



PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL E GARANTIA DE DIREITOS

CHILD LABOUR ERADICATION PROGRAMME AND GUARANTEE OF RIGHTS

Maria de Fatima Pereira Alberto

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Hyalle Abreu Viana

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Na época da pesquisa era Bolsista do Programa de Iniciação Científica da UFPB, PIBIC pelo CNPq.

Ellen Cristina Pereira Medrado dos Santos

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba.

Gabriela Fernandes Rocha Patriota

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Nadir de Fátima Borges Bittencourt

Doutora em Psicologia Social. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-IFMT

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar na perspectiva dos usuários (educandos e famílias) e agentes (educadores, professores, coordenação e equipe técnica) o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) em 11 municípios da Paraíba como ferramenta de promoção e proteção na garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Participaram 1.100 crianças e adolescentes representando educandos, 593 famílias, 123 educadores, 332 professores, 57 pessoas na função de coordenadores e equipe técnica. Utilizou-se um instrumento com questões abertas e fechadas, analisadas através da análise de conteúdo temática, do software SPSS e da estatística descritiva. Os motivos da inserção dos educandos no PETI foram: reforço escolar para as famílias (36,8%); receber o recurso financeiro para educadores (32,5%) e professores (35,5%); trabalho para coordenação e equipe técnica (91,2%). Todos os segmentos concordam que a inserção dos educandos no PETI foi através da iniciativa dos pais ou responsáveis. O significado menos usado foi o de retirar do trabalho, exceto para coordenadores e

equipe técnica (100%). O PETI garante direitos ao esporte, arte, cultura, atividades socioeducativas e de convivência, retira de situações de vulnerabilidade, mas não promove e nem protege, a inserção da totalidade das crianças e a todos os inseridos o afastamento do trabalho infantil.

Palavras-chave: Direitos. Proteção. Trabalho infantil

Abstract

The objective of this paper is to analyze the Child Labour Eradication Programme (PETI) on the perspective of users (students and families) and agents (educators, teachers, coordinators and technical staff) in 11 cities of Paraíba as a promotional and protection tool in guaranteeing rights of children and adolescents. 1,100 children and adolescents representing students, 593 families, 123 educators, 332 teachers and 57 employees working as coordinators and technical staff were attended. An instrument with open and closed questions was used and analyzed through thematic content analysis, SPSS software and descriptive statistics. The reasons for the inclusion of students in PETI were: school tutoring for families (36.8%); receiving financial aid for educators (32.5%) and teachers (35.5%); working for coordinators and technical staff (91.2%). All segments agree that the inclusion of students in the PETI was through the initiative of parents or guardians. Removing from work was the least used meaning, except for coordinators and technical staff (100%). PETI guarantees rights to sports, art, culture, socio-educational activities and acquaintanceship, and removes from vulnerability situations, but it doesn't promote or protect, neither the inclusion of all children nor the removal from child labour of all already included.

Key-words: Rights. Protection. Child labour.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar na perspectiva dos usuários (educandos e famílias) e agentes (educadores, professores, coordenação e equipe técnica) o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) em 11 municípios da Paraíba como ferramenta de promoção e proteção na garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

A história da infância e sua significação tal qual é nos dias de hoje trilhou vários e longos percursos até chegar ao entendimento que se tem na contemporaneidade, de sujeito de direitos. Utilizando-se da iconografia expressa nas artes profanas e religiosas, Ariès (1981) constata que, ao longo da história da humanidade, a concepção e o tratamento dedicado à infância variou do desconhecimento à

indiferença, de um período de transição rapidamente superado e sem importância à idade da inocência, da graça, da irracionalidade, até ao sujeito e objeto de amor e de cuidados. O referido autor relata em seus estudos que na Idade Média a criança era tida como adulto em miniatura e, portanto, poderia desenvolver os mesmos trabalhos que os seus familiares para manutenção de si e de sua família.

