usuárias a educação e saúde. Cabe a família garantir a frequência de seus filhos na escola, além de manter o acompanhamento da saúde em dia, principalmente para as crianças e gestantes.

Podem fazer parte do PBF às famílias com renda mensal de até R\$50,00<sup>9</sup> por pessoa ou famílias com renda mensal de R\$50,01<sup>10</sup> a R\$100,00<sup>11</sup> por pessoa que tenham crianças de zero a quinze anos ou gestantes. Para ser usuário do programa a família deve se cadastrar por meio do Cadastro Único – CadÚnico. Há duas formas de benefícios, o básico e o variável. O primeiro é pago exclusivamente às famílias com renda mensal de até R\$50,00<sup>12</sup> por pessoa e tem valor de R\$50,00. O segundo benefício é de valor de R\$15,00<sup>13</sup>

---

<sup>9</sup> Segundo a MDS, esse valor foi alterado para R\$60,00.

<sup>10</sup> Segundo a MDS, esse valor foi alterado para R\$60,01.

<sup>11</sup> Segundo a MDS, esse valor mudou para R\$120,00 .

<sup>12</sup> Segundo a MDS, esse valor foi alterado para R\$60,00.

<sup>13</sup> Segundo a MDS, esse valor foi alterado para R\$18,00.

por criança de zero a 15 anos de idade e por gestante, até o limite de três crianças por família<sup>14</sup>.

### **1.6. Políticas Pública de Assistência Social<sup>15</sup>**

Segundo a Portaria MDS n.º 736, de 15 de dezembro de 2004 (p.4), o PETI passa para a Proteção Social Especial (PSE) de média complexidade e seus serviços ficam abertos a modificações como aparece no parágrafo retirado dessa Portaria:

Parágrafo Único. As alterações de metas e valores dos Serviços relativos ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil serão realizadas de acordo com as demandas apresentadas pelo Gestor Estadual e autorizadas pelo Departamento de Proteção Social Especial da Secretaria Nacional de Assistência Social.

Uma vez que o PETI, em 2004, passou a pertencer a Proteção Social Especial (PSE) de Média Complexidade, mas também sendo executado na Proteção Social Básica (PSB), é de vital importância compreender o funcionamento das atuais políticas públicas de assistência social.

A criação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) em 1993, já com uma nova concepção de Assistência Social trazida na Constituição Federal de 1988, marca a entrada a Assistência Social no campo das Políticas Públicas. A LOAS insere a assistência social no sistema de bem-estar social no campo da Seguridade Social, junto a saúde e previdência social. De acordo com o artigo primeiro da LOAS (p.1), “a assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizado através de um conjunto integrado de iniciativas públicas e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas”.

A inserção na Seguridade Social mostra também seu caráter de política de Proteção Social articulada a outras políticas do campo social, voltadas a garantia de direitos e de condições dignas de vida. Entende-se Proteção Social como:

[...] as formas institucionalizadas que as sociedades constituem para proteger parte ou o conjunto de seus membros. Tais sistemas decorrem de certas vicissitudes da vida natural ou social, tais como

---

<sup>14</sup> Segundo a MDS, agora também é somado R\$30,00 por jovem de 16 e 17 anos frequentando a escola (no máximo até 2).

<sup>15</sup> Este sub-item é integralmente referenciado na Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004

velhice, a doença, o infortúnio, as privações. [...] Neste conceito, também, tanto as formas seletivas de distribuição e redistribuição de bens materiais (como a comida e o dinheiro), quanto bens culturais (como os saberes), que permitirão a sobrevivência e a integração, sob várias formas na vida social. Ainda, os princípios reguladores e as normas que, com intuito de proteção, fazem parte da vida das coletividades. (DI GIOVANNI, 1998, apud PNAS, 2004, p.25)

A Assistência Social deve, assim, mostrar-se como uma possibilidade de reconhecimento público da legitimidade das demandas e de seus usuários e espaço de ampliação de seu protagonismo.

A proteção social precisa garantir às seguranças: de sobrevivência (de rendimento e de autonomia), de acolhida e de convívio ou vivência familiar. A primeira é relativa a garantia de que todos tenham uma forma monetária de garantir sua sobrevivência, independentemente de suas limitações para o trabalho ou do desemprego. A segunda em relação a necessidades humanas como alimentação, vestuário e abrigo. Por fim, a terceira relativa a não aceitação de situações de reclusão.

O serviço público de Assistência Social se subdivide em duas formas de proteção: a Proteção Social Básica (PSB) e Proteção Social Especial (PSE), subdividida em Proteção Social Especial de Média Complexidade e Proteção Social Especial de Alta Complexidade.

A PSB tem como objetivos prevenir situações de risco por meio de desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras). Os serviços de PSB são efetuados nos CRAS e em outras unidades básicas e públicas de assistência social, bem como de forma indireta nas entidades e organizações de assistência social da área de abrangência do CRAS.

A PSE lida, além das questões de privações e diferenciais de acesso a bens e serviços, com a exclusão social, que, segundo o PNAS (2004) pode levar ao acirramento da desigualdade de pobreza. Entende-se, segundo concepção do LOAS, que exclusão social gera a violação dos direitos dos membros da família, em especial crianças, adolescentes, jovens, idosos,

peças em situação de rua, migrantes, idosos abandonados. Essa modalidade de proteção destina-se 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.

A PSE de Média Complexidade lida com situações onde os direitos foram violados, porém os vínculos familiares e comunitários não foram rompidos. A PSE de alta complexidade garante proteção integral, uma vez que os indivíduos encontram-se sem referência e, ou, em situação de ameaça, necessitando ser retirado de seu núcleo familiar e, ou, comunitário.

A proteção especial tem estreita interface com o sistema de garantia de direitos exigindo, muitas vezes, uma gestão mais complexa e compartilhada com o Poder Judiciário, Ministério Público e outros órgãos e ações do Executivo. Segundo o PNAS (2004), o PETI e o Programa de Combate à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes são exemplos de programas que pactuam e são assumidos pelos três entes federados. O PETI é tanto de responsabilidade do PSE quanto do PSB.

Os serviços de proteção social especial de média complexidade são efetuados pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS. Esse centro, segundo o Guia de Orientação nº1 do CREAS (2006), deve articular esses serviços e operar a referência e a contra-referência com a rede de serviços sócioassistenciais da proteção social básica e especial, com as demais políticas públicas e demais instituições que compõem o Sistema de Garantia de Direitos e movimentos sociais. Para tanto, é importante estabelecer mecanismos de articulação permanente, como reuniões, encontros ou outras instâncias para discussão, acompanhamento e avaliação das ações, inclusive as intersetoriais. Os CREAS trabalham, também, com famílias inseridas no PETI que apresentem dificuldades no cumprimento das condicionalidades.

O CREAS conta minimamente com uma equipe contendo um coordenador, um assistente social, um psicólogo, dois educadores sociais, um auxiliar administrativo, um advogado e o número de estagiários conforme as atividades desenvolvidas e definição da equipe.

### **1.7. CRAS – Centro de Referência da Assistência Social<sup>16</sup>**

Os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) são uns dos principais instrumentos de execução das ASECs, espaços onde se concretizam as ações do PETI, por isso é importante apresentar um pouco de sua história e funcionamento.

Com a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) os CRAS foram criados, em 2006, pelos Núcleos Regionais da Fundação de Ação Social (FAS) como uma nova forma de atendimento e organização das antigas Casas da Família que desenvolviam o Plano de Ação Integrado à Família (PAIF).

O propósito da criação dos CRAS é a ampliação do acesso à população em situação de vulnerabilidade ao serviço de proteção social básica. Até março de 2008, Curitiba contava com 28 CRAS em funcionamento.

As ações de Proteção Social Básica (PSB) desenvolvidas pelo CRAS e em suas áreas de abrangência estão estruturadas em cinco eixos que funcionam de forma integrada e de forma não linear:

- I. Atendimento Social e Acompanhamento Familiar
- II. Atendimento a grupos de famílias, indivíduos e comunitários
- III. Ações de capacitação profissional
- IV. Ações de inserção produtiva
- V. Ações em parceria com a rede sócioassistencial e outras políticas setoriais

É importante lembrar que, segundo o Protocolo de Atenção Integral à Família Versão Preliminar CRAS (2008, p.4), “não basta inserir as pessoas em cursos e oficinas sem que antes tenham passado pelo atendimento social, orientação individual ou trabalho em grupo que possibilite o desenvolvimento de seu potencial enquanto cidadão”.

O CRAS apresenta dois pressupostos básicos: o estabelecimento de técnico de referência por família e não mais por programa e projeto; atuação com foco no território da família.

#### **a) Vulnerabilidade social**

---

<sup>16</sup> Este sub-item é integralmente referenciado no Protocolo de Atenção Integral à Família Versão Preliminar CRAS do Município de Curitiba (2008)

A prioridade de atendimento são as famílias com maior grau de vulnerabilidade e as beneficiárias do Programa Bolsa Família e do Benefício de Prestação Continuada. O protocolo do PAIF compreende vulnerabilidade social como um estado de insuficiência das necessidades básicas que se fazem necessárias para o bem estar físico, mental e social da população. Segundo Kaztman apud Cunha et al. (2003) referenciado no protocolo (p.11), a vulnerabilidade social é a “incapacidade de uma pessoa ou de um domicílio para aproveitar-se das oportunidades, disponíveis em distintos âmbitos socioeconômicos, para melhorar sua situação de bem-estar ou impedir sua deterioração”.

Essa população atendida pelos CRAS é a mais vulnerável no que diz respeito ao enfrentamento de riscos diversos, especialmente as com acesso precário ou nulo aos serviços públicos entre outros, necessitando de instrumentos adequados para superar tais contingências sociais. Com base nesses índices e outros descritos na Norma Operacional Básica (NOB, SUAS, 2005), a Prefeitura de Curitiba estabelece a vulnerabilidade de determinado território, além de também estabelecer o Índice de Vulnerabilidade Social das Famílias (IVSF) como identificador do público que mais necessita o atendimento.

Para compor o IVSF, são selecionadas informações, por meio do CadÚnico (MDS), que refletem mais fortemente as condições de vulnerabilidade da população, tais como: risco de habitação, risco social (baixa renda, falta de qualificação para o trabalho, presença de idosos e deficientes) e risco de desenvolvimento a criança, adolescente e família e famílias de grau mais elevado. Essa vulnerabilidade é pontuada por escores e se verifica o grau de vulnerabilidade, que se subdivide em três graus (baixo, médio e alto), além do alto e baixo se subdividirem em três níveis (I, II e III).

As famílias de nível médio ou alto de vulnerabilidade devem ser identificadas na comunidade para intervenção técnica e acompanhamento sistemático pelo CRAS até que seja reduzido o grau de vulnerabilidade, permitindo que e mantenham um atendimento mais pontual se o grau for considerado baixo, com vistas à superação.

## b) Equipe

Com base na Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NOB-RH, SUAS, 2006), cada CRAS situado numa metrópole deve contar com a seguinte equipe:

- 01 Coordenador – técnico de nível superior concursado.
- 04 Técnicos de nível superior – 02 assistentes sócias, 01 psicólogo e 01 profissional da área social.
- 04 técnicos de nível médio (educadores sociais)

Em Curitiba foram implementadas também Unidades de Atendimento que são espaços públicos descentralizados, vinculados ao CRAS, onde são desenvolvidas atividades de proteção social básica. Nessas Unidades atuam três educadores sociais.

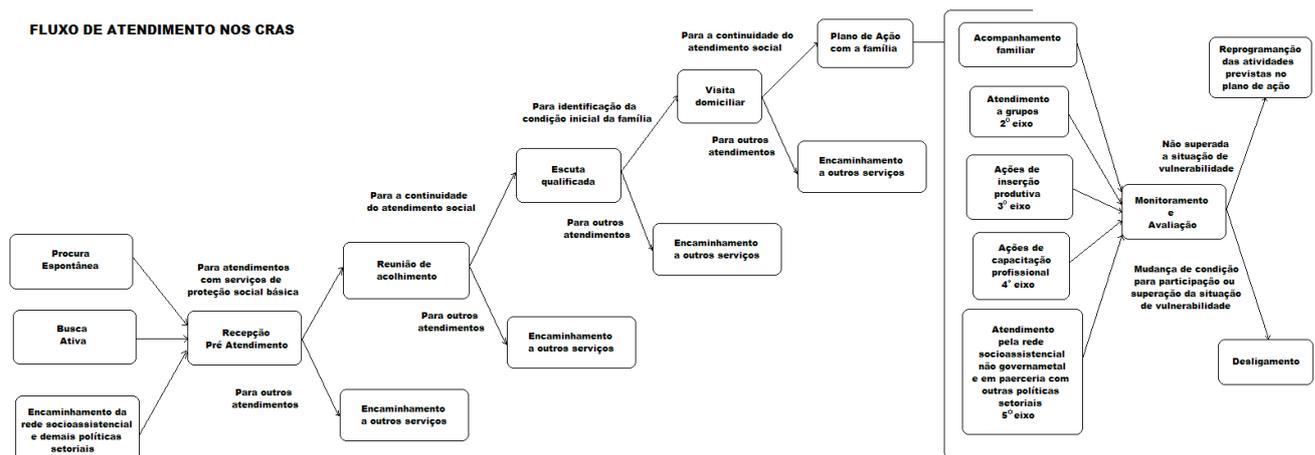
Todos os profissionais que compõe o CRAS e suas Unidades de Atendimento estão subordinados ao coordenador e este, por sua vez, ao gerente de proteção social básica do Núcleo Regional.

É de responsabilidade do coordenador: articular, coordenar e monitorar o funcionamento do CRAS, definindo com a Equipe técnica e os demais profissionais os meios e as ferramentas de trabalho teórico-metodológicas para o aprimoramento das ações, garantido o registro dos atendimentos, promovendo e participando do processo de avaliação das atividades desenvolvidas, em sinergia com a equipe do CRAS, os representantes da rede prestadora de serviços e o órgão gestor municipal. Também cabe ao coordenador articular com a rede socioassistencial local e com as demais políticas públicas.

Os técnicos de nível superior têm a responsabilidade de articular os recursos necessários, buscando colaboração de profissionais da rede a fim de contatar, sensibilizar e acompanhar cada família referenciada.

## c) Fluxo de atendimento

O fluxo de atendimento dos CRAS está resumido no fluxograma abaixo:



### i. Primeiro eixo – Atendimento social e acompanhamento familiar

O 1º eixo – Atendimento social e acompanhamento familiar são procedimentos técnicos realizados pelos profissionais da Assistência Social, de caráter continuado, por período de tempo determinado, no qual faz-se necessário o estabelecimento de vínculos entre usuários e profissionais. No processo de acompanhamento podem ser realizadas várias atividades, procedimentos e técnicas. Esse eixo compreende seis (acesso ao CRAS, recepção e pré-atendimento, reunião de acolhida, escuta qualificada, visita domiciliar e plano de ação com a família) etapas fundamentais, além do desligamento.

### ii. Segundo eixo – Atendimento a grupos

A atuação em grupos permite atender um número maior de famílias ou indivíduos num mesmo momento, provendo a interação entre diferentes pontos de vista. Contribui para a circulação da informação, a escuta e reflexão sobre situações que podem apresentar similaridades entre os seus participantes, criação e fortalecimento de redes de solidariedade e acolhida, mobilização da comunidade para um determinado objetivo comum e desenvolvimento de potencialidades. No decorrer dos encontros podem ser proporcionadas atividades que permitam a geração do espírito empreendedor, fortalecimento pela capacidade do ser humano de agir intencionalmente para modificar sua relação com o outro e se recriar constantemente (PAIF, 2008). Nesse sentido, devem ser criadas oportunidades no grupo para o desenvolvimento da auto-

estima, autonomia, protagonismo, diferenciação, criatividade, capacidade de análise e resiliência.

O segundo eixo subdivide-se em cinco categorias: Ações continuadas com crianças, adolescentes, jovens e seus familiares, grupo família e cidadania, grupos de convivência, grupos comunitários e eventos.

➤ *Ações continuadas com crianças, adolescentes, jovens e seus familiares*

As ações continuadas com crianças, adolescentes, jovens e seus familiares são elaboradas segundo necessidades identificadas pelo CRAS, visando desenvolver habilidades pessoais, formas de expressão, ludicidade, exercício de cidadania e pertencimento.

Essas ações têm como diretrizes básicas uma periodicidade mínima de três horas diárias, duas vezes por semana e atendimento continuado de janeiro a dezembro. O PETI e o Projovem adolescente têm normativas próprias.

Alguns procedimentos devem ser realizados (p.19):

- Planejamento anual das atividades, definição do local, previsão de recursos tanto para os grupos já existentes quanto para implementação de novos (responsabilidade do coordenador, técnicos e educadores);
- Dinâmicas de grupo que perpassem a seleção dos indivíduos (técnico), o acolhimento (técnico e educador), a coordenação e execução de atividade-meio que sejam lúdicas, de lazer, culturais, esportivas e educacionais (educador, estagiário e voluntários), a supervisão do educador, do instrutor e da execução indireta das ações sócioeducativas (técnico), a sinalização de casos ao técnico, para intervenção quando necessário (educador), o fornecimento de lanches padrão, camisetas e uniformes (DPSB), o registro de frequência e a inserção das informações no sistema digitalizados (educador) e o compartilhamento do resultado das avaliações semestralmente (técnico e educador);
- Acompanhamento familiar, especialmente das famílias em situação de maior vulnerabilidade (responsabilidade do técnico referência), articulação com a rede local e demais serviços desenvolvidos no CRAS (técnico e educador), acompanhamento da permanência e frequência das crianças e adolescentes no ensino formal (técnico), realização de reuniões com famílias, no mínimo bimestral, para suporte e acompanhamento familiar (técnico e educador), interlocução com a Proteção Social Especial e outros órgão no caso de não cumprimento das condicionalidades (técnico), realização de visitas e acompanhamento familiar para as famílias com casos de mais de três faltas consecutivas sem justificativas e nas situações que se fizerem necessárias (técnico referência e educador), orientação e encaminhamentos (técnico e educador).

Essas ações continuadas têm como meta grupos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, prioritariamente acima de 11 anos, com 20 participantes no mínimo. (A faixa inferior dos 11 anos está sendo absorvida com atividades da Secretaria Municipal de Educação) (PAIF,

2008). O PETI, Formando Cidadão e Projovem Adolescente, de acordo com a normativa dos programas, devem priorizar a assistência de crianças acima de 11 anos.

As estratégias dessas ações são atividades-meio, que são atividades esportivas, culturais, recreativas e educativas. Também deve ser garantido um tempo e espaço para realização de tarefa escolar e incentivo à leitura.

➤ *Grupo família e cidadania*

As ações são para grupos de indivíduos ou familiares, com foco no desenvolvimento familiar. Os temas que o grupo se propõe a elaborar devem utilizar recursos lúdicos, interativos e reflexivos que facilitem a reorganização de suas formas de pensar, sentir e agir diante de determinado tema, podendo ser trabalhadas as questões como lateralidade, coordenação motora e noções de empreendedorismo, para a superação das dificuldades e identificação de potencialidades. Esses grupos têm membros e duração previamente definidos.

O público alvo para esse tipo de grupo são os beneficiários dos programas de transferência de renda e outros cadastrados no CadÚnico com IVSF acima de 16, com prioridades para famílias que receberam benefício eventual, famílias atendidas pelos Serviços de Proteção Especial, Famílias de Idosos que receberem complementação alimentar e famílias do PETI que não estão cumprindo as condicionalidades.

Esses grupos têm como diretrizes básicas a periodicidade semanal, com duração mínima de dois meses, em encontros com mínimo de 1 hora e máximo de 4 horas. Eles têm como meta mínimo de dois grupos simultâneos por CRAS, em horários que favoreçam a participação familiar, com no mínimo 15 participantes. As atividades-meio características desse grupo são: palestras, contação de histórias, atividades em parceria com a rede socioassistencial não-governamental, roda de conversa e dinâmica de grupo.

➤ *Grupos de convivência*

Grupos de ação continuada onde se busca desenvolver o sentimento de pertencimento, de identidade e de integração, o compartilhamento de objetivos, a relação do grupo com a comunidade, a importância da participação, da comunidade, a importância da participação, da comunicação, regras,

negociação de objetivos, capacidade de produzir, consensos e negociar conflitos e outros aspectos relacionados ao vínculo social. Estes grupos reúnem-se periodicamente. Podem ser trabalhadas noções de lateralidade, coordenação motora e empreendedorismo, com vistas à identificação de potenciais participantes em ações de inserção produtiva.

Esses grupos têm como diretrizes básicas a periodicidade semanal, em encontros com mínimo de 2 horas e máximo de 4 horas em atendimento continuado de janeiro a dezembro. Eles têm como meta no mínimo um grupo com 20 idosos e no mínimo um grupo voltado para um segmento específico definido de acordo com a realidade local, com no mínimo de 15 participantes (ex: grupo de mulheres, grupo de gestantes, grupo de jovens).

➤ *Grupos comunitários*

Grupos estruturados de indivíduos e lideranças de uma determinada área, com foco no desenvolvimento comunitário. Analisam-se os recursos e necessidades da comunidade, promovendo a informação e o empoderamento dos grupos para a superação de dificuldades e desenvolvimento de potencialidades.

Esses grupos têm como diretrizes básicas a periodicidade mensal mínima de 2 horas (a ser estabelecida de acordo com a realidade do grupo) e o atendimento é realizado de acordo com as necessidades comunitárias. Eles têm como meta no mínimo um grupo com 20 participantes por CRAS.

➤ *Eventos*

Ações que envolvem as famílias referenciadas no CRAS e a rede socioassistencial, promovendo integração familiar e comunitária e repasse de informações como: atividades recreativas, festas em datas comemorativas e palestras informativas. Dirigidas a grupos abertos, de caráter pontual.

Cada CRAS tem como meta anual três eventos comemorativos, com caráter sócioeducativo, financiados com recursos do Fundo Municipal da Assistência Social – FMAS e seis eventos de informações com no mínimo 50 pessoas.

### iii. Terceiro eixo – Capacitação profissional

A capacitação profissional tem como objetivo estratégico implementar ações que promovam a auto-sustentabilidade da população em situação de risco e vulnerabilidade social, de forma a criar oportunidades de geração de trabalho e renda e melhorar as condições de acesso e permanência no mercado de trabalho formal e informal. Esse eixo se subdivide em duas capacitações: curso de capacitação profissional e capacitação do adolescente-aprendiz.

#### ➤ *Curso de capacitação profissional*

O Programa Liceu de Ofícios é responsável pela qualificação e requalificação profissional da população realizando, procurando gerir oportunidades e inserção no mercado, pelo desenvolvimento e fortalecimento de habilidades.

Esse curso tem como diretrizes básicas o atendimento prioritário ao público encaminhado ao Liceu através do CRAS. A ação de capacitação profissional deve ser prevista no Plano de Ação Construído juntamente com a família. Esses cursos têm periodicidade diária, com duração de 20 a 180 horas, de acordo com a grade do curso.

#### ➤ *Capacitação do adolescente-aprendiz*

Atende adolescentes na faixa etária dos 14 aos 18 anos incompletos, inseridos no ensino fundamental ou médio, em situação de vulnerabilidade pessoal ou social, objetivando sua capacitação profissional, propiciando seu desenvolvimento integral, sua autonomia e de seus familiares. Os adolescentes são encaminhados pelo técnico de referência da família, conforme plano de ação estabelecido com a família.

### iv. Quarto eixo – Inserção produtiva

As ações de inserção produtivas têm como proposta contribuir para o alcance do desenvolvimento sustentável de famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social e risco social, através de geração de alternativa de trabalho e renda. A metodologia é dividida em 5 etapas: diagnóstico, sensibilização, qualificação, produção e apoio a comercialização.

Respeitando a realidade e características de cada grupo, tais ações podem ser realizadas em 3 diferentes modalidades: cursos de inserção produtiva, aperfeiçoamento de inserção produtiva e grupos de inserção produtiva.

v. Quinto eixo – Ações intersetoriais e em parceria com a rede local

As diretrizes básicas desse eixo são: a atuação articulada a fim de atender os usuários da política de assistência social em determinado território; conhecimento, identificação e otimização dos recursos e informações, tais como estrutura física, de pessoal, materiais, entre outros; atuação conforme reordenamento proposto pelo SUAS; mobilização de toda a rede socioassistencial local para a regularização junto ao Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) e demais Conselhos Municipais vinculados a Fundação de Ação Social (FAS) seguindo fluxo estabelecido. O quinto eixo apresenta três procedimentos básicos: mapeamento da rede de proteção social; articulação e fortalecimento da rede local; atuação em parceria com associações comunitárias.

### **1.8. Síntese e Análise**

Compreendendo a legislação e as políticas públicas de erradicação do trabalho infantil, podemos ponderar a respeito dos limites e possibilidades do PETI. Saliendo, o PETI, segundo o MDS, tem duas ações articuladas: os Serviços Sócioeducativos ofertado para a criança e o adolescente fora de situação de trabalho e a Transferência de Renda para sua família. O Programa também prevê ações sócioassistenciais com foco na família, como exemplo o grupo de família e cidadania do CRAS. Os Serviços Sócioeducativos do PETI são co-financiados do FNAS para o FMAS, porém por meio do PVMC, com um valor de R\$500,00 mensais por grupo sócioeducativo e podem ser desenvolvidos ou acompanhados e supervisionados pelo CRAS. O acompanhamento e supervisão são relativos aos Serviços Sócioeducativos realizados em outros setores públicos ou organizações não governamentais com ou sem fins lucrativos. Esses serviços devem ser desenvolvidos por educadores, estagiários, professores, voluntários e instrutores, supervisionados por técnicos da Fundação de Ação Social (FAS), e devem ter como diretrizes o desenvolvimento de atividades artísticas, práticas esportivas, apoio no

processo de desenvolvimento e apoio ao processo de aprendizagem. Deve-se focar ainda a constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária.

Essas diretrizes são amplas, abstratas, pouco diretivas e não especificam nenhum vínculo com as demandas dos usuários do PETI. Devemos lembrar que essa concepção, responsabilidades e financiamento são extremamente atuais, e como já pontuamos na introdução, não é o que se encontra na prática, facilmente evidenciado pela dificuldade em nomear o serviço, como acompanhei no meu estágio no CRAS, onde o referenciavam como contraturno ou PETI. Os serviços que encontramos na prática mesclam diferentes concepções modificadas ao longo da história do Projeto. Com isso, as condições de financiamento e diretrizes, também afetadas por diversas modificações, refletem, por exemplo, as condições concretas das ASECs, como profissionais responsáveis e espaço do serviço.

Já se percebe, na Portaria SEAS/MPAS nº458 de 2001, uma concepção de PETI, que deveria funcionar de maneira intergovernamental, com caráter intersetorial e devendo buscar um movimento de mobilização de setores envolvendo entidades governamentais e não-governamentais. Aqui, aparece a concepção de um serviço público com um funcionamento mais eficientemente através de redes sociais. Embora, tanto as ações para família (referenciadas, então, como ação sócioeducativa) quanto para as crianças e adolescentes (referenciadas, então, como jornada ampliada) sejam de responsabilidade da SMAS, são referidas na portaria que deveriam se estabelecer parcerias com agentes públicos ou privados, buscando garantir “ações de caráter intersetorial”.

Nessa portaria é constatada claramente uma diferenciação da jornada ampliada e das atividades sócioeducativas. A primeira se coloca como uma ação voltada à criança e ao adolescente para reforço escolar e atividades esportivas, culturais, artísticas e de lazer. A segunda é apontada como uma ação que tem como base um tripé sujeito, família e rede e procuram ofertar “oportunidades de desenvolvimento social, humano, econômico, visando à socialização, à ampliação de conhecimentos, dos vínculos relacionais e de

convivência comunitária” (Portaria SEAS/MPAS nº458, 2001). A concepção aqui das atividades sócioeducativas é semelhante às ações sócioassistenciais do PETI executadas no CRAS.

A proposta do PETI, nessa portaria, trabalhava com a idéia de um Plano de Ações Integradas, ou seja, as ações sócioeducativas deviam ser elaboradas ou modificadas atentando o diagnóstico socioeconômico, o cadastro de informações municipais. Eram esses planos que definiam as ações que devem ser efetivadas, vendo prioridades, responsabilidades de parceiros, cronograma de execução e formas de articulação.

Em relação à Jornada Ampliada são, também, verificadas diretrizes amplas, abstratas e desconexas com as demandas, vinculadas com a idéia de inclusão social. Entretanto, ela deveria ter uma proposta pedagógica, elaborada sob responsabilidade do setor de educação, que precisaria ter um planejamento prévio e cujas bases para construção dessa ação estivessem pautadas em dados concretos sobre a realidade de seus destinatários, inclusive a dimensão adequada das necessidades e interesses do público alvo. Essa jornada, como consta na portaria, teria ainda demanda monitores contratados, sem vínculo empregatício com a União, selecionados e capacitados em articulação com a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Municipal de Educação e com formação continuada garantida. É importante pontuar que essas propostas em alguns pontos se aproximam muito de concepções de contraturno escolar, onde esse espaço seria simplesmente uma continuação da escola. A concepção de um trabalho voltado à família e não ao indivíduo não pode ser perdida aqui.

Em contraponto a essas demandas, a verba para manutenção da Jornada Ampliada, como consta na Portaria SEAS/MPAS nº458 de 2001, vinda do SEAS para o SMAS, era de R\$20,00 por criança ou adolescente inserido no programa na zona rural e R\$10,00 por criança e adolescente em área urbana. Com essa verba, direcionada somente a Jornada Ampliada, devem ser garantidos os materiais de consumo, o reforço alimentar, os materiais escolares, esportivos, artísticos, pedagógicos e de lazer, além de monitores se necessário. Tenho como hipótese que, com essa verba era, e com o insignificante aumento, ainda é praticamente impossível se encontrar grupos desenvolvidos pelas políticas públicas de assistência social e

conseqüentemente a maioria das Jornadas Ampliadas deve ocupar espaços de outros setores públicos ou, mais provavelmente, de espaços não governamentais.

Em 2004, quando o PETI passa para o PSE, mesmo sendo um programa intersetorial, alterações de metas e valores foram realizadas de acordo com demandas apresentadas pelo gestor estadual. Essas mudanças tornaram a regionalização do programa ainda mais intensa e por falta de referência a documentos de Curitiba, me pauto no Protocolo do PETI do Município de Curitiba.

A Portaria que integra o PETI com PBF trouxe as ações sócio-educativas e de convivência (até então concebidas como Jornada Ampliada) buscando estender essas ações para as crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil. A partir desse momento, essas ações continham tanto usuários do PETI (famílias com renda per capita superior a R\$120,00), como usuários do PBF (famílias com renda igual ou inferior a R\$120,00), porém, segundo a Portaria nº666 de 12/2005, todos deveriam estar em situação de trabalho infantil. Partindo da minha prática de estágio no CRAS, percebo que esse fato não ocorre. Os usuários do PBF que são colocados nas ASECs não se encontravam em situação de trabalho infantil, a proposta sugerida foi de, como o PBF já prevê a impossibilidade do trabalho infantil, essa medida seria preventiva. Aqui se abre uma questão: como seguir a concepção de uma Ação Sócioeducativa (referenciada como Jornada Ampliada) com uma proposta pedagógica cujas bases para construção dessa ação estejam pautadas em dados concretos sobre a realidade de seus destinatários, inclusive a dimensão adequada das necessidades e interesses do público alvo, se aparecem dois públicos em situações diferentes?

Essa Portaria aponta novas responsabilidades em relação às ações sócioeducativas e de convivência. A SEAS aparece como responsável pelo acompanhamento das atividades sócio-educativas, as diretrizes e normas para o acompanhamento e fiscalização dessas atividades são disciplinadas em ato administrativo conjunto da SENARC e da SNAS. Por fim, cabe a SNAS, havendo disponibilidade orçamentário-financeira, promover a oferta dessas atividades. À partir desse momento, o trabalho em rede precisa ser muito mais eficaz, para que não se torne ainda mais fragmentado.

A integração dos dois programas levou o PETI a ser focado no instrumento responsável pelo PBF, o CRAS e conseqüentemente o CREAS, diferente do que aparece na Portaria de SEAS/MPAS nº458 de 2001, que coloca o programa, embora sendo co-financiado pela SNAS, era responsabilidade de um coletivo de setores. A Cartilha do PETI do Município de Curitiba mostra esse fato com clareza, uma vez que as ações sócioeducativas e de convivência devem ser coordenadas pelo PSB e PSE. O Protocolo de Atenção Integral à Família Versão Preliminar CRAS (2008) também reforça essa idéia, uma vez que vincula as, então, ações sócioeducacionais (agora ações socioassistenciais) aos grupos de família e cidadania.

Outro ponto importante a ser considerado é que, uma vez que as ASECs são voltadas tanto aos usuários do PBF e do PETI e há crianças ou adolescentes que não se encontram em situação de trabalho infantil, essas ações se confundem com as Ações continuadas com crianças, adolescentes, jovens e seus familiares do CRAS, mesmo reafirmando que o PAIF (2008) aponta que as diretrizes do PETI são outras. Tenho também como hipótese, partindo da minha prática, que as diretrizes dessas Ações continuadas com crianças, adolescentes, jovens e seus familiares, na prática se mesclam com as ASECs, reafirmando uma perda ou ainda não existência de um propósito concreto do espaço das Ações Sócioeducativas propostas para o PETI.

Para melhor compreender esse espaço e as contradições presentes é necessário ir além daquilo que se apresenta na lei, mas compreendê-la como um fenômeno histórico e assim, compreender seus limites e possibilidades, além de como a psicologia, enquanto ciência adentra nos limites desse espaço.

## **II A ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL: DIREITO SOCIAL POSSÍVEL NO CAPITALISMO?**

Como vimos no capítulo anterior o PETI apresenta dentro de seu próprio projeto propostas desconexas. Para compreendermos a real lógica desse Programa, bem como suas contradições, devemos avaliar a partir do método materialista histórico-dialético essa política social, para assim termos parâmetros para entender como a psicologia busca intervir na questão do trabalho precoce. Lembramos que, segundo Netto (2006), a teoria marxista não envolveu concretamente o debate das políticas sociais, já que essa temática só foi incorporada pela tradição marxista ao longo do século XX.

Netto (2006) mostra que a contribuição da teoria marxista para avaliação de uma política social, para além da técnica e do instrumento, é de natureza teórico-metológica. Para essa avaliação devemos compreender o Estado, a sociedade civil e a “questão social”, ou seja, os complexos problemáticos que se articulam e se processam na política social.

Em relação ao Estado, deve-se marcar sua natureza de classe, sendo primordial considerar as determinações de classe constitutivas do Estado. Uma vez que se pretenda analisar uma política social, seus projetos e programas é preciso considerar a dupla função deste Estado de classes: por parte, ele é garantidor de todo o processo de acumulação capitalista; por outra, ele é também um fiador, um legitimador da ordem burguesa (NETTO, 2006). Compreendendo essa dupla função do Estado, é importante perceber que essas funções se realizam, se operacionalizam distantemente, conforme o Estado da burguesia monopolista se move no quadro de instituições públicas democráticas ou no marco da excepcionalidade política. No espaço da democracia política pode-se tencionar positivamente a relação entre acumulação e legitimação. Para Netto (2006), essa democracia não é suficiente, ela possui conteúdo e limitação de classe, mas sem ela é impossível pensar em política social como resposta a demandas cujo direcionamento possa apontar para a conquista substantiva.

Como já apontado é necessário compreender a sociedade civil da ordem burguesa, sem desprender de sua relação com o Estado. A sociedade civil não

pode ser pensada fora da contradição da sociedade de classes, nem como redutora das contradições de classe, tampouco de forma romantizada. Não podemos cair na ilusão de uma “sociedade civil organizada”, nem em uma concepção acerca dos movimentos sociais, que desde o início dos anos 80 generalizou-se a idéia que o Estado é mau e emana poder autoritário, e a ausência do mesmo libertaria e emanciparia os trabalhadores (NETTO, 2006).

É importante compreender também a relação entre política social e política econômica, segundo Netto (2006). A articulação entre elas não vigora nenhuma causalidade mecânica. As interrelações são complexas, de forma que uma mesma orientação macroeconômica comporta diferentes direções de política social, mas essa diferencialidade não é infinita, esse leque de alternativas é determinado e tem limites.

E por último ressaltar a “questão social”, qual sua concepção, se é superável ou não na ordem do capital. Essas respostas dimensionam exatamente o alcance, a possibilidade e os limites das políticas sociais. Para além da problemática comumente debatida a respeito da naturalização das questões sociais, é imprescindível conhecer em que marcos histórico-concretos é possível: 1) erradicar a “questão social” e 2) enfrentá-la (NETTO, 2006). A “questão social” é insuprimível e insuperável na ordem burguesa. Mas esse fato não significa que não há nada a se fazer. Para além de insuprimível, há ainda o fato de que ela se repõe sistematicamente, não de uma “nova questão social”, e sim da mesma “questão social”, mas que se processa com emergência de novas dimensões e novas expressões.

A “questão social” e suas renovações são explicadas pela lei geral da acumulação capitalista, que responde pela dinâmica da produção potencializada de riqueza social simultânea e necessariamente acompanhada pela dinâmica de produção potencializada de pauperização relativa (NETTO, 2006). O fato da “questão social” ser insuprimível, uma vez que é uma resultante da lei geral do modo de produção capitalista, não significa que não devemos enfrentá-la. Entretanto é preciso saber as condições sob as quais conduzir esse enfrentamento.

Para conhecer essas condições voltamo-nos a história que desvela uma práxis instituída voltada a um homem concreto na sociedade capitalista.

Compreender qualquer aspecto da vida social do homem, demanda inseri-lo no contexto que emerge em se desenvolve, especialmente, “nos movimentos contraditórios que surgem os processos de lutas entre classes e frações de classes” (LOMBARDI, 2005, p.4).

Nesse sentido, a história se revela essencial para compreendermos a questão do trabalho infantil, sua constituição, seus desafios e enfrentamentos possíveis que levaram a sua organização atual, para assim podermos ter uma visão prospectiva de como a psicologia pode servir de instrumento para o enfrentamento dessa questão e a constituição de uma nova ordem social. Segundo Alves (2001), a história deve ser utilizada não como fim, e sim como instrumentos para reforçar uma tese ou problematizar uma questão dada. Segundo Barroco (2007, p.376), “quando se dispõe a história e a historicidade, corre-se o risco de se tomar fatos de modo restrito e limitado, ignorando nexos que se põe em relação, limitando-se a alternativa de lidar com os mesmos”.

Essas três dimensões teóricas – a visão do Estado e da sociedade civil, a relação entre política social e política econômica e o desenvolvimento da “questão social” dentro de sua historicidade – alteram a concepção da avaliação das políticas, de programas e projetos, até mesmo na concepção de política social (NETTO, 2006).

Essa avaliação deve, para Netto (2006), responder uma questão elementar: quem ganha e quem perde com a execução de um programa determinado? É preciso responder a essa questão do ponto de vista econômico-político, pois ela é a questão central da avaliação.

Assim, nesse segundo capítulo procurarei explicitar a “questão social” do trabalho precoce dentro de sua historicidade na sociedade capitalista e seu uso para reprodução do capital. Acompanharemos também as Leis fabris que regulamentaram esse trabalho e como os burgueses se utilizaram das mesmas para um controle social. Assim, será de vital importância debater sobre os direitos sociais e para que esses são utilizados, buscando compreender as diferentes políticas econômicas que lidam com essa questão remetendo as formas de Estado e vinculação entre políticas sociais e políticas econômicas. Acerca da sociedade civil, procurarei relatar dentro da historicidade, alguns movimentos que lutaram por esses direitos. Para finalizar o capítulo,

compreenderemos os direitos sociais adentrando no Brasil e como esses se vinculam com a questão do trabalho infantil até as políticas atuais.

O objetivo desse capítulo, de forma geral, é compreender as mudanças de formas de gestão do Capitalismo e como o Estado se vincula com a problemática da utilização da mão de obra infantil. Nesse capítulo, analisaremos a ideologia que marca os projetos sociais contemporâneos, incluindo o PETI, para assim, no próximo capítulo compreender o como a psicologia adentra nesse espaço e se vincula com essa lógica.

### ***2.1. O Trabalho Infantil – a mão de obra implícita na reprodução do capitalismo***

Hoje o trabalho da criança aparece de forma potencializada e transparente em relação à deterioração das condições de vida, onde essas crianças e jovens são expostos a miséria e precisam trabalhar em diversas atividades informais, agredindo as referências sociais e aparecendo como uma questão que foge do controle social, como afirmado nos relatórios da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Essa não é uma questão nova na sociedade capitalista.

O trabalho infantil é uma prática que decorre a milênios na história da humanidade. Lima (2001) nos lembra que a criança trabalhadora é aquela que é pobre, destituída de posses, que vive sob o regime de servidão, escravidão ou qualquer tipo de expropriação. A grande diferença das formas de trabalho é a proporção de oferta e da demanda, as formas de inserção no mercado, as ocupações e as condições de trabalho (MONTENEGRO, 2006).

