

A ATUAÇÃO DO PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL (PETI) NO MUNICÍPIO DE SOBRAL (CE): A JORNADA AMPLIADA E A RELAÇÃO COM A ESCOLA REGULAR

Andrea Abreu Astigarraga¹

ABSTRACT

This study aims to show some possibilities of the social-educational inclusion process, for children of the Child Labor Eradication Programme (PETI). The main bibliographic sources were: Graciani (1997); Gohn (1997); Enguita (1989); and PETI Operational Manual (2000). The methodology used was the ethnographic qualitative research, using techniques of participating observation, interviews and analysis of documents. Even focusing on “the worst types “of child labor, PETI doesn’t modify the conditions and perspectives of its own beneficiaries. The gains obtained could characterize a modality of compensatory education. It’s possible to question if more enlarged universal policies could be more efficient. The analysis of monitor’s discourse of the broadened working day and of the teachers of regular school, shows that it’s necessary to clarify the conceptions about work and about exploitation of child-juvenile labor, the necessity of clearer criteria to select monitors for the broadened working day, improvement in structural conditions and in pedagogical resources, necessity of better publicity of the program in the school community, connection between the program and regular school, elaboration and supervision of a pedagogical proposal intended for the social-pedagogical inclusion of children in their families and school, as well as, continuous training courses for monitors and teachers.

KEY WORDS: child labor; social policies; school; broadened working day; teachers training

Considerações iniciais:

Este artigo tem como objetivo relatar o estudo sobre a atuação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) no município de Sobral, no estado do Ceará, entre os anos de 2002 e 2003, especificamente a atuação dos monitores da jornada ampliada e dos professores da escola regular que ensinam as crianças e os adolescentes vinculados a esse Programa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, realizada no período que compreende a orientação de iniciação científica às monografias de conclusão de curso de duas alunas do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

A relevância do estudo está em questionar a proposta e a prática pedagógica do PETI, que pretende articular o ensino regular com a ampliação da perspectiva

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professora Adjunta na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral-CE.

sociocultural na jornada ampliada. Como contribuição local, a pesquisa, além de proporcionar às universitárias uma iniciação ao tema – que à época era um tanto insipiente no curso de Pedagogia –, ajudou a desencadear discussões em torno do delineamento da Pedagogia Social de Rua, sua importância e características; a subsidiar a criação do núcleo de movimentos sociais, no mesmo curso; e, principalmente, contribuiu para a formação de educadores voltados especificamente para essa nova modalidade pedagógica.

Retomando brevemente os percursos realizados pela Pedagogia Social de Rua, lembramos que foi baseado em diagnósticos sobre a situação de pobreza das famílias de baixa renda no Brasil e a incidência de trabalho precoce infanto-juvenil, que um número crescente de atores sociais mobilizou-se em torno da criação de organizações governamentais (OGs) e não-governamentais (ONGs). A quase totalidade das instituições e projetos voltados à erradicação do trabalho precoce surgiu na década de 1980 do século passado e continuou se expandindo.

Percebe-se que, a partir dos anos de 1980, começa a existir um atendimento gerenciado e financiado, em sua maioria, por organizações internacionais. Multiplicam-se os programas chamados alternativos que, pelo menos no início, diferenciavam-se dos programas governamentais, principalmente por realizarem atendimentos às crianças e aos adolescentes diretamente nas ruas e por proporcionarem inovações pedagógicas (vide proposta pioneira do Projeto Axé).

Observa-se a vinculação da Educação Popular dos movimentos sociais ao que era considerado um novo campo problemático, o da defesa dos Direitos Humanos, principalmente ligados à mulher, aos indígenas, às crianças e aos adolescentes, e como novos sujeitos políticos – sujeitos de direitos (GRACIANI, 1997, p. 57).

Atualmente, muitas dessas propostas político-pedagógicas foram incorporadas e disseminadas entre as OGs e ONGs, generalizando e repetindo conquistas e equívocos, como financiamentos que oferecem restritivamente alimentação, estudos complementares e precária profissionalização; dificuldade em recuperar o tempo perdido e a defasagem idade-escolarização, pois muitos chegam aos 18 anos sem o ensino fundamental concluído; o tipo de profissionalização oferecida, geralmente trabalhos manuais, que dificilmente oferece condições para que eles superem sua condição socioeconômica (CASTRO, 1997, p. 15).

Nesse contexto, foi implantado em 1996, pelo Governo Federal, o PETI. O programa tem como objetivo principal erradicar as consideradas “piores formas” de trabalho infantil no País, ou seja, atividades perigosas, penosas, insalubres ou degradantes (trabalho em carvoarias e olarias, corte de cana-de-açúcar, plantações de fumo, lixões, venda ambulante, vigia de carros, entre outros). É um programa de transferência direta de renda do Governo Federal para famílias de crianças e adolescentes envolvidos no trabalho precoce. O PETI concede uma bolsa às famílias dessas crianças e adolescentes com intenção de substituir a renda provinda do trabalho precoce.

O programa provê a Bolsa-Cidadã, que garante R\$25,00 a cada criança que frequenta escola, nas zonas rurais, e R\$40,00, às crianças nos centros urbanos. As crianças e adolescentes precisam ter frequência escolar de no mínimo 75% e cada família pode receber benefícios por até três crianças. Também há trabalho de geração de renda para as famílias com cursos profissionalizantes, além de assessoria técnica e programa de crédito popular.

As famílias cadastradas no Programa têm o compromisso de matricular seus filhos na escola e incentivá-los a participar da jornada ampliada. Esta compreende atividades esportivas, lúdicas e culturais, complementação dos estudos, educação ambiental e ligada à área da saúde e alimentação. Além do horário escolar regular há, no mínimo, três horas extras por dia de atividades da jornada ampliada.