Aliás, a prática de uso da mão de obra de crianças e adolescentes se propaga, a tal ponto que data da vinda das primeiras embarcações - que aportaram a este terra que posteriormente veio a chamar-se de Brasil - a presença de crianças e adolescentes, como trabalhadores, mão de obra explorada na mais tenra idade (VENÂNCIO, 2002). Mas o Brasil foi além, no uso da mão de obra de crianças e adolescentes. A partir do século XVIII devido ao grande número de crianças abandonadas importou um modelo de instituição vigente na Europa - as Rodas de Expostos das Casas de Misericórdia. Essa roda dos expostos dizia respeito a um sistema legal e assistencial que recebia crianças até sua maioridade, e em seguida as dirigia para trabalhos forçados (VENÂNCIO, 2002).

Entre o século XVIII e XIX foram criadas as Casas de Educandos e Artífices e o Asilo dos Menores Desvalidos. Com o tempo, esses asilos foram se transformando em institutos, como escolas profissionais, patronatos agrícolas, reformatórios e escolas premonitórias e corretivas. No século XX criam-se as Escolas de Aprendizizes Artífices (PILLOTTI; RIZZINI, 1995). Entre as instituições de assistência a formação para o trabalho voltada para crianças e adolescentes das classes populares não se constitui nenhuma novidade no contexto brasileiro, sendo, historicamente, norteada pelo objetivo de “diminuir a criminalidade e vagabundagem”, como salientam Pillotti e Rizzini (1995). Perspectiva que prosseguiu com o código de 1927, que incorporava tanto uma visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista. Configuravam-se, então, novas obrigações do Estado em cuidar da infância pobre com educação, formação profissional, encaminhamento e pessoal competente.

A Constituição Federal de 1934 inaugurou uma nova política nacional de educação, que previa a elaboração de um Plano Nacional e, também, vedou o trabalho aos menores de 14 anos, ressalvando-se apenas a possibilidade de autorização judicial. A Constituição Outorgada de 1937 dispôs que era dever do Estado propiciar educação à infância e à juventude pobre. Como fomento à profissionalização dos filhos dos operários, estabeleceu a obrigação das indústrias e dos sindicatos econômicos criarem, na esfera de suas especificidades, escolas de aprendizes destinadas

especificamente aos filhos de seus operários ou associados. Passa, então, a educação profissional a receber colaboração das classes produtoras. Nessa época, a estratégia articulada para o equacionamento da presença de uma massa de crianças e adolescentes pobres desocupados e sem função social clara nos centros urbanos parece ter sido a repressão pura e simples, [...] “porém embrulhada em um discurso de reeducação dos jovens pobres pelo trabalho” (CASSAB, 2001, p. 88), política essa executada pelo Serviço Nacional de Assistência a Menores (SAM) e pela Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Há, também, um fato político que contribuiu com essa política do menor, entre 1930 e 1945, que foi a queda das oligarquias rurais e do Estado autoritário que se caracterizava pelo corporativismo; criou-se a casa do pequeno jornaleiro e do pequeno lavrador, programas baseados na assistência básica, estratégia de trabalho e geração de renda. É nesse contexto que, em 1946, surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) para administrar escolas de aprendizagem comercial. Além do SENAC, essa Constituição determinou, também, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT). Mesmo a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) que substituiu o SAM, apresentada como outra forma de política para criança e adolescente, repressiva e assistencialista, e que surge com o golpe militar de 1964, com seu caráter repressivo, autoritário, um meio de controle social, em nome da segurança nacional, utilizou-se da mão de obra infantojuvenil, e mantinha convênio com o SENAC e SENAI, prosseguindo a concepção do trabalho como antídoto à marginalidade (MACEDO, 2006).

Essa trajetória das instituições de atendimento à criança e ao adolescente no Brasil carrega consigo as práticas autoritárias, repressivas, assistencialistas, punitivas e profissionalizantes. As intervenções do Estado brasileiro até parte de 1990 não se realizam como uma forma de universalização de direitos, embora a Declaração Internacional dos Direitos da Criança e a Convenção dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) já existissem. Ou seja, já se reconhecia a criança e o adolescente sujeitos de direitos e a doutrina da proteção integral.