A questão do trabalho precoce teve uma mudança profunda com o início do sistema capitalista e essa exploração vem se acentuando e agravando cada vez mais com o decorrer das mudanças nas formas de organização da produção, gerando, atualmente o Programa de “enfrentamento” citado no capítulo anterior, o PETI. O aparecimento da indústria trouxe em evidencia o trabalho infantil, uma vez que, ao introduzir a divisão técnica do trabalho, as tarefas simplificadas e automatizadas, possibilitaram a utilização dessa força de trabalho.

A Revolução Industrial trouxe uma série de inovações técnicas que demarcam a transição da produção artesanal, passando pela manufatura e

maquinaria, resultando na produção industrial. O desenvolvimento das relações de produção no capitalismo mudou, assim, as relações e papéis familiares, uma vez que toda família “entrou” na fábrica. Vigário salienta (apud KLEIN, 2009) que:

[...] até o século XVII considerava-se que a família, por oposição ao indivíduo, era a unidade essencial da organização social. Nesta perspectiva, as crianças não eram diferentes dos membros adultos da família, uma vez que eram todos concebidos como partes componentes de uma unidade maior, a família alargada. (VIGÁRIO, apud KLEIN, 2009, pg. 29)

Na produção artesanal não havia remuneração individual e o trabalho das mulheres e crianças era geralmente em casa. Essa força de trabalho era oculta, subordinada à figura do pai provedor, contribuía para a composição da renda familiar (KLEIN, 2009). As tarefas das crianças eram determinadas pelos pais, segundo condições de sua capacidade física. A função do trabalho infantil apresentava um caráter social diferente de seu caráter no capitalismo. A mudança para o sistema produtivo capitalista subverteu o trabalho infantil, acabando por isolar as crianças e adolescentes no quadro marcado pelo individualismo, e, por outro, as novas exigências laborais ao conjunto da família, diferente do modelo antigo onde:

O trabalho infantil tinha uma dupla função, perfeitamente integrada às práticas familiares: a contribuição para o bem estar da família e a oportunidade de aprendizagem das habilidades laborais que lhe seriam requeridas no mundo adulto. “Deste modo”, afirma Vigário, “a criança era instruída, socializada, reprimida, sujeita a determinadas condições e protegida do contágio moral na sua própria casa (KLEIN, 2009, p.31)

Engels em sua obra intitulada “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra” (1845) retrata essas mudanças que ocorreram com a ascensão do regime capitalista. Já no início, o autor salienta que antes da introdução das máquinas, as crianças, enquanto filhos, auxiliavam no trabalho dos pais, como exemplo o trabalho na tecelagem. Nesse período os homens conseguiam, ainda, por meio de seu trabalho, arrendar um pedaço de terra que cultivava em suas horas livres. Esses camponeses, não precisavam trabalhar exaustivamente, ganhavam para sobreviver e dispunham de tempo para cuidar de suas propriedades e para “jogos e passatempos” com seus vizinhos. Os filhos dos camponeses, segundo Engels (2008, p.46), “cresciam respirando ar puro do campo e, se tinham de ajudar os pais, faziam-no ocasionalmente, jamais numa jornada de trabalho de oito ou doze horas”. Os pais de família

viviam segundo a moral porque, conforme Engels (2008, p.46), “não tinham ocasiões de ser imorais”. Os filhos normalmente ficavam em casa e eram ensinados a serem obedientes e temer a Deus. Esses jovens viviam com os pais até o casamento, cresciam com seus amigos de infância, e “mesmo que relações sexuais ocorressem antes do casamento comumente, só eram legitimadas quando reconhecida pelas duas partes e quando as subseqüentes núpcias punham as coisas em seu lugar” (ENGELS, p.47, 2008). Os homens dessa época eram máquinas de trabalho a serviço de poucos aristocratas. A Revolução Industrial leva essas condições a conseqüências extremas retirando qualquer atividade autônoma dos trabalhadores.

A introdução das máquinas determinou a demanda de mão de obra, aumentando os salários e a migração dos trabalhadores agrícolas para as cidades. A disponibilidade de mão de obra tornou-se inversamente proporcional ao valor do salário. Ao operário fabril era preciso garantir um salário que lhe permitisse educar os filhos para um trabalho regular, mas apenas o suficiente para que não pudesse dispensar o salário dos filhos e não fizesse algo deles algo mais que operários. Esse salário mínimo era relativo, uma vez que numa família onde todos trabalhavam, cada um poderia contentar-se com um pagamento proporcionalmente menor. Portanto, a burguesia aproveitou, a partir da mecanização, empregar mulheres e crianças para reduzir os salários.

A entrada da mão de obra infantil no mercado de trabalho estava atrelada às novas condições sociais e novas dinâmicas familiares. Compreendendo que, pelo emprego dessas mulheres e crianças por um valor menor, o número de desemprego para os homens aumentou, e a renda familiar diminuiu, ou seja, a discrepância entre classe se intensificou e conseqüentemente a miséria aumentou.

Dentre as fábricas que mais substituíram o trabalho do homem adulto a partir da introdução das máquinas, como as de fiação e as de tecelagem, o trabalho humano passou a consistir na reparação dos fios que se rompiam, trabalho que não exigia força física, apenas dedos ágeis. Assim, os homens não se tornaram apenas dispensáveis, mas também, devido ao maior desenvolvimento dos músculos e da ossatura das mãos, tornaram-nos menos aptos para esse trabalho que as mulheres e crianças, por isso quase todos foram excluídos desse tipo de trabalho (ENGELS, 2008).

Segundo o discurso de lorde Ashley apresentado na Câmara dos Comuns, em 15 de março de 1844, a moção pela jornada de dez horas, dos 419.590 operários fabris do Império Britânico, em 1839, 192.887 (praticamente metade) tinham menos de 18 anos e 242.296 eram do sexo feminino, dos quais 112.192 com menos de 18 anos. Segundo esses dados 23% dos trabalhadores eram homens adultos, nem um quarto do total de trabalhadores (ENGELS, 2008). Segundo o relatório da Comissão Central, os fabricantes raramente empregavam crianças de cinco anos, com freqüência as de seis anos, muitas vezes as de sete anos e na maior parte dos casos, as de oito anos ou nove anos. A jornada de trabalho durava de catorze a dezesseis horas (não inclusos horário de refeições). Os fabricantes permitiam que os vigilantes maltratassem, inclusive espancando, as crianças e, muitas vezes, eles mesmos o faziam (ENGELS, 2008).

Engels (2008) lembra que desde os começos da nova indústria, as crianças foram empregadas nas fábricas, no início, em função das pequenas dimensões das máquinas. Praticamente eram só as crianças que trabalhavam nelas. Os fabricantes buscavam-nas nas casas de assistência a infância pobre, que as alugavam em grupos, por um certo número de anos, na condição de “aprendizes”. Eles as alojavam coletivamente e uniformizadas, eram escravas do patrão, que as tratava de forma bárbara e brutal (ENGELS, 2008). Muitas crianças com família também viravam aprendizes, uma vez que seus pais alugavam seu trabalho. Em 1796, a opinião pública pronunciou-se contra esse sistema e em 1802, o Parlamento votou sobre lei sobre os aprendizes (*Apprentice Bill*) que pôs termo aos abusos mais clamorosos. Segundo nota de rodapé:

Essa lei (dos aprendizes), concerne apenas às fábricas que processam algodão e lã, proibia o trabalho noturno das crianças e limitava sua jornada de trabalho a doze horas; como não previa nenhum sistema de controle, foi amplamente desrespeitada pelos industriais. (ENGELS, 2008, p. 187)

Buscando pagar as máquinas mais rapidamente, os fabricantes introduziram o trabalho noturno. Em algumas fábricas, havia dois grupos de operários para operá-las continuamente, um grupo trabalhava doze horas de dia e outro doze horas à noite. Sabe-se de casos em que as crianças eram arrancadas nuas da cama pelos vigilantes, que as empurravam a socos e

pontapés para as máquinas, a que chegavam com as roupas ainda debaixo dos braços, as crianças eram mantidas acordadas no trabalho mediante pauladas (ENGELS, 2008). Algumas crianças repetiam os gestos mecânicos do trabalho após o desligamento das máquinas. Algumas crianças, que chegavam em casa exauridas, sem sequer ter vontade de comer e adormeciam antes de chegar a “cama” (STUART apud ENGELS, 2008). Engels (2008) relata diversos problemas ocasionados desse trabalho noturno como: superexcitação nervosa, esgotamento do corpo, maior enfraquecimento físico (dado já o pré-existente), aumento do alcoolismo e do desregramento sexual aumento o número de filhos ilegítimos. Encontravam-se situações brutais utilizadas por alguns industriais que demandavam de muitos operários trabalho de trinta a quarenta horas a fio, várias vezes por semana e criavam-se equipes de substitutos que assumiam aqueles operários que se estafavam completamente (ENGELS, 2008)

É importante lembrar que esse trabalho bárbaro teve alguns efeitos específicos nas meninas que tinham seu desenvolvimento físico acelerado, principalmente devido ao calor da indústria, estando completamente formadas aos doze a catorze anos. A gravidez infantil também era uma prática corriqueira, devido o desregramento sexual, abusos, encontrando casos em meninas de onze anos. Logicamente os filhos dessas meninas teriam problemas de saúde mais severos (ENGELS, 2008).

As crianças, de forma geral, logo no nascimento já viviam em um ambiente insalubre. daquelas que sobreviviam, essas teriam maior predisposição às doenças ou atrasos de desenvolvimento, com um vigor físico inferior ao normal. Aos nove anos, iam para fábrica, trabalhando diariamente seis horas e meia (antes oito horas e outrora, de doze a catorze e, às vezes, mesmo dezesseis) até a idade de treze anos. À partir de então, e até os dezoito anos, trabalhará doze horas por dia. O trabalho excessivo piorava o enfraquecimento físico. Engels (2008) pontua sobre esse tempo de trabalho:

Não negamos que uma criança de nove anos, mesmo filha de um operário, pode suportar um trabalho cotidiano de seis horas e meia sem daí resultarem para seu desenvolvimento nefastos visíveis e manifestamente imputáveis a esse trabalho; mas tem-se de admitir que em nenhuma hipótese a permanência na fábrica, com sua atmosfera sufocante, úmida, por vezes muito quente, é favorável à sua saúde. De qualquer maneira, é dar prova a irresponsabilidade sacrificar a cupidez de uma burguesia inescrupulosa os anos de vida

de uma criança que deveriam ser consagrados exclusivamente aos seu desenvolvimento físico e intelectual, privando-a da escola e do ar livre para que seja explorada pelos senhores fabris.(ENGELS, 2008, p.188)

Com base nessas condições de trabalho, a situação das crianças na Inglaterra durante a Revolução Industrial não poderia ser positiva. A situação de miséria, intensificada nas épocas de crise do capital, influenciava diretamente a saúde das crianças. A má alimentação desde infância causava doenças. Engels retrata que:

[...] crianças que, no período em que a alimentação lhes é mais importante, só podem comer metade do que é necessário para matar a fome (e quantas nem isso comem durante as crises e, às vezes, nem mesmo nos períodos mais favoráveis), essas crianças se tornarão fracas, escrufulosas e raquíticas – e já seu aspecto o demonstra (ENGELS, 2008, p.141).

Os filhos dos trabalhadores encontravam-se, assim, em condição de abandono, deixando seqüelas, tendo como consequência o enfraquecimento físico de toda população operária. Acrescentando os vestuários pouco adequados que não protegiam do frio, a necessidade de trabalhar até a exaustão, a miséria da família é retratada, agravando-se ainda mais quando há doenças, demarcadas com ausência de assistência médica. Essa situação de miséria criou novos hábitos na família. “O corpo enfraquecido pela atmosfera insalubre e pela má alimentação requer impiedosamente um estimulante externo [...]” (ENGELS, 2008, p.142). O alcoolismo tornou-se um hábito para trabalhador e devido o exemplo da maioria, educação deficiente, e incentivo dos pais, os jovens também sucumbiram a essa prática.

A mortalidade infantil dessa época tinha números altíssimos devido, além das doenças, às condições de miséria, a ausência de cuidados, uma vez que a mulher e o homem trabalhavam fora e as crianças habitualmente eram trancadas nas habitações. Eram comuns acidentes que tiravam a vida de crianças como esmagamento por cavalos e carroças, quedas, afogamento e queimaduras por fogo ou água fervente. Engels (2008) nos lembra que “[...] essas crianças mortas são, na verdade, vítimas da desordem social e da classe proprietariamente interessada na manutenção dessa desordem [...]” (p.149). Essas são situações claras de *assassinato social*, termo utilizado pelos operários ingleses pelas mortes que a sociedade é a responsável, como a morte pela fome, acusando, assim, os burgueses. Engels abertamente pondera

sobre essa situação: “[...] Das duas, uma: ou (a burguesia) toma as providências para remediar esse espantoso estado de coisas ou entrega à classe operária a administração dos interesses públicos” (pg.149).

Para além das condições físicas, as condições intelectuais também retratavam a condição de miséria da classe trabalhadora. Boa parte das crianças trabalhava durante a semana, nas fábricas ou em casa, o que não lhes permitia ir escola. As escolas noturnas tinham poucos alunos e aqueles que freqüentavam tiravam pouco proveito dela, uma vez que era praticamente impossível aproveitar e se comprometer com a atividade educacional após doze horas de trabalho, como conseqüência a maioria dos jovens dormia durante as aulas. Foram também criadas as escolas dominicais, mas que careciam de professores qualificados, além de terem intervalos muito longos. Segundo Engels (2008), *A Children’s Employment Commission* (Comissão sobre o trabalho infantil) afirmou expressamente que essas escolas (tradicional, noturna e dominical) atendiam às necessidades nacionais e seu relatório mostrava exemplos da ignorância encontrada na classe operária inglesa. Resultado que não poderia ser diferente, uma vez que de todo seu orçamento de 55 milhões de libras, o governo reservava à instrução pública uma quantia de 44 mil libras (ENGELS, 2008).

Assim conseguimos compreender a nova situação da família trabalhadora inglesa: a impossibilidade da vida familiar sob os ideais burgueses. Compreendemos essa impossibilidade mediante as condições matérias de existência:

Não é possível ter uma vida em família numa casa inabitável, suja, inapropriada até como abrigo noturno, mal mobiliada, raramente aquecida, onde a chuva penetra com freqüência, com cômodos cheios de gente e imersos numa atmosfera sufocante. O homem trabalha o dia todo, assim como a mulher e talvez os filhos mais velhos, todos em lugares diferentes e só se vêem à noite – e, ademais, há a tentação da bebida [...] no entanto, o operário tem de viver em família, não pode escapar a ela e essa necessidade traz consigo desacordos e brigas que afetam de modo moralmente negativo os cônjuges e, pior, os filhos. (ENGELS, 2008, p.167)

Essa negligencia diante dos deveres familiares, em especial em relação aos cuidados com os filhos, é reproduzida nas instituições da sociedade, reflexo da sociedade de classes. O crescimento como selvagens, em meios degradados, impossibilitava que se tornassem adultos moralmente bem

formados, como burguesia esperava. O desprezo a ordem social se manifestava na prática do crime.

O trabalho da mulher na fábrica, como já dito anteriormente, desagregou a família dentro das condições sociais vigentes. A mãe que não tinha tempo para ocupar-se dos filhos, que em seus primeiros anos não podia dedicar-lhes os cuidados mais elementares, que mal podia vê-lo, tornava-se indiferente, como uma criança estranha. Por sua vez, as crianças que crescessem nessas condições, como aponta Engels (2008), mais tarde poderiam ser incapazes de vida familiar, não se sentindo a vontade em família que constituiriam porque apenas conheceriam a vida solitária. Segundo Engels (2008):

Efeitos desagregadores têm também o trabalho das crianças: quando conseguem ganhar mais do que seu sustento custa aos pais, começam a dar-lhes uma certa quantia para alimentação e pela casa e ficam com o resto, o que ocorre muitas vezes a partir dos quinze anos [...] em suma, os filhos se autonomizam, considerando a casa paterna como uma pensão, que pode ser trocada por qualquer outra se não lhes agrada. (p.182)

Engels (2008) lembra que em muitos casos a família não se desagregava, mas se desorganizava, aparecendo a figura do homem que cuida das crianças e da vida doméstica.

Frente a toda brutalidade em relação à situação das crianças trabalhadoras e de suas famílias, a movimentação operária ganhou força na luta por direitos. Porém a constituição das leis que marcaram conquistas dessas lutas não podem ser compreendidas de modo reducionista, como causa e consequência direta. Para isso precisamos nos remeter a complexidade da formulação dessas leis fabris contextualizando-as historicamente. Assim, para além dessa retratação da situação das crianças trabalhadoras, que, como vimos encontravam-se em situação de miséria e exploração abusiva se suas condições básicas, precisamos compreender o como e porquê podem surgir leis que ao mesmo tempo consigam apaziguar as tensões da luta de classes e garantam a reprodução do capital.

## **2.2. O surgimento das Leis Fabris e as modificações no trabalho infantil**

Toda a trajetória das leis que regulam o trabalho infantil da Inglaterra é debatida tanto por Engels na “Situação da classe trabalhadora na Inglaterra” quanto por Marx em “O Capital”. As forças em jogo no processo constitutivo

das leis fabris são apontadas pelos autores, dentre elas: a luta proletária pela diminuição da exploração sobre as crianças e os jovens; as manifestações de ordem moral dos segmentos ditos humanitários vinculados às classes médias; os setores capitalistas que apreendem os problemas que poderão decorrer da dizimação do exército de reserva e buscam hegemonizar sua posição de defesa de uma legislação o mais universal possível. Compreendendo a dinâmica entre essas forças vemos de forma mais clara o caráter contraditório das leis fabris.

A primeira lei que aparece na Inglaterra, em relação ao trabalho infantil, é a lei dos aprendizes de 1802. Por volta de 1817, um governista e outros filantropos justaram-se e aprovaram sucessivamente as leis sobre as fábricas em 1819<sup>17</sup>, 1825 e 1831, onde as duas primeiras nunca foram aplicadas e a última parcialmente. A lei de 1831 estabeleceu nas fábricas de algodão, a proibição do trabalho noturno (das sete e meia da noite às cinco da manhã) para menores de 21 anos e determinou, para os menores de 18 anos, a jornada máxima de doze horas (aos sábados, nove horas). Porém, uma vez que os trabalhadores não podiam testemunhar contra o patrão sem serem imediatamente despedidos, essa lei teve pouco efeito, com exceção de algumas grandes cidades que tinham agitações operárias.

O projeto da lei das dez horas, que proibia todos os menores de dezoito anos trabalhar mais que dez horas foi criado por um governista que buscava apoio popular, tendo assim adesão na luta pelo movimento operário e por uma fração humanitária de filantropos. Esse movimento obteve uma nomeação de uma comissão parlamentar encarregada de promover um inquérito sobre as fábricas e teve seu relatório entregue em 1832.

Segundo Engels (2008), esse relatório era parcial, preparado por inimigos do sistema fabril para fins partidários. O relatório apresentava os industriais como monstros gerando indignação desses e, os mesmos, exigiram uma investigação oficial. Eles sabiam que, no momento, um inquérito e um

---

<sup>17</sup> Segundo Engels (2008), a lei de 1819 proibia o emprego de crianças com menos de nove anos na fiação e tecelagem do algodão; proibia também o trabalho a doze horas, sem contar as interrupções para as refeições, mas como os industriais podiam regular as pausas segundo sua conveniência, a jornada era de catorze horas ou mais. A lei de 1825 estabelecia que as interrupções não podiam, no conjunto, ser superiores a uma hora e meia, de forma a que a jornada não ultrapassasse treze horas e meia. Como essas leis não contemplava meios de controle, os industriais em geral não as respeitavam.

relatório exatos só lhes poderiam ser úteis, sabiam que o controle do Estado estava com os autênticos burgueses com os quais tinham as melhores relações e que eram hostis a qualquer imposição de limites à indústria.

Assim, designaram uma comissão composta por burgueses liberais, que apresentaram o relatório de 1833. Esse relatório, segundo Engels (2008), se aproximou um pouco mais da verdade, porém suas distorções iam na direção oposta, abarcando as idéias de simpatia pelos industriais, desconfiança frente ao relatório anterior e hostilidade em face dos operários que se organizavam autonomamente e dos defensores da lei das 10 horas. Mesmo sendo a favor da burguesia, esse relatório não conseguiu inocentar os industriais, mas diferente do relatório de 1832 que acusa os industriais de aberta e descarada brutalidade, nesse a brutalidade aparece exercida sob a máscara da civilização e da filantropia. Mesmo que de forma mascarada, é explícita a lógica burguesa que coloca, nesse relatório, de um lado um largo elenco de doenças e mutilações causadas pelo excesso de trabalho contraposto, de outro lado, ao cálculo da economia política do industrial, que tentava demonstrar estatisticamente que ficaria arruinado e com ele, toda Inglaterra. De qualquer forma a questão era clara, se as crianças não tinham condições de ser prudentes, o trabalho infantil deveria ser proibido. Assim veremos a grande disputa política em relação à proibição do trabalho infantil em contramão com o aumento do preço da mão de obra e a impossibilidade do elevamento do lucro demandado pelo capital.

A consequência desse relatório foi a lei sobre as fábricas de 1833, que proibiu (exceto na indústria de seda) o trabalho de menores de 9 anos, limitou o trabalho das crianças de 9 a 13 anos a 48 horas semanais ou no máximo, a 9 horas diárias; a dos jovens entre 14 e 18 anos a 69 horas semanais, ou no máximo, a 12 horas diárias; estabeleceu um intervalo mínimo de uma hora e meia para refeições e, mais uma vez, proibiu o trabalho noturno para todos os menores de 18 anos. Essa lei também instituiu a frequência escolar obrigatória de duas horas para todos os menores de 14 anos e tornava passível de sanção o industrial que empregasse crianças sem um certificado do médico da fábrica que a atestasse sua idade ou sem um certificado de frequência escolar passado pelo professor. Em contraponto, o industrial estava autorizado a reter, do salário da criança, a título de pagamento do professor, um penny por

semana. Nomearam-se médicos de fábrica e inspetores que poderiam visitar a qualquer momento a fábrica, ouvir sob juramento os operários e denunciar ao juiz de paz casos de violação de lei (ENGELS, 2008).

Ure (apud Engels, 2008) critica essa lei, indicando que é uma medida despótica diretamente dirigida aos industriais, e afirma que todas as crianças abaixo de doze anos ficaram desempregadas, tendo como consequência sua privação de seu fácil e útil trabalho, sem receber qualquer educação e “expulsas das calorosas seções de fiação para a friagem do mundo”, só subsistiriam pela mendicância e pelo roubo, num “triste contraste entre a existência na fábrica, que lhes melhorava continuamente a vida, e a escola dominical” (p.178). O burguês afirmava que essa lei era envernizada pela filantropia, agravando os sofrimentos dos pobres e só constringendo profundamente, ou ainda paralisando, os esforços dos industriais “conscienciosos”. O discurso preocupado do burguês abordava seu medo da diminuição da oferta de mão de obra com consequente aumento de seu preço – essa é a lógica do capital – buscando o lucro em detrimento das condições humanas. Em sua obra *Philosophy of Manufactures*, utilizando do relatório das fábricas de 1833, Ure, nos descreve o trabalho infantil:

Visitei várias fábricas em Manchester e em seus arredores e jamais vi crianças maltratadas, submetidas a castigos corporais ou mesmo que estivessem de mau humor. Pareciam alegres (cheerful) e espertas, tendo prazer (taking pleasure) em empregar seus músculos sem fadiga e dando livre vazão à vivacidade própria da infância. O espetáculo do trabalho na fábrica, longe de despertar-me pensamentos tristes, foi, para mim, sempre reconfortante. Era delicioso (delightful) observar a agilidade com que reuniam os fios rompidos em cada recuo do correto da mule e vê-las, depois de segundos de atividades com seus dedinhos delicados, divertem-se muito a descansar nas posições que mais lhe davam prazer, até que a atividade recomeçasse. O trabalho desses elfos velozes parecia um jogo, que executavam com a encantadora destreza que um longo treinamento lhes conferiria. Conscientes de sua própria habilidade, compraziam-se em mostrá-la a qualquer visitante. Nenhum sinal de cansaço: à saída da fábrica, imediatamente se punham a brincar num espaço livre vizinho com o ardor de crianças que saem da escola (URE, p.307, apud ENGELS, p.204)

Marx (1996, pg. 391) aponta que as 5 leis do trabalho de 1802 até 1833, permaneceram letra morta, uma vez que “não voltou um tostão sequer para sua aplicação compulsória”. Engels (2008) afirma que a lei de 1833 teve por efeito a redução da jornada de trabalho para a média de doze a treze horas e a substituição das crianças no limite do possível. Desapareceram, assim,

significativamente alguns dos males mais visíveis. Porém continuaram a manifestar-se males relativamente menos graves. O autor pondera que essa lei conferiu à brutal sede de lucro da burguesia uma forma hipócrita e civilizada e fez com que os industriais, em troca da proibição dada pela força da lei, fossem reconhecidos pelo seu espírito humanitário. A instrução obrigatória praticamente não saiu do papel, uma vez que não houve um real investimento do governo.

Marx nos aponta a saída dos industriais para os limites legais da lei de 1833:

Sob o nome de sistema de turnos foi portanto realizado esse “plano” de tal forma que das 5 1/2 horas da manhã até a 1 1/2 da tarde foi atrelada ao trabalho uma turma de crianças entre 9 e 13 anos, e da 1 1/2 da tarde até as 8 1/2 da noite, outra turma etc.(MARX, 1996, p. 392)

A redução do tempo de trabalho foi alterando ao longo dos anos com novos decretos do Parlamento, sendo que “depois de 1º de março de 1834, nenhuma criança menor de 11 anos, depois de 1º de março de 1835, nenhuma criança menor de 12 anos, e depois de 1º de março de 1836, nenhuma criança menor de 13 anos devia trabalhar mais que 8 horas numa fábrica” (MARX, 1996, p.393), porém em 1835, por pressão dos fabricantes, o Governo propôs reduzir o limite da idade infantil de 13 para 12 anos, porém a Câmara dos Comuns recusou e a lei de 1833 permaneceu inalterada até 1844 (MARX, 1996).

Dez anos após a lei de 1833, relatórios de Horner e Sauerens (apud Engels, 2008) declaram que um grande número de industriais de ramos de produção onde o trabalho infantil podia ser dispensado ou substituído pelos adultos ainda obrigavam crianças a trabalharem de catorze a dezesseis horas ou mais. Outros industriais violavam deliberadamente a lei, reduzindo as horas de descanso e obrigando as crianças a jornadas muito mais longas que as permitidas, e nem se preocupavam com possíveis denúncias, porque a multa eventual era muito pequena em comparação com os ganhos que obtinham com a violação da lei (ENGELS, 2008).

O ministro do Interior propôs, em 1843, uma lei que limitava o trabalho infantil a seis horas e meia e tornava mais rigorosa a frequência escolar, com a construção de escolas melhores. Porém essa lei não vingou em virtude dos

protestantes, pois mesmo a obrigatoriedade da instrução não se estendesse a ensino religioso, toda escola era colocada sob a autoridade da Igreja oficial. No ano seguinte, o ministro voltou a propor, deixando de lado os parágrafos relativos à escola, que a duração do trabalho das crianças entre oito e treze anos fosse limitada a seis horas e meia diárias, restando-lhes livre a manhã ou a tarde, e a dos jovens entre treze e dezoito anos e das mulheres em doze horas. Também propôs medidas para restringir as transgressões à lei, até então freqüentes (ENGELS, 2008).

Em 1844, depois de muita luta dos operários pela lei das dez horas, foi aprovada uma resolução segundo a qual a palavra “noite” na lei sobre as fábricas, deveria significar o período compreendido entre seis horas da tarde e seis horas da manhã, de modo que, sendo proibido o trabalho noturno, a jornada de trabalho limitava-se a doze horas, incluídas pausas para alimentação e, sem elas, dez horas. O governo não aceitou o resultado, ameaçou a demissão do Ministro, e em nova votação foi rejeitada pela Câmara. Uma dupla de governistas apresentaram uma nova proposta igual a lei anterior das doze horas, apenas modificada adjetivamente fazendo a Câmara dos Comuns aprová-la. A razão dessa confusão, segundo Engels (2008), reside na maioria dos defensores da lei das dez horas era de tories, que preferiam evitar a queda de seu governo a derrubar a lei.

De acordo com Marx (1996), a lei de 1844, que entrou em vigor em 10 de setembro, determinava o trabalho de crianças menores de 13 anos reduzido a 6 1/2 horas, e sob determinadas condições, a 7 horas diariamente. Para eliminar os abusos do falso “sistema de turnos”, a lei determinou que a jornada de trabalho para crianças e adolescentes deve ser contada a partir do momento em que qualquer criança ou adolescente comece a trabalhar na fábrica pela manhã. O autor salienta que durante o período de 1844/47 vigorou geral e uniformemente o dia de trabalho de 12 horas em todos os ramos industriais submetidos à legislação fabril. Em contrapartida, os fabricantes pressionaram a Câmara dos Comuns, reduzindo a idade mínima das crianças a serem exploradas de 9 anos para 8, a fim de assegurar o “suprimento adicional de crianças para as fábricas”, devido ao capital por determinação de Deus e de direito.

Esses anos foram de intensas lutas dos trabalhadores, marcando o movimento cartista. Uma nova Lei Fabril foi apresentada, em 8 de junho de 1847, decretando que deveria entrar em vigor, a partir de 1º de julho deste mesmo ano, uma redução provisória da jornada de trabalho das “pessoas jovens” (de 13 até 18 anos) e de todas as trabalhadoras, para 11 horas, em 1º de maio de 1848, a limitação definitiva a 10 horas. Apesar da campanha preliminar do capital contra a lei das 10 horas intensificada com a crise de 1846 e 1847, ela entrou em vigor em 1º de maio de 1848.

É de extrema importância acompanhar o movimento dos industriais frente a essas legislações. Marx (1996) nos conta que os fabricantes começaram a despedir uma parte, às vezes metade, dos adolescentes e trabalhadores empregados por eles e restauraram o já quase extinto trabalho noturno entre os trabalhadores masculinos adultos. O segundo passo foi dado em relação aos intervalos legais para as refeições, onde os fabricantes afirmavam que as determinações meticulosas da lei de 1844 sobre as refeições dariam ao trabalhador apenas a permissão para comer e beber antes de entrar na fábrica e depois de sair dela, ou seja, em casa.

Também encontramos brechas nessa lei em relação ao trabalho infantil no horário do almoço:

A lei de 1844 proibia ocupar crianças de 8 até 13 anos, que fossem ocupadas pela manhã antes das 12 horas, outra vez depois da 1 hora da tarde. Não regulava, de modo nenhum, entretanto, as 6 ½ horas de trabalho das crianças cujo tempo de trabalho começasse ao meio-dia ou depois! Crianças de 8 anos podiam, portanto, quando comessem o trabalho ao meio-dia, ser utilizadas das 12 até 1 hora, 1 hora; das 2 horas até as 4 horas da tarde, 2 horas, e das 5 horas até 8 1/2 da noite, 3 1/2 horas; no total, as 6 1/2 horas legais! Ou melhor ainda. Para adaptar sua aplicação à atividade do trabalhador adulto até as 8 1/2 da noite, o fabricante precisava somente não dar-lhes nenhum trabalho antes das 2 horas da tarde e podia mantê-los daí em diante ininterruptamente na fábrica até as 8 1/2 da noite!(MARX, 1996, p. 400).

Essa prática que os capitalistas buscavam para estender às 10 horas de trabalho foi alvo de muitos protestos de trabalhadores e inspetores de fábrica. Segundo dados estatísticos apresentados à Câmara dos Comuns em 26 de julho de 1850, apesar de todos os protestos, 3742 crianças em 257 fábricas estavam submetidas a essa “prática” de não oferecer pausa para descanso e para refeição para as crianças, em 15 de julho de 1850 (MARX, 1996).

O trabalho em turnos sustentava a sobrecarga do trabalho infantil. Em dezembro de 1848, Leonard Horner (apud Marx, 1996) tinha uma lista de 65 fabricantes e 29 supervisores que declaravam unanimemente que nenhum sistema de fiscalização poderia impedir o sobretrabalho mais extensivo sob esse sistema de turnos. As mesmas crianças e adolescentes eram passados ora da fiação para a tecelagem, ora, durante 15 horas, de uma fábrica à outra. Vemos assim que uma vez limitado o tempo de trabalho, a garantia da mais valia<sup>18</sup> deve se apresentar na sobrecarga de trabalho, na intensificação do trabalho, concretizada nesse sistema de turnos.

A Court of Exchequer, uma das quatro mais altas cortes da Inglaterra, decidiu, em 8 de fevereiro de 1850, que os fabricantes na verdade agiram contra o sentido da lei de 1844, mas que essa mesma lei continha certas palavras que a tornavam sem sentido. “Com essa decisão a lei das 10 horas foi revogada. Uma massa de fabricantes que até então ainda havia se absterido de aplicar a adolescentes e trabalhadoras o sistema de turnos, atacou agora com as duas mãos” (MARX, 1996, p.405).

Começara aí diversas resistências dos trabalhadores, que protestavam em comícios colocando que a “a pretensa lei das 10 horas seria mero embuste, logro parlamentar, e não teria jamais existido” (MARX, 1996, p.106). O antagonismo de classe havia atingido um grau inacreditável de tensão, a contradição de interesses se explicitava nas decisões dos juristas. Até mesmo os próprios fabricantes disputavam entre si, bradando que “o fabricante nas grandes cidades pode burlar a lei, o da área rural não encontra o pessoal necessário para o sistema de turnos e menos ainda para o deslocamento do trabalhador de uma fábrica para a outra etc.”, aclamando, assim, o que era dito o primeiro direito humano do capital: a igual exploração da força de trabalho (MARX, 1996, p. 405).

Assim, sob essas circunstâncias, chegou-se a um compromisso entre fabricantes e trabalhadores, que foi consagrado pelo Parlamento na nova Lei Fabril adicional de 5 de agosto de 1850. Para “pessoas jovens e mulheres” a

---

<sup>18</sup> Em síntese, o operário vende sua força de trabalho ao capitalista por determinada soma, porém depois de trabalhar certo número de horas, ele já reproduziu aquela quantia, mas seu contrato prediz que ele deve trabalhar tantas horas a mais até completar sua jornada, o que constitui a mais-valia, valor embolsado pelo capitalista sem custo algum.

jornada de trabalho foi elevada de 10 para 10 1/2 horas nos cinco primeiros dias da semana e aos sábados foi limitada a 7 1/2 horas. O trabalho devia ser realizado no período das 6 da manhã até às 6 da tarde, com 1 1/2 hora de intervalo para refeições, a ser fixado ao mesmo tempo e de acordo com as determinações de 1844 etc. Com isso pôs-se de uma vez fim definitivo ao sistema de turnos. Para o trabalho das crianças permaneceu em vigor a lei de 1844. A lei de 1850 foi, portanto, em 1853 completada pela proibição “de utilizar crianças, na manhã antes e, à noite, depois das pessoas jovens e mulheres”. A partir de então, com poucas exceções, a Lei Fabril de 1850 regulou a jornada de trabalho de todos os trabalhadores nos ramos industriais submetidos a ela.

Vemos, assim, a vitória desses princípios inscritos na lei nos grandes ramos industriais, constituindo a criação de um moderno modo de produção. Seu desenvolvimento “maravilhoso” de 1853 a 1860 está ligado ao renascimento físico e moral dos trabalhadores fabris. Os próprios fabricantes, aos quais foram arrancados, passo a passo, no curso de uma guerra civil de meio século, a limitação e regulamentação legal da jornada de trabalho, apontavam orgulhosos para o contraste com os setores ainda de “livre” exploração. A Economia Política proclamara então a compreensão da necessidade de uma jornada de trabalho legalmente regulada como conquista característica de sua ciência.

Marx (1996) lembra que a Revolução Industrial foi acelerada de modo artificial pela extensão das leis fabris a todos os ramos industriais em que trabalhem mulheres, jovens e crianças. A regulamentação obrigatória da jornada de trabalho, estabelecendo duração, pausas, início e término, o sistema de turnos para crianças, a exclusão de todas as crianças abaixo de certa idade etc., tornou necessária, por um lado, mais maquinaria e a substituição de músculos por vapor como força motriz. Por outro lado, para ganhar em espaço o que foi perdido em tempo, ocorreu a ampliação dos meios de produção utilizados em comum, o forno, as construções etc., portanto maior concentração dos meios de produção e maior aglomeração correspondente de trabalhadores. A principal objeção de toda manufatura quando ameaçada com a lei fabril, foi a necessidade de maior investimento de capital para levar avante a empresa em sua dimensão antiga. No que tange às formas intermediárias

entre manufatura e trabalho domiciliar, assim como ao próprio trabalho domiciliar, sua base desmoronou com a limitação da jornada de trabalho e do trabalho infantil. Exploração ilimitada de forças de trabalho baratas constituiu o único fundamento de sua capacidade de concorrência (MARX, 1996).

O que fica no pano de fundo de toda situação das crianças trabalhadoras e de suas famílias é a própria burguesia como criadora desse quadro de miséria, onde não há possibilidade da criança não trabalhar e ela, a burguesia, tirar proveito dessa situação. A burguesia, assim, se traveste com uma imagem de bondosa e humana, porém somente porque a legislação sobre as fábricas ata suas mãos minimamente. No capítulo “Os movimentos operários”, Engels nos traz uma reflexão sobre a lei na Inglaterra:

[...] É claro que, para o burguês, a lei é sagrada: trata-se de obra sua, votada com sua concordância, produzida para protegê-lo e garantir seus privilégios; ele sabe que, embora uma lei singular possa prejudicá-lo eventualmente, o conjunto de legislação assegura seus interesses e sabe, sobretudo, que o caráter sagrado da lei, a intangibilidade da ordem social consagrada pela participação ativa da vontade de uma parte da sociedade e pela passividade de outra, é o sustentáculo mais poderoso de sua posição social. O burguês encontra-se a si mesmo na lei, como se encontra em seu próprio Deus – por isso, ele a considera sagrada e, também por isso, a borduna policial, que no fundo é a sua borduna, exerce sobre ele um efeito tranqüilizador de admirável eficácia. Para o operário, as coisas se apresentam completamente diversas. O operário sabe muitíssimo bem – porque aprendeu várias vezes, por experiência direta e própria – que a lei é um látigo produzido pelo burguês; por isso, se não for obrigado, não a cumpre [...] Uma vez que os operários não respeitam a lei, mas apenas reconhecem sua força enquanto eles mesmos não dispõem da força para mudá-la, é mais que natural que avancem propostas para modificá-las, é mais que natural que, no lugar da lei burguesa, queiram instaurar uma lei proletária (ENGELS, p.261, 2008).

Segundo Alves (2001), a legislação social inglesa do século XIX, em grande parte, foi o produto da ascendente luta dos trabalhadores e dos combates intestinos da burguesia. Contudo, “o capital sempre se moveu apenas pela necessidade de reproduzir predominantemente a riqueza social, ou seja, o próprio capital” (p.147). Essa motivação dá sentido aos modos de burlar a aplicação dos dispositivos da legislação social. O autor nos traz exatamente o exemplo da criança, que num primeiro momento, foi a maior beneficiária da legislação, diminuindo sua jornada de trabalho e tornando obrigatória sua escolarização. O financiamento das despesas de estudo deveria ser provido pelo capitalista. Porém, como vimos nos exemplos exaustivos de Marx e Engels:

[...] o capital só dispensa trabalhadores quando incorpora tecnologia mais avançada à produção. Como aquelas conquistas sociais tornavam mais caras a força de trabalho da criança, determinaram, em seguida, a tendência de crescente dispensa de seus tenros braços pelo capital. Realizou-se, nesse momento, o desemprego infantil. (ALVES, 2001, p.148)

Engels esclarece mais sobre a questão das leis fabris no “Prefácio à edição alemã de 1892” de “a situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, onde explicita a emergência do mercado mundial, com o aparecimento de novos meios de comunicação e novos países industrializados, ou seja, novos mercados. À proporção que os progressos mundiais se produziam, a grande indústria adquiria, em seus aspectos exteriores, uma aparência mais conforme às exigências morais. A concorrência entre os industriais, fundada em pequenos furtos contra os operários, deixava de ser rentável. Segundo Engels (2008):

Os negócios desenvolveram-se numa tal escala que esses meios mesquinhos de ganhar dinheiro ficaram ultrapassados; o industrial milionário tinha mais que fazer que perder tempo com essas estratégias, só convenientes a pequenos empresários sem dinheiro, que precisam de qualquer tostão para não sucumbir à concorrência. (ENGELS, 2008, p. 347)

Nesse contexto aparece a aprovação da lei das dez horas e outras reformas menores. Todo esse panorama estava em contradição com o espírito de livre-cambismo e da concorrência desenfreada, mas tornava mais sólida a posição do grande capitalista em relação a sua concorrência de capitalistas com menos capital.