Interessa-nos, aqui, explicitar os pressupostos teóricos subjacentes à proposta pedagógica do PETI. Se tomarmos como referência de análise o debate entre perspectiva liberal de formação profissional do trabalhador produtivo e a perspectiva socialista de formação do ser humano emancipado, poderemos inferir que os pressupostos teóricos da proposta pedagógica do PETI aproximam-se dos preceitos da segunda perspectiva, principalmente se incidirmos nos conceitos de homem, educação e trabalho e cultura e escola oriundos das idéias de Gramsci.

Na perspectiva socialista gramsciana, o homem é um ser social, integral, trabalhador e filósofo (porque utiliza o intelecto e as mãos, igualmente). A educação e o trabalho não são dicotômicos, ao contrário, o trabalho é essencialmente ensino, ou seja, ensino também é trabalho. Para Gramsci, ocorre a integração do trabalho como elemento educativo no processo totalmente autônomo e primário do ensino. O trabalho como princípio educativo, portanto, é inseparável da escola elementar. Os dois elementos educativos fundamentais são as primeiras noções de ciências naturais e as noções de

direitos e deveres do cidadão. Esses dois elementos culturais determinam a natureza e a função educativa do trabalho. O aporte fundamental para construir a unidade entre trabalho intelectual e trabalho manual é a escola que ofereça uma formação que englobe a cultura geral e humanística e o trabalho manual. Gramsci pensava que assim a escola proporcionaria às classes populares habilidades tais, como organização, disciplina do próprio eu interior, tomada de posse da própria personalidade e a compreensão dos direitos e deveres, entre outros aspectos.

Esse socialista italiano propõe, para o contexto da sua época, não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduzisse o jovem até os umbrais da escola profissional, formando-o, durante esse meio tempo, como pessoa capaz de pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige. Portanto, o advento da escola unitária significaria o início das novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial-manual não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário deveria refletir-se em todos os organismos da cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo².

Tendo esse delineamento teórico como horizonte, pretendemos verificar como se efetiva o PETI, que é considerado um “novo paradigma brasileiro de políticas sociais” (CARVALHO, 2003, p.07), especificamente no município de Sobral. Para tal, questionamos em que medida as atividades educativas estão respondendo às propostas do PETI? De que forma a organização do trabalho está influenciando na formação educativa das crianças e adolescentes? Que limites e possibilidades os monitores e professores enfrentam no cotidiano da atuação pedagógica? Como se dá a articulação entre o PETI e a escola regular?

1 A escola e o trabalho precoce

A modernidade tem sido caracterizada, ao longo do tempo, como um conjunto de experiências humanas historicamente conjugadas ao desejo de transformar o mundo por meio do avanço científico-tecnológico, da incessante produção de bens materiais e do ritmo frenético das trocas comerciais. Esse processo que se iniciou em fins do século XVIII e que caracterizou uma mudança radical na cultura material da sociedade ocidental

– caracterizada como Revolução Industrial – desencadeou alterações significativas na relação homem-trabalho (CRUZ, 1999, p. 176).

Com a Revolução Industrial, o papel da escola direcionou-se para a preparação, principalmente dos pobres, para o trabalho fabril, e a escola funcionou como uma produtora de mão-de-obra barata e disciplinadora. Conforme Enguita (1989, p. 113), a “[...] proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. A infância, que representava os adultos das gerações seguintes, oferecia a vantagem de ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem. A escola podia realizar e devia fazê-lo.”

A escola voltou-se para as crianças pobres com a função de prepará-las para o trabalho, inculcando-lhes idéias de submissão. A escola se deixou dominar pelas necessidades capitalistas da sociedade, preocupada cada vez mais com o crescimento econômico que beneficiava poucos, perpetuando a pobreza e a miséria. Conforme explica Enguita (1989, p. 139), “[...] a conexão entre a socialização escolar e as demandas sociais baseia-se sobretudo na adequação da conduta das crianças às necessidades das instituições do mundo do trabalho.” Por viverem nas ruas, as crianças e adolescentes eram tidas como vagabundos e mendigos. A expectativa era de serem “aproveitadas” de alguma forma: “[...] o grande problema da sociedade burguesa, em primeiro lugar, era afastar o pobre da mendicância e da inanição para que todos sejam capazes de trabalhar e ser, no futuro, membros úteis.” (ENGUITA, 1989, p. 109).

Para a sociedade burguesa, as crianças pobres deveriam aprender somente o necessário para a execução de seu trabalho, sob a alegação de que não necessitavam de outros conhecimentos por não terem oportunidade nem condições de utilizá-los. Bastava que se “[...] ensinasse a ler e a escrever, a manejar a serra. O bom funcionamento da sociedade exige que os conhecimentos não se estendam além de suas ocupações.” (ENGUITA, 1989, p. 111).

Além disso, a educação dos pobres deveria ser restrita ao respeito à ordem social sem questioná-la. Criada inicialmente com o objetivo de ministrar a educação religiosa, a escola passou a ser utilizada como forma de disciplinar as crianças – futuros trabalhadores –, inculcando-lhes hábitos de subordinação. A intenção era

[...] ter os alunos entre as paredes da sala submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar forma adequada a seu comportamento. Nessa escola, o mais importante era manter a ordem e a

² Cf. Astigarraga et. al (2004).

disciplina, o ensino ou a instrução ficavam em segundo plano. (ENGUITTA, 1989, p. 116).

Se no início das transformações socioeconômicas a escola desligou-se de seus objetivos originários de formação humanística do homem integral, atualmente, em nosso contexto, ela não está muito diferente.

A carência de boas escolas nas áreas mais pobres, os conteúdos distanciados da realidade das crianças que vivem nessas áreas, a falta de perspectivas para a continuidade dos estudos levam à repetência e à evasão, contribuindo significativamente para o ingresso precoce no mercado de trabalho. (MAZZOTTI, 2002, p. 91).