Um dos pilares da Convenção (FUNDO, 1989) é o direito que as crianças e adolescentes têm de serem protegidos contra a exploração e de desempenhar qualquer trabalho que seja perigoso ou que interfira em sua educação, ou que seja nocivo para a saúde ou o desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral ou social

(Artigo 32). Nesse contexto legal, o trabalho infantil e do adolescente torna-se uma prioridade da atuação dos governantes e da sociedade em geral.

Segundo Rosemberg e Mariano (2010) a Convenção de 1989 carrega simultaneamente a tensão entre direitos de liberdade e de proteção. A perspectiva liberacionista segundo a referida autora consta de duas iniciativas anteriores no leste europeu: “os textos do polonês Janusz Korczak, de 1919 e 1929, e a Declaração dos Direitos das Crianças elaborada pela sessão moscovita da organização Proletkult, importante centro de produção e difusão cultural criado logo após a revolução de outubro, de 1917” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 8). E a perspectiva protecionista defende que a criança diante da falta de maturidade física e psíquica carece de proteção especial e cuidados especiais. Segundo a citada autora, “após as manifestações pioneiras da Europa do Leste” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 9) se fez silêncio na literatura sobre a perspectiva liberacionista, reaparecendo nas décadas de 1960 e 1970 nos EUA. Mas a falta de consenso, marcada pelas disputas geopolíticas entre o Oeste (que defendia como direitos humanos legítimos os de caráter civil e político) e o Leste (que defendia a primazia dos direitos econômicos e sociais), leva a um longo processo cujo consenso só seria razoavelmente alcançado em 1989 que culmina com uma Convenção com “viés ocidental... e a adoção simultânea de direitos de proteção e de liberdades” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 14).

Embora o Brasil só ratifique a referida Convenção em 1990, participou ativamente do processo de construção e foi esse contexto internacional que foi atrelado ao contexto brasileiro do final da década de 1970, quando a sociedade brasileira expressou a ruptura da ordem autoritária e manifestações pela construção de uma sociedade democrática. O repúdio da sociedade às práticas autoritárias foi incorporado pelo Estado brasileiro na legislação, nas ações e nas políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente. Pelo menos na legislação rompeu com o modelo de atendimento da infância e adolescência pautado no estilo repressivo e assistencialista que culminou na FUNABEM.

Segundo Silva e Motti (2001) a ruptura não se realizou de forma abrupta, mas num contínuo conflito entre os que se posicionam a favor do modelo repressivo e assistencialista, os que defendem posições de cidadania e os que defendem o mercado.

E nesse campo de conflitos, naquele momento histórico foi se estruturando o

paradigma do Estado de Direito. Direito assegurado em lei que culminou na introdução do artigo 227 na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Então pelo menos na Lei houve uma ruptura com o modelo anterior, da situação irregular. A tal ponto que nesse mesmo ano tem origem o Fórum Nacional permanente de entidades não governamentais de defesa da criança e do adolescente que, através de suas mobilizações e juntamente com organizações pró-constituinte, elaboram o projeto que resultou na Lei nº 8.096/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O ECA garante os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana em processo de desenvolvimento, assegurando-lhes o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social a salvo de quaisquer situações de negligência, discriminação, violência, crueldade, opressão e exploração. Esses direitos se encontram expressos nos artigos 3º e 5º, que tratam da responsabilidade da família, da sociedade e do Estado, e no artigo 4º que determina a forma de operacionalização dos direitos, a exemplo dos artigos 86 (articulação da rede de atendimento), 87 (linhas de ação da política de atendimento) e 88 (diretrizes da política de atendimento) que versam sobre a política de atendimento. No que diz respeito ao trabalho infantil há capítulos específicos (artigos 60 a 69) dedicados à proibição do trabalho para menores de 16 anos e o direito à profissionalização e à proteção do trabalhador adolescente, na condição de aprendizagem entre 14 e 16 anos de idade (BRASIL, 2010c).