Além disso, quanto maior a indústria, devido o número de trabalhadores, maior seriam os prejuízos e danos com conflitos em relação aos trabalhadores. Assim, emergiu um novo espírito entre os grandes fabricantes: evitar confrontos desnecessários, resignar-se ante a existência e a forças dos sindicatos e as greve, se propostas em momento oportuno, podem constituir em instrumento para os seus objetivos. Assim, os grandes industriais, não mais instigadores diretos das lutas contra a classe operária, passaram a ser os primeiros a exortar à paz e à harmonia (ENGELS, 2008).

Engels (2008) aponta que essas concessões à justiça e à filantropia, na realidade,

[...] nada mais eram que um meio de acelerar a concentração do capital em poucas mãos e esmagar os concorrentes mais débeis, que não podiam subsistir sem aqueles ganhos suplementares.

Assim, percebemos como fato essencial que a causa da miséria da classe operária deve ser procurada não nos pequenos abusos, mas no sistema capitalista em si mesmo. (ENGELS, 2008, p.348)

É importante também compreender a tendência do Estado capitalista a atribuir essas concessões a grupos específicos, e não ao conjunto dos trabalhadores. Fragmentando os trabalhadores, o Estado concede direitos específicos a segmentos determinados das classes trabalhadoras, uma vez não traria um risco econômico absoluto ao capitalismo (SAES, 2006). A distribuição de direitos sociais aos diversos segmentos das classes trabalhadoras é condicionada permanentemente pela diferente importância estratégica, dos pontos de vista econômico e político, de cada segmento das classes trabalhadoras para a fração capitalista hegemônica, bem como pela capacidade de luta diferenciada que caracteriza os diversos segmentos das classes trabalhadoras. Assim, a homogeneização não pode ser vista como uma tendência irreversível, nem mesmo como a tendência dominante na evolução dos direitos sociais em qualquer formação social capitalista.

Assim, explicitamos a lógica de funcionamento das concessões que a burguesia fornece aos trabalhadores, uma vez que não limita a reprodução do capital, e ainda por cima consegue apaziguar o conflito de classes. A questão da erradicação do trabalho infantil segue essa mesma lógica, é uma problemática que surge desde o início do capitalismo e sustenta esse sistema, constituindo uma mão de obra que ganha diferentes roupagens ao longo da história do sistema capitalista. Compreendo a lógica de reprodução do capital e sua maquiagem em formato de direito ou filantropia, devemos aqui, nos aproximar do estágio atual da dinâmica do desenvolvimento capitalista. Para isso, no próximo subitem, utilizaremos de um breve resumo das políticas sociais em relação às políticas econômicas para chegarmos à dinâmica atual do Capitalismo Monopolista, o Neoliberalismo.

### **2.3. Direitos sociais: instrumento do trabalhador ou do burguês?**

Para compreender a questão das políticas sociais devemos compreender os direitos que as embasam. Esses direitos não podem ser vistos em uma perspectiva a-histórica. Para compreender a questão dos direitos sociais devemos, de antemão explicitar um conceito, o sujeito de direitos, que

em todas as formações sociais capitalista vigora. Conforme Saes (2006), esse sujeito de direitos:

[...] significa que o Estado converte todos os homens, independentemente de sua posição (proprietários dos meios de produção, trabalhador) no processo social de produção, em pessoas capazes de praticar atos de vontade. Tal figura jurídica, garantida coercitivamente pelo aparelho do Estado, é um elemento essencial do modo de produção capitalista. E isso se corporifica liminarmente em direitos civis, que consistem nas liberdades fundamentais reconhecidas pelo Estado às classes trabalhadoras. Tais liberdades são essenciais ao modo de produção capitalista, pois, sem sua vigência, a relação de exploração do trabalho não pode assumir a forma de relação entre o capital e o trabalho assalariado; isto é, a forma de uma relação entre partes contratantes igualmente dotadas de capacidade para praticar atos de vontade. (SAES, 2006, p.24 e 25)

Na contramão aos direitos civis que são base para a produção capitalista, “os direitos sociais consistem na projeção da forma sujeito de direito numa outra esfera, distinta da esfera do mercado de trabalho: a esfera da reprodução da força de trabalho” (SAES, 2006, p.25). Esses direitos correspondem a prerrogativas<sup>19</sup>, reconhecidas pelo Estado capitalista às classes de trabalhadores que implicam uma melhoria das condições de trabalho e de vida dessas classes, bem como do nível de consumo das massas. Tais prerrogativas podem ser atribuídas não apenas aos trabalhadores do presente, como também aos trabalhadores do passado (idosos) e do futuro (crianças).

Saes (2006) propõe também uma classificação da legislação social em três categorias: a legislação trabalhista referente às prerrogativas que determinam uma melhoria das condições de trabalho dentro da empresa, privada ou pública; a legislação previdenciária referente às prerrogativas que determinam uma melhoria, presente ou futura, das condições de vida e de consumo dos que trabalham; a legislação assistencial referente às prerrogativas que determinam uma melhoria imediata das condições de vida e

---

<sup>19</sup> Segundo Saes (2006) nem sempre a proclamação de direitos sociais pelo Estado gera direitos subjetivos individuais de caráter simples e indiscutível. Muitos direitos sociais declarados pelo Estado capitalista correspondem a obrigações que o aparelho de Estado capitalista impõe, por razões econômicas e /ou políticas, aos cidadãos. Frequentemente, essas medidas políticas apresentam um caráter coercitivo, como exemplo a própria proibição, por parte do Estado, do trabalho do menor. Por outro lado, há direitos sociais que não assumem o caráter de uma obrigação e que geram um direito subjetivo individual, porém não é a regra geral. As políticas impostas coercitivamente às classes trabalhadoras podem “servir objetivamente aos interesses de curto prazo dessas classes sociais; e, precisamente por isso, não devem ser criticadas liminarmente” (p.25).

de consumo de todos os necessitados, independentemente de estarem, ou não, integrados ao mercado de trabalho: crianças, idosos, desempregados, indigentes, etc.

É importante lembrar que, como já vimos no subitem anterior, toda essa legislação não constitui um elemento essencial para a produção do capital (e nisso os direitos sociais diferem radicalmente das liberdades civis elementares), uma vez que é garantida a obtenção da mais-valia somente com o trabalho, independente do investimento nas condições do trabalhador<sup>20</sup>. Isso não significa que as ações de proteção à reprodução da força de trabalho sejam desnecessárias à reprodução ampliada do capitalismo. Essas ações não têm necessariamente de assumir a forma da atribuição, por parte do Estado, de direitos aos trabalhadores (SAES, 2006). Elas também podem ser implementadas individualmente pelas empresas capitalistas. A classe capitalista sempre tende a defender a implementação de políticas filantrópicas privadas e a criticar a interferência estatal (SAES, 2006). Segundo autor:

[...] é inconveniente definir a instauração de direitos sociais como uma etapa necessária e irreversível da evolução política de qualquer sociedade capitalista. Tais direitos, assim como foram instaurados, podem ser revogados; é de resto o que está ocorrendo, de modo parcial, porém progressivo, em muitas sociedades capitalistas atuais onde os governos implementam políticas neoliberais. (SAES, 2006, p.26 e 27)

Essa questão da evolução natural das leis que tenderiam a universalização são também um dos instrumentos de utilização dos direitos sociais para a reprodução do capital e para o controle social. Segundo Saes (2006), certos autores sugerem que os direitos sociais devem tender, nas sociedades contemporâneas, ao “universalismo”, como Marshall (1967a) e Wanderley Guilherme dos Santos (1979). Esses autores encaram como normal a tendência dos direitos sociais ao “universalismo”, na sociedade capitalista, por estarem eles próprios ideologicamente submetidos ao efeito “universalista” produzido pela forma-sujeito de direito. Saes (2006) busca ajustar o foco exclusivamente sobre a forma-sujeito de direito, apontando que tais autores:

[...] deixam de analisar sistematicamente o processo de corporificação da forma-sujeito de direito em prerrogativas concretas; corporificação essa que ocorre por intermédio da

---

<sup>20</sup> Na etapa monopolista do capitalismo que os direitos sociais ganham força, uma vez que é necessária atividades parasitárias que mascaram os problemas sociais e corroboram para a reprodução do capital.

criação de uma legislação ordinária. Caso chegassem a analisar os conteúdos e os âmbitos de aplicação dos direitos sociais criados nos países capitalistas avançados, esses estudiosos teriam de colocar sob caução a sua visão acerca da possível e provável universalidade de tais direitos. (SAES, 2006, p.28)

Para Saes (2006), o Estado capitalista, além de pôr permanentemente em operação mecanismos de legitimação da ordem social capitalista e de sua própria existência, também implementa uma ação mais especificamente destinada a conquistar uma base de apoio política para o governo. Porém, essa ação estatal de legitimação do governo tende somente a se configurar como uma resposta às pressões exercidas sobre o Estado pelas classes dominadas com vistas à satisfação dos seus interesses econômicos, e/ou ainda como uma resposta às exigências ideológicas partidas de grupos sociais intermediários, como a classe média<sup>21</sup>. Isso significa, para Saes (2006, p.29), que se deve levar em conta:

[...] a fase em que se encontra o desenvolvimento do capitalismo, os interesses econômicos das frações de classe dominante características dessa fase, a luta das classes trabalhadoras, nessa fase, pela melhoria das suas condições de trabalho, vida e consumo; e as exigências ideológicas da classe média. (SAES, 2006, p.29)

Assim é necessário identificar a relação entre a legislação e as fases do capitalismo: acumulação primitiva, capitalismo liberal e capitalismo monopolista. Sob essa perspectiva as fases do capitalismo aparecem como fator explicativo.

Podemos elencar alguns pontos cruciais para a compreensão dos direitos sociais: a relação entre a política legislativa e a política econômica, compreendendo a etapa atual de desenvolvimento do capital, atualmente, o capitalismo monopolista dentro da lógica neoliberal.

Conforme Couto (2006), primeira etapa do capitalismo foi o da livre concorrência dentro de uma ótica liberal. O liberalismo, enquanto teoria, surgiu na Inglaterra, na luta da Revolução Gloriosa de 1688, objetivando a tolerância religiosa e um governo constitucional. Embora tenha seu berço na Inglaterra,

---

<sup>21</sup> Segundo Saes (2003, p.100), a classe média é um grupo social que “congrega todos os trabalhadores, assalariados ou não, que, além de desempenharem algum trabalho apenas indiretamente produtivo (quando não absolutamente improdutivo), auto representam-se, no plano ideológico, como trabalhadores não-manuais, distintos dos trabalhadores manuais e superiores a eles nos planos profissional e social”.

as idéias liberais eclodiram na Revolução Francesa, em 1789. O ideário liberal se assentou no discurso defendido pelos revolucionários como patamar base para todos os cidadãos: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Essas idéias foram difundidas para todo mundo como vitória da humanidade.

Nesse ideário liberal, postulam-se como conceitos centrais a autonomia e a liberdade, onde o primeiro indica o ato de estar livre de coerção, que a escolha do homem não seja impedida de realização por outros, sejam homens ou instituições, e se realiza através do exercício de liberdade (COUTO, 2006). O conceito de liberdade, então, abrange também as polaridades positiva e negativa, onde a primeira está vinculada à idéia de decisão e autonomia e a segunda na não interferência nas escolhas individuais, entendido como independência. A liberdade de consciência e crença servia de base para a idéia de autonomia, associada também a idéia de o indivíduo viver como lhe convém, apontado seu caráter privado ou individualista. Esses ideários de liberdade nascem em três diferentes escolas liberais: a francesa que a compreende como autodeterminação, a inglesa que a compreende como ausência de coerção e a alemã que a compreende como liberdade política, a realização da autotelia, ou seja, a realização pessoal através do desdobramento do potencial humano (MERQUIOR, 1991).

Dentro do liberalismo, as idéias de contrato social eram extremamente contraditória, o que, segundo Merquior (1991) foi a receita de seu sucesso. Nesse ideário os indivíduos deveriam pactuar em torno de um projeto para todos, mas Hobbes propõe que os homens deveriam abdicar de seu poder em favor do rei; para Rousseau só o deve fazer em favor da Assembléia e para Locke a única exigência que deve ser feita é de abdicarem do direito de fazer justiça com as próprias mãos (COUTO, 2006).

As idéias liberais tomaram real força e começaram ao mesmo tempo a serem questionadas principalmente com a Revolução Industrial (1760) e a Revolução Francesa (1789). A primeira, ao colocar em cena uma nova classe, a operária, que, como já vimos, ao ver explorada sua força de trabalho, iniciou movimentos para reconhecer seus direitos a ter direitos. A segunda, ao destacar os direitos da burguesia em ascensão de se rebelar contra um déspota, de criar condições para que seus direitos humanos fossem defendidos

individualmente, garantindo a uma parcela da população o direito de escolher como viveria.

Couto (2006) nos lembra que os liberais clássicos defendiam que os direitos deviam ser exercidos somente pelos cidadãos livres e autônomos (como teoricamente todos seríamos), e não por aqueles que viviam da venda de sua força de trabalho, não podendo, portanto, requerer esses direitos. Na tradição liberal, só são portadores de direitos os homens que, por sua inserção na sociedade, possuem os requisitos básicos de liberdade e autonomia, e estes direitos são os de segurança, propriedade e resistência à opressão, todos considerados inalienáveis. Nessa conjugação de fatores, a sociedade criava as condições para a sedimentação e a consolidação do sistema capitalista (COUTINHO, 2000).

Para essas formulações de contrato social e relações de indivíduos, Adam Smith nos mostra que o mercado apresenta, assim, “condições objetivas de autodesenvolvimento humano. Portanto, a forma de realizar a liberdade e o progresso dos indivíduos são a de não-intervenção (do Estado) no mercado” (COUTO, 2006, p.44).

Como já vimos, as condições extremas de exploração da classe trabalhadora levaram a organização dessa classe, questionamento dessas idéias liberais, culminando em 1917 na Revolução Russa e a criação de propostas socialistas de sociedade. Nesse momento surgiram também propostas fascistas que buscavam sacrificar a democracia para salvar o capitalismo.

Devemos nos ater que, nesse mesmo período, temos já uma nova fase do capitalismo, o monopolista. Essa fase que teve seu início no último terço do século XIX e se arrasta até hoje. Essa fase é compreendida dentro da lógica do imperialismo. Lênin (apud ALVES, 2001) compreende o imperialismo como uma nova fase do capitalismo que apresentaria três peculiaridades: o capitalismo monopolista; o capitalismo parasitário e o capitalismo agonizante. O monopolismo, segundo Lênin (apud ALVES, 2001) aparece em cinco formas principais:

1) cartéis, consórcios e trusts; a concentração da produção alcançou o grau que da origem a essas associações monopolistas dos capitalistas; 2) situação monopolista dos bancos: de três a cinco bancos gigantescos manejam toda a vida econômica dos EUA, França e Alemanha; 3) conquista das

fontes de matérias-primas pelos trusts e pela oligarquia financeira (o capital financeiro é o capital industrial monopolista fundido com o capital bancário); 4) Se iniciou a partilha do mundo em cartéis internacionais. São mais de cem cartéis internacionais que dominam todo o mercado mundial e se o repartem 'amigavelmente' enquanto a guerra não o reparte de novo. A exportação do capital, a diferença da exportação de mercadorias baixa o capitalismo não monopolista, é um fenômeno particularmente característico, que guarda estreita relação com a partilha econômica e político-territorial do mundo. 5) Ter terminado a partilha territorial do mundo (e das colônias). (LENIN, APUD ALVES, 2001, p.188)

Nesse período se teve a substituição da livre concorrência pelo monopólio. A livre competição entre os capitalistas progressivamente havia destituído as pequenas e médias empresas. Com o surgimento de condições para o monopólio a livre competição foi superada. Tal mudança apresentou outra especificidade, que se expressa na instauração do capital financeiro, uma nova forma assumida pelo capital como resultado da fusão do capital industrial e o capital bancário. A fase monopolista do capitalismo passa a ser a fase de domínio do capital financeiro, enquanto o capitalismo competitivo havia sido a época dominado pelo capital industrial (ALVES, 2001).

Essa nova fase, estabelecida sob o domínio do capital financeiro permite o aparecimento de um caráter parasitário. Uma vez que com o advento da máquina moderna e das inovações tecnológicas a sociedade capitalista passou a produzir imensas quantidades de excedentes, concentrando extraordinariamente à riqueza social, porém ao mesmo tempo grandes contingentes de trabalhadores produtivos foram dispensados, fazendo crescer o exército industrial de reserva e, com que o número de ociosos e miseráveis crescesse. O parasitismo refletia na evidência de que esses ociosos passem a ter sua existência assegurada pelo consumo de parcelas de mais-valia, segundo formas de participação concedidas e controladas pelo capital, mas com a mediação do Estado, que organizou o parasitismo a partir da transferência, por meio de impostos, de parte dos ganhos dos capitalistas para as atividades improdutivas (ALVES, 2001). As camadas médias da sociedade capitalista correspondem a uma das formas de existência de ociosos. É nelas que têm sido alocados os trabalhadores expulsos das atividades produtivas.

O Estado, nessa fase, submeteu-se a uma transformação profunda para ter nova funcionalidade e assumir essa nova atribuição de mediador. Assim,

para administrar as crises econômicas cíclicas, cada vez mais regulares em menores prazos de tempo, o Estado capitalista assumiu, cada vez mais claramente, uma política de intervenção direta sobre a economia. Segundo Alves (2001), o Estado tornou-se mantenedor de empresas, ao lado de demais empresas privadas. Para tanto, intensificou a utilização de mecanismos de captação de capitais, por meio de impostos, de venda de títulos públicos e de empréstimos internos e externos. Ainda segundo o autor:

Todavia, essa tendência não se configurou lesiva aos interesses das empresas privadas, pois o Estado investiu nas indústrias de base, em infra-estrutura, para suprir a ausência de investimentos nessas áreas prioritárias. Quanto à forma de operar, essas empresas estatais passaram a sustentar e intensificar a acumulação no âmbito das empresas privadas. (ALVES, 2001, p.191)

Essa função regularizadora da sociedade burguesa, inexistente em sua fase competitiva, foi assumida pelo Estado a partir do último terço do século XIX e sua expansão levou à emergência e ao amadurecimento do Estado de bem estar social, estado esse sustentado politicamente com Keynes. Basicamente, a atuação do Estado passou a se orientar no sentido de financiar a produção por meio de fundos públicos voltados a acumulação do capital. Em contrapartida, para atenuar o desemprego e os efeitos que comprometiam as condições de existência dos trabalhadores, o Estado chamou a si a responsabilidade de gerar e administrar diretamente atividades improdutivas<sup>22</sup>. O Estado, ao menos, atenuou o desemprego ao criar demandas para o emprego de parte da força de trabalho excedente, mediante a expansão do serviço público, da ampliação dos contingentes de forças armadas, bem como do incremento às obras públicas, aliviando assim as tensões sociais. Políticas sociais mais específicas foram gradativamente se agregando às políticas básicas com sentido de subsidiar o custo de produção da força de trabalho. Essa é a forma de assegurar a existência parasitária de uma parcela significativa desses contingentes; de manter o equilíbrio social e, como decorrência, as condições de reprodução do capital (ALVES, 2001).

Assim, na fase competitiva da sociedade capitalista o que tinha era o Estado da burguesia, enquanto na fase monopolista se consolidou mais propriamente o Estado do capital. O compromisso do Estado contemporâneo

---

<sup>22</sup> Improdutiva é a atividade que não gera mais-valia.

foi firmado, sobretudo, com o capital, entendido este sob sua forma mais pura, daí seus tentáculos vigiarem permanentemente no sentido de assegurar não só a reprodução direta do capital, mas também, das condições que a viabilizam, por mais paradoxais que possam parecer ao próprio capitalista (ALVES, 2001).

Diversas atividades improdutivas podem ser relacionadas que se expandiram motivadas pela necessidade de contenção de conflitos sociais, dentre elas o corpo do funcionalismo público. Portanto, quando não por ignorância, houve muito só de retórica no combate liberal ao empreguismo, ao não-trabalho, aos fantasmas, etc., distorções associadas a esse corpo gigantesco representado pelo funcionalismo público. Os quadros de funcionalismo público foram tangidos a exercer, quase que somente, modalidades de atividades improdutivas, não necessárias socialmente, que tinham um caráter exclusivamente parasitário. Sem condições materiais para seu trabalho, tendo, na perspectiva do capital, não necessitando cumprir suas proclamadas funções (ALVES, 2001).

Nesse cenário as propostas liberais que abarcavam as questões sociais e sustentassem o capitalismo também foram apresentadas. No campo econômico, ao se esgotar o referencial do liberalismo no período pós segunda guerra, surgiram as propostas de Keynes, que critica a crença liberal de auto-regulação do mercado. A intervenção estatal na economia como elemento de regulação das relações capital versus trabalho e como agente fiscal que emprega a tributação para promover investimento nas políticas sociais (CHAUI, 1999). Essas idéias revolucionaram o pensamento econômica a partir dos anos 1930 e obrigaram a um reposicionamento dos liberais em relação à participação do estado na vida dos cidadãos.

As idéias centrais de Keynes buscavam articular três vetores: eficiência econômica, justiça social e liberdade individual. Alguns autores o posicionam como liberal socialista, pois conjuga a intervenção estatal, com vistas à justiça social, com a preservação da liberdade individual. Keynes propunha que o Estado tivesse papel ativo não só na economia como em programas sociais, buscando incidir na grave crise que a sociedade enfrentava, estabelecendo relação com as idéias defendidas pelos socialistas. Por outro lado, o que permanece é a noção de liberdade individual, mesmo pela intervenção do

Estado. Keynes propõem uma intervenção que consolidou a lógica dos direitos perante a comunidade e o Estado (COUTO, 2006).

O cenário em que Keynes aparece é de um período de crise do capital. A difusão dos ideais liberais, na tentativa de liberar uma parcela da população de déspota, numa luta social. Nessa luta se encontra os primeiros movimentos da classe operária para se ver reconhecida como portadora de direitos. Colaborando para a implementação desses direitos, apareceram a necessidade de reerguimento de países depois das duas guerras mundiais (1914 e 1940) e a necessidade de cooptação da prontidão para o trabalho, como forma de reativar o funcionamento da economia, bem como a organização das classes trabalhadoras em torno das suas condições objetivas de vida. Esses movimentos, associados ao questionamento da insuficiência dos argumentos dos direitos individuais para enfrentar a crise social, foram se configurando como espaço privilegiado para a formação dos direitos sociais (COUTO, 2006).

A proposta do Estado Social, implementador de políticas sociais baseadas nos princípios dos direitos sociais universais, igualitários e solidários gerando assim o chamado Estado de bem-estar social (Welfare State). No contexto econômico da crise de 1929 e do crescimento das desigualdades e das tensões sociais inerentes ao capitalismo em sua fase monopolista, surgiu, no âmbito mundial, a proposta do Estado social, fundamentada nas idéias keynesianas. Segundo Keynes (apud COUTO, 2006), a intervenção do Estado deve ser planejada para que as condições de acumulação capitalistas sejam restabelecidas. Baseado nessa idéia, implanto-se, principalmente na Europa do pós-guerra, a proposta do Estado de bem-estar social, que ganhou peculiaridades nos diversos países onde foi implementado.

Independente de diferenças estatais, o Estado de bem-estar social destruiu e criou resistências em torno dos objetivos que buscavam incorporar o proletariado e outros segmentos subalternos aos novos empregos produtivos, à cidadania e às instituições socioestatais (FIORI & TAVARES, 1997, apud COUTO, 2006). Os projetos de Welfare State buscaram modificar as forças de mercado em três direções: garantindo aos indivíduos e às famílias uma renda mínima, independentemente do valor do trabalho ou de sua propriedade; restringindo o arco de insegurança colocando os indivíduos e as famílias em

condições de fazer frente a certas contingências sociais, que, de outra forma, produziriam as crises individuais e familiares; assegurando que a todos os cidadãos, sem distinção de status ou classe, fosse oferecida uma gama de serviços sociais (FLEURY, 1994, apud COUTO, 2006).

O Estado capitalista viveu aí seu período de grande prosperidade, o que deu sustentação a essa nova proposta de Estado, que, à luz da doutrina keynesiana, foi concebido como um estabilizador interno da economia e da política, que ajudaria a regenerar as forças do crescimento econômico (OFFE, 1991).

O sistema de proteção social criado em torno dessa proposta foi sendo construído a partir de um amplo aparelho burocrático estatal e com inúmeras repercussões nas legislações que foram surgindo no mundo. Seu suporte estava fundamentado no desenvolvimento pleno da economia, o que permitia o investimento por parte do Estado em sistemas de políticas sociais. A sua consolidação aconteceu de maneira diversa, uma vez que em países onde os trabalhadores tinham forte estrutura sindical, foi possível avançar mais concretamente na área dos direitos. Em compensação, nos países de baixa mobilização, e neles estão incluídos os de economia periférica como o Brasil, a proteção social teve grandes dificuldades de se constituir como sistema.

Porém se esse projeto foi responsável pelo crescimento do capital, também foi responsável pela crise enfrentada pelo capitalismo na década de 1970, a qual presenciou duas crises do petróleo (1973 e 1979), grandes pressões inflações e crise de consumo, tendo sido ainda marcada por grandes mobilizações dos trabalhadores em busca da ampliação do Estado no atendimento de suas demandas (ROSANVALLON, 1995 apud COUTO, 2006).

Desde os anos 70, uma crise do capital abateu o conjunto das economias capitalistas. Ela é decorrente da própria concorrência capitalista, dos movimentos operários, bem como da luta de classes e trouxe, assim, diversas transformações para recuperar seu ciclo de reprodução. As mudanças da sociedade, em sua forma técnico-organizativa, e no contexto do mundo da produção e do trabalho foram verificadas na intensificação do processo produtivo, através do avanço tecnológico e na constituição de formas de acumulação flexível, satisfazendo as necessidades do mercado e assim, criando condições para que a oferta de bens e serviços pudesse acompanhar

as mudanças do hábito de consumo. Uma vez que foi necessária uma planificação da venda de mercadorias, de tal modo que elas pudessem ser vendidas no momento em que foram produzidas, uma reestruturação organizacional das empresas era eminente (MONTENEGRO, 2006). Nas relações de trabalho esse processo de flexibilização da produção apareceu nos salários da estrutura ocupacional da empresa, alterando-se a intensidade e a extensão do uso da força de trabalho e na reestrutura organizacional apareceu uma menor hierarquia, escolha de profissionais polivalentes, trabalho em tempo parcial e a terceirização de serviços foi restringindo o quadro de pessoal (LIMA, 2001).

Até então, o modelo de acumulação de capital pós 1945 buscava uma produção de massa, dirigido a um público consumidor passivo e ávido de consumo. A distribuição de riquezas se dava mediante “acordos coletivos”, segundo os quais, capital e trabalho buscavam juntos elevar o máximo a produtividade e a intensidade do trabalho, em troca de salários e lucros crescentes. O Estado aparecia como mediador para garantir o cumprimento desses acordos, possibilitando a acumulação de capital e, ao mesmo tempo, garantindo uma política de bem-estar social, fundada em medidas compensatórias: seguro-desemprego, transporte subsidiado, educação e saúde gratuitas, entre outras coisas (TEIXEIRA, 1998).

Essa crise aparece decorrente da queda da taxa de lucro, devido, dentre outras causas, ao aumento do preço de trabalho (conquista de direitos trabalhistas do período pós-45 e pelas intensificações das lutas sociais dos anos 60); ao esgotamento padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava, resposta ao desemprego estrutural) à hipertrofia da esfera financeira, colocando o capital financeiro (já com relativa autonomia ao capital produtivo) como campo prioritário para a especulação, uma vez que o capital se tornou internacionalizado; à maior concentração de capitais devido as fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas; à crise do “Estado de bem-estar social” e de seus mecanismos de funcionamento, com conseqüente crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos e sua transferência para o capital privado e ao incremento acentuado de privatizações (ANTUNES, 1999).

Embora dito o esgotamento da proposta do Estado social como resposta ao enfrentamento da crise capitalista da década de 1970, existiam tentativas de reorganizá-los, já que, cada vez mais, são impostas ao Estado e ao mercado novas configurações da questão social (CASTEL, 1998, apud COUTO, 2006), cujos enfrentamentos parecem não dispensar alguns princípios que soldaram a proposta de Estado social.

Nesse contexto, propostas neoliberais ganharam espaço para difundir seus programas de política econômica defendendo a intervenção estatal na economia, portanto, o livre mercado resolveria espontaneamente os principais problemas econômicos e sociais. O Estado teria aí o papel de garantir o funcionamento do mercado, por meio da elaboração e execução de políticas econômicas que facilitassem a sua ativação, tendo como meta a própria reprodução do capital. De forma contraditória, foi cada vez mais necessária a intervenção política de instituições como o FMI, o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), voltadas a evitar cataclismas financeiros intrínsecos à ordem da globalização sob o domínio do capital (ALVES, 2006).

Morais (2005), citado por Montenegro (2006), nos explica em síntese o Estado neoliberal:

[...] o Estado neoliberal é comandado pela burguesia internacional que acumula capital por meio da superexploração da força do trabalho, da perda de garantias sociais (conquistadas no Estado de bem-estar social) e das restrições das políticas sociais. (...) trata-se de um conjunto de políticas macro-econômicas impostas pelo reordenamento do sistema do capital: liberalização, desregulamentação e privatização. Tais medidas isentam o Estado dos seus antigos papéis em relação a algumas atividades econômicas, sobretudo, às sociais, estas atingidas, especialmente, no campo da saúde e da educação: é o Estado “mínimo” para o social e “máximo” para o capital. (MONTENEGRO, p. XX, 2006)

O Neoliberalismo, enquanto ideologia, surgiu por volta da segunda metade da década de 40, logo depois da segunda guerra mundial, nos países do mundo do capitalismo maduro. Segundo Teixeira (1998, p.195), o Neoliberalismo nasceu “[...] como uma reação teórica e política ao modelo de desenvolvimento centrado na intervenção do Estado”, e passou a se constituir na principal força estruturadora do processo de acumulação de capital e de desenvolvimento social. Por outro lado, a concretização do seu conjunto de idéias somente começou a efetivar-se no final dos anos 70, e início dos anos 80. No cenário mundial, proliferou-se a ideologia de mercado auto-regulado,

da competição, da eficiência e do êxito econômico.

Em meio desse panorama da crise do capital, um novo tratamento apareceu para os problemas sociais, como foi o caso do desemprego estrutural, da precarização das condições de trabalho, da informalidade, da desproteção trabalhista e da pobreza generalizada. O Estado, nesse momento, foi redefinido com suas funções estratégicas de ordenamento da dinâmica de acumulação capitalista e regulação social em consenso discursivo, porém em contradição à intervenção do Estado no modelo neoliberal, pós anos 70, centrado nas reformas estruturais voltadas a privatização do setor público, redução do Estado e desregulamentação dos mercados (TEIXEIRA, 1998).

Dentro da produção, devido à flexibilização, as empresas demandavam profissionais polivalentes que acompanhassem o acelerado avanço tecnológico, resposta a rapidez, requisito para produtos com estilo e/ou qualidade demandada pelo mercado, e pudessem operar as novas máquinas mais flexíveis e de finalidades genéricas. A representação desses trabalhadores por meio de sindicatos ou partidos políticos também se dificultava pela falta de identidade trabalhista (TEIXEIRA, 1998). Os acordos trabalhistas eram negociados em planos individualizados e recompensados devido qualificação e iniciativa. Criou-se a diferenciação entre trabalhador de massa e a nova identidade de classe média.

Esse novo quadro vai corroendo as velhas identidades políticas. Teixeira (1998, p. 216), citado por Montenegro (2006), aponta que:

[...] as necessidades de uma força de trabalho diferenciada que não podem ser mais ser satisfeitas por um Welfare State burocrático e padronizado, mas apenas por instituições diferenciadas, capazes de responder de maneira flexível às necessidades individuais. (MONTENEGRO, 2006, p. 35)

A substituição da lógica “um trabalhador para uma máquina”, para “uma equipe para um sistema” traz conseqüências diretas para a situação de desemprego e desintegração coletiva da força de trabalho, uma vez que a flexibilização reflete na precarização do emprego. Essa nova forma de trabalho que tem regimes mais flexíveis demandou presença ampliada do mercado informal de trabalho, ou seja, a subcontratação de trabalhadores, com conseqüente degradação da condição salarial, a perda da hegemonia do

contrato de trabalho por tempo indeterminado e retrocesso e enfraquecimento do poder sindical (MONTENEGRO, 2006)

Dentro dessa lógica, o capital, ideologicamente, oculta as reais dimensões e determinações do desemprego e da falência do emprego estável, e responsabiliza o trabalhador individual por tornar-se e manter-se empregado (JIMENEZ, 2005, apud MONTENEGRO, 2006). Essa ideologia impede a luta coletiva contra o capital e o trabalhador fecha-se em sua individualidade, tentando mudar sua subjetividade e buscar uma requalificação profissional, entrando na disputa concorrente com seus companheiros trabalhadores. É visível a escassez de trabalho, portanto, a qualificação não é garantia de emprego (MONTENEGRO, 2006).

A problemática aparece no enfrentamento das enormes desigualdades sociais e econômicas, gestadas no movimento para fortalecer o sistema capitalista e como incidem na lucratividade do sistema. Na lógica da teoria neoliberal, o enfrentamento das desigualdades, via intervenção do Estado, é considerada indesejável, pois seu enorme custo incidirá diretamente sobre o lucro e também reforçará a tese de abandono do mundo produtivo, uma vez que os trabalhadores preferiram o benefício do Estado ao trabalho (COUTO, 2006).

A crítica do aparato teórico neoliberal ao Estado social é centrada naquilo que é identificado como excesso de poder ao Estado, tanto em relação ao mercado como à sociedade. É mostrada sua ineficiência e anunciada sua falência e saturação face aos escassos recursos para cobrir demandas cada vez mais crescentes, agravadas pela crise. Assim os efeitos da crise são apontados como produtos do Estado de bem-estar. Estado que ao transgredir o princípio de liberdade individual, teria criado condições objetivas de desestímulo aos homens para o trabalho produtivo, uma vez que acabavam escolhendo viver à custa do aparelho estatal ao invés de trabalhar (COUTO, 2006).

As medidas de ajustes sobre o enfoque neoliberal estavam sedimentadas num projeto ideológico, político e econômico que exalta a liberdade dos mercados, dentre as quais: a desregulamentação da economia, onde se consolida a abertura dos mercados para livre fluxo de produtos e capital ao tempo em que fragiliza e compromete a autonomia do Estado-

nação. A orientação de recorte neoliberal consiste em medidas de geração de poupança, combate a inflação com estabilidade monetária a qualquer preço e pagamento da dívida externa, no caso particular dos países endividados do Terceiro Mundo (FIORI, 1997 apud COUTO, 2006). Essas orientações foram apontadas pelo Consenso de Washington<sup>23</sup> para serem aplicados nos países de economia periféricas, condicionados, inclusive, a ajuda financeira dos organismos internacionais ao compromisso com o receituário.

No campo político, o Estado deveria ser fortalecido naquilo que fosse necessário para manter o funcionamento do mercado, criando um movimento “mini-max”, onde os investimentos seriam mínimos para o trabalho e máximos ao capital (SADER, 2000 apud COUTO, 2006).

As políticas sociais voltavam seu caráter liberal, a questão da garantia de direitos volta a ser pensada na órbita dos civis e políticos, deixando os sociais para a caridade da sociedade e para a ação focalizada do Estado. Soares (2000) faz uma pequena síntese dessa retomada:

[...] esse novo modelo de acumulação implica que: os direitos sociais perdem identidade e a concepção de cidadania se restringe; aprofunda-se a separação público-privado e a reprodução é inteiramente devolvida para este último âmbito; a legislação trabalhista evolui para uma maior mercantilização (e, portanto, desproteção) da força de trabalho; a legitimação do Estado se reduz à ampliação do assistencialismo. (SOARES, 2000, p.13)

O ajuste proposto a partir do neoliberalismo recoloca a questão dos direitos sociais como um problema a ser enfrentado na sociedade. Para além das dificuldades de financiamentos das políticas sociais, retoma-se a discussão de concepção, uma vez que nas políticas residuais a pobreza e as desigualdades sociais voltam a ser entendidas como distorções que serão corrigidas pelo livre desenvolvimento da economia. Nessa lógica, a do mercado, é plausível e natural a existência de ganhadores e perdedores, de fortes e fracos, os que pertencem e os que ficam de fora (SOARES, 2000).

---

<sup>23</sup> Segundo Batista (1994, apud COUTO, 2006), ocorreu em 1989, onde, em Washington, reuniram-se o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, o governo norte-americano, economistas e políticos latino-americanos e caribenhos de orientação neoliberal, para elaborarem um receituário para as economias periféricas. Esse receituário ficou conhecido como o Consenso de Washington, e indica dez medidas que devem ser seguidas pelos países. São elas: ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, privatizações, abertura comercial, fim das restrições ao capital externo, abertura financeira, desregulamentação, reestruturação do sistema previdenciário, investimento em infra-estrutura básica e fiscalização dos gastos públicos e fim de obras faraônicas.

O paradigma teórico neoliberal, assim, assentou-se em três propostas fundamentais: primeiro a reversão acelerada das nacionalizações do pós-guerra, segundo a crescente tendência à desregulamentação das atividades econômicas e sociais pelo Estado e terceiro a tendência de transformar os poderes universais da proteção social pela particularização de benefícios sociais (COUTO, 2006).

O projeto de Estado fundado nesse paradigma sustenta o retorno à ótica da sociedade civil para o reconhecimento dos direitos, dando sustentação ao âmbito dos direitos individuais. Já no campo dos direitos sociais, retoma a lógica de mercado e da filantropia para o atendimento das demandas geradas por eles. Se o indivíduo tem dinheiro, deverá comprá-los no mercado, transitando, assim, à ótica do direito para a da mercadoria. Se não possui condições, deverá acessá-los através da benevolência da sociedade, que retoma o papel de responsável por atender parcialmente a suas demandas, retomando o conceito de não intervir de maneira a não incidir no desejo de progresso, que é imanente da relação com o mercado (COUTO, 2006).

Vimos até aqui que a sociedade capitalista tem como base de sua reprodução a exploração do homem pelo próprio homem, inclusive a exploração do trabalho de crianças e adolescentes, e a apropriação privada dos meios de produção. Essa sociedade só concede direitos aos trabalhadores e suas famílias quando encontra interesses e condições de continuar se reproduzindo. Os direitos sociais assim aparecem não apenas por conquista dos trabalhadores, mas como forma de apaziguamento das tensões sociais, o que corrobora para a lógica do sistema capitalista. Entretanto, acompanhamos que a fase atual que fundamenta os direitos e políticas sociais é o capitalismo monopolista que funciona sob uma lógica neoliberal. A partir de aqui devemos traçar as particularidades dos direitos sociais no Brasil e como esses fundamentam políticas para as crianças e adolescentes, mais especificamente relativas ao trabalho precoce.

#### **2.4. Os Direitos Sociais no Brasil, uma história um pouco diferente.**

Segundo Saes (2006), não podemos tomar as fases do capitalismo de forma abstrata e, por isso seguimos o seguinte esquema de análise proposto pelo autor:

A configuração do desenvolvimento capitalista, numa formação social determinada, implica: a) lutas pela hegemonia política no seio das classes dominantes; b) lutas populares pela melhoria das condições de trabalho, vida e consumo das massas; c) a intervenção ideológica de grupos sociais intermediários (freqüentemente representados por alguma categoria profissional específica, como a burocracia estatal, ou por um segmento burocrático específico, como a média burocracia). E é das lutas travadas nesses três níveis que resulta a instauração de direitos sociais. (SAES, 2006, p. 31).

Conforme Saes (2006), o fundamento para fixar a Proclamação da República como marco inicial do estudo sobre direitos sociais no Brasil a suposição de que a instauração de direitos sociais não poderia ocorrer antes que se formasse um Estado burguês no país. Isto quer dizer que, antes da Abolição da escravidão e da Proclamação da República, a forma-sujeito de direito não poderia se impor à sociedade brasileira, por força da vigência do escravismo. Estando a classe dominada fundamental excluída, enquanto sujeito do sistema jurídico imperial, não seria possível que o Estado concedesse direitos sociais a trabalhadores, uma vez que não se reconhecia sequer as liberdades civis elementares (SAES, 2006).