Além disso, a sobrecarga física e mental que os meninos enfrentam no seu dia-a-dia, a falta de moradia adequada que ofereça um ambiente de estudo apropriado e necessário para a execução das tarefas escolares, dentre outros fatores, exprimem as dificuldades encontradas para que possam investir nesse desejo de aprender algo na escola.

Considerando-se que o PETI “[...] é um dos programas mais importantes da chamada rede de proteção social construída pelo governo federal na década de 90, com uma nova perspectiva de tratamento da questão social no Brasil [...]” (CARVALHO, 2003, p. 10), passamos a analisar a atuação desse Programa e da escola regular. Como é o funcionamento da jornada ampliada? Quais as dificuldades e as soluções encontradas pelos monitores e professores da escola regular? Até que ponto essas dificuldades inviabilizam a proposta de reinserção das crianças e adolescentes egressos do trabalho infantil?

O PETI de Sobral

No Projeto Técnico do Peti, realizado em 2001, as autoridades competentes da administração local justificavam a criação do Programa no município, considerando que, em Sobral, “[...] tem se tornado cada vez mais freqüente o número de crianças e adolescentes que buscam sua própria sobrevivência e/ou de seu grupo familiar, nas ruas, praças e áreas de maior concentração populacional, através de biscates, vendas ambulantes, etc.” (SOBRAL, 2001, p. 05).

Na época, as crianças e adolescentes trabalhavam no que se denomina no PETI modalidades ambulantes, ou seja, catadores de lixo e ferro velho, flanelinhas, engraxates

e vendedores. Além das ações previstas pelo Programa (jornada ampliada, bolsa cidadã e trabalho com as famílias), foram implantados escola de futebol, atendimento psicológico e assistência social. A jornada ampliada é oferecida em seis núcleos, de acordo com o local de residência das famílias cadastradas³.

A população atendida pelo PETI de Sobral faz parte de um número considerável de crianças e adolescentes que estavam nas ruas vinculadas ao trabalho precoce para obtenção de renda complementar ou total à sua subsistência e de sua família. São sujeitos deslocados de sua condição existencial, pois, de acordo com especialistas da área, nessa fase da vida é imprescindível o convívio familiar, a experiência constante com o lúdico e a escolarização regular.

Na mesma ocasião da implantação do Programa, publicamos uma análise dos dados estatísticos apresentados pela Secretaria de Ação Social, cujo indicador de 270 indivíduos, entre crianças e adolescentes, parecia ser um número totalmente possível de reinserção nas famílias e na escola regular, o que motivou uma aproximação maior do fato através da pesquisa empírica que passamos a descrever.

A pesquisa sobre a relação do Programa com a escola regular e a jornada ampliada no PETI de Sobral iniciou em 2002, um ano após a sua implantação no município. O estudo foi desenvolvido sob minha orientação no projeto de iniciação científica⁴ de duas alunas do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) – Leticia Santos e Emanuela Freitas – e estendeu-se às monografias de conclusão de curso das mesmas⁵. Foi um estudo voltado para o acompanhamento e análise do processo de reinserção de crianças e adolescentes em situação de trabalho precoce. A metodologia utilizada pelas universitárias foi a pesquisa qualitativa de tipo etnográfica, utilizando técnicas de observação participante, entrevistas, análise de documentos, representação da vida cotidiana através de desenhos e oficina pedagógica.

³ Associação Comunitária Benedito Tonho, no Bairro Campo dos Velhos; Pólo de Atendimento do Bairro Dom Expedito; Casa de Passagem João e Maria, no Centro da cidade; Unidade Produtiva São Paulo, no Bairro Padre Palhano; Associação Comunitária da Cohab II, no Bairro Sinhá Sabóia; e Pólo de Atendimento do Bairro Expectativa.

⁴ *A Educação Social de Rua compreendida através das representações sociais de meninos(as) em situação de risco e educadores sociais de rua*, com financiamento da Fundação Cearense de Apoio à Pesquisa (FUNCAP).

2.1 A atuação dos professores da escola pública

A obtenção de dados com os professores da escola pública foi realizada pela universitária Emanuela Freitas, através de entrevistas, e da realização de uma oficina. Partimos do pressuposto de que havia um processo de inserção de crianças e adolescentes com experiência de trabalho precoce na escola regular e que esse processo era realizado pelos profissionais inseridos no PETI e na escola pública. No entanto, quando estabelecemos o primeiro contato com a coordenadora pedagógica da escola para expor os objetivos e procedimentos da pesquisa, ela alegou que os professores desconheciam as propostas do PETI e não sabiam identificar os alunos inseridos no programa que freqüentavam sua sala de aula, o que nos levou ao redimensionamento da abordagem adotada.

Ao invés de partimos da certeza que havia atuação e articulação para “o acesso, a permanência e o sucesso escolar da criança e do adolescente” (Manual Operacional do Peti 2001, p.04), passamos ao diálogo e à interação com os professores sobre o tema, afim de trocar conhecimentos e propor idéias sobre o processo de inserção dos meninos. Afinal, como esse objetivo poderia ser alcançado se parte significativa da comunidade escolar desconhecia não só os alunos vinculados ao Programa, mas as próprias propostas contidas nele? Que conseqüências esse desconhecimento poderia trazer ao processo educativo dessas crianças e desses adolescentes?

O foco da pesquisa foi a concepção que os professores da escola pública tinham sobre o PETI, sobre o trabalho infantil, as maiores dificuldades que encontram e a metodologia utilizada no ensino das crianças e adolescentes vinculadas ao Programa⁶.