A proteção da criança e do adolescente contra a exploração no trabalho, no Brasil tem além do ECA a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), nos seus artigos 402 a 441. Além das leis nacionais e da Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, há outras ferramentas a nível internacional como as Convenções 138 e 182 da OIT. A Convenção 138 limita a idade mínima para admissão ao emprego e a 182 caracteriza as piores formas de trabalho infantil, além da Recomendação 190 que apresenta as linhas de ação para extinção das piores formas de trabalho infantil. A Convenção 182 foi ratificada pelo Brasil em 2000 e a 138 em 2001. A influência da Convenção 182 fez o Brasil elaborar uma política de universalização da educação com uma que visa o alívio da pobreza, como justificativa da necessidade de erradicar o trabalho infantil (FONSECA, 2010).

Erradicar o trabalho infantil através de uma política pública, o PETI, é uma resposta do Estado brasileiro às intensas mobilizações da sociedade civil, dentro e fora do país simbolizadas pela Marcha Global, articulação e criação do Fórum Nacional pela Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) e Fóruns Estaduais. A Marcha Global

pela educação e contra o trabalho infantil lançada em 1997, em um encontro que reuniu 27 entidades das Américas, Europa, Ásia e África, em Haia na Holanda, estendeu-se para 85 países. A Marcha objetivava criar um movimento mundial para sensibilizar e mobilizar a sociedade para proteção e promoção aos direitos de todas as crianças, especialmente o direito à educação gratuita e de qualidade, deixando as crianças livres da exploração econômica e de qualquer trabalho que prejudique seu desenvolvimento físico, espiritual, mental, moral ou social.

Com base nesses dispositivos e nas intensas mobilizações e principalmente a partir do Programa Internacional para Erradicação do Trabalho (IPEC), criado pela OIT e pela UNICEF em 1990 (OIT, 2004), o PETI foi criado em 1996, primeiramente no estado do Mato Grosso do Sul, pois denúncias apontavam a existência de crianças e adolescentes trabalhando em condições inaceitáveis na colheita de erva-mate e em carvoarias de 14 municípios do estado. Logo após essa primeira experiência, em 1997 o programa estende suas ações para o estado de Pernambuco e da Bahia para contemplar famílias que possuíam filhos em condição de trabalho precoce nas regiões da cana-de-açúcar e sisaleira, respectivamente (CARVALHO, 2004). Em 1999 o PETI chega à Paraíba, inicialmente pelo município de São Bento. Em 2000, ocorre uma expansão que passa a atender 15 municípios da Paraíba, entre eles a capital João Pessoa (ALBERTO; SANTOS; ROCHA, 2011). No princípio do Programa os beneficiários eram crianças e adolescentes egressos do trabalho na faixa de 7 a 15 anos e 11 meses de famílias com renda *per capita* de até meio salário mínimo (BRASIL, 2004). O PETI tem como objetivos, além da erradicação do trabalho infantil, a volta, a permanência e o bom desempenho de crianças e adolescentes na escola através de atividades esportivas, culturais e artísticas desenvolvidas na Jornada Ampliada; articulação com a escola; apoio, orientação, capacitação e geração de renda junto às famílias visando à devolução da responsabilidade na manutenção do grupo familiar; capacitação permanente dos monitores e de toda a equipe técnica.

O contraturno e as atividades socioeducativas eram no princípio do Programa um ponto crucial, já que este tinha como proposta, de acordo com a Cartilha do PETI (BRASIL, 2004), ser uma ação educativa complementar à escola, na qual deveriam ser realizadas atividades de apoio ao processo de aprendizagem, por meio de reforço escolar, aulas de informática, línguas estrangeiras, artes, esportes e educação para a cidadania e direitos humanos (BRASIL, 2004).