Segundo Saes (2006), o balanço das ações legiferante da Primeira República:

[...] podemos concluir que tal ação engendrou um conjunto heteróclito e não muito significativo de leis sociais. A saber: a) uma legislação previdenciária de setor público; b) uma legislação previdenciária privada, limitada a poucas categorias profissionais; c) uma legislação do trabalho referente ao menor (proteção aos trabalhadores menores do Distrito Federal, no fim do século XIX, e Código do Menor, em 1927); d) uma lei de férias para trabalhadores urbano-industriais e da agroindústria (1926); e) uma lei de acidentes do trabalho. (SAES, 2006, p. 34 e 35)

Além do alcance socialmente limitado desses dispositivos legais, é necessário levar em conta que a maioria deles não foi aplicada na prática. Quanto às demais leis, com exceção das relativas à previdência, só poderiam ser de difícil aplicação, já que a lei não chegara ao ponto da concretizada. Quanto à legislação sobre o trabalho do menor: é consensual na bibliografia

que ela foi descumprida, em razão da inexistência de qualquer órgão fiscalizador (SAES, 2006). Temos agora que aprofundar para perceber quem se beneficia com essas leis.

No processo de transição do escravismo moderno para o capitalismo no Brasil, a classe média urbana dirigiu a Revolução política burguesa, organizando a massa escrava rural com vistas à promoção do colapso da economia escravista e atuando como grupo de vanguarda na derrubada do Estado escravista imperial. Após a abolição, o latifundiário escravista se converteu em latifúndio feudal e se submeteu a hegemonia política do capital mercantil-exportador, controlador do aparelho central do Estado e dos aparelhos de Estado regionais mais fortes e mais organizados. Também se submeteu a tal hegemonia a indústria nascente, que se acomodou à política mercantilista e antiindustrialista do Estado republicano (SAES, 2006).

Assim, a classe média, o capital mercantil-exportador e o capital ligado aos serviços urbanos foram os agentes ativos e propositivos nesse processo. Já a propriedade fundiária e a indústria eram forças predominantemente negativas, opondo-se e resistindo às medidas sociais propostas pelos outros autores (SAES, 2006).

A classe média urbana desempenhou um papel revolucionário na formação do Estado burguês (1888-1891). Nos primeiros anos da República, ela ainda dispunha de força política para pressionar o governo provisório a favor da instauração de leis previdenciárias. Derrotada politicamente em 1894 pelas classes dominantes, a classe média, depois de ter contribuído para a construção de um aparelho de Estado comprometido formalmente com princípios meritocráticos e universalistas, afastou-se da cena política nacional. O seu retorno ocorreu mais de duas décadas depois, quando alguns sujeitos passaram a lutar no Congresso Nacional por leis sociais como o Código do Trabalho, o código de Menores, a proteção ao trabalho feminino, etc. A ação parlamentar da classe média urbana em prol de reformas sociais favoráveis à classe trabalhadora foi, sem dúvida, influenciada pelo ciclo ascensional do movimento popular no fim da década de 1910. As ações do movimento popular foram influenciadas pelas conquistas dos trabalhadores em escala internacional (SAES, 2006).

Todavia, de acordo com SAES (2006), a ação parlamentar da classe média em prol de um vasto leque de direitos sociais não poderia ser bem sucedida, dado o isolamento político dessa classe social. As massas do campo permaneciam desorganizadas e submetidas ao dever de lealdade pessoal ao proprietário de terras. Os trabalhadores industriais, submetidos a lideranças bastante influenciadas pelas orientações anarquistas e anarco-sindicalistas, não se envolviam incisivamente na luta pelo reconhecimento, por parte do Estado capitalista, de direitos sociais. Houve um segmento da classe de trabalhadores que prestou apoio político à ação parlamentar da classe média em prol dos direitos sociais, os trabalhadores dos serviços urbanos, públicos ou privados. Esse segmento foi basicamente aquele contemplado com a aprovação das leis sociais, mesmo que a ambição das classes médias fosse mais ampla, demandando legislação social para todas as categorias de trabalhadores (SAES, 2006). Enfim, com objetivos amplos utilizando como instrumento a ação parlamentar reformista, o resultado desse processo legiferante da classe média foi um fracasso. Por outro lado, quem ganhou com esse processo foi à fração capitalista que detinha a hegemonia política na Primeira República: o capital mercantil-exportador, ao qual estava integrado o capital ligado aos serviços urbanos (bancos, ferrovias, companhias de docas, etc) (SAES, 2006).

Os governos que sucederam após a Proclamação da República e a promulgação da Constituição de 1891 reiteraram a condição do país de escrever como lei aquilo que não se pretende cumprir. Essa constituição era perpassada pelos movimentos sociais criados devido ao inconformismo com a realidade brasileira, buscando questionar a ordem instituída, como a Revolta da Vacina (1902, Rio de Janeiro), de Canudos (1893-97, Bahia) e do Contestado (1912-16, Paraná e Santa Catarina). Em relação a essa constituição, os direitos foram enunciados em um período em que, embora abolida a escravatura, a realidade dos trabalhadores era pautada por condições inadequadas de vida, onde o sistema de governo se comportava como árbitro das relações sociais, utilizando-se de instrumentos de exceção, o que era também característica da história política brasileira e garante, assim, esses direitos a uma pequena parcela restrita da população (VIOTTI DA COSTA, 2001; CARVALHO, 2002; NOVAIS, 2001 apud COUTO, 2006).

Couto (2006, p.91) assinala que os direitos previstos nessa Constituição retratam exatamente os princípios historicamente constituídos na sociedade brasileira como “a relação de poder de uma classe sobre a outra, a preservação da propriedade privada e a exclusão da parcela da população que não tinha o perfil obreiro”.

Cabe lembrarmos que a questão do combate ao trabalho infantil, enquanto direito social, se inicia no processo de industrialização no Brasil. De forma similar a história européia, o Brasil antes da urbanização, durante o século XVIII e parte do século XIX, tinha a instituição religiosa como instrumento de acolhimento das crianças pobres, figurado na “Roda dos Expostos”. Essas instituições espalharam-se pelos países católicos, sendo implantadas no Brasil por volta de 1730, através da Santa Casa de Misericórdia. Esse modelo foi utilizado por mais de 150 anos. Essa prática se tornou incompatível com a lógica higienista do século XIX, uma vez que incentivava práticas imorais como uniões ilícitas, além de amontoar um monte de crianças nos asilos ferindo os preceitos higienistas.

O conceito de infância adquiriu novos significados com as grandes transformações econômicas, políticas e sociais que marcam a era industrial capitalista do século XIX e a criança, segundo Rizzini (2008), passou de “objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da Igreja para uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado”. Nesse século, devido mudanças político-econômicas encobertas por uma ideologia positivista, evolucionista e cientificista, a criança é elevada a patrimônio da nação que pode ser moldado e transformado em um “homem de bem” (elemento útil para o progresso da nação) ou num “degenerado” (um vicioso inútil e pesar nos cofres públicos). Essa visão marcou um descolamento do zelar pela criança a partir de uma ótica religiosa de caridade para uma nova que demarca um gesto humanitário que garante a ordem e a paz social, confluindo com a lógica eugênica que buscou evitar que o sujeito se desvie, através do próprio poder que o homem tem de manipular e influir no futuro da humanidade, garantido a regeneração da raça humana.

Práticas comuns até então, como o abandono de filhos ou não cuidado dos mesmos são agora combatidas, sob o olhar de que essas, invariavelmente ligadas aos pobres, estão associadas a conseqüências como vadiagem,

mendicância e outros comportamentos que conduzem a criminalidade e ao descontrole. O Estado, enquanto poder público, passou a ser responsável por essa questão devendo garantir a saúde do corpo social seguindo a visão higienista que combate a degradação das “classes inferiores”.

Nesse mesmo período o Brasil estava nas últimas etapas de seu processo de emancipação demarcando o início da Primeira República, em 1889. A lógica higienista foi replicada a partir de um discurso que buscava salvar Brasil do atraso e da ignorância, tornando a nação culta e civilizada. A medicina higienista junto com suas ramificações de cunho psicológico e pedagógico serviu para educar as famílias a exercerem vigilância sobre seus filhos ou retirar as crianças de seu meio tido como enfermo e reeducada sob tutela do Estado. Para além dessa visão da criança como esperança da nação, ela também simbolizava uma ameaça, a partir de uma dúvida sobre sua inocência, denotando elementos de crueldade e perversão em sua alma. Essa criança representa o “delinqüente” que deve ser afastado do caminho da criminalidade (RIZZINI, 2008).

Rizzini (2008) aponta que essa criança, filha da classe trabalhadora, materialmente e “moralmente” abandonada foi colocada como problema social gravíssimo e em níveis jurídicos foi criada a categoria “o menor”, que torna a criança de família proletária como potencialmente perigosa, abandonável e pervertida. No outro lado, encontrava-se a criança, filha da elite, que já tem de berço seu direito a cidadania. Para os “menores” foi criado um aparato médico-jurídico-assistencial que tinha função de prevenção, educação, recuperação e repressão. Verificasse a contradição desse discurso, de um lado em defesa da criança e, de outro, de defesa da sociedade contra a criança. Dessa contradição são estabelecidos objetivos, garantindo o controle da classe proletária, ou seja da futura força de trabalho, para as funções citadas: prevenção (vigiar a criança, evitando sua degradação, que contribuiria para a degeneração da sociedade), educação (educar o pobre, moldando-o ao hábito do trabalho e treinando-o para que observe as regras do bem-viver), recuperação (reeducar ou reabilitar o menor, percebido como ‘vicioso’, através do trabalho e da instrução, retirando-os das garras da criminalidade e tornando-os útil à sociedade) e repressão (conter o menor delinqüente, impedindo que cause outros danos e visando sua reabilitação, pelo trabalho) (RIZZINI, 2008).

Assim a medicina (do corpo e da alma) passou a diagnosticar cada criança buscando recuperá-las com tratamentos e coube a Justiça colocá-la em seu devido lugar, regulamentando a proteção (da criança e da sociedade), fazendo prevalecer a educação sobre a punição. Foi resultada daí uma organização da Justiça e da Assistência (pública e privada) nas três primeiras décadas do século XX, que visava “salvar a criança” para transformar o Brasil. Rizzini (2008, p.88) afirma que essa ação, tratando-se da criança pobre, tinha por meta moldá-la para a submissão. Essa mudança é tida como “uma nova forma de manter a massa populacional arregimentada como nos velhos tempos, embora sob novos moldes, impostos pela demanda das relações de produção de cunho industrial capitalista”. A autora aponta que é essa razão que o Brasil optou pelo investimento numa política predominantemente jurídico-assistencial de atenção a infância, em detrimento de uma política nacional de educação de qualidade, ao acesso de todos.

O desenvolvimento urbano em torno da década de 70 do século XIX demarcou um contraste em relação ao atraso do universo rural. A questão da escravidão demarcava uma contradição em relação aos ideais liberais, constituindo assim como uma vergonha para o Brasil por significar não civilização. É importante apontar os incentivos da Inglaterra para a abolição da escravatura com finalidade de terem trabalhadores livres que sustentassem o funcionamento do capitalismo. Esse contra-senso com a elite rural se resolveu com a elaboração das leis do ventre livre, em 1871 e a Áurea, em 1888. Nas entrelinhas da Lei do Ventre Livre percebemos a sustentação do trabalho infantil, o escravo ainda sendo valorizado como produto, a lógica das crianças devendo ser protegidas pelo Estado e a obrigação do trabalho para o trabalhador livre, evitando a ociosidade, e a lógica de acumulação de capital pelo trabalho:

§ 1.º – Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Govêrno receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei...” (...)

Art. 2.º – O govêrno poderá entregar a associações, por êle autorizadas, os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas (...) § 1.º – As ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores

até a idade de 21 anos completos, e poderão alugar êsses serviços,mas serão obrigadas(...) 3.º A procurar-lhes, findo o tempo de serviço, apropriada colocação. (...)

Art. 4.º – É permitido ao escravo a formação de um pecúlio com o que lhe provier de doações, legados e heranças, e com o que, por consentimento do senhor, obtiver do seu trabalho e economias. O govêrno providenciará nos regulamentos sôbre a colocação e segurança do mesmo pecúlio. (...)

§ 5.º – Em geral, os escravos libertados em virtude desta lei ficam durante 5 anos sob a inspeção do govêrno. Êles são obrigados a contratar seus serviços sob pena de serem constrangidos, se viverem vadios, a trabalhar nos estabelecimentos públicos. Cessarâ, porém, o constrangimento do trabalho, sempre que o liberto exigir contrato de serviço [...]

É importante buscar o porquê dessas ações higienistas, o que aparece nas entrelinhas dessas medidas estipuladas. Percebemos uma nova concepção de trabalho, como dignificante e enobrecedor, diferente da forma anterior de trabalho escravo, humilhante, forçado e aviltante. A abolição da escravatura trazia um problema de desordem social e o cerne desse problema seria fazer trabalhar o “homem livre”, seja ex-escravo ou imigrante. Rizzini (2008) aponta que após as primeiras leis proibindo o tráfico internacional, na segunda metade do século XIX, não se encontra referência sobre os escravos, como se estes apenas foram aglutinados a massa pobre. As classes políticas, preocupadas com um possível abalo na estabilidade social, demandam uma atuação do Estado que responde em 1888, dois meses depois de assinada a lei de libertação dos escravos, com um projeto intitulado “Repressão da ociosidade ou sobre a instituição dos ‘termos de bem viver’” (Projeto N.33-A, 1888) e sendo aprovado por unanimidade. Segundo Chalhoud (1986, p.29, apud RIZZINI, 2008), o que estava em jogo era a construção de uma nova ideologia do trabalho, na qual:

[...] o conceito de trabalho se reveste de urna roupagem dignificadora e civilizadora [...] que viria inclusive despertar o nosso sentimento de ‘nacionalidade’, superar a ‘preguiça’ e a ‘rotina’ associada a uma sociedade colonial, e abrir as portas do país à livre entrada dos costumes civilizados – e do capital – das nações européias mais avançadas. (CHALHOUD, 1986, p.29, apud RIZZINI)

Nesse momento da constituição das relações capitalistas de produção no Brasil, com a abolição da escravatura e a importação de grandes contingentes de trabalhadores imigrantes, era necessário então, racionalizar a produção, estabelecer um mercado de trabalho livre e um mercado de

consumo que consolidasse o processo de industrialização do país (COLBARI, 1995 apud RIZZINI, 2008).

O desenvolvimento das cidades, com destaque o Rio de Janeiro, demarcava a necessidade de um novo espaço para se praticar um modo “capitalístico” de viver, modernizando as ruas e criando espaços públicos destinados ao lazer e ao consumo. Esse crescimento urbano e populacional acelerado ao ritmo do fluxo do capital gerou desordens, doença, criminalidade e imoralidade nas cidades. Esse cenário explicitava o cenário de abandono e pobreza das crianças e jovens.

O período do início de século XX foi demarcado pela ascensão de novos grupos, embalados pelos ideais republicanos de construção nacional e pelo modelo civilizatório europeu. Cabia a essa elite letrada, que dominava a arena política, promover a educação (instruir o povo capacitando para o trabalho e assim atingir o progresso), mas sem perder os privilégios “herdados”. A sociedade brasileira era representada, dada a enorme população de trabalhadores, por um elevadíssimo “grau de imoralidade”, dada as condições materiais parcas que eram redistribuídas à classe trabalhadora. É necessário se compreender que a concepção que se tinha e ainda se tem, utilizada para mascarar a raiz dessas relações desiguais, era que filhos nascidos de “boas famílias” teriam tendência natural a serem virtuosos e os de má herança eram portadores de degenerescência, em contradição a convicção, também difundida na época, de que os vícios e virtudes eram socialmente adquiridos (RIZZINI, 2008).

O senso liberal e de responsabilidade perante a pátria era acompanhado com um comum senso individual de virtuosidade, o cultivo do hábito do trabalho. A ociosidade, em contraponto, era o ponto de partida para a criminalidade, passando pela vagabundagem e pela mendicância. Esse combate a ociosidade pode ser comparado ao mesmo processo que ocorreu no final do século XIX, período de pleno desenvolvimento do modo de produção capitalista, na Inglaterra. O ataque a ociosidade era cotidiano e as crianças abandonadas e delinqüentes eram recolhidas pela Sociedade Filantrópica Inglesa. Essa postura já constava na legislação desde 1536, determinando que pusessem crianças para trabalhar a partir dos sete anos de idade, como forma de combater a ociosidade e com mudanças até 1601

percebe-se ainda uma visão que defende que as crianças devem ser criadas acostumando-se ao trabalho (CUGNNIGHAN, 1991 apud RIZZINI, 2008).

Embora o trabalho infantil esteja presente ao longo da história, nesse período, final do século XIX, apresenta uma diferença crucial em relação aos períodos anteriores, a ética do trabalho emerge como um objetivo comum e as questões morais perdem seu lugar para as sociais, ou seja, a “responsabilidade moral” é substituída pela “responsabilidade social” (HIMMELFARB, 1983 apud RIZZINI, 2008).

Os trabalhadores que se mantinham acima da escala de moralidade eram aqueles que trabalhavam e, mesmo com poucos recursos, mantinham uma família unida, os filhos na escola e/ou no trabalho e seguiam os costumes religiosos. Porém essa situação ainda era instável, pois qualquer eventualidade como a perda de emprego ou a morte de um dos responsáveis pela família, deveria levar essa família a se entregarem aos vícios comuns dos “pobres”. Para garantir o controle dessas famílias de trabalhadores que comumente se articulavam em movimentos sindicais, era inculcido valores morais considerados fundamentais, alertando quanto à educação de seus filhos, que deveriam ser afastados dos ambientes viciosos e evitar, acima de tudo, a “escola perniciosa da rua” (RIZZINI, 2008). Esse “conselho” constava como uma finalidade do Patronato de Menores, fundado no Rio de Janeiro em 1908. Essa foi uma instituição criada por iniciativa dos Juízes dos Órfãos com apoio de representantes da “alta sociedade” com o objetivo de:

[...] proporcionar aos menores pobres os recursos precisos para o aproveitamento do ensino público primário e inculcir no espírito das famílias pobres os preciosos resultados que advém da instrução [...] (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1908 apud RIZZINI, 2008).

Instituições de caráter higienista voltadas à infância, desenvolvidas em apoio a medicina, foram fundadas como o *Instituto de Protecção e Assistencia á Infancia* e o *Departamento de Creança no Brasil*. A educação moralizadora da “população pobre”, porém “digna” era também uma missão jurídica, buscando regulamentar matérias que coagissem os indivíduos a respeitarem as normas condizentes com moral, com metas a civilização da pátria. Encontramos em algumas das matérias desde o final do século XIX: o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino, forçando os pais a enviarem seus filhos à escola; a regulamentação do trabalho infantil, como estratégia

para controlar os abusos dos empresários capitalistas, para evitar o desvio da educação; regulamentação do ensino profissionalizante, inculcido desde cedo o hábito do trabalho. Todas essas questões foram objeto de discussão e aparecem em vários projetos de lei até a aprovação do Código de Menores, em 1927. (RIZZINI,2008)

Os domínios médico e jurídico apresentaram ações complementares em relação à “criança pobre que perdera a inocência e por poder ser pervertida, logo criminosa”, necessitando atenção jurídica e cuja família era tida como ignorante, necessitando cuidado da medicina higienista. Esses domínios também se articularam em intervenção sobre a família, retirando-lhe a autoridade sobre seus filhos sob o discurso de proteção aos menores moralmente abandonados, crianças que se encontram em ‘perigo moral’, filhos de uma família “infratora”. Assim era possível retirar um menor da família e mantê-lo sob vigilância de uma autoridade pública, como fica claro com a declaração de um médico ligado à Cadeira de Hygiene da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, no ano de 1912:

Bem antes,em 1866, já o governo inglez, precedendo a todos os governos europeus, e dando-lhes o exemplo digno de ser imitado, promulgou um act, pelo qual o menor de 14 annos abandonado, vagabundo ou que Paes declaravam não poder vigiar, era, a pedido destes, internado em uma escola industrial, depois de uma declaração, por elles feita a um magistrado. Esta declaração tinha por fim permitir ser o menor subtrahido do poder paterno e collocado sob vigilância da autoridade publica” (GOULART, 1912 apud RIZZINI, 2008).

Essas medidas foram tomadas como profiláticas de regulamentação social, onde o Estado somente interviria diretamente em circunstâncias excepcionais, provendo assistência a certas categorias de pobres, desde que não incentivasse a ociosidade, como exemplo as crianças de tenra idade, os idosos e os incapacitados física e mentalmente para o trabalho (RIZZINI, 2008).

O início da República trouxe dos países civilizados as teorias sobre criminalidade que justificavam a necessidade de intervenção do Estado, porém não apenas com uma “justiça repressiva”, mas também buscar recuperar os criminosos para a vida em sociedade. A Justiça buscou suas funções de cunho social, repudiando seu caráter estritamente punitivo-repressivo e se aproximando dos promotores da ação filantrópica, aproveitando sua proximidade dos segmentos de pobres e necessitados, sobre o qual deveria

intervir. Por outro lado, os promotores da filantropia viam nos promotores a solução para dar conta da evidência crescente da periculosidade da população pobre que lhe cabia assistir. Assim surgiu um novo movimento filantrópico moralizador instituído a partir da lógica da nova ordem política, econômica e social da era industrial capitalista. Para a infância, esse movimento defende a criação de um 'sistema de proteção aos menores', prevendo-se a elaboração de legislação própria e ação tutelada pelo Estado, com apoio das iniciativas privadas de amparo à infância (RIZZINI, 2008).

Em 1900, um documento redigido pelo jurista Evaristo Moraes trouxe a visão jurídica que vinha se estruturando em relação às ações específicas do Estado dirigidas aos menores. A gênese do crime na infância moralmente abandonada, ou seja, a estratégia jurídica consistia intervir na família através da criança. Assim, mudando a mentalidade, mostrando que a família era passível de punição e que, ao cometer atrocidades contra as crianças, comprometia a moralidade do filho, e conseqüentemente, do futuro do país, os filhos não eram mais propriedades exclusivas da família, a autoridade do pai poderia ser suspensa ou cassada. As teorias de criminalidade que pautavam as ações jurídicas corroboravam para justificar a necessidade de intervenção por parte do Estado, a ação tutelar do Estado.

A aliança entre assistência e justiça segue a mesma lógica do modelo filantrópico, que visava o saneamento moral da sociedade a incidir sobre o pobre, enquadrando os indivíduos, desde a infância, à disciplina e ao trabalho. Mas a máscara que a justiça utiliza é de uma humanização da mesma e do sistema penitenciário, assim "compreender a pretensa criminalidade infantil" demanda a justiça conhecer a alma infantil. Logo após a proclamação da República, as primeiras leis que tramitavam na Câmara, identificavam a criança abandonada (material e moralmente) e delinqüentes como sujeita à tutela da Justiça-Assistência. Para tanto, criaram-se dispositivos de intervenção, sob a forma de normas jurídicas e procedimentos judiciais, que atribuíam ao Estado o poder de atuar sobre o menor e intervir sobre sua família em todos os níveis – no Legislativo, no Judiciário e no Executivo. Tais dispositivos constituíam, na verdade, uma nova versão de instrumentos de controle adaptados para este segmento da população: foram elaboradas leis de proteção e de assistência ao menor, inventados tribunais para menores; reestruturadas as instituições para a

infância (asilares e carcerárias) e criado um sistema de liberdade vigiada, destinado a manter parte dos menores fora do asilo, porém sob cerrada vigilância (RIZZINI, 2008).

Essas medidas foram apresentadas em forma de projeto de lei entre 1906 e 1927, ano em que foi aprovado o Código de Menores, consolidando as “Leis de Assistência e Protecção aos menores”. No decorrer do século XIX, empregava-se o termo infância para designar os anos de desenvolvimento de um indivíduo, até que atingisse a maioridade. Na legislação penal, o uso do termo menor era corrente para abarcar todos aqueles que, igualmente, não tivessem completado a maioridade (estipulada em 21 anos). Até meados de 1900, não se distinguiam a fase da infância e da adolescência. No início do século XX, ao contrário, aparecem menções ao púbere, ao rapaz e à rapariga, normalmente em associação ao problema da criminalidade. O termo delinqüência juvenil apareceu no início do século. O termo menor tornou-se categoria jurídica para designar a criança “pobre, abandonada e delinqüente” (RIZZINI, 2008).

Para além dos altos investimentos na “vigilância e correção dos menores”, a ideologia da época sobre a educação foi retratada no Regulamento (02.03.1903) da Escola Quinze de Novembro, idealizada para “correção de menores”: “Sendo a Escola destinada a gente desqualificada, a instrução ministrada na mesma não ultrapassará o indispensável à integração do internado na vida social. Dar-se-lhe-a, pois o cultivo necessário ao exercício profissional” (Título I, cap. I, art. 3 apud RIZZINI, 2008)

Cabe aqui lembrar que as crianças, embora não seja muito relatado, trabalhavam em condições extremamente precárias similares às da Inglaterra na Revolução Industrial. O trabalho doméstico, artesanal e rural era comumente efetivado por crianças e adolescentes (RIZZINI, 2008).

No início do século XX, devido ao grande crescimento da indústria têxtil no Brasil, as crianças e os adolescentes são colocadas nas fábricas como se fossem adultos, independente se sua idade (MOURA, 1999). Com isso, buscava-se disciplinar o trabalhador desde sua infância, desde uma:

[...] disciplina dos gestos e dos movimentos era ensinada desde cedo, empregando-se crianças de 10 anos de idade, ou menos  
[...] esse capítulo é pontuado de relatos de acidentes de trabalho, que registram desde queimaduras, passando por

perdas parciais de mãos e/ou braços, chegando mesmo a morte. (MOURA, 1999, p.27)

Moura (1999) relata casos de abusos e humilhação sofridos pelas crianças e adolescentes, como ferimentos resultantes de maus-tratos que patrões e representantes dos cargos de chefia (como mestre e contramestres) infligiam. Montenegro (2006) aponta alguns dados de São Paulo da época:

[...] em 1820, do total de empregados em estabelecimentos industriais, 15% eram crianças e adolescentes. Nesse mesmo ano o Departamento Estadual de Estatísticas e Arquivo do Estado de São Paulo registrava que  $\frac{1}{4}$  da força de trabalho empregada no setor têxtil da capital paulista era formada por crianças e adolescentes. Vinte anos depois, esse equivalente já era de 30%, segundo os dados do Departamento Estadual do Trabalho. Já em 1919, segundo o mesmo órgão, 37% do total de trabalhadores do setor têxtil eram crianças e jovens, e, na capital paulista, esses índices chegavam a 40%. Crianças operárias trabalhavam em vários setores da atividade fabril, além da têxtil, estando, também, presentes, por exemplo, nas indústrias alimentícias e de produtos químicos (MONTENEGRO, 2006, p. 63).

Em 1919, nas indústrias de alimentação, metalurgia e química as porcentagens de trabalhadores menores de 14 anos variavam de 8 a 9%. Já na indústria de cerâmica 15% da mão-de-obra eram de menores de 14 anos (DALROSSO; RESENDE, 1986, apud MORAES, 2007). Em 1917, um movimento grevista, em São Paulo, se pronunciou no jornal A Plebe (21/07/1917) apud (SILVA, 1996, p. 63, apud MORAES, 2007): “Que seja abolida de fato a exploração do trabalho dos menores de 14 anos nas fábricas, oficinas, etc.” ou ainda discursos de políticos como Nicanor Nascimento reproduzidos na seqüência condenando as condições insalubres nos locais de trabalho – falta de higiene, ventilação, promiscuidade, os maus tratos de encarregados, mestres, diretores - permaneceram inócuos. Nas palavras do referido deputado:

[...] tive o desgosto profundo de ver, que em 100 infantes de uma fábrica, um médico achou 80% de homens perdidos; todas as formas do depauperamento, da desnutrição, dos vícios orgânicos e vícios morais. [...] Do mesmo modo que se encontram logo nos meninos de 10 anos, inveterados alcoólicos, com a expressão do vício, da imbecilidade na face, desnutridos e desmoralizados aos 10 anos, já em promiscuidade sexual, realizando mancebias indecorosas completamente inutilizados das suas energias sexuais (ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1918, p. 766).

A denúncia das formas predatórias de exploração a que estavam expostos os menores não foi capaz de lograr uma legislação efetiva para esse segmento da força de trabalho. O mesmo deputado ainda enfatiza:

Tome o infante de 10 anos como unidade de produção, dê-lhe o desenvolvimento necessário à moral, dê-lhe os princípios de família, proteja-o contra todos os vícios, ensine-lhe o amor ao trabalho, a confiança na eficácia de seu esforço, a tranqüilidade, enfim, pelo seu preparo profissional, ele é capaz de produzir mais do que estritamente necessário para sua manutenção, todas essas condições farão deste homem, primeiro um patriota, que sabendo que deve à sua pátria como expressão de seu próprio valor, a ela se dedica de corpo e alma; como expressão intelectual porque adquire capacidade para todas as aquisições futuras; como expressão econômica, porque ele poderá produzir dez vezes mais do que aquele, que faz mecanicamente um ofício simplíssimo (ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1918, p. 764).

A exploração das crianças continuou se dando, porém mudando de aparência com as mudanças de projetos econômicos nacionais. Os governos que exerceram poder de 1930 a 1964 tinham como característica seu caráter populista e desenvolvimentista. De 1930 a 1937, o país foi governado por Getúlio Vargas, que assumiu após Revolução de 1930, conseqüência do rompimento do acordo oligárquico que vinha governado o Brasil até então (COUTO, 2006). Essa revolução sustentava-se nas condições objetivas enfrentadas pelo Brasil depois da crise do capitalismo de 1929 e no movimento do tenentismo<sup>24</sup>, que apresentou como proposta para o novo governo a “nacionalização dos bancos estrangeiros, das minas e quedas d’água, o combate gradativo ao latifúndio, reformas na área trabalhista, [...] instituição de um salário mínimo, proteção da mulher e do *menor*, limitação da jornada de trabalho” (FAUSTO, 2001, p.248 apud COUTO, 2006). Aqui percebemos a nova propaganda de proteção do menor em contraste com a diminuição de seu salário e aumento da miséria de sua família.

As condições desfavoráveis da economia agroexportadora brasileira, centrada no café, que teve seu preço reduzido drasticamente no mercado internacional (CARONE, 1991; CORSI, 2000 apud COUTO, 2006) favoreceram o processo da Revolução de 1930. As problemáticas socioeconômicas da crise

---

<sup>24</sup> Segundo Fausto (2001, apud COUTO, 2006), o movimento do tenentismo teve origem em 1922, quando jovens tenentes se insurgiram contra o poder oligárquico da época e realizaram a Revolução de 18 do Forte, sendo derrotados. Novamente se rearticularam no governo Vargas de 1930.

se evidenciavam no Brasil, onde houve uma queda significativa do Produto Nacional Bruto (CORSI, 2000 apud COUTO, 2006), nas cidades agravamento das condições de vida da população, com redução da atividade econômica, trazendo como consequência o desemprego. Muitas fábricas fecharam suas portas, e outras trabalhavam apenas três dias por semana (CARONE, 1991; CARVALHO, 2002 apud COUTO, 2006).

Esse cenário sustentava a vitória de Getúlio Vargas em 1930 e demarcou a primeira cisão com a oligarquia que vinha governando o país desde a Primeira República. Posteriormente, para manter sua governabilidade, o governo refez o pacto com a oligarquia cafeeira, concedendo os privilégios que já tinham, como a manutenção do preço, com a compra de excedentes pelo governo, que, inclusive, queimou parte do estoque com o objetivo de sustentar o preço (CARONE, 1991; FAUSTO, 2001 apud COUTO, 2006). Esse pacto, porém, agora contava com a presença de parcelas da classe média brasileira, principalmente da população de zonas urbanas, que defendiam medidas que interferissem na melhoria da qualidade de vida.

A política do governo Vargas centrou-se na tentativa de organizar as relações entre capital e trabalho, criando, assim, o Ministério do Trabalho e legislação para sindicalização. Segundo Couto (2006, p. 95), nesse período, começaram a ser gestadas as condições para mudança substantiva no sistema econômico brasileiro, que vai ser deslocado do eixo agroexportador para o urbano industrial e, assim, exigir um posicionamento frente às demandas postas pela nova ordem produtiva e pelos trabalhadores”. Observamos, assim, que para a difusão das idéias capitalistas, o capital deveria estar nas mãos da burguesia e não da oligarquia, o que historicamente não ocorria no Brasil por sua exploração e desenvolvimento colonial. Assim para mudar esse quadro, era necessário o adesão dos trabalhadores motivados por ideologias progressistas de direitos sociais, mas sem os direitos civis e políticos que esbarravam nos interesses da oligarquia que sustentava economicamente o governo.

Assim, o que aparece é a estratégia legalista que tentava interferir autoritariamente, via legislação, para evitar o conflito social. Toda essa legislação trabalhista se sustentava na idéia do pensamento liberal brasileiro, onde a intervenção estatal buscava a harmonia entre empregados e

empregadores (COUTO, 2006). Era bem-vinda, para os empresários, qualquer iniciativa do Estado que controlasse a classe operária, e para os empregados, que contribuía para suas condições de trabalho (CARONE, 1991, apud COUTO, 2006). O governo Vargas investiu, assim, na formulação de legislações que foram delineando uma política baseada na proposta de um Estado social autoritário que buscava sua legitimação em medidas de cunho regulatório e assistencialista. Essas características apontam a conformação inicial de um “sistema de proteção social de tipo conservador ou meritocrático-particularista, com fortes marcas corporativas e clientelistas na consagração de privilégios e na concessão de benefícios” (DRAIBE, 1993 apud COUTO, 2006, p. 96).

Eram tidos como critérios de inclusão e exclusão nos benefícios sociais a posição ocupacional e o rendimento auferido, critérios que colocavam somente os trabalhadores urbanos em posição de privilégio, pois sua vinculação ao mercado formal de trabalho era a garantia da inserção nas políticas sociais da época. Por outro lado, a maioria dos trabalhadores era vinculado ao trabalho rural e, portanto, eram desassistidos. Esses direitos incentivaram a migração urbana. Em 1932, o Código de Menores, tidos ainda menores de 14 anos, proibindo seu trabalho e obrigando a frequência escolar (COUTO, 2006).

Segundo Couto (2006), a legislação trabalhista incidiu sobre vários âmbitos do trabalho, inclusive sobre a regulamentação do trabalho feminino e dos menores na indústria. Todo esse aparato legal, foi referendado pela Constituição de 1934, quando esta define o campo dos direitos assegurados ao povo brasileiro. Dentre eles encontramos a proibição do trabalho de menores de 14 anos, do trabalho noturno para menores de 16 anos, do trabalho insalubre para menores de 18 anos e mulheres, além do amparo a maternidade e à infância, direito à educação primária integral e gratuita e atendimento a famílias com prole numerosas.

Em relação a essa constituição, o texto aponta evidente regulação do trabalho formal e o atendimento das necessidades geradas a partir dos centros urbanos. No campo dos direitos, os civis seguiam de acordo com o ideário liberal, indicando igualdade perante a lei, mas mantinham grande parte da população afastada do usufruto dos direitos políticos e sociais (COUTO, 2006).

A Constituição de 1934 vigorou até 1937, quando Vargas, através de um ato de força, implantou um período ditatorial conhecido como Estado Novo. Esse golpe do Estado gerou uma ditadura até 1945, em nome da modernização exigida pelo estágio do capitalismo brasileiro, colocando em cheque a dita democracia. A legitimação do Estado Novo foi sustentada pela criação de um projeto social de recorte autoritário, com sua ação voltada para a arena dos direitos sociais, entendidos como necessários ao processo de industrialização em curso no país. Buscava-se também a institucionalização da pressão da classe operária, transformando-a em classe operária marginalizada, cuja súbita intervenção política autônoma podia tornar-se perigosa, em um setor controlável, no jogo de forças sociais (SOLA, 2001, apud COUTO, 2006).

A realização do projeto do Estado Novo demandava uma nova Constituição, com caráter fascista (inspirada na da Polônia) sem participação do Poder Legislativo (uma vez que o Congresso Nacional e as assembleias dos estados se encontravam fechadas por ato do Poder executivo) decretada por Vargas em 1937. Podemos encontrar nessa Constituição ainda as mesmas regulamentações ao trabalho do menor, amparo à infância e à juventude e educação primária gratuita, mas agora se colocam um controle social ainda maior nas famílias observadas nos direitos de ensino pré-vocacional e educacional destinado à classes menos favorecidas, enquanto prioridade do Estado, direito aos pais miseráveis de serem auxiliados na educação da prole e obrigatoriedade da educação primária.

A ditadura Vargas (1937-45) voltou sua atenção para o controle da classe trabalhadora, utilizando como recurso a legislação fortemente centrada no controle estatal. Em 1942, buscando legitimidade junto a população pobre, o governo criou a Legião Brasileira de Assistência (LBA), com o objetivo de assistir, primeiramente, as famílias dos pracinhas que foram para a guerra, e logo depois estender seu trabalho à população pobre, principalmente os programas na área materno-infantil. Esse traço clientelista e vinculado à benemerência, segundo Couto (2006), persiste por muitos anos na política assistencial brasileira.

Couto sintetiza o perfil das políticas sociais desse período:

O perfil das políticas sociais do período de 1937 a 1945 foi marcado pelos traços de autoritarismo e centralização técnico-burocrático, pois emanavam do poder central e sustentavam-

se em medidas autoritárias. Também era composto por traços paternalistas, baseava-se na legislação trabalhista ofertada como concessão e numa estrutura burocrática e corporativa, criando um aparato institucional e estimulando o corporativismo na classe trabalhadora. Todo esse aparato estava voltado para o fornecimento das condições exigidas pelo desenvolvimento do setor industrial, uma política que se desenvolveu com forte apelo junto à população empobrecida e às classes trabalhadoras. (COUTO, 2006, p. 103-104).

Essa mesma política que se desenvolveu com os traços marcadamente vinculados com o Estado repressivo embasou os argumentos que foram usados para destituir Vargas do poder, em outubro de 1945. A partir da participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial, observa-se o excessivo centralismo estatal e o uso de repressão para manter alinhados os movimentos reivindicatórios. Depois de deposto por uma junta militar, mantendo seu poder político, Vargas criou dois partidos o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) vinculado às massas trabalhadoras urbanas e o Partido Social Democrático (PSD) vinculados às oligarquias rurais (CARVALHO, 2002, apud COUTO, 2006).

Na Era Vargas muitas críticas se seguiram as instituições oficiais e conveniadas que vão desde a superlotação (estabelecimentos com capacidade para 300 vagas abrigando 700 pessoas), a promiscuidade no local, a corrupção e aos gastos elevados por criança que poderiam ser comparados as de uma família rica com seus filhos. A participação popular promovia lutas por conquistas de direitos.

Em 1940, surgiu a política de proteção materno infantil com o Departamento Nacional da Criança (DNCr), dentro da lógica que investir na família é investir na criança. Foram criados assim Unidades de atendimento as gestantes, postos de puericultura, creches, maternidades, hospitais para crianças.

Em 1941, surgiu o SAM – Serviço de Assistência ao menor e em 1944 alcança abrangência nacional, baseado nos princípios modernos, sendo voltado para a educação, profissionalização, classificação científica do menor. Esse serviço deveria sistematizar e orientar os serviços de assistência aos menores desvalidos e transviados, aperfeiçoamento de pessoal, triagem e encaminhamento de menores.

A estrutura desse serviço não conseguia responder ao número de interações realizadas pelo Juízo de Menores do Distrito Federal. Críticas

voltadas à necessidade de caráter educativo do sistema e das condições dos internos uniram-se aos escândalos de corrupção e levaram ao esgotamento do serviço.

Segundo Couto (2006), os governos que sucederam de 1946 a 1964 tiveram uma orientação política com características democráticas trabalhistas de orientação populista, mantiveram o Estado de cunho liberal e priorizaram um trabalho voltado para a política de expansão da indústria e para políticas dirigidas às oportunidades educacionais. O governo de Gaspar Dutra (1945-50) criou condições de redemocratização do Brasil. Nesse período foi promulgada a Constituição de 1946, que, de orientação liberal, procurou restituir à sociedade civil sua iniciativa e aos cidadãos alguns direitos essenciais. As políticas de bem-estar social aparecem nesse momento, e encontramos no campo dos direitos sociais, direitos como: salário mínimo para satisfazer as necessidades dos trabalhadores e de suas famílias, proibição do trabalho de menores de 14 anos e de mulheres e menores de 18 em indústrias insalubres, educação primária gratuita e obrigatória e assistência à maternidade, à infância e à adolescência.

A grande novidade desta Constituição refere-se ao fato de ter abolido os instrumentos que cerceavam as liberdades dos cidadãos, garantindo-se, no campo dos direitos sociais, a liberdade de associação sindical e inclusive direito à greve. No campo dos direitos políticos o termo mendigo foi tirado da proibição ao voto, porém o analfabetismo ainda era um critério de exclusão (COUTO, 2006).