A maioria dos professores manifestou aversão à exploração do trabalho infantil e às conseqüências nefastas ao desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, como podemos constatar no depoimento a seguir:

O trabalho infantil só prejudica a criança. Tenho um aluno que passava a aula toda dormindo. Pensei que ele tomasse algum remédio que o deixasse com sono e um certo dia perguntei: ‘Por que você passa a aula toda dormindo?’ E ele respondeu: ‘Tia, eu trabalho até uma hora da manhã e acordo às seis horas para vir à aula’.

⁵ *A Jornada ampliada do PETI no município de Sobral-CE*, de Leticia Gomes dos Santos, e *Concepção dos professores sobre o PETI em uma escola pública de Sobral-Ce*, de Emanuela Cristina Gomes Freitas, concluídas em 2003.

⁶ A oficina pedagógica realizou-se na Escola Ivonir Aguiar, no dia 31 de maio de 2003, com 20 professores graduados, dos quais 80% pós-graduados, indicados pela coordenadora pedagógica da escola como professores de crianças e adolescentes vinculados ao PETI.

Vários professores explicam, contextualizam o fenômeno do trabalho infantil como consequência da realidade estrutural capitalista da sociedade brasileira: “O sistema capitalista empurra as crianças para o trabalho”, ou “Muitas vezes a criança é obrigada a trabalhar por causa da necessidade de sobrevivência”, ou “O trabalho infantil faz parte da desigualdade social”.

Percebe-se que há certa unanimidade entre os professores sobre os efeitos nefastos do trabalho precoce, as causas estruturais que “empurram” os meninos para ele e a necessidade de articulação entre o PETI e a escola para atingir os objetivos daquele. No entanto, um dos professores, ao expressar sua opinião a respeito do trabalho infantil, declara: “O trabalho ensina a criança. Ela aprende que para vencer na vida é preciso trabalhar muito.” Esse depoimento suscitou uma série de questões, tais como: Qual a relação que existe entre trabalho e educação? O trabalho sempre ensina? Toda forma de trabalho é negativa? Qual a concepção de trabalho e educação subjacente à prática pedagógica dos monitores da jornada ampliada e dos professores de escola pública que ensinam crianças vinculadas ao PETI?

Se nos reportarmos aos princípios da perspectiva liberal de formação do trabalhador produtivo, identificaremos nessa fala um contexto subliminar de competição, a desigualdade social, a idéia de trabalho como sacrifício e uma educação voltada para o ensino profissionalizante, ao contrário da perspectiva socialista, onde o trabalho é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, ou seja, segundo Gramsci, estudo também é trabalho. Pode ser que esses dois paradigmas antinômicos sobre educação e trabalho não estejam claros na elaboração feita pelo professor e ele se apoie na opinião do senso comum sobre trabalho.

Os professores relacionam o tema com a participação dos pais e a atuação do PETI no processo escolar das crianças e dos adolescentes, avaliando que há necessidade de maior esclarecimento das famílias sobre o verdadeiro propósito do PETI, assim como uma atuação mais incisiva e afirmativa por parte da equipe que compõe o Programa.

A falta de acompanhamento dos pais contribui, piora ainda mais a situação desses alunos. O PETI, além de trabalhar com a criança, tem que trabalhar com as famílias também. Muitas famílias acham que o PETI é um projeto que vai sustentar a família e não é nada disso. Elas acham que a criança sai da rua para ganhar aquela determinada quantia do Programa, mas a mesma criança pode deixar de ir para a escola no sábado e no domingo e voltar à rua. Acho que esses pontos devem ser esclarecidos para as famílias. Essa criança precisa estar na escola e a família precisa acompanhar porque é assim em toda democracia,

existem direitos e deveres. Então, o direito da criança é estudar, o dever da família é cuidar e o PETI está dando uma assistência.

Geralmente as famílias são responsabilizadas não apenas por não dar assistência ao aluno – oferecer um acompanhamento individualizado nas tarefas escolares –, mas também por contribuir para o desinteresse pela escola, na medida em que não estimulam nem cobram dos filhos um bom desempenho escolar, mas também são reconhecidas em suas atitudes zelosas:

Os meninos do PETI, embora sejam meninos que trabalhavam, têm uma coisa interessante, têm alguns pais que quando a criança está na escola, eles têm uma grande responsabilidade de se preocupar de estar ali. É bem verdade que a maioria das famílias dessas crianças não participam de sua vida escolar como deveriam, mas também existem aquelas que fazem questão de estar presentes no desenvolvimento escolar de seus filhos.

Os professores criticam a atuação do Programa e fazem sugestões para o funcionamento mais adequado com atividades informativas e formativas para os pais e para os profissionais da escola. Os professores denunciam a fragilidade do Programa, mas têm esclarecimento sobre a importância de haver uma articulação mais eficiente e mais eficaz entre o PETI e a escola:

O PETI tem que ser levado mais a sério, vamos dizer, pelos coordenadores. Estar mais em cima... dentro das escolas, trazer palestras, divulgar o trabalho nas reuniões de pais, estarem presentes. Olha, na nossa escola nós atendemos uma quantidade X de crianças e a gente está percebendo que elas estão faltando aula, então tem que ter responsabilidade. A coordenação do PETI e a escola teriam que trabalhar juntas.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, os professores afirmam que são muitas as dificuldades encontradas pelos meninos para aprender e pelos professores para ensinar. Também a falta de disciplina, de motivação e o desinteresse contribuem para essas dificuldades, gerando o que os professores denominam “atraso escolar”: “Alguns alunos demonstram dificuldade até mesmo em copiar o texto, demonstram uma certa dificuldade em se concentrar na hora da explicação e em alguns momentos demonstram desinteresse.”

Quando questionados sobre a relação entre as experiências curriculares e extracurriculares das crianças e dos adolescentes, os professores relataram que a escola trabalha “em cima da realidade dos alunos”: “Todas as experiências são importantes”; ou: “A escola respeita a individualidade de cada um e valoriza o que o aluno já aprendeu antes da escola.”