Na sua criação o PETI integrava a Secretaria de Assistência Social (SAS), órgão do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), mas as mudanças empreendidas pelos governos no modelo de gestão do Estado brasileiro, processamento, produção e gestão do trabalho (RAICHELIS, 2010) conduziram o Programa para a Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). A sua execução se dá no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) criado a partir de 2005. A SNAS é responsável pela gestão da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) que busca consolidar o direito à assistência social e a implementação do SUAS. O SUAS consiste num sistema público não contributivo, descentralizado e participativo que tem por função a gestão do conteúdo específico da assistência social no campo da proteção social (CRUZ; GUARESCHI, 2010). O que significa que as mudanças na política de proteção priorizaram a família como foco de atenção e o território como base de ações e serviços. Escalonou-se a política de assistência social dentro de níveis de complexidade básica e especial, sendo a especial em média e alta complexidade. Visava-se com isso além de racionalizar a gestão de recursos, ampliar o atendimento a crianças em situação de trabalho e estender ações socioassistenciais para crianças e adolescentes em situação de risco (BRASIL, 2010b).

Essa mudança não foi a única que o PETI sofreu. Houve várias transformações dentre as quais se destaca em 2005 a junção com o Programa Bolsa-Família (PBF). A junção ou integração significa que cada um dos programas manteve suas especificidades (BRASIL, 2010a). Essas transformações descaracterizam o programa enquanto política de combate ao trabalho infantil. Deste modo, mesmo mantendo as ações de combate e retirada do trabalho infantil, o foco principal do programa passou a ser a vertente da prevenção, abraçando as situações diversas de vulnerabilidade e pobreza. Em 2009 e 2010 há novas mudanças com a tipificação do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV).

Entretanto, apesar do PETI, os dados mostram que há oscilações nos dados, embora a tendência tenha sido a diminuição do trabalho infantil. Segundo a ONU (2008) ocorreu um decréscimo no número de crianças no trabalho laboral a partir de 1995, sendo mais expressiva em 1996. Em 1996 o Brasil tinha 9,2 milhões de crianças e adolescentes na faixa de 5 a 17 anos trabalhando; em 1998, 7,7 milhões; em 2003, 5,1 milhões; em 2004, 5,3 milhões; em 2005, 5,9 milhões; em 2006, 5,3 milhões; em 2007, 4,8 milhões e em 2009 4,4 milhões (OIT, 2012). Mas os dados oscilam, ora

diminuem, ora aumentam: o Censo de 2000 revelou a existência de 3,9 milhões de crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos de idade enquanto o Censo de 2010 revelou a existência de 3,4 milhões entre 10 e 17 anos (IBGE, 2011), mas a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2011, que usa outra metodologia, revelou 3,5 milhões entre 10 e 17 anos (OIT, 2012).

Assim como os dados que oscilam entre a diminuição e o aumento, a literatura sobre o PETI também revela oscilações. A OIT (2003) avalia que de 1998 a 1999 o PETI retirou milhares de crianças das piores formas de trabalho infantil tais como carvoarias, pedreiras, cana-de-açúcar, fabricação de calçados, garimpo etc. E que as crianças retiradas do trabalho foram matriculadas em escolas regulares e em atividades extracurriculares.

Por outro lado, pesquisa realizada para o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil – FNPETI (RUA, 2007) avalia que com a integração do PETI ao Bolsa-Família perdeu-se de vista o foco do primeiro, que era o combate ao trabalho infantil. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2008) também avalia que o Programa Bolsa-Família não consegue impedir a evasão escolar, nem tampouco impede a reinserção da criança e do adolescente no trabalho infantil. Cacciamali, Tatei e Batista (2010) corroboram com o fato levantado pela ANCED (BRASIL, 2009), de que a integração do PETI ao Bolsa-Família focou apenas no objetivo do Programa Bolsa-Família – de combate à pobreza – deixando de lado o foco no combate ao trabalho infantil.