O governo de Gaspar Dutra, segundo Couto (2006), na lógica de manter a regulamentação e preocupado com a realidade social, estabeleceu como meta em 1948 a implantação do Plano Salte, planificando sua atuação nas áreas de saúde, alimentação, transporte e energia. Esse foi o primeiro plano governamental que introduz a perspectiva de atendimentos à questão social nas preocupações do governo, incorporando, no campo do planejamento, políticas de cunho econômico e social. Em relação aos trabalhadores, esse governo adotou medidas repressivas aos seus apelos. Embora constitutivamente as greves fossem permitidas, todos os movimentos foram desmontados.

Essa política repressiva aos trabalhadores deu, em 1951, a vitória a Getúlio Vargas, que voltou ao poder por eleições diretas, medida primeira vez permitida no país. Porém estava bastante pressionado pelas partes da aliança que o elegeu: de um lado, os partidos conservadores, e de outro, grande parcela da população que esperava ver cumprida a promessa de criação de programas na área social. Essa política tinha traços nacionalistas e populistas, contando com o apoio dos trabalhadores e de sua estrutura sindical, dos setores nacionalistas do empresariado, da intelectualidade brasileira e das Forças Armadas, bem como o PTB (CORSI, 2000 apud COUTO, 2006)

Nesse momento, o mundo vivia a égide da Guerra Fria, e oposições a Vargas foram alavancadas principalmente pela União Democrática Nacional (UDN) guiados por uma política anticomunista e antivarguista (CARVALHO, 2002, apud COUTO, 2006). Essa doutrinação era feita na Escola Superior de Guerra (ESG) apoiada pelo empresariado nacional comprometido com capital estrangeiro e pelas multinacionais de petróleo, que não aceitavam, em 1953, a criação da Petrobras (COUTO, 2006).

Segundo Couto (2006), Vargas buscou sustentar-se novamente na tentativa de controlar os trabalhadores por meio de políticas trabalhistas. A urgência por medidas na área social e as imposições sofridas pelos trabalhadores urbanos no seu processo de trabalho geraram muitas manifestações públicas, uma vez que a estrutura sindical era bastante atuante nesse período. Vargas continuava usando o forte esquema repressivo para lidar com as opiniões divergentes.

Com o suicídio de Vargas, Café-Filho, vice-presidente, assumiu o poder em 1954 e até 1955, quando foram realizadas eleições. A presidência do país foi assumida por Carlos Luz e Nereu Ramos. Em 1955, assumiu o governo eleito de Juscelino Kubitschek e João Goulart. O mandato foi até 1961, constituindo-se num projeto baseado no nacionalismo desenvolvimentista<sup>25</sup>. Propuseram-se a governar por meio de seu Plano de Metas, definia a

---

<sup>25</sup> “Sua fundamentação ideológica vinha do pensamento da Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) e foi elaborado no país pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros, órgão criado em 1955, ligado ao Ministério da Educação” (CARVALHO, 2002, p.133). Baseava-se na idéia de que para as nações latino americanas, a industrialização, peça essencial para o nacionalismo desenvolvimentista, “seria o único caminho a trilhar se desejassem se tornar senhoras de seu próprio destino e, simultaneamente, se vendo livres da miséria” (CARDOSO DE MELLO, 1990 apud COUTO, 2006, pg. 109)

orientação político, econômica e social para o desenvolvimento do Brasil, pretendendo desenvolver 50 anos em cinco anos. Assim foi aberta a economia do país para o investimento externo, bem como para o acelerado processo de industrialização. Orientação política que, segundo Fiori (1995, apud COUTO, 2006, p.100.), “estimula uma urbanização acelerada e reproduz, permanentemente, uma massa de desempregados e subempregados que vegetam nos bolsões de marginalidade urbana e miséria rural, contribuindo, assim para ampliar as bases de um sistema social excludente”.

Os programas de políticas sociais, embora apontem uma ruptura com o compromisso único com os trabalhadores urbanos, tiveram sua abrangência limitada e cercada pela meta econômica. O fenômeno “questão social” parece não representar uma preocupação central para esse governo, pois seu Plano de Metas apenas se referia à formação profissional como meta social a ser atingida, o que mostra que a grande preocupação se concentra na área econômica (VIEIRA, 1995; COUTO, 2006).

O desenvolvimento econômico da época acarretou, na realidade, um alto custo para os trabalhadores, à medida que veio acompanhado de um processo inflacionário que repercutiu na queda do poder aquisitivo dos salários (COUTO, 2006).

Essa alta inflação foi alvo de muitos movimentos sindicais. No período final, seu governo foi muito questionado, principalmente por grupos políticos vinculados com a União Democrática Nacional (UDN). No entanto o governo conseguiu manter a via democrática para resolução dos problemas políticos. Em 1960, Jânio Quadros é eleito, com apoio da UDN e com promessas moralizantes de grande efeito popular. Seu governo durou apenas sete meses, quando sua renúncia criou uma crise institucional pelo veto dado pelos militantes ao então vice-presidente João Goulart, candidato apoiado pelo PSB e pelo PTB (COUTO, 2006).

Por meio de proposta negociada pelo Congresso, evitando confronto militar, e pela Emenda Constitucional nº4 foi instituído o Parlamentarismo como forma de retirar poderes de João Goulart. Esse sistema só funcionou até 1963, quando, através de plebiscito, a população brasileira optou majoritariamente pelo presidencialismo, e Goulart assumiu o poder. Seu governo foi marcado por vários movimentos sociais, marcando em 1962 a criação do Comando Geral

dos Trabalhadores (CGT) embrião da Central Única dos Trabalhadores (CUT) de 1980. A legislação de proteção social aos trabalhadores rurais é dessa época, problema histórico até então, uma vez que só na década de 1970 que se tem a reversão da concentração dos trabalhadores para a zona urbana. O primeiro movimento de trabalhadores rurais surgiu nessa época, em 1955, com as Ligas Camponesas. O exercito também contava com revoltas no quadro interno com o questionamento de sargentos em relação a sua impossibilidade de serem eleitos.

O governo de Goulart negociava com trabalhadores, buscava apoio da Igreja, dos estudantes e de parcela do Exército e anunciava reformas sociais para enfrentar as péssimas condições de vida do povo brasileiro (VIERA, 1995; CARVALHO, 2002, apud COUTO, 2006). As reformas pretendidas pelo então presidente eram indesejáveis para os partidos de cunho liberal, como a UDN, para as oligarquias e para o Exército. Foram essas forças reunidas, apoiadas por um movimento anticomunista da classe média brasileira, que deram sustentação ao golpe militar de 1964, que conduziu o país a uma realidade bastante adversa na área dos direitos, sejam civis, políticos ou sociais.

Assim, os militares, em 1964, assumiram o poder a partir de um golpe, com a proposta de acabar com o período populista, erradicar o fantasma do comunismo e transformar o Brasil em uma grande potência internacional, tendo como perfil as ações de cunho burocráticos e tecnicistas (COUTO, 2006). Assim, segundo Habert (1996, apud COUTO, 2006), os militares, associados aos interesses da grande burguesia nacional e internacional, incentivados e respaldados pelo governo norte-americano, justificam o golpe em defesa da ordem e contra o comunismo. O acirramento da luta de classes estava em conflito, o golpe, assim, foi uma reação das classes dominantes ao crescimento dos movimentos sociais, mesmo tendo estes um caráter nacional-reformista.

O golpe militar teve uma incidência importante no campo dos direitos, uma vez que, embora nos discursos oficiais ainda se colocasse a democracia e a garantia de direitos como razões para a existência da revolução, os instrumentos legais editados nesse período demonstravam muitas razões para que se comprove o contrário (COUTO, 2006). Assim, verificamos a existência de dois 'brasis', como apontado por Viera (1995, apud COUTO, 2006) e Habert (1996 apud COUTO, 2006), um de repressão, de tortura, de aviltamento de

peças e de instituições, de censura e de aniquilamento dos que pensavam diferente, e por outro lado um segundo que apontava progresso, ufanismo, verde-amarelismo propagandeado pelo governo buscando cooptar a população, na sua maioria pobre, vivendo em condições precárias, para a legitimação das medidas governamentais.

O período de ditadura de 1964 a 1985 não teve o governo de forma igual, embora o caráter autoritário, de utilização de instrumentos de exceção, especialmente os atos institucionais (AIs) e a firme ideologização de “salvadores da pátria” possam ser percebidos em todo período. A Constituição de 1967 foi obsoleta e para dar seqüência ao AI5<sup>26</sup> o governo editou a Constituição de 1969. Ambas Constituições mantinham a mesma prerrogativa anterior de proibição do trabalho infantil (COUTO, 2006).

O período de 1970, se de um lado, foi marcado por um autoritarismo que barrava os direitos civis e políticos, simultaneamente viveu o momento conhecido como “milagre econômico”. Foram construídas estradas, hidroelétricas e consolidado um grande parque industrial no Brasil. Se por um lado o PIB aumentou significativamente, segundo dados de Habert (1996, apud COUTO, 2006), em 1980, 1% da população concentrava renda quase igual a 50% da população mais pobre. Outro resultado do “milagre econômico” foi o aumento da dívida externa, que entre 1969 a 1973, aumentou de US\$4 bilhões para US\$12 bilhões, chegando, em 1984, a US\$100 bilhões (HABERT, 1996, apud COUTO, 2006).

Em relação às medidas de cunho social na época, o período da ditadura foi pródigo em construir um corpo institucional tecnocrático para responder as demandas sociais e do capital. Atuou setorialmente e expandiu o número de instituições. Vemos nesse período, a questão dos menores infratores. Foi criado, em 1964, o Sistema Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor e ou Fundações Estaduais (Funabem e Febems), que buscavam “tratar” as crianças e adolescentes pobres do país, sob a égide da segurança nacional, e

---

<sup>26</sup> Por meio desse ato, o Congresso foi fechado, o Executivo foi autorizado a legislar em todas as matérias previstas na Constituição, foram suspensas todas as garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade. Permitiu-se ao presidente demitir, renomear, aposentar ou transferir juizes, empregados de autarquias e militares. Suspende-se o *habeas corpus* para crimes contra a Segurança Nacional, e “autoritariamente foram reimpostas a ordem e a hierarquia necessárias à consolidação do regime, sob a supremacia do grande capital” (FIORI, 1995, apud COUTO, 2006, p.106)

empregava, em seu atendimento, técnicas repressivas e de adestramento. Nesse período, começaram a ter destaque a questão da segurança pública, a do número de crianças na rua e a de adolescentes envolvidos com atos infracionais, colocando a exigência da sociedade sobre o Estado na resolução desses problemas. A resposta, bem-aceita, veio em forma de modelo repressivo e de recolhimento institucional (COUTO, 2006). Para tanto, foi criada uma estrutura institucional semelhante aos manicômios e às prisões, com o propósito de, ao retirar do seio da comunidade essas crianças e adolescentes, aplicaria medidas que os devolvessem sadios e prontos para contribuir com a sociedade.

No campo da educação, o principal objetivo era o conhecimento técnico, reiterado, de certa forma, a política da formação voltada ao trabalho urbano-industrial. Assim, a questão do analfabetismo passou também a ser preocupação, uma vez que se fazia necessária a alfabetização dos trabalhadores, especialmente pela paulatina incorporação das técnicas de modelo de gestão do trabalho assentado no paradigma fordista, que já requisitava do trabalhador possuir certo conhecimento específico. Para dar conta de tal questão, foi criado, em 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), sistema que teve diretrizes de ação princípios mais técnicos do que políticos (COUTO, 2006).

Os últimos governos militares já traziam a “abertura política”, mas essa ainda colocada de forma autoritária. O cenário do Brasil no período de 1980 a 1985 apresentava os resultados trazidos do período anterior: ampliação do déficit público; o endividamento externo; a crise fiscal, dada a diferença entre o volume despendido pelo governo com a área social e o volume de arrecadação de recursos; e a crescente mobilização e reivindicação popular pela democratização da sociedade e pelo atendimento do agravamento da questão social (COUTO, 2006).

Ao mesmo tempo, foi a década de 1980, onde ocorreram um grande aumento dos movimentos sociais e de participação da sociedade, organizando-se, por meio de entidades, organizações não-governamentais (ONGs) e sindicatos, para participarem do movimento pré-Constituinte, bem como para denunciar o descumprimento das propostas por parte do governo. Segundo Paolli & Telles (2000, p.107), “os anos 80 foram marcados por uma notável

dinâmica associativa e organizativa que alterou o cenário político do país e introduziu fissuras importantes no pesado legado autoritário brasileiro”. Nesse contexto foi construída a Constituição de 1988 e os direitos nela garantido.

As décadas de 1980 e 1990 foram paradigmáticas e paradoxais no novo cenário político, econômico e social brasileiro. De um lado, desenvolveu-se um processo singular de reformas, no que se refere à ampliação do processo de democracia, especialmente demonstrada na Constituição de 1988. Por outro lado, efetivou-se um processo de grande recessão e contradições no campo econômico, onde ocorreram várias tentativas de minimizar os processos inflacionários e buscar a retomada do crescimento, tendo como eixo os princípios da macroeconomia expressa na centralidade da matriz econômica em detrimento da social (COUTO, 2006).

Esse paradoxo está exatamente localizado na relação entre avanços políticos sociais e as definições das diretrizes macroeconômicas que concebem as políticas sociais como conseqüência do funcionamento adequado da economia e, sendo assim, acabaram por desfigurar os princípios orientadores das mesmas (FAGNANI, 1999 apud COUTO, 2006).

Também na década de 1980, o governo brasileiro assumiu o compromisso de encaminhar as orientações produzidas pelo Consenso de Washington o que, por si só, criou uma dupla implicação: de um lado, houve uma expectativa para o atendimento dos avanços constitucionais, que ampliavam os direitos sociais e o papel interventor do Estado e, por outro lado, a adoção, na formulação da política econômica nacional indicando a diminuição de gastos nas políticas sociais e na retirada do Estado do campo social (NOGUEIRA, 1998; COUTO, 2006).

O primeiro governo pós-ditadura do Brasil na democracia foi o de José Sarney, pautado inicialmente pela fraca sustentação política e popular, uma vez que a eleição supunha que Tancredo Neves é que seria o presidente, e, este sim, era representante político com forte apoio popular. Porém dois atos foram fundamentais para a popularidade desse governo: a implantação do Plano Cruzado e o processo constituinte. Em síntese, esse foi o governo de transição democrática, que teve como resultante a Constituição de 1988, e, por outro lado, pelo processo de articulação das forças conservadoras, que tornam, pela sua pressão, inacabada a reforma prevista pela constituição (FAGNANI,

1999, apud COUTO, 2006), iniciando o percurso do Brasil que teve como agenda econômica, política e social as orientações de recorte teórico neoliberal.

A Constituição de 1988 trouxe modificações em relação aos direitos sociais. Em seu texto aparece o reconhecimento das desigualdades sociais e regionais brasileiras, impondo a solução dessas desigualdades à ação do país. O estatuto legal rompe a lógica fragmentada e busca, por meio da seguridade social, dar um sentido amplo à área social, trabalhando na lógica da ampliação dos direitos sociais e da inserção da noção de responsabilidade do Estado frente a essas políticas. Segundo Couto (2006), assim:

[...] é possível afirmar que essa política de seguridade social proposta tem como concepção um sistema de proteção integral do cidadão, protegendo-o quando no exercício de sua vida laboral, na falta dela, na velhice e nos diferentes imprevistos que a vida lhe apresentar, tendo para a cobertura ações contributivas para com a política previdenciária e ações não-contributivas para as políticas de saúde e de assistência social. (COUTO, 2006, p.159)

Por outro lado, Vianna pontua que, nesse novo conceito, a seguridade social:

[...] significa que a sociedade se solidariza com o indivíduo quando o mercado o coloca em dificuldade. Ou seja, significa que o risco qualquer um, em princípio, está sujeito – de não conseguir prover seu próprio sustento e cair na miséria – deixa de ser problema meramente individual e passa a constituir uma responsabilidade social pública. Por isso, a Seguridade Social, em países avançados, fica, de uma forma ou outra, nas mãos do Estado. (VIANNA, 1999, p.91)

É possível afirmar que a Constituição de 1988 foi aprovada numa lógica dos princípios do Bem-Estar Social, de recorte social-democrata. Porém há duas problemáticas a serem apontadas em divergências: os países periféricos efetivaram essa Constituição “social-democrática” com quarenta anos de diferença em relação aos países de economia avançada (devido suas condições político-econômicas) e sua inscrição num contexto onde há uma outra configuração do capitalismo internacional, regidos pelas idéias teóricas do neoliberalismo, que tem primazia a destruição dos projetos de Bem-Estar Social (COUTO, 2006).

O governo posterior de Fernando Collor de Mello firmava-se com um projeto de um Estado social democrata, mas suas iniciativas foram implementadas na esteira do projeto neoliberal (PEREIRA, 2000, apud

COUTO, 2006). As propostas da campanha, que continham retóricas como “amigo dos pobres”, “descamisados” e “perseguidor das elites econômicas ou dos marajás”, indicavam prioridade ao resgatar a dívida social, o que, na realidade, não se confirmou nas ações do governo. Esse período, que vai de 1990 a 1992, podem ser apontadas a intervenção na economia pela abertura de mercado brasileiro e o caráter populista, clientelista e assistencialista dos programas sociais (COUTO, 2006).

No final do período Collor, o país tinha um quadro que apresentava: alavancagem do processo de privatização das empresas nacionais, abertura econômica para capitais estrangeiros, retomada do processo inflacionário e minimização dos gastos públicos governamentais na área social (COUTO, 2006). Observamos aí o alinhamento com as indicações feitas pelos organismos internacionais.

O governo de Itamar Franco centrou-se no projeto econômico, buscando conter o déficit público e inflação. Como estratégia foi projetado, na esfera econômica, o Plano Real, sob coordenação do então ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso. Reis & Prates (1999, apud COUTO, 2006) enumeram as metas desse plano:

- 1) Estabilidade de preços, incorporando alternativas de crescimento do mercado, bem como investimento e avanços tecnológicos setorializados;
- 2) Modernização como redefinição da estrutura produtiva nacional, tendo como referência as novas tecnologias disponíveis no mercado internacional;
- 3) Integração econômica no cenário globalizado;
- 4) Desregulamento do setor produtivo público, redefinindo seu papel como administrador público, redefinindo seu papel como administrador de políticas macroeconômicas e de produção de bens sociais e de políticas sociais compensatórias. (REIS & PRATES, 1999, apud COUTO, 2006, p. 147).

Essas metas, tanto no período de Itamar Franco como no subsequente, principalmente no que se refere às políticas sociais, entravam em choque com o caráter universalista e de direito social previsto na Constituição de 1988, que desde o governo Collor de Mello vinha sendo desconstituído, pois se argumentava que os direitos garantidos no texto constitucional tornavam o país ingovernável (DRAIDE, 1993; PEREIRA, 2000 apud COUTO, 2006). Outro fato marcante no campo dos direitos sociais nesse governo foi a aprovação da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, nº8.742 de 1993.

O governo de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 1999, priorizou a controle da inflação e a manutenção da estabilidade da moeda e encaminhou, como plataforma política, a necessidade de reformar o Estado, prioridades vinculadas ao paradigma neoliberal. Contraditoriamente, em sua campanha, definiu sua plataforma de governo com cinco prioridades: saúde, educação, emprego, agricultura e segurança. Para governar, optou por utilizar o recurso da Medida Provisória<sup>27</sup>, mantendo um afastamento da sociedade quanto as decisões governamentais. Trabalhou com o Congresso e, com seu apoio, conseguiu aprovar inúmeras mudanças no texto constitucional (COUTO, 2006)

Uma das características desse período foi a reforma da matriz da solidariedade, como sinônimo de voluntarismo e de passagem da responsabilidade dos programas sociais para a órbita da iniciativa privada, buscando afastar o Estado de sua responsabilidade central, conforme a Constituição de 1988, na garantia desses direitos.

Segundo Couto (2006), o balanço social desse período é desastroso. Ao final do governo, contabilizaram-se: um aumento da concentração de renda; altíssimos índices de desemprego; tentativa constante de desmontar os direitos trabalhistas; processo de privatização intenso; e várias reformas na Constituição de 1988, principalmente no que se referem os direitos sociais. Em contraponto, há o desenvolvimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que explanarei mais a frente nesse capítulo. O Governo Lula parece continuar esse projeto neoliberal de Estado, porém se utiliza de um caráter populista e aparente investimento e reforma nos projetos sociais. Compreendendo a construção dos direitos sociais podemos nos aprofundar especificamente na questão do trabalho infantil e as medidas de combate contra o mesmo.

Para compreender mais a fundo as medidas políticas de enfrentamento do trabalho infantil desse período de redemocratização nacional, devemos nos ater sobre o cenário internacional nos permite compreender as intervenções do Estado sobre a questão do trabalho precoce. Em específico é necessário se conhecer a Organização Internacional do Trabalho – OIT, organização

---

<sup>27</sup> Esse recurso foi garantido na Constituição de 1988 para ser usado em caráter de urgência e exceção, foi utilizado como instrumento cotidiano dos governos que se sucederam a 1988 (DINIZ, 1996)

internacional que coloca metas sociais para o Brasil e que alavancou nos anos 90 o trabalho infantil como “problema social relevante” em todo mundo e os governos e sociedades foram desafiados a “perceber que essa era uma realidade inaceitável e em decorrência, sensibilizar-se para o fato e agir” (OIT, 1993). Essa organização dedicou um setor inteiro de sua máquina administrativa para manter-se informada, elaborar estatísticas, promover a difusão das experiências mais notáveis de combate ao trabalho precoce, disseminar metodologias de trabalho, incentivar e coordenar programas, expor sua posição institucional e estatuir os marcos legais sobre o tema (FERREIRA, 2001).

Várias medidas foram divulgadas pela Organização ao longo do século vinte, voltando seus esforços para ampliar progressivamente o espectro de atividades laborais a serem reguladas quanto ao aspecto de idade mínima de ingresso e quanto às restrições a serem observadas em relação ao trabalho dos jovens. No total foram 17 normas entre convenções e recomendações (FERREIRA, 2001). Contudo seu caráter é estritamente limitante e regulador de alguns aspectos desse trabalho, uma vez que faz a leitura de um cenário onde o uso e abuso da força de trabalho infantil eram tratados como um fato “natural” da economia. Algumas mudanças de discurso aparecem em 1959 na Declaração dos Direitos da Criança, proclamada na Assembléia Geral das Nações Unidas. Em seu princípio de número 9, preconiza que a criança não poderia trabalhar antes de uma idade apropriada, e pode trabalhar desde que não comprometa sua educação, saúde física, mental e moral.

Em 1973, a OIT formula a Convenção 138 que seus documentos mais recentes definem como “a base de toda a política da OIT sobre a eliminação gradual do trabalho infantil e proteção contra as condições adversas que o agravam” (OIT, 1987, p. 6). Esta aponta para a necessidade dos países membros formularem políticas para a idade mínima vinculando-as à escolaridade compulsória, tratando do tema sob a perspectiva da preservação da saúde e desenvolvimento da criança.

A questão do trabalho infantil sendo discutida em um conceito já liberal de direitos humanos trazia uma reformulação de seu próprio conceito buscando conceber os limites psíquicos e físicos para a realização de

determinadas atividades e o impactos que produzem, ou seja, se a criança está apta a fazer o serviço e qual seu impacto no desenvolvimento infantil, entendido conceitualmente. Devemos ter cuidado para não cair no equívoco de não contar com a variável do emprego desestrutural que não possibilita simplesmente eliminar trabalhadores, uma vez que esse diminui a preço da força de trabalho, uma vez que o trabalho da criança compete com o trabalho de seus pais. A simples tirada da criança do trabalho não soluciona o problema para o capitalismo.

O cenário internacional, entendendo já na fase do capitalismo monopolista, demandava atitudes por parte dos governos e agências internacionais dentro dos países do terceiro mundo, uma vez que eram esses que apresentavam um cenário desolador para a criança, como foi tirada na Convenção dos Direitos da Criança de 1989. Essa convenção buscou sensibilizar os setores responsáveis do mundo inteiro para uma pauta extensa de questões sobre a infância, todas interligadas, apontando a urgência do tratamento da maioria delas sob a ótica da integralidade de ações, onde a noção de intersectorialidade toma vulto. Em seu artigo 32 a Convenção formula que:

1. As partes do Estado reconhecem o direito da criança a ser protegida da exploração econômica e de atuar em qualquer trabalho que é perigoso ou interfere com a educação infantil ou pode ser perigoso pra a saúde física, mental, espiritual ou moral ou o desenvolvimento social das crianças.
2. As partes do Estado devem ter medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais para assegurar a implementação do presente artigo. Para este fim, e tendo em vista a relevância da cláusula dos outros instrumentos internacionais, as partes do Estado devem em particular:
  - (a) Estipular uma idade mínima para admissão no trabalho;
  - (b) Estipular uma regulação apropriada de horas e condições de trabalho;
  - (c) Estipular penalidades apropriadas ou outras sanções para assegurar a efetiva aplicação do presente artigo.(UN, 1989, apud FERREIRA, 2001, Tradução nossa)

No decorrer dos anos de 1980, no Brasil, com a reabertura democrática, o quadro herdado da década anterior, modifica-se em termos da percepção e do enfrentamento da questão do trabalho infantil. O Estado abre a legislação brasileira para o trabalho de adolescentes sem direitos trabalhistas e previdenciários, através do Decreto Lei 2.318/86,

regulamentado pelo Decreto 943.381/87, que cria a figura do “menor assistido” na legislação trabalhista brasileira. O menor assistido é definido como aquele encaminhado à empresa por entidade assistencial, devendo trabalhar 6 (seis) horas por dia e freqüentar a escola, recebendo para isso meio salário mínimo.

Os programas sociais, de alcance nacional, mais conhecidos eram o Guarda-Mirim e o Projeto Bom Menino. Os dois inseriam precariamente os jovens no mercado sem qualquer preocupação com a formação educacional (MONTENEGRO, 2006). Nesses programas, o Governo Federal simplesmente encaminhava os adolescentes para empresas e instituições religiosas, que pagavam meio salário mínimo aos jovens para que trabalhassem, na maioria das vezes em dois turnos, como guardas de trânsito e, principalmente, como *office-boys*.

Desde o início dessa década, as ONGs vinham ensaiando um processo de crescente politização e ingressam pela primeira vez “na luta por direitos no campo do direito”. Nesse contexto, o Decreto-Lei do Bom Menino (Decreto-Lei 2318/86) passa a ser encarado com forte resistência por parte de diversos segmentos da sociedade brasileira: ativistas de direitos humanos, juristas, educadores, empresários e jornalistas manifestam-se contra esse retrocesso na legislação do trabalho do menor do País.

Costa (1994) pontua que muitas “lutas”, principalmente transpassadas pelas entidades internacionais e ONGs, por um novo direito da infância e da juventude procuram garantir o perfil das políticas públicas por meio de mudanças públicas no panorama legal, o reordamento das instituições e a melhoria das formas de atenção direta. Essas “lutas” culminam na inserção do artigo 227 na Constituição Federal e a redação e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Artigo 227 da Consituição deixava claro, “o dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta propriedade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1998). Como já mencionado, essa inclusão se deu pela pressão das

organizações internacionais para um projeto civilizatório.

O projeto de lei do Estatuto da Criança e do Adolescente, após aprovação do Congresso Nacional foi sancionado pelo Presidente da República, em 13 de outubro de 1990, na forma da Lei nº 8.069, revogando o código de menores (Lei nº 6.697) e a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (Lei nº 4.513).

Com o Estatuto, o paradigma da proteção integral foi criado, pautado no princípio de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, vindo a significar uma ruptura em relação às concepções que vigoravam fundamentadas na visão jurisdicional menorista. A partir dessa década, a questão do trabalho infantil passa a ser regulada de forma abrangente, contendo dispositivos específicos sobre obrigatoriedade da proteção aos direitos da criança e do adolescente.

Como decorrência do ECA, estruturou-se, ao longo da década dos anos noventa, uma rede de instituições com papéis definidos em suas esferas específicas para atenção à infância e adolescência, como os Conselhos de direitos - Municipais, Estaduais e Nacional - e os Conselhos Tutelares (FERREIRA, 2001). Temos que lembrar também o papel dos Ministérios Públicos, cuja missão institucional foi ampliada após 1988. As chamadas abrem processos de investigação através de denúncias, na defesa de direitos difusos e desencadeamento de ações repressivas, como na divulgação de conhecimentos dos diversos aspectos legais sobre direitos e as consequências de sua violação.

### **2.5. O Trabalho Infantil Hoje: um retrato contínuo.**

A abolição do trabalho infantil é um dos quatro princípios que regem os direitos fundamentais contida na Declaração sobre os Princípios e Direitos Fundamentais do Trabalho, adotada na Conferência Internacional do Trabalho da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 18 de junho de 1998. Esse princípio constitui uma parte da base mínima universal de direitos do trabalho para todos os países membros, independente de sua ratificação das convenções pertinentes, constituindo, adicionalmente, a pauta da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Além disso, a abolição do trabalho infantil insere-se nas ações de defesa dos direitos humanos coordenadas pela Organização das Nações Unidas, que neste campo, além da própria OIT, é integrado pela Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Econômico (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Ao longo do final do século 20, os governos brasileiros vêm ratificando os pactos e declarações da ONU referentes aos direitos humanos e as convenções da OIT relativas à proteção especial da criança. Entretanto, a partir da década de 1990, a inserção e a atuação dos governos tornam-se mais intensas e consoantes com as diretrizes da política pública internacional neste campo. Em 1992<sup>28</sup>, o governo aderiu ao Programa Internacional de Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC) da OIT; ratificam a Declaração de Cartagena, de 1997; e as Convenções da OIT de n<sup>os</sup>. 138, de 1973 e 182, de 1999.

O UNICEF elenca características, que, em conjunto ou isoladamente, tornam o trabalho precoce prejudicial ao desenvolvimento das crianças: 1) realizado em tempo integral, em idade muito jovem; 2) por meio de longas jornadas; 3) conduza a situações de estresse físico, social ou psicológico, ou prejudicial ao pleno desenvolvimento psicossocial; 4) exercido nas ruas em condições de risco para a saúde e a integridade física e moral das crianças; 5) incompatível com a frequência à escola; 6) exija responsabilidades excessivas para a idade; 7) comprometa e ameace a dignidade e a auto-estima da criança, em particular quando relacionado com trabalho forçado e com exploração sexual; e 8) sub-remunerados. (UNICEF, 1997).

Relatórios elaborados pelos governos, representantes dos trabalhadores e empregadores enviados à OIT indicam que o trabalho infantil persiste em todas as regiões do globo. Nos países industrializados, ele pode ser detectado junto ao trabalho dos imigrantes clandestinos ou de grupos étnicos discriminados. Na África, Ásia e América Latina ele é encontrado em atividades como: agricultura - comercial e de subsistência, pequenos empreendimentos

---

<sup>28</sup> O IPEC, vinculado à Organização Internacional do Trabalho (OIT), foi implantado no país em 1992 e prorrogado até o ano 2006. Este Programa é coordenado no âmbito do Ministério do Trabalho pela Secretaria de Fiscalização do Trabalho - SEFIT, desenvolvendo ações em parceria com órgãos governamentais e ONGs, centrais sindicais e entidades empresariais com o objetivo de prevenir, afastar, proteger ou reabilitar trabalhadores infantis (UFRGS, sd).

da indústria manufatureira, produção de artesanato, serviço doméstico; comércio de rua; prostituição, e servindo em conflitos armados. Uma boa parte dessas atividades são consideradas como de risco. No âmbito do IPEC, a OIT faz distinção entre as atividades laborais de risco imediato e as de risco no longo prazo. As primeiras podem ser citadas: agricultura, utilizando máquinas e produtos químicos, indústrias de vidros, construção e tecelagem, nas ruas, como catadores de lixo, vendedores ambulantes sob a ameaça de gangues e da prostituição, enquanto as últimas comprometem o desenvolvimento físico, psicossocial, ético ou moral e afetam o futuro da criança.

Segundo relatório da OIT (2001), a maior parte das crianças e dos jovens trabalha na informalidade<sup>29</sup>, e sua presença é sub-registrada. Esse fato representa um desafio para a política pública, considerando a dificuldade de implementar mecanismos para a execução do cumprimento da legislação ou ações para a contenção do uso desse tipo de trabalho. O setor informal apresenta, também, entre suas características a invisibilidade e a atomização das unidades produtivas, o que dificulta e onera a ação de fiscalização do poder público, não sendo alvo de atenção adequada.

---

<sup>29</sup> Definimos *setor informal* de acordo com a OIT, sendo este conceito adotado pela maioria dos Sistemas Nacionais de Estatísticas, e estabelecido a partir da forma de organização das unidades produtivas. Considera-se, portanto o *setor informal* como o conjunto das empresas familiares operadas pelos proprietários e seus familiares, ou em sociedade com outros indivíduos. São unidades produtivas que não são constituídas como entidades legais separadas de seus proprietários que não dispõem de registros contábeis padrão. O setor informal, sob a ótica da ocupação, é definido como o conjunto de trabalhadores inseridos nessa forma de organização da produção que inclui proprietários, mão-de-obra familiar e ajudantes assalariados. *Mercado de trabalho informal* é definido como lócus de compra e venda de serviços de mão-de-obra sem registro em carteira de trabalho, ou seja, sem vínculo com a seguridade social pública. *Trabalho informal* é definido como qualquer forma de trabalho exercido sem a contribuição à seguridade social pública. E, finalmente *Processo de Informalidade* é conceituado como o processo de mudanças institucionais que deriva das transformações estruturais na produção e no emprego, que são impulsionadas pela liberalização do comércio, pela maior integração das economias à economia mundial e pela revolução tecnológica em andamento. Na dimensão do mercado de trabalho, o processo de informalidade se revela por meio da destruição, adaptação e redefinição de um conjunto de instituições, normas e regras – estabelecidas juridicamente ou por meio de práticas consuetudinárias, envolvendo os seguintes aspectos: as relações entre as empresas para organizar a produção e sua distribuição; os processos de produção e de trabalho; as formas de inserção de trabalho; as relações de trabalho; e os conteúdos das ocupações. Essas alterações se mostram por meio de um duplo efeito. De um lado, são os processos de corrosão de determinadas práticas ou instituições que se tornam inadequadas pela perda de sua eficácia e/ou de sua legitimidade política ou por envolver custos diretos ou indiretos elevados. Por outro lado, constituem os processos que definem ou adaptam normas, práticas, procedimentos e instituições às necessidades e interesses da sociedade contemporânea. (OIT, 2001)

Os programas governamentais de contenção ao trabalho infantil apresentam especificidades quanto às suas disposições legais, arranjos institucionais, intervenções diretas e mecanismos para garantir a execução das medidas e seu cumprimento, em virtude das características do país, sua legislação e dos tipos de trabalho que as crianças exercem. Porém, um conjunto de orientações é indicado pela OIT (2001) como: i) coordenação para evitar duplicação de esforços e desperdício de recursos; ii) maior interação entre diferentes atores e parceiros sociais; iii) concentração dos recursos nas atividades fins, minimizando despesas administrativas; iii) abordagem integral, priorizando programas que atuam por meio da: prevenção, retirada, reabilitação, criação de emprego adulto, assistência social, saúde e educação, nesta abordagem, o módulo educação é fundamental. Além disso, as ações educacionais e a aplicação das leis trabalhistas devem ser sincronizadas e complementares, reforçando-se mutuamente; e a educação universal de boa qualidade é um elemento essencial para a efetiva abolição do trabalho infantil.

A legislação trabalhista brasileira atual proíbe o trabalho de indivíduos com menos de 16 anos de idade, a não ser na condição de aprendiz a partir de 14 anos (Lei 10.097, de 19/12/2000, oriunda do Projeto de Lei n.º 2.845/2000), e impede o exercício do trabalho em locais ou serviços perigosos ou insalubres para indivíduos com menos de 18 anos de idade. Esses limites substituem os dispositivos originais da Consolidação das Leis do Trabalho<sup>30</sup> (CLT, decreto-lei no 5.452, de 1º de maio de 1943), vêm de encontro às recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e avança com relação aos dispositivos enunciados na Constituição Brasileira de 1988 e no Estatuto da Criança e Adolescentes.

Assim, a Constituição Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº8.069 de 13 de julho de 1990), consoantes com a CLT, determinam a idade mínima de 14 anos para a admissão ao trabalho, proibindo

---

<sup>30</sup> A CLT, no capítulo IV – Da Proteção do Trabalho do Menor, proíbe o trabalho para as pessoas abaixo de 12 anos, cria a categoria de menor trabalhador para jovens de 14 a 18 anos (Artigo 402), e estabelece restrições para o exercício do trabalho (Arts. 403 a 405). Os indivíduos com menos de 14 anos de idade podem trabalhar apenas mediante garantia de frequência à escola que assegure sua formação ao menos em nível primário; e em serviços de natureza leve, que não sejam nocivos à sua saúde e ao seu desenvolvimento normal. Aos indivíduos com menos de 18 anos não é permitido o trabalho noturno, em locais ou serviços perigosos, insalubres ou prejudiciais à sua moralidade.

o trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de 18 anos e de qualquer trabalho a menores de 14 anos, salvo na condição de aprendiz. A Constituição não determina a idade mínima para o trabalho em regime de aprendizagem, enquanto o ECA a fixa em 12 anos. Esses limites de idade contrariam a Recomendação, 146 de 1973 da OIT que solicita que a idade mínima para o trabalho seja gradualmente elevada para 16 anos. Assim, a Emenda Constitucional n.º 20, de 16/12/1998, proíbe qualquer trabalho a menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de 14, além de ratificar o impedimento do trabalho noturno, perigoso, ou insalubre a menores de 18 anos.

A Constituição Brasileira de 1988 (Arts. 203, 208 e 227), assegura à criança e ao adolescente direitos fundamentais determinando ao Estado a função de promotor de programas de educação - pré-escolar e fundamental - e de saúde com assistência integral, outorgando as ONGs participação nessas ações. A regulamentação referente à assistência integral no campo da educação se aprofunda com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394 de 1996) que estabelece: a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas em tempo integral (Artigo 87); e a articulação do ensino profissional com o ensino regular, ou por meio de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (Artigo 40). O Artigo 40 da LDB corrobora as disposições do Estatuto da Criança e Adolescente que prevê a garantia de uma bolsa-aprendizagem ao adolescente de até 14 anos e a extensão dos direitos trabalhistas e previdenciários ao adolescente-aprendiz, maior de 14 anos.

A proteção aos grupos mais vulneráveis da população foi regulamentada pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS, lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993) por meio de benefícios, serviços, programas e projetos, entre outros objetivos estabelece a proteção à família, à infância e à adolescência; e o amparo às crianças e adolescentes carentes. A Secretaria de Estado de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência coordena o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, desde 1992 que teve nova diretriz e normas aprovadas pelo Conselho Nacional de Assistência

Social, para o período compreendido entre 2000 e 2006, por meio da Resolução n.º 5, de 15/02/2000, em seu Artigo 1º.

Na esfera jurídica e institucional, o Ministério da Justiça promulgou lei em 1991 estabelecendo o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (CONANDA, Lei nº 8.242) que tem como função determinar diretrizes para ações nas áreas de saúde, educação, assistência social e garantia de direitos, para os três níveis de governo. No campo do trabalho, as diretrizes centram-se em ratificar as convenções da OIT, promover ações de fiscalização e estimular programas de geração de trabalho e renda. A disseminação das diretrizes, e sua consistência, podem ser alcançadas por meio da criação de espaços institucionais de mediação entre a sociedade civil e o Estado, e no âmbito das Delegacias Regionais do Trabalho. Quanto ao primeiro campo, o ECA estabelece dois espaços: Conselho Tutelar (Artigo 131), em nível municipal, e Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente (Artigo 86), em nível estadual. O objetivo do primeiro órgão é investigar todos os casos de violação dos direitos da criança e adolescentes, enquanto o segundo tem como objetivos principais: deliberar e formular uma política de proteção integral da infância e da juventude; e articular os diversos órgãos públicos com a iniciativa privada, com vistas a instituir um sistema de proteção integral. Estas instâncias criadas por leis municipais e estaduais são autônomas, uma vez que não se subordinam ao poder público nem a outro conselho, e representam instituições inseridas nos princípios de descentralização político-administrativa e que propiciam maior envolvimento da sociedade civil neste campo da política social.

Quanto ao segundo, as Delegacias Regionais do Ministério do Trabalho e Emprego, em 1995, definem as Comissões Estaduais contra o Trabalho Infantil, em todos os estados da federação, recentemente transformadas em Núcleos de Erradicação do Trabalho Infantil e de Proteção ao Trabalho do Adolescente. O objetivo desse Núcleo é identificar, em nível local, todas as atividades econômicas que utilizam o trabalho infantil, selecionar atividades de risco e reforçar ações para poder eliminá-lo. Nesse mesmo ano, o Governo Federal institui o Grupo Executivo de Repressão ao Trabalho Forçado (GERTRAF), composto por vários Ministérios, sob a coordenação do Ministério do Trabalho e Emprego, para promover a integração das ações do

Governo Federal. Para implementar as decisões desse Grupo, foi criado o Grupo Móvel de Fiscalização que tem por finalidade a repressão ao uso do trabalho infantil e do trabalho forçado (AZEVEDO, 2002).