No entanto, outros discordaram, afirmando que “apenas alguns professores trabalham assim” ou que “alguns professores buscam fazer esse trabalho, explorando e valorizando essas experiências, mas no geral, a escola ainda deixa a desejar, pois muitas vezes sua proposta pedagógica não sai do papel.”

O diagnóstico sobre a realidade onde está inserido cada aluno e a incorporação de suas vivências ao currículo oficial deveriam ser feitos pelo professor não apenas como tarefa técnica, mas também como compromisso político.

O problema de escolarização de meninos de crianças e adolescentes com experiência de trabalho precoce é encarado como descaso das autoridades públicas com a educação infantil: “Enquanto os defensores públicos, vamos dizer, os prefeitos, os vereadores, não derem uma educação infantil de qualidade, nós teremos sempre problemas no ensino fundamental, porque é como você tratar de um paciente sem ir direto à causa.”

A participação da escola para a formação humana é considerada fundamental pelos professores. Quando indagados sobre isso, foram unânimes em apontar a escola como “a única instituição capaz de transformar os meninos em verdadeiros cidadãos, fazendo-os conhecer seus direitos e deveres para com a sociedade”:

A escola é o local onde esses meninos têm a oportunidade de ter acesso aos vários tipos de conhecimentos pedagogizados [sic] pela escola e com o conhecimento que eles adquirem fora da escola, poderão criar e construir novos conhecimentos.

A escola tem um papel fundamental na formação desses jovens. Foi atribuída a ela não somente a formação intelectual, mas também a humana e a moral.

No que diz respeito à metodologia utilizada em salas de aula que contêm crianças e adolescentes vinculados ao PETI, os professores afirmam não haver necessidade de uma metodologia voltada especificamente a eles:

O comportamento deles é como de uma criança comum. Eles têm a mesma necessidade, dentro da escola, de brincar, de aprender, o comportamento é o mesmo. É rara a exceção de um que estava na rua, que usou droga, então ele tem um comportamento diferenciado, é mais agitado, a gente tenta conversar com ele. Tratar em termos de conversa é diferente.

Não há necessidade de uma metodologia específica aos meninos do PETI. Eles são crianças iguais às outras. Então, não é preciso ensinar diferente!

Não há diferença entre esses alunos e os demais. Eles têm o mesmo tratamento, não é diferenciado. A partir do momento que ele deixa de trabalhar na rua, mesmo a gente sabendo das necessidades dele diferenciada das demais, mas dentro da escola ele é um aluno como outro qualquer.

Se nós criarmos uma metodologia para os meninos do PETI, nós teremos que criar uma metodologia para os meninos do Bolsa Escola, etc. Eu acho assim, corre o risco de se criar várias metodologias dentro de uma escola só e você se perder e não chegar a um objetivo geral.

A criação de uma metodologia específica pode suscitar nos demais alunos algum tipo de preconceito, pois toda a diferença é sempre questionada e com relação aos meninos do PETI essa diferença poderia gerar preconceito.

Esses depoimentos expressam uma certa confusão nos conceitos de igualdade antropológica e diferenças socioeconômicas e culturais criadas ao longo da história, em decorrência do sistema capitalista estruturado em classes sociais antagônicas. Não há dúvida de que o lugar das crianças é na escola. Mas em uma escola que esteja preparada para receber essa “diferença” em seu seio quase sempre normatizante, ou seja, uma escola que possa se adequar às reais demandas da criança e do adolescente oriundos do trabalho precoce.

Para Ramos (1999, p. 38), “[...] essas crianças e jovens precisam mais do que igualdade de oportunidades. Carecem de programas especiais de recuperação do atraso escolar e atenção individual por parte das escolas”. Na opinião de Graciani (1997, p. 165), a

[...] educação escolar da criança de rua trabalhadora se relaciona muito mais com o acesso à escola. As condições extra e intra-escolares não favorecem o sucesso da criança das classes populares nas séries iniciais da escolarização, principalmente as crianças de rua. A escola pública não está preparada para lidar com a realidade do trabalhador-aluno, muito menos o advindo da rua.

Portanto, é uma discussão relevante a elaboração e construção de uma Pedagogia Social que abranja segmentos da sociedade excluídos do processo educativo regular, principalmente na formação de professores para que tenham subsídios teórico-práticos em sua atuação. Nesse aspecto, uma contribuição importante vem da escola do trabalho do socialista Pistrak, que soube ultrapassar o questionamento dos métodos para enfrentar os problemas da finalidade do ensino, extraindo daí todas as conseqüências. Afinal, para ele, antes de falar sobre os métodos de ensino específicos, era relevante demonstrar porque ela é necessária; posteriormente, definir quais disciplinas devem ser ensinadas; e, somente depois, o problema da procura dos métodos. “Apenas a teoria nos dá critério indispensável para optar, avaliar e justificar o que fazemos na escola.” (ASTIGARRAGA ET AL, 2004, p. 29).

2.2 A jornada ampliada do PETI

A monografia da universitária Leticia Santos abordou o estudo da jornada ampliada em dois núcleos do PETI: um no centro da cidade e outro no bairro Sinhá Sabóia. Após um ano de funcionamento, não havia levantamento estatístico sobre o perfil da população atendida pelo Programa, o que a levou a se dedicar mais às observações participantes nos núcleos onde a jornada ampliada era desenvolvida para conhecer melhor as crianças e adolescentes. Eles não diferem muito das crianças e dos adolescentes atendidos nos demais programas do país. Pertencem à classe social pobre, a maioria tem pais com baixo índice de escolarização, muitos desempregados, vários adictos de drogas e muitas famílias chefiadas por mulheres provedoras do lar.