Nessa mesma linha, de que o PETI não é eficaz na erradicação do trabalho infantil, Fonseca (2010) identifica que o Programa insere a criança e o adolescente na escola e na jornada ampliada, mas eles continuam trabalhando, assim como a inserção na escola e as precárias atividades socioeducativas não garantem apropriação dos conhecimentos escolares. A autora então faz uma analogia da inserção e frequência com o que a saúde pública nomeia de “redução de danos [...] como se o encurtamento da jornada de trabalho fosse a superação possível” (FONSECA, 2010, p. 151). A referida autora vai além ao conceber que “políticas e segmentos constituídos para o controle social de ações inscritas como violação de direitos, ao não superarem a mazela social a que se propõem, são, outra vez, violadores de direitos” (FONSECA, 2010, p. 151).

Diferentemente dessa posição, Vieira (2009) considera que a junção do PETI ao Bolsa-Família, ou, mais especificamente, a colocação do PETI no PNAS/SUAS trouxe

mudanças como a inclusão no Programa de crianças identificadas em qualquer situação de trabalho infantil a partir dos seis anos, diferentemente do formato anterior do PETI que colocava o limite a partir dos sete anos e cujas crianças e adolescentes eram egressas das atividades perigosas, insalubres, penosas ou degradantes.

Cavalcanti, Costa e Silva (2013) em análise do Programa Bolsa-Família identificam que o programa impacta positivamente o número de crianças e jovens que frequenta a escola pública. Quando compara a taxa de aprovação escolar dos filhos de pais não beneficiados identifica que o rendimento dos sem Bolsa tem uma taxa de aprovação escolar menor e são mais propícios a trabalhar. A autora percebe ainda que houve uma amenizada na desigualdade de renda e pobreza. O estudo mostrou ainda que, se o valor e a cobertura do benefício fossem aumentados, o impacto seria ainda maior, aumentando também a frequência escolar. Assim, aumentaria o capital humano e quebraria o ciclo intergeracional de pobreza. Porém, esses resultados são sentidos apenas a longo prazo.

Nessa linha da importância do recurso recebido pela família, através de políticas públicas de transferência de renda para garantir e promover o direito da criança, Eger e Damo (2014) analisam que o Programa Bolsa-Família teve ousadia contra as análises e práticas políticas que utilizavam a doação convencional e que consideravam arriscado entregar, em dinheiro, o recurso para ser administrado pelos usuários. Segundo os autores uma “visão da mídia conservadora e de segmentos mais elitistas revela preconceitos de classe e estereótipos de que “os pobres são incapazes de gerir suas próprias vidas, e de fazer a gestão de dinheiro” (EGER; DAMO, 2014, p. 28, tradução das autoras), nominada pelos autores como uma economia moral. Os citados autores analisam que o programa foi implantado para cobrir as contas da família e identificam como achados da pesquisa deles que há, entre os participantes, um esforço para que ao menos parte do gasto seja diretamente direcionada para as necessidades das crianças.

Por outro lado os autores que analisam as ações de promoção e proteção na garantia dos direitos de crianças e adolescentes verificam que o país avançou na posituação do direito, na criação da legislação asseguradora do direito, mas o cidadão brasileiro, possuidor do direito desconhece o direito ou percebe-o como uma dádiva ou um favor do gestor ou tem conhecimento do direito, mas não sente como seu. De modo que os achados dessas pesquisas evidenciam o que Bobbio (1992) aponta, que o direito está positivado, garantido na Lei, mas falta a cultura do direito, o problema é

proteger, efetivar e executar.

Nessa linha de que há uma legislação que garanta direitos de proteção Gomes, Caetano e Jorge (2008) em uma revisão documental das leis, referentes ao direito das crianças e adolescentes existentes no Brasil e no exterior ponderam sobre a bastança de leis para assegurar os direitos da criança. Porém, os autores criticam que apesar de tantas leis, das conquistas e do que se avançou, há uma enorme distância entre a existência da Lei e a efetivação do direito. E usam como exemplo as constantes violações dos direitos de crianças.