Somando esforços na mesma direção, foi assinado, em 1996, protocolo denominado de *Compromisso para Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente no Trabalho*, com a participação dos governos estaduais, confederações nacionais de empregadores, centrais sindicais, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, Programa Comunidade Solidária e várias ONGs. Assim, em novembro de 1994, instala-se o Fórum Nacional para a Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, coordenado pelo Ministério do Trabalho, com o apoio da UNICEF e da OIT, compreendendo ONGs. Esse Fórum tem o objetivo de articular diversas organizações governamentais e não-governamentais capazes de atuar na área da eliminação do trabalho infantil, tendo a responsabilidade de traçar as diretrizes para o combate ao trabalho infantil e integrar as ações do governo com as da sociedade civil.

Esse é o cenário político onde é criado o PETI, implantado no país desde 1992, e modificado até o ano 2006, como acompanhamos no primeiro capítulo, constitui a linha mestra do governo federal para determinar diretrizes e orientar as ações de prevenção e contenção ao trabalho precoce. O Programa é coordenado, inicialmente, no âmbito do Ministério do Trabalho pela Secretaria de Fiscalização do Trabalho - SEFIT, desenvolvendo ações em parceria com órgãos governamentais, ONGs, centrais sindicais e entidades empresariais. O PETI vinculado a Secretaria de Assistência Social / MPAS, teve início em 1996 com um projeto e, posteriormente contemplados outros 11 estados por meio de diversas atividades laborais nas zonas rurais, além de ser estendido para atender crianças e adolescentes residentes nas áreas urbanas, prioritariamente as que trabalham nos *lixões*. (BRASIL, 2000).

Podemos assim perceber que o capitalismo reduz o trabalhador de sujeito a simples mão de obra. Essa lógica se amplia a toda família dos trabalhadores. Assim a criança, filha de trabalhadores, perde suas particularidades de desenvolvimento, também sendo reduzida a uma mão de obra para reprodução do capital. Buscando controlar tanto seu trabalho quanto sua família, o capitalismo ao longo de sua história cria diversos significados e

classificações para as crianças, menores, adolescentes, jovens, etc, sempre buscando adequar esses sujeitos ao processo produtivo capitalista, fragmentando-os mais e os jogando numa ordem social a qual não tem um amplo acesso a compreendê-la, estagnando-o em sua posição social. Dentro dessa lógica, não há como pensar uma ação efetiva que consiga erradicar o trabalho infantil, uma vez que ele sustenta a própria lógica capitalista.

Em contramão, as crises do capital demandam novas gestões do modo de produção capitalista, compreendendo a complexidade desse processo, que responde à necessidade de reprodução do capital, mas também busca responder, de forma que não barre essa base, aos movimentos de trabalhadores. Assim, vemos, uma vez que há trabalhadores “livres” e um Estado capitalista, a criação de um sujeito de direitos que terá direitos civis, políticos e sociais. A lógica desse último, não auxilia na reprodução do capital, num sentido imediato, porém em processos secundários é utilizado como instrumento de retenção de movimentos sociais e auxiliam na conquista política de uma base. Isso só é possível, se não interferir na lógica de reprodução da mais-valia. Assim, na gestão atual do Capitalista Monopolista Neoliberal, esses direitos sociais acabam sendo responsabilizados à sociedade civil e são quase totalmente financiados por iniciativas privadas. Ao Estado cabe somente a fiscalização.

A criança, assim, se perde na legislação e acaba sendo responsabilizada (ou sua família, ou uma sociedade abstrata) por sua própria miséria, sendo jogada de um lugar para outro. Nesse sentido, não faz sentido para ela e sua família não trabalhar e auxiliar a prover meios de minimamente auxiliar nas condições materiais básicas para sobrevivência de sua família, uma vez que não há outras possibilidades. Por outro lado, há uma abstrata proteção integral que deveria assegurar seu desenvolvimento físico e psicológico, mas não tem medidas concretas, ou seja, somente confunde-a mais. Assim fica a questão: quem se beneficia com o PETI? As medidas coercitivas não se propõem a mudar de fato a realidade dessa questão social, uma vez que não se efetivam suas diretrizes já que não há investimentos públicos, ficando esses dependentes de caridades do âmbito privado. Por outro lado, se qualitativamente o problema não se resolve, quantitativamente os números podem se alterar. Assim, acompanhando a etapa atual do Capitalismo

Monopolista, as questões sociais, como o trabalho infantil, são uma forma de controle dos monopólios internacionais sobre a mão de obra local, mediado pelo Estado. Não é de se estranhar assim que todas as metas sociais advém de países capitalistas que concentram grande parte do monopólio atual.

Abandonado assim a criança pobre e sua família a sua própria miséria, as políticas públicas são perpassadas pela ideologia neoliberal. A lógica do individualismo que perpassa a produção do capital, culpabiliza cada membro da família trabalhadora.

Compreendendo a ideologia política que perpassa o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, devemos agora observar o como a Psicologia busca trabalhar com essa “questão social” e repensar possibilidades de enfrentamento dessa problemática.

### **III A PSICOLOGIA E O TRABALHO INFANTIL: DA PRIMAZIA DA EXPLORAÇÃO HUMANA À FORMAÇÃO OMNILATERAL DE UM NOVO HOMEM**

Até aqui, acompanhamos, primeiramente, a legislação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, onde constatamos um reconhecimento de uma questão social, e frente a essa situação, a construção de uma política que responsabiliza a sociedade como um todo em relação à questão demandando uma ação conjunta, porém uma sociedade individualista<sup>31</sup> que procura enfrentar esse problema de maneira fragmentada. O que se verifica ainda pelo financiamento é que o Estado acaba por praticamente só regular o serviço e dispor poucos recursos para essas políticas. Em contraponto, a iniciativa privada toma conta do investimento desse Programa, o que, de certa forma barra a autonomia das ações propostas. Verificamos também diretrizes em relação a todas as ações do PETI aparecendo de forma abstrata, não reconhecendo as condições concretas que cerceiam essa política. De forma geral, encontramos um Programa público que teve várias alterações legais ao longo de sua história e parece se perder em suas ações, ou no propósito delas. Constatando esse fato, e analisando em relação a dados atuais sobre o trabalho precoce, embora se tenha um programa de erradicação, ainda nos caba avaliar que forma de enfrentamento e dentro de que lógica social esse Programa busca se relacionar com o tema do trabalho infantil. Em outras palavras, quem ganha e perde com essa política.

Para isso, acompanhamos durante o capítulo segundo, a historicização da questão social do trabalho infantil e das políticas que o cerceiam. Para isso, pontuamos a necessidade de perpassar esse tema dentro de um quadro maior que nos permitiu ter uma análise mais ampla dessa política social, em relação à política econômica e gestão política do Estado. Assim percebemos que o trabalho precoce se agravou quando se inseriu o modelo capitalista de produção, onde as crianças e adolescentes foram reduzidas a força de trabalho, a serviço da produção de mais valia. A exploração intensa dessa mão

---

<sup>31</sup> Essa perspectiva é diferente da marxista que, também coloca a sociedade a responsabilidade pela solução do problema, mas de toda sociedade organicamente que busca superar essa questão, e, ao mesmo tempo, o capitalismo, compreendendo esse como raiz do problema.

de obra gerou diversos movimentos questionando a situação da classe trabalhadora, porém como constatamos, só quando o capital tem condições de garantir sua reprodução e, ainda por cima retrair os movimentos contrários a ele, aparecem a concessão dos direitos sociais. Os direitos sociais e as políticas públicas, materialização desses direitos, seguem essa mesma lógica e por isso tivemos que esboçar a política econômica atual do capitalismo monopolista que hoje se utiliza da lógica neoliberal. Dentro desse panorama, acompanhamos a questão do trabalho precoce incidindo no Brasil junto com o processo de industrialização do país que teve seu início no período da República. Logicamente, esse processo se deu de maneira particular devido o contexto histórico-cultural em que ocorreu. Atualmente, dentro da fase monopolista do capital, vemos a intervenção internacional em nossas políticas, que acabam por importar imposições sociais que negligenciam as condições e demandas concretas de nossa sociedade de classes. Acompanhamos, assim, uma preocupação superficial em relação ao trabalho infantil, uma vez que todos os modos de enfrentamento se inserem na ideologia do capital e devido a não compreensão da totalidade desse processo de inserção precoce no mundo do trabalho de grande parte da classe trabalhadora, acabam por individualizar a problemática na criança, na família ou no próprio serviço, ou ainda reconhecem que é uma questão que emerge das condições da sociedade, mas por não compreenderem a lógica de reprodução do capital, colocam medidas de enfrentamento falhas por entrarem em contradição com o capital.

Assim, o PETI acaba sendo uma medida circular, que cria a ilusão de um enfrentamento, mas, desde o início ao não conseguir enfrentar a questão do trabalho infantil, dá margem para a limitação dos movimentos sociais, ampliando a culpabilização da sociedade por tal fato e mascarando a real causa da exploração do trabalho precoce, o modo de produção capitalista, ou melhor os monopólios internacionais que se valem das políticas para controlar e garantir sua mais valia.

Somente compreendo essa lógica, esse contexto histórico-cultural e as materializações dessa lógica, a legislação vigente e os instrumentos públicos que as colocam em prática, podemos analisar o como a psicologia aparece nesse espaço para compreender e “enfrentar” a questão do trabalho infantil e,

provavelmente seguindo a lógica do capital. Após essa avaliação, objeto desse último capítulo, poderemos compreender as possibilidades e limites do instrumento da psicologia e elaborar um real enfrentamento para essa questão, o que prediz a reflexão da possibilidade de uma nova organização social.

### **3.1 – A Psicologia buscando compreender o fenômeno do trabalho infantil**

Moares (2007) faz um estudo sobre as produções científicas brasileiras acerca do trabalho infantil do período de 1981 a 2004. Nesse trabalho, constam 97 artigos publicados<sup>32</sup> e distribuídos em 58 títulos de periódicos científicos brasileiros sob a forma de listagem bibliográfica e disposta em 12 sub-temas. Segundo o autor os assuntos são heterogêneos e descontínuos, porém se observa três períodos de publicação: (1981-1990), (1991-2000) e (2001-2004). O primeiro e o segundo períodos, comportam dez anos cada e responderam por 23 e 38 artigos publicados respectivamente, enquanto que o terceiro período, representa somente 4 anos, abriga o número de 36 artigos publicados.

Em relação aos pesquisadores que publicaram seus trabalhos nos periódicos científicos brasileiros verificamos:

[...] na década de 80, alguns eram ligados à Economia, ao Direito e, principalmente à Sociologia, como fora informado nos próprios artigos. Já a década de 90 assistiu a entrada em cena de autores das áreas do Serviço Social, da Saúde do trabalhador e da Psicologia Social, que concentram suas publicações nos periódicos: Estudos de Psicologia (UFRN); Psicologia: teoria e pesquisa (UnB); Psicologia Clínica (PUC-RJ); Cadernos de Saúde Coletiva (UFRJ); Cadernos de Saúde Pública (Escola Nacional de Saúde Pública do Rio de Janeiro); Ciência & Saúde Coletiva (Associação Brasileira de Pós-graduação em Saúde Coletiva do Rio de Janeiro); Psicologia em Estudo (UEM). Esses 7 periódicos publicaram juntos 14 artigos acerca do trabalho infantil. E, quanto aos artigos assinados por sociólogos manteve-se certa regularidade. (MORAES, 2007, p.41)

Em contraponto a essa grande produção, verifica-se que 36 títulos, dos 58 contemplados na pesquisa, publicaram apenas 1 artigo cada, 11 títulos publicaram 2 artigos cada e, 3 ou mais artigos foram publicados em 11 títulos diferentes. Conforme Moraes (2007) parece que o tema do trabalho infantil não se figura enquanto área de grande interesse nos periódicos científicos brasileiros, particularmente nas ciências sociais.

<sup>32</sup> Aqueles materiais que só dispõem de versões on line ou eletrônica não foram contemplados.

Além disso, é contrastante a diferença regional, onde as regiões Sudeste e Sul respondem juntas por 47 publicações, ou, 81% do total. Das 31 publicações realizadas na região Sudeste, o Estado de São Paulo abriga 21, ou, 67%. E, no conjunto total das 58 publicações, sozinho, o Estado de São Paulo representa 37% (MORAES, 2007).

Em relação aos subtemas organizados por Moraes (2007), o quadro abaixo faz um resumo:

Quadro 7 – Distribuição numérica dos artigos sobre Trabalho Infantil, em periódicos científicos brasileiros, por quadriênios e subtemas.

Quadriênios	1981-1984	1985-1988	1989-1992	1993-1996	1997-2000	2001-2004	TOTAL
<i>Subtemas</i>							
Trabalho infantil no campo	03	01	-	-	04	04	12
Escolarização e trabalho infantil	04	03	03	02	06	04	22
Trabalho infantil na cidade	03	03	01	04	01	04	16
Trabalho infantil e legislação trabalhista	-	01	-	-	02	-	03
Trabalho infantil na perspectiva histórica	-	-	03	04	02	03	12
Trabalho infantil e ONG's; Organizações Governamentais; Organismos Multilaterais	-	-	-	-	03	02	05
Saúde do trabalhador infantil	-	-	-	-	01	02	03
Trabalho infantil doméstico	-	-	-	-	02	-	02
Trabalho infantil e identidade	-	-	-	-	01	04	05
Trabalho infantil e políticas públicas	-	-	-	-	01	06	07
Trabalho infantil e relações de gênero	-	-	-	-	-	04	04
Considerações gerais acerca do trabalho infantil	-	-	-	-	05	01	06
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>08</b>	<b>07</b>	<b>10</b>	<b>28</b>	<b>34</b>	<b>97</b>

FONTE: MORAES, 2007, p. 48.

Em relação à Psicologia, o estudo de Moraes (2007) revela que oito artigos foram publicados em quatro títulos exclusivamente de psicologia<sup>33</sup>: Estudos de Psicologia (5 artigos em 2001), Psicologia (1 artigo em 2002), Psicologia Clínica (1 artigo em 2000) e Psicologia em Estudo (1 artigo em 2003).

Para além da pesquisa realizada por Moraes, no presente trabalho realizou-se um levantamento de publicações acerca da temática, com finalidade de fazer um apanhado geral sobre o como a psicologia busca compreender e intervir em relação a questão e, mais especificamente, nos trabalhos que se referenciam no método do materialismo histórico dialético. A

<sup>33</sup> Não há informações de quantos e se há artigos de psicologia publicados em títulos não exclusivos da área.

pesquisa foi realizada nos bancos de dados PEPSIC, REDALYC, BVS – PSI e SCIELO, com as palavras-chave “trabalho infantil” ou “trabalho precoce” e levantou-se 44 artigos e teses que vinculavam a questão do trabalho infantil e a psicologia. Após leitura dos resumos selecionou-se 28 artigos com base naqueles que fazem uma análise histórica ou social da questão do trabalho infantil (a grande maioria dos selecionados) ou ainda aqueles que ou se reivindicavam histórico-culturais, sócio históricos, ou que utilizam Vigotski como referência. A justificativa dessa seleção se dá por aproximação de teoria e método, compreendendo que esse trabalho se embasa no método materialista histórico dialético<sup>34</sup>.

Todos os artigos que discutem as políticas apontam a ineficácia ou inexistência dessas políticas de combate ao trabalho precoce. Segundo Feitosa & Dimenstein (2004, p. 289) “as estratégias do PETI parecem fracassar, sendo compensatórias, uma vez que não dispõe serviços para que as crianças pudessem aprender uma profissão e essas crianças trabalhadoras, em sua maioria, fazem parte de uma família que vive condições de pobreza e que não pode prescindir do trabalho dos filhos”. Feitosa, Gomes, Gomes & Dimenstein (2001) apontam que mesmo sendo ilegal, o trabalho precoce está presente no nosso dia-a-dia e os autores consideram urgente desenvolver políticas públicas de saúde que incluam essa população para que se possa pensar estratégias de enfrentamento do problema.

Feitosa & Dimenstein (2004) afirmam que há também como obstáculo para o funcionamento dessa política aspectos subjetivos e disciplinares, objetivados nas falas, retratando significados do trabalho infantil arraigado e interiorizado na família e na escola, as instituições responsáveis pela socialização das crianças. Essas significações trazem o trabalho das crianças

---

<sup>34</sup> Ainda foi delineado como quesito aqueles que dispunham do artigo de forma integral disposto on-line, sendo selecionado os seguintes trabalhos: (FEITOSA & DIMENSTEIN, 2004), (CAMPOS & FRANCISCHINI, 2003), (FERREIRA, 2001), (CAMPOS & ALVARENGA, 2001), (MARQUES, NEVES & NETO, 2002), (MARTINEZ, 2001), (FEITOSA, GOMES, GOMES & DIMENSTEIN, 2001), (STANGEL, CASTRO, MARQUES, MOREIRA, FAZZI & LEAL, 2002), (MACHADO & SILVA, 2007), (OLIVEIRA, SÁ, FISCHER & TEIXEIRA, 2005), (FRANKLIN, PINTO, LUCAS, LINNÉ, SAUER, PEIXOTO, SILVA & NADER, 2001). Com base nos trabalhos selecionados farei um apanhado geral sobre os mesmos. Os temas trabalhados nos artigos selecionados são as questões de sentidos para o trabalho precoce e ideologia, impactos na saúde e na subjetividade do trabalho infantil e as políticas públicas de combate ao trabalho infantil.

cumprindo uma função disciplinar, além de impedir a circulação no espaço da rua, o qual aparece imbuído de perigo e risco. Há uma crença geral de que o trabalho é o que livra as crianças dos perigos que a rua e a ociosidade podem trazer, tais como a criminalidade, a vagabundagem, o uso e o tráfico de drogas etc. O trabalho também aparece como algo do qual não se pode “abrir mão” e sendo o único “capital cultural” que a família possui para transmitir às suas crianças. O trabalho, assim, é:

[...] uma prática que vem sendo transmitida de geração em geração, sendo parte integrante de um tipo muito particular de infância, indicando a impossibilidade de pensá-la de forma naturalizada e a-histórica. Estamos falando de uma infância pertencente a uma determinada classe social, que vem reproduzindo, através de gerações, uma educação voltada para o trabalho. (FEITOSA & DIMENSTEIN, p. 287, 2004)

A questão do significado do trabalho como um obstáculo para as políticas é apontada também por Stengel, Castro, Marques, Moreira, Fazzi & Leal (2002). As autoras afirmam que quando considerado a pluralidade de significados do trabalho “os programas sociais e públicos poderão não só erradicar a exploração e a violação de direitos, mas também desconstruir os preconceitos em relação a esta atividade laboral (STANGEL et. al., p.129, 2002). Campos & Francischini (2003) buscam compreender os impactos do trabalho infantil no desenvolvimento desses jovens. Os autores de antemão apontam esse trabalho como estrutural no sistema capitalista:

[...] a exploração do trabalho produtivo de crianças e adolescentes, observada em contextos de precarização das famílias, possibilita o aumento da renda familiar, por um lado, e o crescimento do lucro do empresário, por outro. Nesse contexto, a despeito da contribuição para o aumento da renda da família, o trabalho não só não contribui para superar o estado de miséria em que elas se encontram, como reproduz as condições de perpetuação da pobreza. (CAMPOS & FRANCISCHINI, P.128, 2003)

Esse artigo aponta que o trabalho tem efeitos danosos para as crianças e adolescentes principalmente em relação a sua saúde, seu processo de escolarização e de formação de identidade. Francischini & Oliveira (2003) apontam também uma diferença na prática da brincadeira em crianças trabalhadoras, onde essas, por vezes não se reconhecem como “crianças de verdade”. Martinez (2001) também busca os efeitos do trabalho precoce no desenvolvimento psicológico e traz como conseqüências psicológicas do trabalho precoce comprometimentos no desenvolvimento físico, cognitivo e

emocional, cancelamento de projetos de vida e desestruturação do mundo infantil, o mundo se converte em dever.

Campos & Alvarenga (2001) pontuam que esses conceitos de trabalho verificados hoje são encontrados na história e se contrapõem na prática, servindo assim para ofuscar a verdadeira necessidade estrutural do trabalho infantil na sociedade capitalista. Compreendendo os danos que o trabalho infantil traz para as crianças e adolescentes e buscando construir políticas de real enfrentamento é necessário se conhecer os limites e possibilidades dessas políticas. Para isso é imprescindível se compreender a historização dos sentidos de trabalho precoce vinculando com as estruturas político-econômicas de onde surgiram, assim como os sentidos adotados pelas políticas revelando suas contradições.

Ferreira (2001) discute a estruturação das políticas de enfrentamento do trabalho infantil e as condições político-econômicas que as formaram auxiliando nossa compreensão de seus limites. O autor afirma:

[...] é profundamente necessário debater e interferir decisivamente – e com conhecimento de causa – no perfil das políticas públicas nos vários níveis de sua formulação e execução [...] Em primeiro lugar a ocorrência de trabalho infantil tem sido compreendida como um problema social a mais, desarticulado dos componentes macroeconômicos que o produzem. Pobreza e estagnação econômica têm sido culpadas pela produção do fenômeno [...] as iniciativas ainda padecem de referências mais atualizadas sobre o significado da infância e da adolescência, produzindo ações ainda impregnadas ou orientadas, antes de tudo, de um sentido disciplinador, com forte acento autoritário e moralizante. Substituir as estratégias aniquiladoras da cidadania por instrumentos de construção de autonomia social significa politizar o tema do trabalho infantil, impregnando a reflexão e as ações para seu combate, do sentido conflituoso que ele possui na raiz: evitá-lo e combater as formas existentes exige mobilização social intensa em que os atingidos necessitam compreender os motivos das mudanças necessárias, evitando novas formas de manipulação e construção de novas subalternidades. (FERREIRA, 2001, p.222 e 223)

Embora conclua seu trabalho demandando uma leitura histórica que se articule com os componentes macroeconômicos, o autor só faz menções a acordos políticos de vinculação internacional. A problemática do autor é que ele, por não trazer os componentes econômicos, os modos do capitalismo (ele nem se refere ao capitalismo), não consegue chegar a raiz do problema.

Observamos, assim, que algumas publicações em psicologia sobre o

tema reconhecem que a falta do funcionamento das políticas e enfrentamento da questão do trabalho infantil não está num problema imediato, mas na exploração do sistema capitalista dessa mão de obra, e enumeram diversas formas de danos físicos e psicológicos, além de inúmeros impactos na subjetividade e no desenvolvimento infantil. Algumas ainda implicam a necessidade da historicização desse problema, porém não a vinculam com as condições político econômicas do capitalismo e, assim não formulam propostas de enfrentamento concretas, além de afirmações da necessidade de mobilização social. Assim, a grande maioria dos trabalhos desenvolvidos pela psicologia, não ultrapassam o fenômeno aparente, ou seja, observam os danos e significações em um plano superficial do trabalho precoce. Aqueles que criticam a questão das políticas de combate ao trabalho infantil, buscam historicizá-las, porém não ultrapassam a questão do fenômeno cultural e não propõem enfrentamentos.

A questão da psicologia não compreender a lógica do processo de construção social do trabalho infantil e a relação dialética entre a macropolítica<sup>35</sup> econômica de reprodução do capital e as micro-relações de exploração do trabalho infantil e suas formas particulares de subjetivação são compreendidas quando observamos essa ciência se constitui historicamente de forma fragmentada. Apenas um artigo selecionado reflete essa questão.

Martinez (2001) relata a fragmentação da psicologia enquanto ciência e afirma a necessidade de se buscar uma base unificada da psicologia para se compreender o trabalho precoce perpassando a psicologia do desenvolvimento, do trabalho, escolar, familiar e da saúde. O problema do trabalho infantil implica uma sensibilização social e uma postura crítica e comprometida, vinculada ao campo de trabalho, situação contraditória com a formação tradicional da psicologia, que se mostra acrítica e reprodutora dos sistemas de conhecimentos e modelos de ação dominantes. A criatividade da função social e da profissão e sensibilização diante os problemas sociais, não são suficientemente priorizadas e trabalhadas (MARTINEZ, 2001).

Os trabalhos sócio-psicológicos têm, segundo a autora, aparecido com uma predominância de um enfoque “macro” comum caráter fundamentalmente

---

<sup>35</sup> Aqui estamos compreendendo esse termo com base nos conceitos dialéticos de superestrutura e infraestrutura.

descritivo e quantitativo. Esse tipo de investigação psicológica tem função de descrever o fenômeno em seus aspectos mais gerais, espaço onde podem ser geradas hipóteses para momentos mais explicativos do conhecimento. Porém essa investigação tem a limitação de se centrar naquilo que aparece com mais frequência, a partir do qual se realizam generalizações que nos permitem mostrar a diversidade e complexidade do fenômeno real. O sujeito concreto, a criança trabalhadora, se perde nessa investigação, sumindo naquilo que aparece com mais frequência. Há, assim, uma necessidade de estudos que “resgatem o sujeito que trabalha, que permitam contribuir a compreender as complexas e variadas formas em que o trabalho os constituem” (MARTINEZ, 2001, p.237). Segundo Marques (1998, apud MARTINEZ, 2001, p.51), “o trabalho apareceu na vida de um conjunto significativo de crianças de nossa população, nos corresponde, como cientistas sociais, buscar a compreensão das conseqüências dessa realidade para a subjetividade dos grupos sociais que estão submetidos a esse processo”. Essa é uma tarefa da Psicologia, dentro do conjunto de ciências que estudam este fenômeno complexo para contribuir com as transformações sociais. Isto implica um trabalho interdisciplinar que necessariamente respeite os pontos de vista epistemológicos, teóricos e metodológicos. Segundo Martinez (2001):

[...] é necessário assim fortalecer a participação da psicologia na investigação sobre o trabalho infantil em perspectiva que resgatem o sujeito que trabalha e se adentre no estudo de sua subjetividade e seu desenvolvimento, implica profundas mudanças de enfoques e não se reduz simplesmente a utilização de metodologias qualitativas. Conceitos e corpos de conhecimentos que dêem conta da complexidade real do fenômeno devem ser utilizados, concepções complexas e abrangentes que não simplifiquem e fragmentem o sujeito devem ser introduzidas e concepções epistemológicas que permitam a construção do conhecimento em sua complexidade devem ser utilizadas. (MARTINEZ, p.237 e 238, 2001)

Martinez (2001) traz a necessidade da psicologia em construir novos instrumentos para investigar o trabalho infantil e sugere como um deles, que pode aumentar o espaço da investigação sobre a questão, a introdução da perspectiva da subjetividade, personalidade e sujeito na concepção histórico-cultural do desenvolvimento e especialmente a compreensão do desenvolvimento da subjetividade como expressão dos contextos sociais e

relacionais de onde o sujeito está inserido e do sentido subjetivo que estes assumem.

A autora, assim, aponta que o trabalhar que a criança se insere é um contexto supostamente adulto e só nos contextos esperados de acordo com a idade pode impactar no desenvolvimento da personalidade e nas condições de sujeito dessa população. Embora diga que o trabalho é, com base em Leontiev (1973), no desenvolvimento filogenético, a atividade geradora de condições que possibilita o salto qualitativo do psiquismo animal ao psiquismo humano, além de sua importância na humanização do homem e em seu desenvolvimento adulto, a autora afirma que:

[...] a gravidade do trabalho infantil prejudica no que limita e praticamente impossibilita, a participação dos pequenos trabalhadores no espaço de relações supostamente mais favorável para o desenvolvimento de recursos subjetivos desejáveis como o espaço familiar e especialmente o espaço familiar e especialmente o espaço escolar, espaços onde também o lúdico, elemento considerado essencial no desenvolvimento infantil adquire formas privilegiadas de expressão. (MARTINEZ, 2001, p.240)

Aqui cabe pontuar, embora a autora<sup>36</sup> se auto-intitule histórico-cultural, uma divergência fundamental: a questão do trabalho. O fato de a autora privilegiar a questão ontogênica da subjetividade acaba por ofuscar a questão filogenética e naturaliza a questão ontológica do trabalho, ofuscando o trabalho alienado, inviabilizando o enfrentamento do mesmo. O que aparece então é o trabalho como problema para o desenvolvimento, não mais o modo de trabalho situado no contexto histórico cultural da sociedade capitalista. Além disso, a questão da família e da escola aparece fragmentada do trabalho, como categoria ontológica, e das condições político econômicas da sociedade.

Assim, a autora acaba enfocando o sujeito sem explicitar as relações objetivas de produção na qual ele se forma. Assim, ao observar os impactos na subjetividade das crianças trabalhadoras, acaba por cometer um equívoco que entra em contradição com o método que propõe, uma vez que restringe sua análise ao campo individual fragmentando-a. Assim, parafraseando a autora: “Há uma necessidade de estudos (em psicologia) que resgatem o *trabalho*, que

---

<sup>36</sup> Lembramos que esta análise foi realizada em cima de apenas um artigo da autora. Um conhecimento mais repleto da trabalho da autora seria necessário para formar uma base sólida para a crítica específica da autora, mas aqui vale o apontamento que se reconhece em todos os artigos selecionados.

permitam contribuir a compreender as complexas e variadas formas em que o trabalho (situado histórico e socialmente) constitui as crianças trabalhadoras” (p.7, grifo nosso). Essa perda do sentido do trabalho pode ser constatada nos outros artigos que apontavam uma pluralidade de significados do trabalho, muitos claramente contraditórios. Esses diversos sentidos que impossibilitam observar a concretude do trabalho infantil, ou seja, para além do aparente, quem necessita e explora do mesmo, pode ser compreendido com base no trabalho alienado<sup>37</sup> e ainda na lógica pós-moderna<sup>38</sup>.

De forma geral, as produções contemporâneas da psicologia reproduzem, por um lado, a lógica individualizante que procura focar algum objeto de análise e acaba culpabilizando a família, a pobreza, o governo ou a sociedade como um todo sem compreender a totalidade do processo de produção, além da lógica estática e naturalizante em relação ao trabalho, buscando focar só os danos decorridos deles e demandando somente ações diretivas e imediatas (e ineficazes). Por outro, também aparecem produções que buscam entender e historicizar a questão, mas se perdem, pois não englobam a política macroeconomia, e não conseguem elaborar enfrentamentos.

Embora a produção contemporânea da psicologia venha se mostrando fragmentada e com isso, acaba servindo como um instrumento de alienação, uma vez que sustenta práticas assistencialistas e ineficazes que mascaram a reprodução do capital e mantém o *status quo*, a psicologia soviética, histórico-cultural, pode nos auxiliar a compreender um pouco sobre a questão da psicologia, enquanto ciência, e como ela pode se vincular com a questão do trabalho infantil.

### **3.2 – A Psicologia Histórico-Cultural: buscando compreender o trabalho infantil.**

A escola soviética, que desenvolveu a psicologia marxista, tem como seus principais representantes a “troika” formada por L. S. Vigotski (1896 –

---

<sup>37</sup> Compreendendo que a divisão do trabalho produz a alienação do trabalhador que não pode mais compreender a totalidade do processo de produção da própria vida.

<sup>38</sup> Conceituação do modelo de conhecimento que decorre da lógica neoliberal, onde o objeto do conhecimento pode ser sempre contestado abarcando diversas verdades, o que acaba afastando a realidade material.

1934), A. R. Luria (1902 – 1977) e A. N. Leontiev (1903 – 1979). Vigotski acabou se tornando a figura representação dessa escola, pois é ele que iniciou a elaboração sobre a crise da psicologia e sintetizou uma nova psicologia. Segundo o próprio Luria:

[...] reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vigotskii, Leontiev e eu (Luria) ficamos encantados quando se tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho [...] com Vigotskii, como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. (LURIA, 1994, p.22).

Ao longo de toda bibliografia do autor que temos acesso, somente um texto referencia a questão do trabalho infantil: *A Transformação Socialista do Homem*. Esse texto, elaborado em 1930, traz, também, uma síntese da reflexão sobre a psicologia.

Segundo Vygostky<sup>39</sup> (1930), a Psicologia científica tem como tese base o fato de que o homem moderno é produto de duas linhas evolutivas, uma desenvolvida ao longo da evolução biológica, fixados hereditariamente, conotando todas as características inerentes de um ponto de vista da estrutura corporal, das funções de órgãos diversos e certos tipos de reflexos e atividades instintivas e outra linha com base no início da vida social e histórica humana e das mudanças fundamentais nas condições às quais ela teve que se adaptar. Em relação ao tipo biológico humano, supõe-se que esse mudou pouco durante o desenvolvimento histórico, mesmo sem paralisar-se, o que possibilita leis fundamentais e fatores essenciais que dirigem o processo de evolução biológica sejam mais estáveis e fiquem em plano de fundo, “tornando-se parte reduzida ou sub-dominante das novas e mais complexas leis que governam o desenvolvimento social humano [,,] As novas leis que regulam o curso da história humana e que regem o processo de desenvolvimento material e mental da sociedade humana” (p. 2) tomam lugar das leis do mundo animal.

Compreendendo essa primazia, Vigotski elabora que o indivíduo só existe enquanto ser social, membro de algum grupo social. Assim, ele adentra no desenvolvimento histórico, inserido num contexto, que compõe sua personalidade e a estrutura de seu comportamento, sendo um caráter dependente da evolução social, cujos aspetos principais são determinados pelo grupo. A completa constituição psicológica dos indivíduos é “diretamente

<sup>39</sup> O nome do autor aparece em bibliografias de diversas formas: Vigotski, Vygotsky, Vygotski, Vygotsky, Vygotskii e Vigotskii.

dependente do desenvolvimento da tecnologia, do grau de desenvolvimento das forças de produção e da estrutura do grupo social ao qual o indivíduo pertence” (VYGOSTKY, 1930, p. 2). Assim, o autor enuncia a lei fundamental do desenvolvimento histórico humano, onde os seres humanos são criados pela sociedade na qual vivem e que ela representa o fator determinante na formação de suas personalidades.

Há de se compreender aqui, como os fatores que realizam a mediação entre o progresso tecnológico e o psicológico funcionam em uma sociedade altamente desenvolvida que adquiriu uma estrutura de classes complexa. Segundo Vygotsky (1930), a influência da base sobre a superestrutura psicológica do homem não se dá de forma direta, mas mediada por um grande número de fatores materiais e espirituais muito complexos. A vida de uma sociedade não representa um único e uniforme todo, e a sociedade é, também, dividida em classes. Assim, não podemos dizer que a composição das personalidades humanas representa algo homogêneo e uniforme em dado período histórico, e “a psicologia tem que levar em conta o fato básico que a tese geral foi formulada, só pode ter uma conclusão direta, confirmar o caráter de classe, natureza de classe e distinções de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos” (VYGOTSKY, 1930, p. 3). Levando em consideração esse caráter, entenderemos as várias contradições internas que são encontradas nos diferentes sistemas sociais, e consecutivamente, sua expressão tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura da psicologia humana naquele período histórico.

Compreendendo de forma genérica a questão da formação psiquismo, cabe agora focar essa questão no modo de produção capitalista. Vygotsky (1930), com base em Marx, o período inicial do capitalismo trouxe a “corrupção da personalidade humana”. Essa condição parte da divisão entre o trabalho intelectual e o físico, a separação entre cidade e campo, a exploração do trabalho da criança e da mulher, pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano. No outro extremo da sociedade, localizava-se o ócio e o luxo. Esse fato demonstra uma fragmentação em classes, permanecendo gritante os contrastes entre elas e “trazendo a corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral em todas as diferentes variantes do

tipo humano” (VYGOTSKY, 1930, p.3). Verifica-se que, desde o início do capitalismo o trabalho infantil sempre incidiu somente na classe trabalhadora, porém ele nunca apareceria com um sentido concreto e não fragmentado, porque de antemão necessitaria conferir o caráter de classe na análise.

Continuando com a questão do psiquismo no início do capitalismo, com a divisão do trabalho, o próprio homem foi subdividido, uma vez que toda produção material especifica uma divisão social do trabalho, e que é responsável por sua divisão espiritual (ENGELS, RYAZANOV apud VYGOTSKY, 1930). É importante lembrar que não só os trabalhadores, mas também as classes que os exploram, são escravizadas pelos instrumentos de suas atividades, resultado da divisão do trabalho:

[...] os burgueses mesquinhos, por seu capital e desejo de lucro; o advogado pelas idéias jurídicas ossificadas que os governa como uma força independente; ‘as classes educadas’ em geral, por suas limitações locais particulares e unilaterais, suas deficiências físicas e miopia espiritual. Estão todos mutilados pela educação que os treina para uma certa especialidade, pela escravização vitalícia a esta especialidade, até mesmo se esta especialidade é de fazer absolutamente nada. (ENGELS, 1894, apud VYGOTSKY, 1930, p. 4)

Com base na suposição que qualquer produção intelectual é determinada pela forma de produção material, assim, a “psicologia humana, que é o instrumento direto desta produção intelectual, assume uma forma específica a cada fase determinada do desenvolvimento” (ENGELS apud VYGOTSKY, 1930, p. 4).

Com a divisão progressiva do trabalho e o crescente desenvolvimento distorcido do potencial humano, o homem foi transformado num instrumento da “máquina”<sup>40</sup>, diferente da manufatura em que o trabalhador usava suas ferramentas. Segundo Marx (1890), no primeiro caso o trabalhador inicia o movimento, enquanto no segundo ele é forçado a seguir seu movimento. Assim, os trabalhadores tornam-se extensões vivas das máquinas, o que resulta, numa “tenebrosa monotonia do infinito tormento do trabalho” (MARX apud VYGOTSKY, 1930, p.5). O trabalhador é prendido a uma função específica, o que o transforma em uma anormalidade que artificialmente é nutrida por apenas uma habilidade especial, suprimindo toda riqueza restante de seus talentos e inclinações produtivas.

---

<sup>40</sup> Aqui a máquina é compreendida como metáfora para o modo de produção capitalista.

Essa deformação do desenvolvimento psicológico humano é evidente, como vimos no capítulo segundo, na questão da entrada da mão de obra infantil nas fábricas. Vygotsky (1930) afirma que:

[...] o recrutamento em larga escala das crianças (...) resultou em um desenvolvimento retardado, ou um completamente unilateral e distorcido que acontece na idade mais impressionante, quando a personalidade da pessoa está sendo formada. (...) há vários exemplos de ‘esterilidade intelectual’, ‘degradação física e intelectual’, ‘transformação de seres humanos imaturos em máquinas de produção de mais-valia’” (MARX apud VYGOSTSKI, 1930, p.6).

Aqui devemos compreender que essas influências adversas não são parte constitutiva da indústria de larga escala, mas sim, em de sua organização capitalista, baseada na exploração de enormes massas da população e que resultou em uma situação na qual, em vez de toda nova conquista da natureza pelos seres humanos, todo o novo patamar de desenvolvimento da força produtiva da sociedade elevar a humanidade como um todo, e cada personalidade humana individual, para um nível mais alto, acabou por conduzir a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento (VYGOTSKY, 1930).

Entretanto, segundo Vygotsky (1930, p. 6), a “fundamental contradição em toda estrutura da social consiste no fato que dentro dela, sob pressão inexorável, estão evoluindo forças para sua destruição, estão sendo criadas as precondições para a substituição por uma nova ordem baseada na ausência da exploração do homem pelo homem”. O trabalho, ou a indústria em alta escala, em si mesmos, não levam necessariamente à mutilação da natureza humana. O autor eleva o trabalho precoce a uma forma de reflexão sobre a própria contradição do capital:

[...] tem crescido a semente de um sistema educacional futuro que combinará o trabalho produtivo com a educação formal e física para todas as crianças acima de certa idade, não só como um método de produzir seres humanos bem equilibradamente educados. Assim a participação das crianças nas fábricas, que sob o sistema capitalista, particularmente durante o período descrito de crescimento do capitalismo, é a fonte da degradação física e intelectual, contém em si mesma as sementes para um sistema educacional futuro e pode vir a constituir-se na forma mais elevada de criação de um tipo novo de ser humano. O crescimento da indústria de grande escala faz necessário, por si só, que se construa um novo tipo de trabalho humano e um novo tipo de ser humano capaz de levar a cabo estas novas formas de trabalho. ‘ A natureza da indústria de larga escala estipula um trabalho mutável; uma mudança ininterrupta de funções e uma completa mobilidade

para o trabalhador', diz Marx: 'o indivíduo que foi transformado em uma fração, o portador simples de uma função social fracionária, será substituído por um indivíduo completamente desenvolvido para quem as funções sociais diversas representam formas alternativas de suas atividades'. (VYGOTSKY, 1930, p. 7)

Devemos compreender que esses apontamentos feitos por Vigotski situavam-se no período inicial do capitalismo monopolista, durante o período onde se propagavam as idéias socialistas e social democráticas. Ele se localiza na Rússia, país onde se instaurou o regime socialista<sup>41</sup>. Antes de nos aprofundarmos nesse assunto, de antemão é necessário compreender mais a fundo as propostas educacionais suscitadas pelos apontamentos do autor.