Inicialmente, a aproximação com as crianças e os adolescentes não foi fácil. A percepção inicial deles era que a universitária estivesse no ambiente para fiscalizá-los ou puni-los por algum comportamento realizado no local. Muitas vezes se sentiam “invadidos” pela presença de pessoas estranhas ao cotidiano e diziam diretamente que não gostavam da pessoa. Mas a metodologia do tipo etnográfica oportunizou a aproximação e convivência com eles e com os monitores dos núcleos.

3 Os núcleos e o perfil das crianças e dos adolescentes

No núcleo do S.O.S Criança, localizado no centro de Sobral, havia 41 crianças e adolescentes entre 7 e 15 anos, sendo a maioria do sexo masculino. Entre os monitores, esse núcleo era considerado o “pior para trabalhar” porque nele estavam os adolescentes mais problemáticos, mais “barra pesada”. São crianças e adolescentes agitados, hiperativos e de emoções fortes e variadas, que oscilam repentinamente entre alegrias e agressividades. Frequentemente questionam e parecem não depositar muita confiança no que os monitores dizem. Suas descrenças são fruto da descontinuidade dos programas sociais anteriores pelos quais passaram e pela permanência de sua situação existencial que se arrasta e pouco muda. Isso se expressa na baixa auto-estima expressa em várias situações.

Percebeu-se que as crianças e os adolescentes ficavam ressentidos com a grande descontinuidade de monitores, muitos trabalhavam no máximo dois dias e desistiam. Os equipamentos estavam muito danificados. Os meninos ameaçavam agredir sexualmente

meninas e monitoras. A grande maioria dos monitores era composta por mulheres e ficavam assustadas, não se sentiam aptas a trabalhar com o grupo atendido pelo núcleo do centro da cidade e, em certa ocasião, solicitaram um guarda municipal para o local, tão grande era a insegurança. Toda essa situação aumentava o sentimento de rejeição e gerava situações agressivas e constrangedoras.

No núcleo do Bairro Sinhá Sabóia, havia 20 crianças e adolescentes considerados mais tranquilos e menos agressivos. Demonstravam muito interesse pela aula de percussão, mas havia descontinuidade nas aulas porque o monitor de música não entrava em acordo com a Prefeitura em relação ao seu salário. Um dos objetivos da jornada ampliada é “[...] fomentar e incentivar a ampliação do universo de conhecimentos da criança e do adolescente por meio de atividades culturais, desportivas e de lazer” (Manual Operacional do PETI, 2000, p.10). No entanto, percebeu-se nos núcleos pobreza na oferta de atividades e de monitores para o desenvolvimento dessas atividades.

Sobre o nível de escolarização, mais de 50% estavam freqüentando a série fora da sua faixa etária. Mesmo os que freqüentavam escola regular, cursando a série de acordo com a faixa etária, apresentavam muita dificuldade na aprendizagem, tanto na leitura quanto na escrita.

4 A atuação dos monitores: limites e possibilidades

O *Manual operacional do PETI* indica que a seleção dos profissionais é “[...] de absoluta competência do município que se responsabilizará pelos monitores que trabalharão na jornada ampliada. Os critérios de seleção, no entanto, devem ser negociados com a Secretaria Estadual de Educação.” (Manual Operacional do PETI, 2000, p. 29). As monitoras, no entanto, foram recrutadas para o trabalho no Programa de maneira diversa. Uma trabalhava na antiga Fundação para o Bem-Estar do Menor do Ceará (FEBEMCE) e recebeu o convite diretamente da secretária de ação social do município. A outra tornou-se monitora por indicação de um amigo: “Eu conhecia o coordenador da Associação Benedito Tonho. Ele falou do programa para mim e por eu já ter experiência com esse tipo de trabalho, ele me indicou. Aí falei com a coordenadora do PETI, ela me entrevistou e aí em menos de uma semana ela me chamou para trabalhar no PETI”. Mediante os depoimentos, não ficam bem esclarecidos os critérios adotados pelo Programa local para seleção dos monitores e coordenadores.

Baseados nos depoimentos da monitora do núcleo do centro da cidade , a entrevista prevista na pesquisa foi realizada apenas com uma dela devido a incompatibilidade de horários entre a universitária e uma das monitoras.

A pergunta inicial foi sobre a concepção da entrevistada sobre o Programa e sobre a jornada ampliada. É admirável a falta de clareza de suas idéias sobre o Programa. Percebe-se isso na utilização da palavra “erradicar”: “O Peti pra mim, o próprio nome já diz, é erradicação do trabalho infantil. Realmente eu tô tentando erradicar essas crianças [sic] da melhor maneira possível”. E, quanto à jornada ampliada:

A jornada ampliada funciona da seguinte maneira, sendo para atender a sociedade ao todo, ela significa o todo, o adolescente. A jornada ampliada faz vice-versa com a escola. O diretor pergunta se o menino está na escola, pergunta qual a dificuldade que a gente pode ajudar e nas reuniões ele convida a gente e a gente convida o diretor.

As atividades na jornada ampliada previstas pelo Peti, ou seja, atividades que envolvam o desenvolvimento lúdico e cultural, esportivo, educação para a saúde, ambiental e complemento nos estudos praticamente não foram realizadas durante o período de observação.

Ao ser questionada sobre as maiores dificuldades enfrentadas em sua atuação, a monitora citou a carência de monitores capacitados para atuar no Programa, o valor irrisório do salário, o atraso no pagamento dos monitores, a dificuldade em desenvolver atividades planejadas devido ao elevado número de crianças e adolescentes com faixa etária variada, a precariedade dos equipamentos, a falta de recursos pedagógicos, a falta de acompanhamento e o aparente desinteresse da coordenação local pelos assuntos ocorridos nas jornadas ampliadas. Este último aspecto parece ser um dos mais problemáticos:

O ponto positivo da jornada é a alimentação, o material e um pouco de apoio da coordenação central. O ponto negativo é a falta de contato da coordenação com a gente. Ela falha em tudo com a gente, em quase tudo. Quando a gente chama para uma reunião elas falam que são muitos os problemas e que não é somente no nosso pólo que tem problema. Então elas dizem que resolvem na medida do possível. O nosso pólo precisa de uma atenção maior que no meu ponto de vista não dá para esperar e é claro que atrapalha... se não dá pra elas resolverem, atrapalha a gente. Por exemplo, se nós estivermos fazendo uma programação, acontece um incidente com o menino, a gente passa pra elas, aquele incidente vai ficar parado por algum tempo, até elas se desocuparem do que elas estão fazendo para atender a gente, aí atrapalha.