Mas a existência de leis que garantam direitos de proteção não significa o conhecimento por parte do cidadão, principalmente quando o cidadão são crianças e adolescentes. É o que identificam Santos e Chaves (2010) em pesquisa que objetivava saber se as crianças conheciam seus direitos. Os referidos autores identificaram que as crianças conheciam os direitos à alimentação, à educação e ao brincar, mas não conheciam o direito à inviolabilidade da integridade física e nem ao não trabalho. Ou seja, eles conheciam mais os direitos cujos significados são mais amplamente compartilhados como pertinentes à infância. Semelhante achado foi feito por Alberto et al. (2012), em atividade de extensão com crianças e adolescentes do PETI: perceberam que o significado do direito e a internalização do direito como algo pertencente a si não caminham juntos, pois não se veem como sujeitos de direitos, embora sejam capazes de recitar os direitos das crianças e adolescentes que estão determinados no ECA.

Para Vygotsky (1993) o significado é “um ato de pensamento, no sentido pleno do termo”, parte “inalienável” (VYGOTSKY, 1993, p. 04) da palavra que pode ser alterada de acordo com as relações e o contexto social, já que reflete a realidade e sustenta o pensamento generalizante. Os significados permitem a comunicação entre os homens, pois são produções históricas sociais, estáveis e compartilhadas. O significado da palavra (VYGOTSKY, 2007) é tanto fenômeno do pensamento quanto da linguagem, pois ele parte de uma generalização e é também um ato verbal do pensamento. Uma palavra desprovida de significado é um “som vazio”; portanto, a significação é um “critério da palavra”, indispensável a ela.

O significado para Vygotsky (1993) é a transição do pensamento para a palavra, porque um pensamento não encontra equivalente imediato em palavras, por isso “o pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras” (VYGOTSKY, 1993, p. 104). Também Smolka (2006) recorre à contribuição teórica de

Vygotsky em relação à problemática da significação. Segundo ela, o teórico enfatiza a importância de se compreender a história do signo, partindo da significação como princípio, como a chave para compreendermos que a cultura enquanto produção humana deixa marcas nos corpos. O signo é produzido nas relações sociais e afeta os participantes nessas relações (SMOLKA, 2006). O sujeito estabelece essas relações a partir do significado, pois este transita nas diferentes dimensões como o “pensar, o falar, o sentir, o criar, o desejar, o agir, etc.” (MOLON, 2009, p. 108); logo, pode-se deduzir que na significação a relação se dá entre os sujeitos constituídos histórica e socialmente.

Essa compreensão da mutabilidade das palavras nos leva a outro conceito fundamental para explicar a dinamicidade do significado e também para investigar a relação entre pensamento e linguagem. É nesse processo de construção da realidade e do sujeito que nos deparamos com a categoria sentido, que não pode ser compreendida separadamente do significado, uma vez que ambas estão em estreita relação e não podem ser vistas dicotomicamente.

Segundo González Rey (2003), os sujeitos compartilham sentidos e significados dentro de um mesmo espaço social, sendo, portanto, elementos da subjetividade individual, esta constituída em um sujeito ativo que tem uma vivência geradora de sentidos e significados, a qual levará ao desenvolvimento de outras configurações subjetivas individuais, condição que faz parte do processo do desenvolvimento humano.

Sendo assim, os significados, socialmente construídos, são modificados pela ação dos indivíduos e resultam na construção de uma explicação própria, processo no qual cada indivíduo relaciona os significados existentes com suas experiências anteriores e com as particularidades de sua vivência (SANTOS, 2011).

Esse caráter pessoal dado aos significados constitui o *sentido*. Sua composição envolve tanto os processos cognitivos, quanto os afetivos. Envolve aspectos cognitivos por que tem origem a partir do significado e com ele se materializa, se objetiva; engloba também aspectos afetivos, pois, ao ser reorganizada com um sentido próprio para cada sujeito, a palavra é perpassada pela história pessoal, suas vivências e emoções. Sendo assim, o sentido não é uma síntese do significado, mas é através dele que se torna social (SANTOS, 2011).