Assim, a superação proposta por Vigotski consiste na combinação do trabalho (industrial) com a educação, o que segundo o autor, provou ser um dos meios de criar pessoas plenamente desenvolvidas, mas também que o tipo de pessoa que será exigida para trabalhar no processo industrial altamente desenvolvido difere substancialmente do tipo de pessoa que era produto do trabalho. Assim, com a superação do capitalismo traz uma antítese:

[...] se no começo, o indivíduo foi transformado numa fração, no executor de uma função fracionada, em uma extensão viva da máquina, no final<sup>42</sup>, as próprias exigências da indústria requererão uma pessoa plenamente desenvolvida, flexível e que seja capaz de alterar as formas de trabalho, se organizar o processo de produção e de controlá-lo. (VYGOTSKY, 1930, p.7)

Aqui vemos a importância da tomada do trabalho nas práticas sociais, ou melhor, numa apreensão consciente. O fato da crítica ao modo de trabalho e não ele como um todo permite a própria reflexão da ausência dele, ou o combate do mesmo, em relação ao trabalho das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, podemos destacar Engels (apud VYGOTSKY, 1930) quando afirma que o trabalho criou o homem e novas formas de trabalho criarão o novo homem. Para compreender o trabalho da criança, ou a proposta de um trabalho voltado para elas, o processo educação, devemos aqui trabalhar a educação na União Soviética. Nesse contexto, o trabalho se sustenta em outro modo de

---

<sup>41</sup> Para maiores informações a respeito do período pós-revolucionário na URSS e a relação com a Psicologia Histórico-Cultural, ver: TULESKI, Silvana Calvo. *Vigotski e a constituição de uma psicologia marxista*. 2 ed. Maringá: EDUEM, 2008.

<sup>42</sup> Contextualizando o autor no início do regime socialista na URSS

produção e o trabalho voltado à criança, passa a assumir novas funções de agregá-la como produtora social.

### **3.3 – Contribuições da teoria marxista para a educação: novos olhares acerca do trabalho infantil.**

O contexto pós-Revolução de Outubro de 1917 possibilitou que os referenciais marxistas fossem adotados para direcionar toda a sociedade, tanto na superestrutura quanto nas premissas educacionais. Com essa base epistemológica apresenta-se um suporte ao poder instituído e torna-se fundante para do alcance de uma nova sociedade (MAINARDI apud BARROCO, 2007).

Acompanharemos, primeiramente, algumas considerações sobre as contribuições da teoria marxista para a educação, para posteriormente acompanhar o processo educacional na União Soviética. Segundo Suchodolski (apud BARROCO, 2007, p. 37), a teoria marxista da educação ensina “como por sua ação revolucionária, os homens podem criar novas relações materiais entre as pessoas, inclusive, apesar de serem eles mesmos produtos das velhas relações”. Assim, segundo Barroco (2007), a respeito dos comentários do autor acima sobre a educação:

[...] o papel social da educação não pode se fundamentar em algo alheio à realidade, utópico, como a *formação de um novo homem* sem demais considerações (...) mas deve buscar a formação do homem adequada às necessidades e tarefas da sociedade, no caso socialista, homem que se constitui socialmente e se encontra em contínuo desenvolvimento filogenético e ontogenético. (BARROCO, 2007, p. 37)

Porém, de antemão, devemos considerar algumas ponderações acerca da educação no sistema capitalista. Para Marx e Engels, segundo Barroco (2007), a educação na sociedade burguesa pode assumir um duplo significado: processo de adaptação às relações existentes, o que garantiria aos filhos da classe dominante a perpetuação dos seus privilégios e aos filhos da classe oprimida a continuidade de exploração de sua existência, porém pode ser arma de luta contra a opressão, sendo instrumento moral e intelectual. Aqui vemos que a burguesia valoriza uma educação ideológica, desvalorizando o patrimônio da educação e impossibilitando essa como instrumento para o desvendamento da ideologia e da práxis (BARROCO, 2007).

A ideologia referida diz a respeito dos pensamentos dominantes, expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, em síntese, as idéias de seu domínio. Os indivíduos da classe dominante têm a posição de produtores das idéias e regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos de sua época, ou seja, as idéias são, portanto, as idéias dominantes de sua época (MARX & ENGELS, 2007). Assim, de acordo com Barroco (2007, p.40), “os problemas da humanidade não seriam apenas as idéias errôneas, mas, também, as contradições sociais reais que produzem essas idéias e se escondem por detrás das mesmas”, e “enquanto os homens não resolverem tais contradições, tendem a projetá-las nas formas ideológicas de consciência, em soluções espirituais e discursivas, que ocultam ou disfarçam o caráter de tais contradições”. Em síntese, segundo a autora, a distorção ideológica serviria justamente para a reprodução dessas contradições e, assim, favorece a classe dominante. A ideologia oculta o caráter contraditório do padrão essencial oculto, concentrando o foco nas relações econômicas no modo como elas aparecem superficialmente. Aqui cabe a educação na sociedade burguesa ser um instrumento para desvelar essas contradições.

Segundo Lombardi (apud BARROCO, 2007), a concepção marxista de instrução aparece frente a indústria moderna utilizar a mão-de-obra infantil e da juventude e, Marx sendo veemente contrário à exploração das mesmas, recomendou que esses pudessem trabalhar com o cérebro e com as mãos, mas não em condições insalubres. Por instrução, Marx (apud BARROCO, 2007, p.44) entendia:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

A divisão das crianças em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima das classes burguesas e aristocratas.

Mais especificamente, Marx e Engels (apud Barroco, 2007) e alguns autores soviéticos, fizeram a defesa de alguns princípios para a educação escolar, dentre eles: a gratuidade da educação e sua oferta pelo Estado; a imbricação entre educação e processo produtivo; a concepção de educação como processo para assegurar o desenvolvimento integral da personalidade ou o desenvolvimento omnilateral; e a atribuição de um novo papel à comunidade, transformando as relações dentro da própria instituição educacional.

Em relação ao primeiro ponto, os autores defendiam, além do caráter compulsório e uniforme para todas as crianças, o que asseguraria a abolição dos monopólios culturais ou do conhecimento e das formas privilegiadas de instrução, uma educação a ser realizada em instituições (principalmente devido às péssimas condições das casas dos operários, mas também para minimizar o papel da família no sentido de perpetuar os valores burgueses) (BOTTOMORE apud BARROCO, 2007).

O segundo ponto buscava não um melhor preparo vocacional, nem a transmissão de uma ética de trabalho, mas a eliminação do hiato entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre a concepção e execução, assegurando a todos uma compreensão integral do processo produtivo (BOTTOMORE apud BARROCO, 2007)

O terceiro ponto tem como base o atrelar entre ciência e a produção buscando a possibilidade do ser humano tornar-se um produtor num sentido pleno. Segundo Bottomore (apud BARROCO, 2007, p. 45) “[...] todo um universo de necessidades vem à tona nessas condições, ativando o indivíduo em todas as esferas da vida social, inclusive o consumo, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a integração com os outros seres humanos e a auto-realização”. Aqui é importante pontuar para o nosso trabalho que, em Marx e Engels (apud BARROCO, 2007, p.45), “o trabalho na educação não se refere a uma técnica ou uma metodologia educacional, trata-se de um princípio ontológico; o trabalho existe antes e existirá depois do capital e, por ele, as potencialidades podem revelar-se e desenvolver-se”.

O último princípio busca substituir: a competição pela cooperação, superando o individualismo para germinar o coletivismo; o autoritarismo pela verdadeira democracia; o descompromisso pela autogestão (BOTTOMORE; MAKARENKO; PISTRAK; apud BARROCO, 2007).

Aqui, lembrando da figuração do Estado burguês trabalhado no capítulo anterior, é absurdo pensar num Estado Livre que possa assumir esse papel perante a educação. Devido a interesses diametralmente opostos das classes antagônicas, é incabível pensar que a classe detentora do monopólio econômico abriria mão de fazer prevalecer seu monopólio sobre a cultura, impedindo na prática a igualdade de direitos e liberdade de escolha (MACHADO apud BARROCO, 2007). Por isso, segundo Marx (apud BARROCO, 2007), é necessário a superação da sociedade burguesa pela sociedade comunista. Porém, o autor nos lembra, que entre a sociedade capitalista e a sociedade comunista medeia o período da transformação revolucionária da primeira na segunda.

### **3.4 – Breve Histórico da educação na URSS**

Com essa base nessas ponderações da teoria marxista sobre a educação agora acompanharemos o como se deu seu processo de transição na União Soviética. Para além dessas premissas, era necessária uma proposta com aplicabilidade para a Rússia, reconhecendo sua conjuntura sócio-econômica. Em 1917, as escolas primárias russas eram instituições isoladas, com um caráter ainda feudal. A instrução era separatista, diferenciada para as diferentes classes, limitando a continuidade nos estudos superiores (BARROCO, 2007).

As escolas eram propriedades de setores da grande burguesia e, em menor parte, do Estado. A igreja controlava a instrução popular e era proprietária de um grande número de estabelecimentos educacionais e essas instituições eram responsáveis pelo ensino e doutrinação dos czares. A duração da escola primária durava de três a quatro anos e ensinava-se noções de leitura e escrita, elementos básicos de aritmética e canto religioso. Com raras exceções, o ensino poderia se prolongar a seis anos, contemplando gramática russa, história e geografia do país, geometria e outras matérias (CAPRILES apud BARROCO, 2007).

Nesse mesmo período se encontrava difundida idéias progressistas embasadas nas visão escolanovista de educação livre, onde o professor, sem um plano de estudos, deveria incentivar as manifestações do aluno e não obrigá-lo a demonstrar interesse pelo que não experimenta (CAPRILES apud BARROCO, 2007).

A Rússia entrava na fase superior do capitalismo, o imperialismo, e assim, a degradação das condições de vida dos trabalhadores se elevou num nível de exploração cada vez mais crítico. O governo czarista enfrentava a revolução democrática-burguesa, de 1905-1907, mas desconsiderava a luta pela educação pública, defendida por aqueles que buscavam a educação social (BARROCO, 2007).

Segundo Barroco (2007), muitas idéias de educadores ganham destaque nesse período, desde a defesa da educação física na escola primária, a união da educação familiar e social desde o jardim de infância, a organização e elaboração de materiais didáticos, preposições metodológicas de ensino da língua e a continuidade da educação de crianças em casa, na pré-escola e no primeiro grau.

Algumas pesquisas e métodos educacionais vindas da Europa e Estado Unidos apareciam e contribuíam para o perfil da educação russa. Foram abertas escolas para filhos de operários, onde era enfatizado para os professores, a importância e a seriedade do jogo na pré-escola, uma vez que ele “desvenda o mundo interior” (BARROCO, 2007, p.61). Em 1904, aparecem as idéias norte-americanas de reforma social por via da educação. Em 1906, é fundado o Primeiro Centro de Assistência Social de Moscou, que se tornou uma escola experimental, que ensinava o socialismo às crianças. Após outubro de 1917, esse Centro passou a se chamar de Primeira Estação Experimental de Educação Pública (CAPRILES apud BARROCO, 2007).

Mesmo antes da Revolução já se discutia e se reivindicava a unidade de ensino (escolas unificadas desde a pré-escola ao ensino superior), ensino gratuito, universal e obrigatório, ensino leigo, igualdade de direitos ao ensino, sem distinção de nacionalidade e gênero, criação de conselho escolar com representantes e organizações de trabalhadores, autonomia das universidades e criação de universidades operárias (MAINARDI apud BARROCO, 2007).

Durante o governo provisório, Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869 – 1939) que, desde os anos pré-revolucionários já enfatizava a necessidade da nova sociedade oportunizar condições materiais para o desenvolvimento pleno, multilateral e harmonioso, acusa as autoridades de pouco fazerem para modificarem a situação escolar do país. Em maio de 1927, ela publica o Programa escolar municipal, no qual propõe que cabe ao governo organizar o maior número de instituições pré-escolares gratuitas. Em 1929, foi nomeada vice-comissária para a Instrução Pública (BARROCO, 2007).

Como norte para a educação se elegeu, de acordo com Barroco (2007), a defesa do conceito de coletivo, de pertencimento à coletividade, do desenvolvimento da autogestão no mundo do trabalho e na vida pessoal, do uso de planejamento e do domínio de técnicas de produção e desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas, etc.

O primeiro programa educacional pós 1917 foi proposto por Krupskaya, onde se estabelecia a escola única que integrava as escolas primárias, secundárias, técnicas, etc., com exceção das universidades. A escola, nesse contexto, era vista como “um meio de preparar a sociedade sem classes, um meio de reeducar a jovem geração no espírito comunista [...] era necessário desmanchar ou acabar com o ensino anterior, regido sob o czarismo” (BARROCO, 2007, p.63). Segundo Lênin (apud BARROCO, 2007), a escola, em 1913, tinha sido transformada num instrumento de dominação de classe, estava impregnada de um espírito burguês de castas e tinha por objetivo proporcionar aos capitalistas servidores fies e operários razoáveis. Conforme Barroco (2007, p.63), “concebendo que todos teriam o direito a uma boa educação, (Lênin) contrapôs com um projeto de escola de trabalho obrigatória, que propiciasse conhecimentos importantes e na qual todos os alunos trabalhassem”.

Não foi fácil a construção de um sistema democrático de educação pública sobre as ruínas do velho sistema, ainda mais com a destruição e escassez resultado da Primeira Guerra Mundial e da guerra civil, além da intervenção estrangeira e da ignorância das massas que agravava mais a situação. Os velhos materiais de ensino não se adequavam e os novos não haviam sido elaborados; não havia de forma geral instrumentos, desde materiais educacionais, equipamentos em ordem, edifícios escolares

suficientes com aquecimento para os rigorosos invernos. Além disso, grande parte dos professores foi estimulada por representantes do regime anterior a sabotar o novo sistema e, de início, não havia novos professores disponíveis para os substituírem (SKATKIN; COV'JANOV, apud BARROCO, 2007).

No aspecto referente à educação, no projeto do Programa do Partido em 1917, Lênin destacou a necessidade de:

[...] 'ensino gratuito, obrigatório, geral e politécnico (que dê a conhecer, na teoria e na prática, todos os ramos fundamentais da produção), para todos os jovens de ambos os sexos até aos 16 anos; relação íntima do ensino com o trabalho social produtivo dos jovens' (KRUPSKAYA, 1977, p. 169).

Previa-se também a distribuição gratuita de roupas, alimentos e material escolar, eleição e destituição direta de professores pela população, regulamentação de jornadas de trabalho noturnas e insalubres para jovens, etc (GADOTTI apud BARROCO, 2007).

Com a tomada do poder, insistiu-se com o Comissariado do Povo Para a Instrução Pública, cuja sigla era Narkompros ou CIPI, para dar corpo à escola politécnica, que teve início com escolas experimentais, já que ela seria a base para a construção, no sentido literal e figurado, da sociedade sem classes. Segundo Lênin (1977 apud BARROCO, 2007), no período de ditadura do proletariado, uma fase transitória, a escola “não só deveria ser o veículo dos princípios do comunismo, como a influência ideológica, organizativa e educativa do proletariado sobre os semi-proletários e não-proletários das massas trabalhadoras” (p.64). O autor aponta que as tarefas imediatas, nesse sentido, seriam:

- 1) Implantar a instrução geral e politécnica gratuita e obrigatória (na qual se ensine a teoria e a prática dos principais ramos da produção) para todos os jovens de ambos os sexos até aos 16 anos.
- 2) Unir intimamente o ensino ao trabalho social-produtivo.
- 3) Proporcionar a todos os alunos alimentação, vestuário e material de ensino por conta do Estado.
- 4) Intensificar a ação de agitação e propaganda entre os docentes.
- 5) Preparar para o magistério novos quadros imbuídos das idéias do comunismo.
- 6) Incorporar a população trabalhadora numa participação ativa na instrução pública (desenvolver os conselhos de instrução pública, mobilizar os que sabem ler e escrever).
- 7) Ampla colaboração do poder soviético na auto-educação e formação individual dos operários e camponeses trabalhadores (organizar bibliotecas, e escolas para adultos, universidades populares, conferências, cinemas, estúdios de artes plásticas, etc.).

8) Desenvolver as mais amplas propagandas das idéias comunistas [...] (LÊNINE, 1977a, p. 239-240, apud BARROCO, 2007, p. 64-65).

Como visto até aqui, Lênin e posteriores autores soviéticos que abordaram a educação traduzem, claramente a necessidade do novo homem, da nova ciência para a nova sociedade, pautada totalmente na idéia de coletividade, e na superação da sociedade de classes sociais antagônicas. Algumas décadas depois dos enfrentamentos e das defesas destes autores, a Constituição Soviética de 1936 explicita o direito à educação:

Artigo 121.- Os cidadãos da URSS têm direito à instrução. Garantem este direito o ensino geral e obrigatório de oito graus, a grande amplitude do ensino médio politécnico geral, e o ensino profissional e técnico, e o ensino médio especializado e superior, baseados na vinculação do estudo com a vida, com a produção; o fomento máximo do ensino noturno [...], a gratuidade de toda classe de ensino e o sistema de bolsas de ensino do Estado; o ensino nas escolas na língua materna, e a organização nas fábricas, sovjoses [sovkhozes, herdades do Estado] e koljoses [kolkhozes, cooperativas agrícolas] do ensino gratuito fabril, técnico e agrônômico para os trabalhadores (CONSTITUIÇÃO SOVIÉTICA DE 1936, apud BARROCO, 2007, p.71).

### **3.5 – A educação soviética: educação social e laboral ou a escola do trabalho**

Compreendendo essas premissas e o movimento de luta por uma meta na educação, agora cabe compreender o como se efetivou essa educação proposta e defendida. Essa educação deveria ter um caráter necessariamente social. Vygotski nos auxilia a compreender esse caráter social da educação:

[...] em todas as épocas, independentemente de sua denominação e qualquer que fora sua ideologia: toda educação tem sido sempre uma função do regime social. Toda educação tem sido sempre essencialmente social, no sentido de que, ao fim e ao cabo, o fator decisivo para o estabelecimento de novas reações na criança vinha dado pelas condições que tinham sua origem no meio ou, mais amplamente, nas inter-relações entre o organismo e o meio. (VYGOYSKI apud BARROCO, 2007, p. 79)

Mas, a educação social vai além desse caráter. Segundo Pinkevich (apud BARROCO, 2007), em todos os tempos, observa-se a dependência da escola no tocante à estrutura social, o estado dos processos produtivos de um país. Esses estados necessitam de especialistas, trabalhadores treinados e profissionais competentes, e nesse ponto que as escolas entram, sendo

organizadas para prover esta demanda. Todavia o autor salienta que somente o Estado socialista, nenhum outro, “exigiu uma ilustração geral das massas. Só uma sociedade socialista está interessada na criação de uma escola que acolha as crianças de todo país; só um estado de ditadura proletária tem verdadeiramente interesse em que se difunda a cultura em seu mais amplo sentido”.

Para compreender mais a fundo as diferenças da educação social soviética, devemos nos ater em alguns autores que participaram de sua construção. Lênin afirma (apud BARROCO, 2007) que, quanto mais culto fosse o Estado burguês, mais se via a escola à margem da política e servir à sociedade em geral. Segundo o autor (apud BARROCO, 2007, p. 80), a escola, na sociedade capitalista, carregava em si as marcas da mesma:

[...] se o homem já não era o senhor sobre a máquina, mas um apêndice dela, em geral, fora os postos de engenharia, de técnicos especializados e de administradores, o processo produtivo não requisitava do trabalhador muito além de funções rotineiras e de treinamento.

Poucos tinham acesso à educação mais elevada, uma vez que a população das escolas secundárias e das universidades deveria ser composta pelos filhos da burguesia, a inteligência, o clero e a nobreza.

Na sociedade soviética, o alistamento do maior número de indivíduos, as massas, na construção cultural e econômica, era essencial. Assim, a escola unificada devia concentrar toda a sua atenção no trabalho do povo. Esse é o tema básico que passa a inspirar o programa da escola em todos os períodos, encarando-se:

[...] o trabalho não somente pela via da especialização, mas como o construtor de uma nova vida, que, prescindido da formação em apenas uma dada profissão, permite uma idéia clara das relações e interdependências das várias formas de trabalho. É sob essa compreensão geral que seria entendida a educação. A escola deveria ir unida, o mais próximo possível, à realidade e sem dar lugar a qualquer influência religiosa, mas destacando o trabalho produtivo. (BARROCO, 2007, p.80)

Conforme Pinkevich (apud BARROCO, 2007, p.80), “[...] toda a estrutura da escola deve dar lugar ao trabalho produtivo; toda a estrutura da escola deve ser tal que fomenta o desenvolvimento dos instintos sociais e dê uma educação socialista aos comunistas revolucionários do futuro”. Os fins da educação

social soviética se encaminhavam para superar a contradição entre o homem e o trabalho pela escola do trabalho, e punham a questão do trabalho manual na escola em desuso e sob crítica. “Não se tratava mais do lugar do trabalho na escola, mas do lugar da escola na sociedade trabalhadora, proletária” (BARROCO, 2007, p.80).

Aqui deve ficar claro algumas perversões que a escola do trabalho sofreu. Pinkevich (apud BARROCO, 2007) relata que o termo escola do trabalho, em alguns contextos, perdia seu sentido original e passava a ser utilizada por autores sob as mais diferentes fundamentações teóricas e nortes políticos. O que sustentava essa “confusão” seria justamente o conceito de trabalho e sua relação com estabelecimento dos fins da educação.

Barroco (2007, p.81) deixa claro que a perspectiva de educação social sob o enfoque marxista-leninista seria “a educação atenta à vida objetiva, ao homem criador, ao homem humanizado pela atividade do trabalho”. A proposta seria, assim, tomar o trabalho como referência para o processo educativo, como trabalho humanizador e não alienante. Essa idéia é defendida por educadores soviéticos como Krupskaya, Lunacharsky, Blonsky, Pinkevich, Pistrak. Todos, segundo Barroco (2007), entendem a necessidade de impregnar a escola da idéia de trabalho no conceito das relações humanas e, mediante isso, inculcar a visão proletária de mundo.

Segundo Shulguin (apud BARROCO, 2007, p.81):

[...] o trabalho na escola é o melhor método para introduzir as crianças na classe trabalhadora e inculcar-lhes o conceito de classes [sociais] de forma que não só compreendam a ideologia proletária, se não que vivam verdadeiramente, lutem e trabalhem com ordem a essa ideologia. Mas não se reduz a isto tudo. O trabalho é um meio de introduzir a criança na família proletária, de sorte que possa formar parte dela e compreender a luta das massas, seguir a história da sociedade humana, contrair hábitos laboriosos, organizadores e coletivos e entrar em posse da disciplina do trabalho. Para nós, o trabalho, em virtude de seu superior poder integrador, é o melhor método de ensinar a criança a viver a vida contemporânea. A fábrica é a primeira e mais simples placa da moderna sociedade. Posto que o trabalho, a autonomia individual e a vida contemporânea se acham unidos e com laço inseparável, a marcha dos acontecimentos econômicos está pedindo escolas que eduquem lutadores e criadores de vida.

Aqui começa a se articular a politecnia à escola do trabalho. Para Vygotsky (1930) a educação deveria desempenhar um papel central na

transformação do homem, como uma formação social consciente das novas gerações. Assim, a educação deve ser social e politécnica. O que justifica essa forma de educação, como vimos, é a tentativa de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual e reunir pensamento e trabalho que foram separados durante o processo de desenvolvimento do capitalismo.

Para Marx, a educação politécnica proporciona familiaridade com os princípios científicos gerais a todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, ensina as crianças e adolescentes que habilidades práticas tornam possíveis que eles operarem as ferramentas básicas utilizadas em todas as indústrias. Segundo Krupskaja:

Uma escola politécnica pode ser distinguida de uma escola de comércio pelo fato de centrar-se na interpretação de processos de trabalho, no desenvolvimento da habilidade para unificar teoria e prática e na habilidade para entender a interdependência de certos fenômenos, enquanto em uma escola de comércio o centro de gravidade está em proporcionar para os alunos habilidades para o trabalho. (KRUPSKAYA apud VYGOTSKY, 1930, p.10).

Krupskaia (apud BARROCO, 2007) sempre defendeu a índole politécnica da escola do trabalho, algo diferente da educação profissional. A escola pautada na politecnicidade não deveria apenas ensinar vários ofícios, mas a essência dos processos de trabalho, a substância do labor, do povo e as condições de êxito no trabalho, a higiene, enfim, a organização do trabalho em geral, individual e social. Essa escola permitiria às crianças estender suas faculdades. A politecnicidade, por este modo, une instrução intelectual e trabalho produtivo.

A simples educação profissional prepara especialistas para determinadas funções, dominando técnicas específicas, o que é demandado em um país industrializado, porém uma vez que se precisam prover novas maquinarias de última geração, e junto novas técnicas, o especialista naquela técnica antiga perde seu valor. A diferença da escola do trabalho não estava somente na superação do trabalho manual e nos próprios fins educacionais, mas, também, no trabalho ativo, no trabalho socialmente útil para a construção de uma nova sociedade. Este seria decorrente de produção em conjunto, de produção coletiva. Aqui fica claro, que ao abordar especificidades acerca da educação única e politécnica pautadas em Marx, está se defendendo, por meio

de uma escola única, ou unitária, uma expressão de concepção de vida e de sociedade.

Concebendo-se que a educação politécnica contemplaria a transmissão de princípios gerais e de caráter científico de todo processo da produção e, ao mesmo tempo, daria início ao manejo das ferramentas elementares das diferentes profissões. A partir dessa, ela, segundo Machado (apud BARROCO, p.82) acreditavam alcançar três objetivos: “[...] a intensificação da produção social, a produção de homens plenamente desenvolvidos e a obtenção de poderosos meios de transformação da sociedade capitalista”.

A educação politécnica, na concepção marxista, tem como meta à preparação multifacética do homem e seria capaz de levar à continuidade e ruptura de concepções e formas de agir, além de estar articulada com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, fortalecendo-a. Seria um propulsor de transformação, uma vez que:

[...] ao mesmo tempo em que levaria ao aumento da produção, ao desenvolvimento de forças produtivas, à intensificação da contradição principal do capitalismo de socialização crescente da produção ante mecanismos privados de apropriação, contribuiria para desenvolver as energias físicas e mentais do próprio trabalhador, provocando-lhe a imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social (MACHADO apud BARROCO, 2007, p. 83)

Vigotski (apud BARROCO, 2007, p. 84) aborda, em 1926, três tipos básicos de educação pelo trabalho. O primeiro refere-se à escola profissionalizante ou escola do ofício, escola artesanal:

[...] onde o trabalho é objeto de aprendizagem porque a tarefa da escola é preparar o educando para um determinado trabalho”. O seu maior ideólogo, Kerschensteiner, defendia que o ideal da educação pelo trabalho seria o de [...] formar cidadãos e artesãos decentes imbuídos do devido respeito ao regime social, político e cultural vigente. Assim, essa educação encerra bem mais preocupações com o sistema que com a personalidade do aluno. (BARROCO, 2007, p.84)

O segundo tipo tem o trabalho como novo método, ou seja, como meio para o estudo de outros objetos. O trabalho seria empregado como:

[...] forma ilustrativa, e não com vistas à aprendizagem e aperfeiçoamento de um dado tipo de ofício atendendo, sim, ao ensino direto – o que, a seu ver, seria o maior dos vícios. O trabalho [...] continua no papel de caligrafia do comportamento. Trata-se de um dispêndio estéril e desnecessário de forças graças ao qual o trabalho se destina a repetir e imitar o que já foi passado em aulas. O aluno trabalha com o que já conhece muito bem e a utilidade desse trabalho é vista pelo mestre,

mas não pelo aluno. Ou ainda, nos termos vigotskianos, o trabalho atuaria no nível de desenvolvimento real. (BARROCO, 2007, p.84)

O terceiro tipo de proposta seria a do trabalho assumido como fundamento do processo educativo:

[...] nessa escola genuinamente voltada para o trabalho este não é introduzido como objeto de ensino, como método ou meio de aprendizagem, mas como matéria de educação. Vigotski reconhece que este último tipo “[...] que serve de base ao nosso sistema de educação [...] e é ela que se faz necessária à fundamentação psicológica mais que todas as outras concepções”. Vigotski, pautado em Marx, salienta que “[...] o moderno trabalho industrial se distingue pelo politecnismo, cujo valor psicológico e pedagógico leva a reconhecer nele o método fundamental da educação pelo trabalho. A indústria moderna é politécnica também pelas peculiaridades econômicas, técnicas e principalmente psicológicas do trabalho”. (BARROCO, 2007, p.84)

Assim, o operário estaria pronto a mudar de emprego, a trabalhar em fábricas de diferentes naturezas. As condições técnicas e econômicas apresentam ante ao operário a necessidade de ser politécnico, isto é, não ir além dos conhecimentos gerais em cada produção, significa morrer na próxima crise (VIGOTSKI apud BARROCO, 2007). O trabalhador também acaba assumindo diferentes atribuições na indústria, e que a tendência é que o trabalho com dispêndio físico de energia e forçado seja executado pela máquina, cabendo ao homem o trabalho responsável e intelectual de dirigir as máquinas. Nesse sentido, seria justificada a formação politécnica para o operário moderno. O

[...] politecnismo não significa pluriartesanato, fusão de muitas especialidades em uma só pessoa, mas antes conhecimento das bases gerais do trabalho urbano a partir daquele alfabeto de que se constituem todas as suas formas, significando ainda pôr, até certo ponto, fora de parênteses o denominador comum de todas as formas. Não é o caso de dizer que o significado educativo desse tipo de trabalho é de uma grandeza infinita porque ele marca o supremo progresso da ciência. A técnica é a ciência em ação ou a ciência aplicada à produção, e a passagem de uma a outra se realiza a cada instante em formas invisíveis e imperceptíveis. Por mais estranho que pareça, o operário comum de uma grande empresa deve caminhar passo a passo com a ciência [...]. Sem semelhantes formas, o trabalho se transforma em conhecimento científico cristalizado e para adquirir habilidades é efetivamente necessário dominar um imenso capital de conhecimentos acumulados sobre a natureza, que são utilizados em cada aperfeiçoamento técnico. Pela primeira vez na história da humanidade, o trabalho politécnico forma o cruzamento de todas as linhas fundamentais da cultura humana que era impensável nas épocas anteriores. O significado educativo

desse tipo de trabalho é infinito porque, para dominá-lo plenamente, é necessário o mais pleno domínio do material da ciência acumulada por todos os séculos. Por último, a questão mais importante: a influência puramente educativa exercida pelo trabalho. Esse trabalho se transforma predominantemente em um trabalho consciente e exige dos seus participantes uma suprema intensificação da inteligência e da atenção, promovendo um labor do operário comum aos níveis superiores do trabalho criador humano (VIGOTSKI, 2001, p. 257, 258).

Segundo Vigotski (apud BARROCO, p.85), “[...] o politecnismo [...] ainda não se materializou definitivamente e, paralelamente à formação politécnica, colocam-se diante da escola as tarefas de satisfazer também as necessidades vitais imediatas que se cobram da escola”. Diversos autores também defendiam a politecnia, como M. M. Pistrak, de 1924, e de V. Sujomlinski, da década de 1930. Ambos apresentam uma visão bem otimista do sistema educacional soviético, sobretudo Sujomlinski. Seu estudo se movia à identificação de como se constituiu uma educação para um novo homem, para uma nova sociedade, para um novo mundo, visando à superação do caráter individual – ou dando-lhe uma nova dimensão – em favor do coletivo e, certamente, que tal empresa não se deu sem contraposições, lutas, embates, sofrimentos de toda ordem. Aqui vale contextualizar que esse foi o período pós Primeira Guerra Mundial e guerras internas, com o povo destruído, fica evidente, segundo Barroco (2007) que a educação crítica ao sistema anterior teria que responder a um chamamento de construção de um novo mundo, ou de reconstrução do que sobrara, tornando compreensível a eleição do trabalho socialmente útil como fim e meio.

M. M. Pistrak (1988-1940) foi um educador soviético que trabalhou com a questão das Escolas de Trabalho. Dentre suas principais obras, segundo Barroco (2007) encontra-se: *Fundamentos da Escola do Trabalho* (1981, publicação nacional), *Esboço da escola politécnica do período de transição* (1929), *Problemas vitais da escola soviética moderna* (1925), *Novidades sobre politecnia* (1930), *Complexos no II nível e novos programas* (1927), *Materiais para a autogestão do estudante* (1922), *Educação infantil e casa da criança* (1926) e *Pedagogika* (1934).

Pistrak usa de sua prática na *Escola Lepechinsky* para teorizar acerca das finalidades e dos métodos de ensino. Em seu período de trabalho, encontramos como idéias centrais ou esperanças na sociedade russa desse

momento, de 1918 a 1929, a fraternidade e igualdade, vindas da Revolução Francesa, colocadas como aspirações, uma vez que as bases materiais estavam sendo alteradas e poderiam levar ao fim da alienação. Segundo Barroco (2007), Pistrak entendia que sem teoria pedagógica revolucionária não poderia haver prática pedagógica revolucionária, e seu objetivo principal seria estruturar os enunciados surgidos no contexto da prática escolar à luz do método dialético e sob as considerações marxianas. Esse autor também apresenta três correntes educacionais anteriores a Revolução sobre a relação escola-trabalho.

A primeira corrente, nomeada 'pedagógica', tem idéias reformista burguês, com um programa de ensino antecipadamente definido, uma lista de questões a serem estudadas nas diferentes disciplinas. Cada disciplina é estudada em diversas formas, desde livros, excursões a laboratórios. O trabalho na escola aparece em atividades como escultura, modelagem, desenho, etc, junto com o trabalho físico nas oficinas. Segundo Pistrak (apud Barroco, 2007), o trabalho entra na escola de forma desordenada e se subordina e se adapta ao programa.

A segunda corrente tem por base o trabalho manual, tomado em sua integridade, que se adapta ao ensino. Ambas correntes fracassaram, uma vez que substituiu-se a relação trabalho-ciência pela relação dos diferentes cursos com o trabalho da oficina, com diferença de que, nesta, o trabalho manual domina, subordinado ao programa de ensino. Sem princípios diretores comuns, trabalho manual e aulas técnicas são independentes um do outro, com ligação eventual. Sem esse plano conjunto, o trabalho cumpre a função de auxiliar do programa de estudos e, evidentemente, trabalho manual e trabalho intelectual aparecem independentes e, por vezes, até antagônicos (PISTRAK apud BARROCO, 2007).

A terceira corrente busca por meio do trabalho, um homem disciplinado e organizado. Assim, é preciso ensinar o amor e a estima ao trabalho em geral, pois é ele que eleva o homem, traz-lhe alegria; educa-lhe o sentimento coletivista, enobrecendo-o. O trabalho, particularmente o manual de qualquer tipo, é valoroso como meio para a educação. Nessa visão, a ciência também ficaria à parte, não sendo necessária procurar a relação entre ciência e trabalho (PISTRAK apud BARROCO, 2007).

Segundo Pistrak (apud BARROCO, 2007), o fracasso dessas três correntes, somado às condições precárias pós-guerra civil, levou a emergência de uma nova corrente, que não era ainda clara aos próprios professores. Essa concepção reflete o período dos anos seguintes a Revolução, onde se buscava que a educação respondesse à contradição da necessidade de se formar um novo homem e a existência das formas tradicionais de educação, enfocando o ensino primário e secundário.

A nova posição do problema trabalho-educação elabora, segundo Pistrak (apud BARROCO, 2007, p.88) que a escola deveria “superar a concepção abstrata de trabalho, ou de tê-lo como uma disciplina isolada e separada de seu aspecto principal: a preocupação com a realidade atual”. Assim, não seria o caso de revelar uma relação mecânica entre trabalho e ciência, e sim, torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é da vida social das crianças. Assim, segundo Barroco (2007, p.88), o trabalho “passa a ser entendido como elemento integrante da realidade e não seria mais o caso de se estudar qualquer trabalho, mas o trabalho humano socialmente útil<sup>43</sup>, que determina as relações sociais dos seres humanos”.

Aqui aparece a Escola do Trabalho, advinda de uma experiência concreta, onde o método dialético, que é base dessa escola, atuaria como uma força organizadora do mundo e, em suas teorizações, vale-se da ênfase às leis gerais, que permitem o conhecimento do trabalho, da natureza e da sociedade, na preocupação com o social, na preocupação com aquele momento atual, com as leis do trabalho humano, com os dados acerca da estrutura psicofísica dos alunos (BARROCO, 2007). Pistrak (apud BARROCO, 2007, p.88) nos esclarece um pouco sobre as responsabilidades dessa nova escola soviética:

[...] que tipo de homens a fase revolucionária em que vivemos atualmente exige de nós? À pergunta, podemos dar a seguinte resposta: A fase em que vivemos é uma fase de luta e de construção, construção que se faz por baixo, de baixo para cima, e que só será possível e benéfica na condição em que cada membro da sociedade compreenda claramente o que é preciso construir (isto exige a educação na realidade atual) e como é preciso construir. A solução do problema exige a presença e o desenvolvimento das três seguintes qualidades: 1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço em um trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada

---

<sup>43</sup> Por falta de aprofundamento nos estudos de Pistrak, aponto a questão de que trabalho não seria socialmente útil segundo esse autor?

problema novo como organizador; 3) aptidão para criar as formas eficazes da organização.

Assim, com base nos estudos do homem com a realidade da época e na busca pela auto-organização dos estudantes, a Escola do Trabalho aparecia como um instrumento para se compreender o papel do homem na luta internacional contra o capitalismo. A necessidade era que a escola educasse os jovens conforme a realidade do momento histórico, adaptando-se a ela e, por sua vez, reorganizando-a (BARROCO, 2007). Mesmo sob os novos programas marxistas, Pistrak levantava algumas questões sobre o sistema educacional:

1. Que forma e que tipo de trabalho podemos indicar para esta ou aquela idade?
  2. Em que aspecto de um certo tipo de trabalho será necessário concentrar a atenção? Qual é o valor relativo dos diferentes aspectos do trabalho?
  3. Qual é a relação existente entre esta ou aquela forma de trabalho executado na escola e o trabalho dos adultos em geral, ou seja, quais as finalidades sociais de um trabalho escolar determinado?
  4. Como harmonizar o trabalho e o programa escolar, ou seja, como realizar a síntese entre o ensino e a educação?
  5. Quais métodos gerais de educação devem ser observados no trabalho?
- (PISTRAK apud BARROCO, 2007, p. 89).

Buscando superar a prática da análise sem a síntese e permitir a apreensão dos fenômenos naturais e utilizar esse saber na indústria mediante a superação da antiga atitude contemplativa das ciências naturais, a nova educação soviética deveria, não se procura mais, somente descrever os fatos, os fenômenos; a realidade impunha a necessidade de se estudar a própria vida como processo em desenvolvimento, como um processo dialético. Assim, Pistrak defende o ensino escolar pelo método dos complexos, que preconiza o estudo dos fenômenos agrupados, destacando-se a interdependência transformadora – essência do método dialético. Aqui entra a crítica à escola passiva e explícita a importância do princípio ativo: a aplicação do princípio da pesquisa ao trabalho escolar seria essencial para que o conhecimento pudesse ser transformado em concepções ativas. Devemos colocar aqui a ressalva que essa escola ativa não supunha uma escola na qual a criança fosse o centro, e estivesse comandando o processo de ensino e aprendizagem, manusear ou a operar, com o mundo e nele mesmo, apenas conforme seus interesses e vontades genuínos (BARROCO, 2007).

Segundo Sujomlinski (apud BARROCO, 2007), a escola ativa, deveria provocar esforços intelectuais nos estudantes, e essa se justifica na premissa que o trabalho intelectual dos escolares se realiza de acordo com a lei geral do conhecimento da viva contemplação, ao pensamento abstrato e deste à prática. O trabalho intelectual dos estudantes assume papel fundamental para a educação moral e na preparação para o trabalho produtivo. A atividade, no domínio intelectual, relaciona-se à compreensão dos conhecimentos e, para que o estudo seja educativo, deve-se ter em conta a formação de representações e conceitos das coisas e os fenômenos da realidade, a compreensão dos traços essenciais, as causas e os efeitos, as dependências temporais, funcionais e de outra classe, a formação de generalizações (juízos, deduções), a identificação das qualidades comuns e diferenciais dos objetos e fenômenos e a compreensão das regras, leis, deduções e outras generalizações.

Pistrak defende a atividade da e na escola com diretividade, onde a escola teria direito de falar da formação e da direção das preocupações das crianças num sentido determinado, se é que deseja educar a criança. Assim, o autor pôde também defender que o conhecimento do real se daria pelo trabalho e que era imprescindível o desenvolvimento da auto-organização, ambos seriam instrumentos de luta pela criação de novas relações sociais e, nisto, estaria o âmago da escola. O autor argumenta brilhantemente que “[...] é preciso não perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade” (PISTRAK, apud BARROCO, p. 90).