Sobre a atuação pedagógica, a monitora descreve um começo difícil, por ter iniciado três meses depois de o Programa estar em funcionamento, mas, principalmente,

pelo comportamento dos meninos, que inviabilizam o andamento das atividades, inclusive a resolução das tarefas da escola regular:

Então, quando eu cheguei, as crianças eram totalmente rebeldes, daquelas que quando chegava perto, a reação delas era tapa, beliscão e agora eles estão mais calmos. Não sei se responder se é pelo convívio com a gente ou se é alguma produção minha. Porque agora eles já conversam, já sentam um pouco, antes eles não sentavam nenhum minuto, agora já sentam 40, 50 minutos. Eles já atendem, já obedecem. Agora não quebram mais as coisas e, se quebram, assumem, acusam quem foi que quebrou. Já tem uma mudança ótima. O único problema são os bagunceiros que toda sala tem. Eles brincam, brincam, brincam. Aí, quando resolvem fazer o dever da escola já é tarde demais. Às vezes, nem deixam eu fazer, nem fazem, aí sempre fica para o outro dia.

Da maneira como a monitora descreve a relação com as crianças e os adolescentes, fica clara a referência a procedimentos da escola tradicional (castigos, recompensas e suspensões):

Para conquistar a atenção dos meninos, para os danados eu dei o castigo de não dar ouvidos ao que eles queriam. Sempre eu fazia dando alguma coisa em troca. Por exemplo, faz a tarefa, vai brincar mais cinco minutos no recreio. Uma vez dei uma semana de suspensão a um menino porque ele me chamou de macaca. Pedi que a mãe dele viesse falar comigo, mas ela não veio. Passou a semana de suspensão e ele voltou pra sala de novo.

A respeito da metodologia utilizada na jornada ampliada, a monitora declara que são organizadas de acordo com as datas comemorativas, e, de acordo com sua descrição, são “extrovertidas”, sem um planejamento prévio, com caráter espontaneísta:

Da forma mais extrovertida possível, deixo à vontade, brinco e minhas tarefas são bem soltas, trabalho com pinturas, por exemplo. Dou um tema para eles desenharem, mas não cobro aquele trabalho bem feito. Se for o dia do índio, eles vão desenhar qualquer índio possível, seja ele vestido com penas ou sem penas. São as datas comemorativas que eles vão desenhar.

O mesmo procedimento é reforçado durante as atividades extras feitas, por exemplo, na Casa da Cultura do município, a capoeira no Beco do Cotovelo e na Feira Municipal do Artesanato. A monitora conta que, durante essas atividades, o comportamento das crianças e adolescentes, no início, “[...] foi horrível, uma humilhação. Só que a gente insistiu e agora eles estão sendo premiados pelo comportamento. Tem bagunça mas já diminuiu. É bagunça normal de menino.”

Ao avaliar o seu período de um ano nas atividades da jornada ampliada, a monitora afirma:

Houve um índice de 80% no aproveitamento e no comportamento dos meninos e meninas desde a sua chegada ao núcleo porque no início das atividades, eles

eram desrespeitosos, indisciplinados e bastante ouriçados. Agora eles já conversam, já sentam, já obedecem.

Eu analiso o meu trabalho de um tempo prá cá muito dificultoso pelo fato de ter 70 meninos e monitor nenhum fica. Então, eu sozinha não posso fazer muita coisa. Eu preciso dividir a turma porque têm meninos pequenos. Ou eu atendo os pequenos ou os grandes.

E sugere que para haver um melhor aproveitamento das crianças e adolescentes na jornada “[...] seria melhor ter confecção de algum material, trabalho artesanal, desenhos, dança, educação artística.” A atuação da escola pública é analisada pela monitora como inócua por não efetivar seu objetivo de educar e alfabetizar os meninos, projetando essa responsabilidade nos profissionais do PETI:

A escola não ajuda porque ela faz deles como peteca. O PETI não é uma escola, como o próprio nome diz é uma erradicação [sic]. A gente tá lá acompanhando, complementando, tirando dúvidas, dando temas transversais para que eles não fiquem de manhã na escola e à tarde também. Então, a escola regular não procura saber se aquele menino está realmente aprendendo de verdade. Empurra pro pessoal do PETI, então o PETI está tendo uma responsabilidade muito grande de reeducá-los, de alfabetizá-los porque a maioria dos meninos e meninas não sabe ler e escrever.

Por fim, a monitora declara ter participado apenas de um curso de capacitação, no início do Programa, e que, apesar de estar previsto nas diretrizes do PETI, não foi oferecido nenhum outro.

Partindo de uma perspectiva dialética que implica na tentativa de compreensão total da realidade, operando com o movimento que vai do todo para as partes (estudos macrossociais), e das partes para o todo em realidades específicas (microssociais)⁷, concordamos com Carvalho e Maia (2003), Ramos e Nascimento (2001) e Souza e Souza (2003) que, no que se refere ao PETI no âmbito nacional, reafirma-se a importância do combate ao trabalho precoce, cuja face cruel o Programa tornou mais evidente, desmistificando e combatendo, inclusive, a sua naturalização como “sina” das crianças pobres.