Assim, o reconhecimento do trabalho na escola como base para educação só teria sentido se ele fosse compreendido como socialmente útil, e relacionado à produção real, ao trabalho dos operários. E, ainda, deveria ser valorizado o trabalho coletivo e a criação de organizações eficazes. A aptidão para o trabalho coletivo seria, então, desenvolvida no processo do próprio trabalho coletivo e, por tal processo, o sentido de auto-organização dos educandos. Todos deveriam saber comportar-se em diferentes ocasiões, sob diferentes aspectos, já que poderiam se exercitar em diferentes funções, de diferentes naturezas.

Pistrak reflete se esse método era uma conseqüência da pobreza da época que demandava a mão de obra infantil ou apenas novas concepções. O autor pondera inclinar-se na primeira opção e ainda pondera que “com o passar do tempo, como o pêndulo de um relógio, voltamos para outro extremo: nas escolas infantis os trabalhos domésticos passam cada vez mais a um segundo plano e, nas escolas, não existem” (PISTRAK apud BARROCO, 2007, p.91).

O costume de viver coletivamente pode e deveria, segundo proposta de Pistrak (apud BARROCO, 2007) ser formado entre crianças tendo como base as tarefas domésticas, salientando-se a importância dos pequenos hábitos na transformação do conjunto de nossa vida. Além disso, deveria se criar organizações de serviço para o desenvolvimento da aptidão para a vida e o trabalho coletivo. O autor propunha que todo trabalho realizado coletivamente pelas crianças, para um exercício de autonomia escolar, poderia ser dividido em três partes: um plano de desenvolvimento formulado previamente, constando a divisão do trabalho no tempo e no espaço, bem como dos indivíduos frente às tarefas; a execução do trabalho; e o balanço do trabalho, com análise dos dados, classificação dos mesmos, críticas e conclusões (BARROCO, 2007).

Em outubro de 1918, o Regulamento sobre a Escola Única do Trabalho instituiu a oficina profissional nas escolas, em que o trabalho estaria relacionado ao estudo dos ofícios artesanais, urbanos ou rurais. Pistrak (apud BARROCO, 2007) entendia ser essencial:

[...] o ensino de questões como a divisão de trabalho e o trabalho mecanizado, favorecendo a correspondência entre o emprego de dada ferramenta a um dado material, bem como as melhores maneiras de se trabalhá-lo. As oficinas de marcenaria, de mecânica ou de papelão, etc., deveriam favorecer a criatividade técnica do aluno. Defendia a organização científica seqüencial, conforme a complexidade de conteúdos e técnicas a serem ensinados nas diferentes oficinas. Elas deveriam introduzir os educandos à técnica geral da produção moderna – essa seria sua finalidade capital, e elas não deveriam produzir algo sem utilidade prática. Desse modo, a fabricação e o trabalho nas oficinas tornam-se cada vez mais complexos, aproximando-se cada vez mais da grande indústria, da divisão do trabalho, do maquinismo (PISTRAK apud BARROCO, 2007, p.92).

Pistrak ainda ressalta a importância do estudo do trabalho agrícola e o trabalho doméstico, com vistas ao seu aperfeiçoamento, ao trabalho racional e desde as instituições infantis. No tocante à escola de primeiro grau, o autor

salienta a necessidade de ela possuir uma área pequena no campo, visto que se deveria fazer nele a divulgação da influência cultural da cidade. Seria dada atenção às condições geográficas e climáticas para a proposição das atividades, valorizando o trabalho agrícola, atentando ao conteúdo a ser trabalhado e ao próprio ritmo a ser estabelecido na escola rural, sempre a considerando como centro cultural de maior importância no campo (PISTRAK apud BARROCO, 2007).

A escola deveria abordar também o “trabalho improdutivo”, os serviços dos funcionários de Estado e das instituições; da esfera da cooperação em todas as suas formas (consumo agrícola, crédito, produção) e do comércio de Estado; do educador (escola, pensionatos infantis, biblioteca, clube, etc.); do âmbito sanitário e médico. Acentua que a formação política dos trabalhadores desses setores é vista como funções trincheiras de luta pela edificação do novo regime.

As escolas deveriam, principalmente, proporcionar a vivência das crianças no trabalho das fábricas, mas a fábrica deveria ser entendida como um fenômeno da realidade que se apresentava, devendo ser ensinado acerca do ambiente social em que a grande produção decorre, da união entre a técnica e a economia. O autor elabora que “toda a realidade atual desemboca na fábrica”; é preciso imaginá-la “como o centro de uma ampla e sólida teia de aranha, de onde partem inumeráveis fios ligados entre si de maneira a formar os nós múltiplos da vida. Essa teia é o esqueleto, a armadura e toda a realidade atual, o objetivo central da nossa atenção na escola” (PISTRAK, apud BARROCO, 2007, p.93). Segundo Barroco (2007), abordar, sistematicamente, o processo produtivo, seus diferentes nós, entrelaçamentos e desdobramentos – a matéria-prima, a técnica, a força produtiva ou operariado, os salários e sindicatos, etc. – era, portanto, o desafio posto. Assim, vemos, com base em Pistrak, que a esperada síntese entre o trabalho e a ciência só é alcançada com a educação no trabalho, na qual o aluno entenderia o real significado de seu trabalho, lembrando que a realidade colocava questões científicas às quais a escola deveria responder. Por outro lado, o contato direto com a fábrica, criaria no estudante as emoções necessárias à educação social, superando um ensino meramente acadêmico. Nesse sentido, o aluno não só conheceria a

fábrica, mas participaria do seu trabalho ao lado do operário ou do aprendiz (BARROCO, 2007). Pistrak considerava:

[...] ser uma condição indispensável o contato íntimo das crianças com a população da fábrica, com sua vida, seu trabalho, seus interesses e preocupações; a participação em todas as manifestações da vida na fábrica (assembléias, gerais, cooperativas, clube, juventude comunista, célula do Partido, festas revolucionárias, liquidação do analfabetismo, etc. (PISTRAK, apud BARROCO, 2007, p.94)

Para as crianças, esta experiência superaria a da oficina da escola, do ponto de vista psicológico, pelo sentimento de colaboração na produção. Com Pistrak, observa-se que as crianças teriam noção de realidade, participando de atividades, as quais hoje, no Brasil, sob a lógica capitalista, seriam concebidas como impróprias ou desnecessárias até mesmo para os adultos. A superação do egoísmo e do individualismo burgueses pelo sentimento de coletividade só seria alcançada sob essas experiências.

Segundo Barroco (2007), Pistrak se mostrava contundente e em consonância com os estudos vigotskianos, afirmando que:

É preciso, de uma vez por todas, liquidar toda uma série de preconceitos “científicos” ainda profundamente enraizados na pedagogia. Sempre recebemos as seguintes críticas: “Vocês violentam a criança, vocês não levam em consideração as coisas que interessam a uma idade determinada, vocês ignoram a biogênese, a ciência demonstra que uma criança numa idade determinada interessa-se por isto ou por aquilo e vocês querem forçá-la a se interessar pela política e pela Revolução. Este é um assunto de adultos. Só mais tarde a criança o compreenderá.” Seria ridículo negar que, em idades diferentes, a criança reage diferentemente aos fenômenos exteriores, concebendo-os diferentemente. É evidente que cada idade tem suas particularidades e isto deve ser seriamente considerado pela escola. Mas há uma distância entre esta verdade e a determinação das preocupações da criança de acordo com a sua idade. As formas de intelecto infantil são simplesmente as formas assumidas pelas preocupações da criança, mas estas preocupações em si são alimentadas pela vida exterior, pelo meio social da criança; trata-se simplesmente das formas nas quais se processa um certo conteúdo, mas de modo algum o conteúdo depende das propriedades do cérebro em desenvolvimento; depende completamente dos fenômenos exteriores da existência e, antes de tudo, dos que resultam das relações sociais estabelecidas entre os homens. (PISTRAK apud BARROCO, 2007, p.94)

Acompanhamos assim, o como a educação soviética pós-revolução, conseguiu, com base na necessidade da utilização da mão de obra infantil, mas não utilizada de forma a explorá-la, mas de forma coletiva, na construção

social que permite um desenvolvimento pleno desse sujeito. Aqui, o trabalho não é visto como método, nem metodologia, mas como própria base social, na qual a educação seria a percepção por meio e finalidade desse trabalho. Devemos aqui apontar uma ressalva que, em proposta prática para essa visão de educação que Pistrak nos apresenta, essas proposições se aproximavam do pragmatismo e escolanovismo, concepção inovadora à época, embora os fundamentos filosóficos e os princípios soviéticos pareçam próprios às defesas de Marx, Engels e Lênin. Essas propostas em prática conseguiram não abolir o trabalho produtivo e socialmente útil, não eliminar o caráter ativo da educação e o propósito politécnico, porém ocorrem desperdícios de energia com a falta de sentido prático e ainda o aspecto reacionário de certas características das escolas novas do mundo burguês.

Neste ponto, Barroco (2007) pontua que toda a escola que pretenda ser progressista e crítica deve considerar os homens amarrados pelo fio da história, que revela a condicionalidade de uns aos outros. Snyders (apud Barroco, 2007), questiona se o marxismo pode inspirar uma pedagogia diferente na sociedade capitalista. O autor explica que o que dá base a uma pedagogia, a sua diferença entre outras propostas pedagógicas, são os conteúdos apresentados ante o homem que espera formar. Nas palavras do autor (SNYDERS apud BARROCO, 2007, p.111): “uma pedagogia progressista distingue-se da conservadora, reacionária ou fascista, pelo que diz, pelo que explica sobre o racismo, as guerras, as desigualdades, a começar pelas desigualdades de êxito na classe e sobre as diferentes práticas que se ligam às diferentes interpretações”.

Barroco (2007) nos explica sobre os passos que uma nova pedagogia crítica se fazer, e dentre eles, está o processo de rupturas com algumas tradições:

Ruptura com a(s): 1. a ilusão idealista, que toma os homens de “cabeça para baixo”, tal como as câmeras fotográficas e a própria retina do olho humano, que faz a inversão dos objetos, ou seja, com a prática de se tomar a consciência sob uma aparência primeira, ou numa relação aparentemente independente da esfera produtiva; 2. concepções morais tidas como puras e desinteressadas, gozando uma espécie de extraterritorialidade, independentes das relações estabelecidas entre as classes sociais; 3. concepção de que o indivíduo se faz a si mesmo – síntese das duas ilusões anteriores –, isolado, independente do conjunto das relações sociais. A

educação deve, a seu ver, em busca de uma proposta crítica, romper com estas tradições. (BARROCO, 2007, p.111)

Snyders (apud BARROCO, 2007) ainda aponta que o marxismo oferece base a tal proposta requisita, e também, a continuidade, primeiro, no sentido de que uma nova sociedade e uma nova educação só podem ser gestados no interior das velhas relações, cujas crises e sofrimentos se acirram de tal modo a levar à busca de alternativas. O segundo aspecto da continuidade refere-se à unidade teoria-prática. Com base na realidade prática cotidiana, os homens podem livrar-se da teoria pura, ele passa a praticar esta, que deve ser alargada, coordenada e que indica a direção a ser seguida pelos homens. Prática que, em si, é, ao mesmo tempo, contraditória, parcelar. O terceiro aspecto, por fim, de continuidade e de ruptura, está na direção assumida de se ir do saber espontâneo, cotidiano em direção àquilo que Snyders chama de erudito ou de modo mais vigotskiano, científico, na busca da verdade, no ensino de ciências, etc (BARROCO, 2007).

Com esses aspectos podemos afirmar que a educação soviética oferece subsídios que permitem a refletir a educação atual. Nos dias de hoje, onde com a reprodução do desemprego estrutural, e as crianças são conclamadas a não trabalhar e ao mesmo tempo não compreenderem o trabalho, conhecer outra realidade que nos oferece elementos para a análise de nossa, possibilita refletir de forma mais ampla as demandas que devemos enfrentar e as alternativas que se elaboram das mesmas. Como vimos no capítulo anterior, a lógica do capitalismo perpassa a lógica do individualismo, que é diametralmente oposta a sociedade onde o coletivo busca sobrepor o individual, desde o plano econômico. Aqui apontamos a importância da associação da educação com o trabalho, enquanto categoria ontológica, porém essa associação se baseia na educação com uma finalidade específica, a formação de um novo homem e de uma nova sociedade. Qualquer metodologia ou prática que perca esse fim perde seu conteúdo.

Como vimos, a questão do trabalho precoce e suas políticas de enfrentamento encontram-se dentro da lógica do capital, assim como as práticas educacionais. As teorias da psicologia não se mostram diferentes e se perdem em suas análises. Aqui, a psicologia que busca compreender e intervir na questão do trabalho precoce não pode perder de vista que também é (ou

deveria ser) um instrumento de transformação e não de alienação, e não pode ter um fim em si mesmo ou num indivíduo, mas ela deve buscar a formação integral do ser humano, a formação de um novo homem coletivo.

## Conclusão

A Organização Mundial do Trabalho (OIT), ironicamente, no relatório, apresentado em 2006, intitulado "O fim do trabalho infantil: um objetivo ao nosso alcance"<sup>44</sup>, afirma a possibilidade concreta da erradicação do trabalho infantil. Esse relatório indica que, se o ritmo de redução se mantiver e a sensibilização para o combate continuar a erradicação do trabalho infantil em suas piores formas será concreta em dez anos. O diretor-geral da OIT<sup>45</sup>, Juan Somavia, bradou de forma clara: "O fim do trabalho infantil está ao nosso alcance" [...] "apesar de que a luta contra o trabalho infantil continua sendo um desafio que intimida, estamos no caminho certo. Podemos acabar com as piores formas de trabalho infantil em dez anos sem perder de vista a meta ulterior de eliminar com todo o trabalho infantil".

Esse relatório atribuiu a redução do trabalho infantil à vontade política, conscientização e ações concretas, particularmente no campo do combate e redução da pobreza, bem como na área de educação, que levaram a um "movimento mundial contra o trabalho infantil". Por meio do Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil (Ipec), a OIT auxiliou na construção de competências e políticas nacionais para tratar o tema. O relatório conclama os países que ainda não tinham tomado as medidas impostas deveriam adotar esses prazos e metas de erradicação até 2008. De acordo com o relatório, mais de 20 estados-membros da OIT já estabeleceram metas com prazos similares ou até mesmo anteriores a 2016 para abolir as piores formas de trabalho infantil.

Esse relatório também demanda maiores esforços nacionais que envolvam representantes dos trabalhadores e empregadores, bem como governos – parceiros que compõem o tripartismo da OIT. Conclama, também, para o fortalecimento do movimento mundial para transformar o trabalho infantil em história. O cumprimento dos Objetivos do Milênio das Nações Unidas até 2015 contribuiria para a erradicação do trabalho infantil, informa o relatório. Os parceiros do programa vão além da estrutura tripartite da OIT, sendo que o Ipec trabalha com outros atores sociais incluindo: empresas privadas,

---

<sup>44</sup> O Fim do Trabalho Infantil: um objetivo ao nosso alcance, Relatório Global no contexto do Seguimento da Declaração da OIT sobre os Princípios e Direito Fundamental do Trabalho, Relatório para a 95ª Sessão da Conferência Internacional do Trabalho, Genebra 2006

<sup>45</sup>No ano de 2006.

organizações comunitárias, ONGs, meios de comunicação, parlamentares, judiciário, universidades, grupos religiosos e, claro, crianças e suas famílias. Ações nacionais e comunitárias são bradadas como fundamentais para o sucesso do Ipec. Por meio de autoridades locais e municipais, onde se promovem abordagens integradas para afastar as crianças do trabalho e inseri-las nas escolas, o Ipec vem atingindo crianças no setor informal da economia e empresas de pequeno e médio porte, onde está o grosso da oferta de trabalho.

Essa política imposta pela OIT pode ser compreendida dentro da lógica liberal explicitada por Francis Fukuyama em seu texto “O fim da História”. O autor acredita que um processo ocorre no mundo atual, após o século XX:

[...] onde se viu o mundo desenvolvimento degenerar em um paroxismo de violência ideológica, conforme o liberalismo lutava primeiro contra os resquícios do absolutismo, depois contra o bolchevismo e o fascismo, e finalmente contra um marxismo atualizado que ameaçava conduzir ao apocalipse da guerra nuclear. (FUKUYAMA, 1989, p.1)

Conforme Fukuyama (1989), o século XX retornou ciclicamente ao seu início com o triunfo da democracia liberal ocidental, não remetendo a um fim da ideologia, ou convergência entre as idéias capitalistas e socialistas, mas uma “inquestionável vitória” da ideologia do “liberalismo político e econômico” (p.1). Essa vitória, segundo o autor, seria verificada pela exaustão total de alternativas sistemáticas e viáveis ao liberalismo ocidental.

Para o autor, com o fim da Guerra Fria, observa-se o final da evolução ideológica da humanidade e a universalização da democracia liberal ocidental como forma final de governo humano, o que não significa não haver mais conflitos, uma vez que “essa vitória do liberalismo aconteceu antes de tudo no campo das idéias e da consciência e está ainda incompleta no mundo material” (FUKUYAMA, 1989, p.1). Aqui caberia a função do Estado, e hoje da sociedade como um todo, de universalização iminente dos princípios de liberdade e igualdade, ou seja, estender a cidadania a todos, reconhecendo que os princípios básicos do Estado liberal e democrático não poderiam ser melhorados. Esse Estado que emerge com o fim da história, fim dos combates ideológicos, “é liberal na medida em que reconhece e protege através de um sistema jurídico o direito universal do homem à liberdade, e democrático na medida em que existe apenas com o consentimento dos governos” (FUKUYAMA, 1989, p.2).

Fukuyama tem como base filosófica a dialética de Hegel, onde “o comportamento humano no mundo material, e portanto toda a história, é baseado em um estado prévio de consciência” (FUKUYAMA, 1989, p.4) e indica que a inversão material proposta por Marx é apenas “uma tendência a cair em explicações materialistas ou utilitárias dos fenômenos históricos ou políticos, e nossa inclinação de não acreditar no poder autônomo das idéias” (FUKUYAMA, 1989, p.4).

Com princípios divergentes a Marx, Fukuyama argumenta sobre a existência contemporânea da desigualdade econômica. Para o autor, a questão de classes já foi superada, e as raízes da desigualdade não têm tanto a ver com a estrutura legal e social subjacente a sociedade, que hoje é igualitária e modernamente redistribucionista. Essa problemática é vida de características culturais e sociais dos grupos sociais, que são legado histórico de condições pré-modernas. O autor cita de exemplo a pobreza dos negros que é legado da escravidão e racismo. Aqui, compreendemos um pouco da base ideológica que alicerça as políticas afirmativas de cotas para afro-descendentes.

Dentro dessa ideologia, as questões sociais já não têm o porquê existir, uma vez que a sociedade de forma homogênea tem interesses democraticamente iguais e logo todos devem combater as desigualdades. A história que explica os fenômenos é morta e se aliena o processo de formação da questão social, além de universalizar as particulares formas contemporâneas. Todos, individualmente, têm responsabilidades por enfrentar o trabalho infantil e não compreendem a manutenção da exploração. Em contrapartida, é criada a ilusão do combate por números e propagandas que lançam para o futuro as ações. Aqui vemos a concepção idealista de Hegel, citada por Fukuyama (1989), onde todos teriam consciência do trabalho precoce e o que falta é tornar sua erradicação material. Além disso, a aparência pós-moderna desse enfrentamento, coloca uma democracia onde parece que participamos da construção das políticas de enfrentamento, o que ofusca mais o controle das decisões para o capital.

Dentro dessa ideologia, é possível compreender a contradição, observada em nosso primeiro capítulo, da política do PETI que mostra um objetivo claro de acabar com a exploração da mão de obra infantil reconhecendo seus danos, como se essa compreensão e consciência fosse

partilhado por todos, em contramão com diretrizes abstratas que não falam da concretude da problemática e produzem ações que não enfrentam, que não cumprem sua função primeira. Por outro lado no ofuscamento dessa questão, se perde também a questão de enfrentamento do trabalho alienado que constitui o capitalismo. O trabalho é de forma naturalizada combatido e não se questiona a forma de gestão de trabalho que se encontra hoje, uma vez que o sujeito abstratamente conhece os malefícios que ele traz para criança. Aqui o trabalhador, enquanto classe, não consegue refletir sobre o como esse trabalho alienante não só se pauta da exploração de seus filhos pelo capital, mas na exploração do homem pelo próprio homem. Como sua consciência se forma pelo seu trabalho, e este sendo alienado, não faz sentido para ele proteger seu filho da exploração do trabalho ao qual ele mesmo é explorado.

A questão da exploração da mão de obra dos filhos dos trabalhadores traz algumas particularidades, em relação ao trabalho de seus pais, como exemplo as próprias políticas que “buscam” proteger integralmente as crianças e adolescentes. Assim, com a historicização do trabalho precoce, realizada no segundo capítulo, pudemos compreender como o combate a esse tema foi, desde o início do capitalismo, uma reivindicação da classe trabalhadora, pois explicita a violenta exploração demandada pelo sistema capitalista. Observamos também, que com a passagem à produção mercantil e a dissolução das ligações pessoais entre os participantes no processo de produção reforçou as relações entre o homem e coisa, ou seja, a propriedade privada. Nesse processo, a repartição das riquezas sociais não se baseia nas relações pessoais, familiares, na questão anterior das crianças, mas agora essa repartição é delimitada pelo mercado, e a mão de obra da criança não pertence mais a ela, e sim ao mercado. Porém, vimos que as conquistas na área dos direitos sociais em relação a proteção contra a exploração de seu trabalho, só são “conseguidas” quando o capital tem como garantir sua reprodução, e ainda por cima, retrair os movimentos sociais. Com a mudança das condições materiais e novas tecnologias envolvidas com o modo de produção, além das crises do capital, novas formas de mercado são demandadas e produzidas, assim como acompanhamos a mudança do capitalismo concorrente para o monopolista. Nesse modelo, há a transferência de contradições sociais do centro para as periferias do capitalismo, o que cria

realidade social diferente no Brasil. “Novas” relações de trabalhos e “novos” trabalhadores são demandados, e novas formas de exploração aparecem amplificando a condição de miséria, a diferença de classes, além do estranhamento com o trabalho. Essa exploração se reveste por novas lógicas “ideológicas” que vão do liberalismo, social democracia e neoliberalismo, que seria a dita volta do liberalismo sob uma nova roupagem. Compreendendo essas condições histórico-sociais, vemos hoje que o PETI e as políticas de enfrentamento entram na lógica das entidades internacionais que direcionam e controlam os países periféricos. Essa regulação faz parte da exploração capitalista própria de sua fase monopolista, e as demandas concretas advindas dessa exploração são concretamente negligenciadas. Porém só podem não ser atendidas, ofuscando seu concreto processo de formação, aqui, dentro da lógica neoliberal, as políticas como o PETI são necessárias para mascarar a realidade. As ações propostas são desconexas, advindas de uma realidade imediata, de forma individualizada, culpabilizando seus “atores”. Aqui, observamos que essa preocupação superficial em relação ao trabalho infantil se reproduzirá, pois não se consegue compreender a totalidade do processo de inserção precoce no mundo do trabalho, além de todas as ações se inserirem na ideologia do capital. Aqui pontuamos as idéias de Rosa Luxemburgo, segundo Sader (1990), acerca das leis burguesas:

O raciocínio de Rosa Luxemburgo resume-se nesse plano de afirmações de que a exploração não é fruto das leis burguesas que apenas formalizam e encobrem os mecanismos dessa exploração. As reformas legislativas não podem, portanto, abolir as condições de exploração dos trabalhadores. É um processo econômico, garantido pelo poder político, que despoja e reproduz cotidianamente as relações de exploração das quais os trabalhadores são vítimas. Ao desviar a preocupação dos operários da questão do poder, [...] desloca-se para os mecanismos de reprodução da exploração. (SADER, 1990, p. 18)

Essa ideologia compreendida como idéias dominantes, expressão ideal das relações materiais dominantes, ou seja, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, é vista hoje, como indicado por Fukuyama, a idéia do fim da luta de classes, o que não permite compreender a exploração do homem pelo homem, já que todos são iguais e tem as mesmas condições redistribuídas democraticamente. As contradições sociais reais que produzem essas idéias e se escondem por detrás das mesmas, e os homens

não conseguem enfrentar tais contradições e acabem por projetá-las nas formas ideológicas de consciência, em soluções espirituais e discursivas, que ocultam ou disfarçam o caráter de tais contradições.

O que aparece é a distorção ideológica, apresentada por Barroco (2007), que serviria justamente para a reprodução dessas contradições e, assim, favorece a classe dominante. A ideologia, assim, oculta o caráter contraditório, concentrando o foco nas relações econômicas no modo como elas aparecem superficialmente.

Seguindo essa ideologia, a psicologia, como acompanhamos no terceiro capítulo, aparece buscando compreender e “enfrentar” a questão do trabalho infantil. Mas, assim como as políticas, ela acabe por entrar na lógica individualista e se reduz a uma análise superficial e fenomênica ou se perde em análises abstratas e conceituais. O que vemos é a psicologia servindo como instrumento que oculta o caráter contraditório do trabalho infantil, sendo utilizado como instrumento de alienação e de barreira para um real enfrentamento.

A partir da Psicologia Histórico-Cultural, elaborada por Vigotski e seus colaboradores, no contexto revolucionário da União Soviética, a psicologia, enquanto ciência, teve condições materiais para se desenvolver para além das determinações ideológicas da burguesia capitalista. Assim, uma Psicologia realmente científica foi construída, comprometida com a formação de um novo homem, possibilitando a concreta apropriação material e cultural, elevando sua consciência e podendo contribuir ativamente e criativamente com o desenvolvimento coletivo de sua sociedade e dialeticamente o seu desenvolvimento psíquico.

Essa psicologia com base marxista compreende a contradição entre o capital e o trabalho e assim, deve se ater ao papel ontológico do trabalho. A ideologia capitalista ofusca o trabalho ontológico e a alienação do trabalho criando sentidos particulares para sua reprodução. Assim, para o adulto o “trabalho” (de forma geral e superficial) é moralmente valorizado, enquanto pra criança é combatido. A Psicologia Histórico-Cultural, comprometida com a formação de um novo sujeito, e com isso com a superação do sistema capitalista, deve criar instrumentos específicos de combate contra a alienação. Assim, particularmente em relação ao trabalho infantil, a psicologia deve estar

comprometida a combater o trabalho exploratório, e não só para a criança, mas para o adulto também, mas deve valorizar o trabalho enquanto formador do ser humano. Para a criança e o adolescente, o trabalho deve estar vinculado com a educação. Aqui devemos ter cuidados para que ele não seja sub-julgado ou reproduzido na educação, mas o processo produtivo e a educação devem assegurar o desenvolvimento integral da personalidade ou o desenvolvimento omnilateral. Assim, concretamente a criança e o adolescente podem se valer do trabalho e a atribuírem ativamente um novo papel à comunidade, transformando as relações dentro da própria instituição educacional.

Devemos nos ater aos limites e possibilidades dentro do capitalismo para o enfrentamento da questão do trabalho infantil utilizando a psicologia. É claro que as condições materiais determinam esses enfrentamentos, e dentro da ideologia do capital e com um Estado controlado pelos ideais burgueses, há diversos limites estruturais para esse enfrentamento. Segundo Luxemburgo (1990):

O atual Estado não é uma “sociedade” no sentido de “classe obreira ascendente”, mas o representante da sociedade capitalista, que dizer, um Estado classista. Eis porque a reforma por ele proposta não constitui aplicação do “controle social”, isto é, do controle da sociedade de trabalhadores livres sobre seu próprio processo de trabalho, mas um controle da organização da classe do capital sobre os processos de reprodução do capital. Aliás, as reformas chocam-se com os limites dos interesses do capital. (LUXEMBURGO, 1990, p. 50)

Em contraponto há a possibilidade de ações que promovam a reflexão sobre o trabalho alienado, tanto dentro dos espaços sócio-educacionais, nas escolas como em espaços autônomos coletivos. Aqui devemos buscar superar a lógica do trabalho individualizado e suscitar o trabalho coletivo para o reconhecimento das contradições sociais. Porém esses instrumentos não podem perder seu fim, não apresentando como única finalidade a erradicação do trabalho infantil, mas a formação de um novo homem. Assim, essas ações necessitam reconhecer o trabalho ontológico que suscite essa transformação do homem, reivindicando o sujeito ativo e criativo, que possa compreender e atuar coletivamente contra a exploração do trabalho de seus filhos, mas também de seu próprio trabalho, do trabalho de seus companheiros e de forma geral a exploração do trabalho de sua classe.

Para melhor compreender essa finalidade, podemos citar Rosa Luxemburgo em sua obra “Reforma Social ou Revolução”. Segundo Sader, apresentando as reflexões de Luxemburgo sobre as reformas sociais:

As reformas podem ser instrumentos para o desenvolvimento da consciência revolucionária do proletariado, na mesma medida em que demonstrem que, se não transformarem, radicalmente as relações de poder, deslocando-o da burguesia para o proletariado, acabam finalmente apenas aprimorando os mecanismos de exploração. As reformas podem ser um instrumento para a amplificação dos direitos do proletariado e de sua prática para melhorar sua organização, consciência e mobilização, sem substituir a luta frontal contra o poder burguês. (SADER, 1990, p. 18)

Assim, a psicologia deve se apresentar como um instrumento nas políticas públicas reformistas como o PETI, porém sem perder seu fim como um instrumento revolucionário, onde deve explicitar as contradições ofuscadas pela ideologia liberal burguesa.

Ao contrario do liberalismo e de sua reivindicação [...], a totalidade histórica maior é o socialismo, do qual a democracia faz parte. A contradição cada vez mais flagrante entre democracia e capitalismo só pode ser resolvida pelo socialismo. Nunca o movimento operário pode, portanto, limitar suas reivindicações em nome da preservação da democracia porque, como ela afirma, não é a sorte dos movimentos socialistas que está ligada à democracia burguesa, mas, ao contrário, é o destino da democracia que se encontra nos movimentos socialistas. (SADER, 1990, p. 18)

Não podemos cair na ilusão de que as reformas legislativas irão resolver as questões sociais, inclusive a questão do trabalho infantil. A psicologia de forma fragmentada só possibilita reforçar essa lógica, uma vez que revela a violenta exploração do trabalho infantil e seus danos, porém sem compreender a totalidade de seu processo, reafirmando a necessidades dessas políticas, ou contesta de forma abstrata, porém não consegue propor enfrentamentos, o que reforça a ação dessas políticas. A psicologia, não perdendo a totalidade do processo de produção, que inclui a mão de obra infantil, possibilita não perder o trabalho ontológico, e promover ações em espaços reformistas, mas sem perder seu fim revolucionário, de formação de um novo homem e de uma nova sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo. Boitempo Editorial, 2003.

BARROCO, Sônia Shima Mari. **A Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 414 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BRASIL. **Agenda de Compromissos: Bolsa Família**, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.409, de 10 de abril de 2000, Define as ações continuadas de assistência social. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

BRASIL. Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, Regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

BRASIL. Decreto nº 5.749, de 11 de abril de 2006, Altera o caput do art. 18 do Decreto no 5.209, de 17 de setembro de 2004, dispondo sobre atualizações de valores referenciais para caracterização das situações de pobreza e extrema pobreza no âmbito do Programa Bolsa Família, previstos no art. 2º, §§ 2º e 3º, da Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004.. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

BRASIL. Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007, Dispõe sobre o Cadastro

Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências.  
**Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

**BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente.**

BRASIL. Lei nº 2.040, de 27 de maio de 1871, Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

BRASIL, Presidência da República. **Lei Orgânica da Assistência Social**, nº 8.742 de 07/12/93. Disponível em: [http://www.dji.com.br/leis\\_ordinarias/1993-008742/1993-008742.htm](http://www.dji.com.br/leis_ordinarias/1993-008742/1993-008742.htm)

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências.. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

BRASIL. Ministérios de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social. Brasília: PNAS**, Secretaria de Estado de Assistência Social, 2004.

BRASIL. **Norma Operacional Básica: NOB. 2005**. Disponível em: <http://www.congemas.org.br/NOBversaofinal.pdf>

BRASIL. Portaria nº 458, de 4 de outubro de 2001, Estabelece Diretrizes e Normas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil ? PETI (Republicada, no DOU de 4/4/2002, por ter saído com incorreções do original, no Diário

Oficial da União de 5/10/2001, seção I, página 78.). **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

BRASIL. Portaria nº 736, de 15 de dezembro de 2001, Estabelece procedimentos relativos à transferência regular e automática de recursos financeiros do Fundo Nacional de Assistência Social para os Fundos Estaduais, do Distrito Federal e Municipais, destinados à rede de Serviços Socioassistenciais de Ação Continuada, para o exercício de 2005. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

BRASIL. Portaria nº 666, de 28 de dezembro de 2005, Dispõe sobre a integração dos Programas de Erradicação do Trabalho Infantil e Bolsa Família. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

BRASIL. Portaria nº 551, de 30 de dezembro de 2005, Altera prazos fixados nas Portarias GM/MDS nº 246, de 20 de maio de 2005, GM/MDS nº 360, de 12 de julho de 2005 e GM/MDS nº 555, de 11 de novembro de 2005, e estabelece critérios para a remuneração no Cadastro Único das famílias beneficiárias do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

BRASIL. Portaria nº 225, de 23 de junho de 2006, Estabelece regras para expansão dos serviços sócio-assistenciais co-financiados pelo FNAS no âmbito do Sistema Único de Assistência Social- SUAS, no exercício de 2006. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

BRASIL. Portaria nº 431, de 03 de dezembro de 2008, Dispõe sobre a expansão e alteração do co-financiamento federal dos serviços de Proteção Social Especial, no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

BRASIL. **Protocolo do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI**, 2004.

CAMPOS, Herculano Ricardo; ALVERGA, Alex. Reineck. **Trabalho infantil e ideologia: contribuição ao estudo da criança indiscriminada na dignidade do trabalho**. Estudos de Psicologia, v. 6, n.2, p. 227-233, 2001.

CAMPOS, H. R.; FRANCISCHINI, R. **Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 1, p. 119-129, 2003

CHAUI, Marilena. "Neoliberalismo e universidade". In: Oliveira, F. & PAOLI, M. C. (orgs). **Os sentidos da democracia. Políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis, Vozes, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: Ensaio sobre a democracia e o socialismo**. São Paulo, Cortez, 2000.

COUTO, Berenice Rojas. **O Direito Social e a Assistência Social na Sociedade Brasileira - Uma Equação Possível?** São Paulo: Cortez, 2006.

CURITIBA. **Cartilha de Normas e Procedimentos do PETI do Município de Curitiba**, (abril/2008)

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra: segundo as observações do autor e fontes autênticas**. Tradução de B. A. Schumann; edição José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2008.

FEITOSA, Izabel Christina do N.; GOMES, Maria Aparecida de França; GOMES, Munich Vieira Santana; DIMENSTEIN, Magda. **O trabalho precoce e as políticas de saúde do trabalhador em Natal**. *Estud. psicol. (Natal)*, vol.6, n.2, 2001.

FEITOSA, Izabel Christina do N.; DIMENSTEIN, Magda. **Trabalho infantil e ideologia nas falas de mães de crianças trabalhadoras**. *Estud. psicol.*, dic. vol.4, no.2, 2004.

FEITOSA, Izabel Christina do N.; DIMENSTEIN, Magda. **Escola, Família e Trabalho Infantil: Subjetividade e Práticas Disciplinares**. *Interação em Psicologia*, 8(2), p. 287-296, 2004.

FERREIRA, Marcos Artemio Fischborn. **Trabalho infantil e produção acadêmica nos anos 90: tópicos para reflexão**. *Estud. psicol. (Natal)*. vol.6, n.2, 2001.

FRANKLIN, Rafael Narciso, PINTO, Eduardo Cesar Moreira Mariz, LUCAS, Jarbas Terra *et al.* **Trabalho precoce e riscos à saúde**. *Adolesc. Latinoam*, vol.2, no.2, p.80-89, 2001

FUKUYAMA, Francis. **O fim da História**. 1989 (tradução livre de Felipe Rigin Spack, 2009).

KLEIN, Lígia Regina. **O embate pelas leis fabris do século XIX e a definição das idades do trabalho**: um estudo sobre a constituição das noções de infância e adolescência. (Monografia de conclusão de curso) – Curso de graduação em Direito, do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Paraná, 2009.

LIMA, Terezinha Moreira (org.) **Trabalho infantil: concepções e estratégias de enfrentamento**. São Luís: UFMA/PPGPP, 2001.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (p. 1-38)

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOSTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5 ed. São Paulo, Cone, 1994.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução?** 2 ed. São Paulo: Global, 1900

MACHADO, Marília Novais da Mata; SILVA, Júnia Carine Cardoso da. **Impasses na prevenção de exploração sexual: as imagens do trabalho infantil.** Aletheia, n.25, p.49-65, jan./jun. 2007

MARQUES, Maria Elizabeth; NEVES, Magda de Almeida; NETO, Antônio Carvalho. (Org.). **Trabalho infantil: a infância roubada.** Belo Horizonte: PUC Minas, Instituto de Relações do Trabalho, 2002. 248p.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. **Trabajo Infantil y Subjetividad: una perspectiva necesaria.** *Estud. psicol. (Natal)*. vol.6, n.2, 2001.

MARX, Karl. **O Capital.** São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Economistas)

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MERQUIOR, João Guilherme. **O liberalismo antigo e moderno.** 2. Ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1991.

MONTENEGRO, Eliane Ramos de Melo. **A experiência do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil em Maceió: uma análise ancorada na crítica marxista.** Tese de Doutorado apresentada defendida em 2006 na UFAL - Maceió, Alagoas.

MORAES, Rafael Vicente de. **A produção acadêmica sobre trabalho infantil: um olhar nos periódicos científicos brasileiros (1981-2004).** Tese de Doutorado apresentada defendida em 2007 na UNESP - Marília, São Paulo

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de, **Crianças Operárias na recém – industrializada São Paulo,** Org. Del Priore, M.,In : História das crianças no Brasil, São Paulo: Contexto, 1999

NETTO, José Paulo. **Análise das Políticas Sociais por meio do Materialismo Histórico Dialético**. In: Anais UNIOESTE, 2003

OFFE, Claus. “Estado de bem-estar e desemprego”. **Trabalho e sociedade**, Rio de Janeiro, v. II, Tempo Brasileiro, 1991.

OIT. **Não ao Trabalho Forçado: relatório global do seguimento da declaração da OIT relativa a princípios e direitos fundamentais no trabalho**. Relatório da Conferência Internacional do Trabalho 89ª Reunião 2001.

OIT. **O fim do trabalho infantil: um objetivo ao nosso alcance**. Relatório publicado pela Secretaria Internacional do Trabalho, em Genebra, 2006. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/info/downloadfile.php?fileId=190>

OLIVEIRA, Denise Cristina de; SÁ, Celso Pereira; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; FISCHER, Frida Marina. **A Positividade e a Negatividade do Trabalho nas Representações Sociais de Adolescentes**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), pp.125-133, 2005.

PAOLLI, M. C. & TELLES, V. Direitos Sociais. Conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. In: ALAVAREZ, S.; DAGNINO, E. & ESCOBAR, A. (orgs), **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**. Novas leituras. Belo Horizonte, UFMG, 2000.

RIZZINI, Irene. O Século Perdido: **Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil**. 2 ed. São Paulo. Cortez, 2008.

SADER, Emir. Apresentação. In: LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução?** 2 ed. São Paulo: Global, 1990

SAES, Décio Azevedo de Marques de. Classe média e escola capitalista. In: **Revista Crítica Marxista**, n.21. Campinas, SP: Revan, 2003b, p. 97-112.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Direitos Sociais e Transição para o Capitalismo: o Caso da Primeira República Brasileira (1889-1930). In: **Estudos de Sociologia**, Araraquara, vol 11, n. 20, p. 23-51, 2006. (2006c)

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo, Cortez, 2000.

STANGEK, Márcia; CASTARO, Maria da Consolação Gomes de; MARQUES, Maria Elizabeth; MOREIRA, Maria Ignez Costa; FAZZI, Rita de Cássia; LEAL, Rita de Souza. **Narrativas infanto-juvenis sobre o trabalho doméstico em Belo Horizonte: histórias de vida das meninas**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 125-129, jun. 2002

TEIXEIRA, F. & Oliveira, M. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações: as novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1998.

VIANNA, M. L. As armas que abateram a seguridade social. In: LESBAUPIN, I. (org.). **O desmonte da nação: Balanço do governo FHC**. 2. Ed. Petrópolis, Vozes, 1999

UNICEF. **The State of the World's Children**, 1997. Disponível em: <http://www.unicef.org/sowc97/>

VYGOTSKY, Lev. A Transformação socialista do homem 1930. Trad. Nilson Dória. **Marxists Internet Archive**, 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/atransformacaosocialistadohomem.htm>. Acesso em: novembro de 2009.