Sendo assim, a retirada de crianças e adolescentes de ocupações penosas e degradantes, em vários municípios brasileiros, viabilizando sua permanência na escola e, através da jornada ampliada, o seu acesso à atividades recreativas, esportivas e culturais, ampliando o seu capital cultural e seus horizontes não pode ser menosprezada. Mas, pode-se questionar se políticas mais amplas e universais seriam mais eficazes, como um

⁷ Para maiores detalhes, cf. Astigarraga (2005).

programa de renda mínima para as famílias condicionado à frequência de seus filhos à escola e pesados investimentos para a melhoria desta.

Como foi visto, mesmo focalizando nas “piores formas” de trabalho infantil (quando todas elas tendem a ser negativas), o PETI deixa de lado uma grande parcela da sua clientela potencial e não transforma significativamente as condições e perspectivas dos seus próprios beneficiários. Os ganhos obtidos quanto a nutrição, estímulos socioculturais e a própria escolarização tendem a ser relativamente restritos e temporários, o que poderia caracterizar uma modalidade de educação compensatória.

Freqüentando a escola pública com pouca qualidade (que não estimula a permanência e a dedicação) e trabalhando no turno complementar, ao ingressar no PETI, as crianças e os adolescentes apresentam um atraso escolar que raramente pode ser compensado, ainda que a jornada ampliada funcionasse como um “suporte” para a escola. Ao atingir a idade-limite para a permanência no Programa, a maioria não chega a concluir o ensino fundamental e, após o desligamento, sem maiores perspectivas e tendo que contribuir para a subsistência da família, poucos continuam a estudar, persistindo com baixos níveis de escolaridade, restritas oportunidades ocupacionais e reproduzindo o ciclo de pobreza do país. O PETI contribui para o alívio dessa pobreza, mas sem efeitos expressivos sobre a sua superação.

A análise do discurso dos professores da escola pública e dos monitores da jornada ampliada do PETI de Sobral deixa algumas lições, como a necessidade de critérios mais claros para a seleção de monitores para a jornada ampliada, melhoria nas condições estruturais e nos recursos pedagógicos da jornada, necessidade de maior divulgação do Programa na comunidade escolar, maior atuação dos coordenadores e articulação entre o Programa e escola regular, elaboração e acompanhamento de uma proposta pedagógica voltada para a inclusão das crianças e dos adolescentes nas famílias e na escola e curso de formação permanente para os monitores e professores.

5 Observações finais

Sem desconsiderar o contexto macroestrutural do Brasil, cujas políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes egressos do trabalho infanto-juvenil estão inseridas, focamos nossa análise no aspecto formativo oferecido a esses sujeitos.

A partir da etnografia educacional e da análise do discurso dos professores e monitores que atuam no PETI de Sobral, podemos inferir que existe uma lacuna entre a compreensão e a prática pedagógica do PETI nos profissionais ligados ao Programa, sejam coordenadores, monitores ou professores. A proposta formativa que se vislumbra teoricamente como progressista, humanista, emancipadora, na prática cotidiana esbarra em diversos obstáculos. Entre eles, a não apropriação dos profissionais destes pressupostos, provocando equívocos e incoerências entre a proposta e a prática cotidiana. Dessa forma, o que poderia ser uma possibilidade de minimamente concretizar o princípio da disposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sobre a escola em tempo integral – que pressupõe um ensino integral e uma concepção de homem integral –, termina por continuar com práticas apoiadas em concepções conservadoras que ao longo da história buscamos eliminar.

A discussão em torno de uma metodologia apropriada à realidade das crianças e dos adolescentes oriundos do trabalho infanto-juvenil poderia ser incrementada com as propostas de Pistrak efetivadas na escola do trabalho, ou seja, priorizar os fins da educação e ter os métodos como consequência.

Referências bibliográficas:

ASTIGARRAGA, Andrea Abreu et al. A formação para o trabalho: perspectivas socialista e neoliberal. In: DAMASCENO, M. N. **Entre o sonho e a realidade**: educação e perspectivas de trabalho para os jovens. Fortaleza-CE: Brasil Tropical, 2004. p. 141-160.

ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. Etnometodologia da Prática Educativa. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina. **O caminho se faz ao caminhar**: elementos teóricos e práticos na pesquisa qualitativa. Fortaleza-CE: Ed. da UFC, 2005. P. 87-101

BRASIL, Ministério da Previdência e Assistência Social. **Manual Operacional do PETI**. Brasília, 2000.

IV Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Diretrizes Nacionais para a política de atenção integral à infância e à adolescência**. 2001/2005. Brasília, outubro de 2002. www.anped.gov.br

CARVALHO, I. M. M. Algumas lições do Programa de Erradicação do trabalho Infantil. **Sielo**: Revista Eletrônica de Ciências Sociais, 2003. S/d

CRUZ, Roberto Moraes. Formação profissional e formação humana: os (des)caminhos da relação homem-trabalho na modernidade. In: AUED, B. (Org.). **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999. p. 01-150.

CASTRO, M. R. **Retóricas de rua**: educador, criança e diálogos. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula; Amais Editora, 1997.

ENGUITTA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1989.

GRACIANI, Maria Stela. **Pedagogia Social de Rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez, 1997.

MAZZOTTI, Alda Judith. Representações dos educadores sociais sobre os “meninos de rua”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 77, n. 187, p. 477-496, set./dez. 1996.

_____.Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. In: **Revista brasileira de Educação – ANPED – RJ**, Editora Autores Associados, jan/fev/mar/abr, n.19, 2002.

SOBRAL, Prefeitura Municipal. **Projeto Técnico do PETI**. Prefeitura Municipal de Sobral, 2001.

RAMOS, Lilian Maria. **Educação de Rua**: o que é, o que faz, o que pretende? Rio de Janeiro: Amais Editora, 1999.