2. MÉTODO

Para dar conta do objetivo de analisar o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) como ferramenta de promoção e proteção na garantia dos direitos de crianças e adolescentes na perspectiva dos educandos, famílias, educadores, coordenação e equipe técnica e professores, fez-se a pesquisa em 11 municípios do estado da Paraíba. O critério de escolha dos municípios adveio de uma pesquisa realizada entre 2003 e 2006, em que foram detectados os municípios onde havia naquele momento maior número de crianças e adolescentes trabalhando e também pelo fato de esses municípios, a partir daquela pesquisa, aderirem ao PETI ou ampliarem-no. Os municípios objeto da pesquisa foram: João Pessoa, Cajazeiras, Sousa, Patos, Santa Rita, Bayeux, Cabedelo, Guarabira, Campina Grande, Picuí e Monteiro.

2.1 Participantes e Amostra

Participaram da pesquisa 1.100 crianças e adolescentes usuários do PETI, denominados neste artigo de educandos, 593 responsáveis representando o segmento famílias, 123 educadores, 332 professores, 57 coordenadores e equipe técnica. Os termos educadores e professores diferem, para efeito deste artigo. Embora todos os professores sejam educadores, adotou-se o nome educador para se referir aos profissionais que acompanham, no PETI, as atividades dos educandos, porque era a denominação utilizada pelo programa até 2013, quando o Ministério de Desenvolvimento Social, através da Resolução Nº 1, de 7 de fevereiro de 2013, promoveu o reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). O tamanho da amostra correspondia em cada município a 20% dos segmentos educandos, famílias e professores e 50% para os segmentos educadores, coordenação e equipe técnica.

2.2 Instrumentos

O instrumento utilizado para a pesquisa foi um questionário contemplando duas partes: questões abertas e fechadas. No primeiro caso as questões versaram sobre dados biossociodemográficos e significado do PETI. No segundo caso as questões foram: motivos da inserção dos educandos no PETI, como se inseriram no PETI, o que mudou na vida dos educandos após a inserção no PETI e atividades realizadas pelos educandos no PETI. As questões feitas aos participantes eram as mesmas, com exceção da última - feita só aos educandos, porque são eles que participam cotidianamente das atividades do PETI - e da questão como entraram no PETI que não foi feita aos professores porque não tinham como serem conhecedores, uma vez que envolvia o programa e seus beneficiários. A construção das questões se baseou em outras pesquisas exploratórias feitas pelos autores do artigo.

2.3 Procedimentos

Foram adotados os procedimentos éticos, conforme previsto na Resolução 196/96 (vigente na época) do Conselho Nacional de Saúde, incluída a anuência da Secretaria de Desenvolvimento Humano do estado da Paraíba, que é responsável pela coordenação do PETI, submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal da Paraíba. Assim como também se obteve a autorização da gestão do programa em cada município. De modo que após a realização da pesquisa piloto, mediante as informações por esses últimos repassadas procedia-se ao contato com os participantes nos espaços físicos onde se realizavam as atividades socioeducativas, que eram nominados de Núcleos do PETI. Após a assinatura do Termo de Livre Consentimento pelos adultos e pelos pais, no caso de crianças e adolescentes, aplicava-se o instrumento. No caso dos professores, após a aplicação dos instrumentos com os educandos eles forneciam nome, localização das escolas e professores que uma vez contatados, procedia-se à aplicação do instrumento.

2.4 Análise dos Dados

A análise das questões abertas foi feita mediante a análise de conteúdo temática de Bardin (2010), usando-se para tal a técnica de validação por dois juízes ambos previamente treinados para tal. Para as questões fechadas procedeu-se à

contagem, estabelecimento da frequência e porcentagens. Há várias questões de múltipla escolha, motivo pelo qual algumas vezes os dados não fecham em 100%. Ao longo da descrição serão assinaladas tais questões.

3. RESULTADOS

3.1 Perfil dos Educandos

As questões sobre perfil abordando idade, sexo, etnia e escolaridade foram abertas e apresentaram os seguintes resultados: As idades dos educandos entrevistados variaram de 7 até 16 anos de idade. Das 1.100 crianças e adolescentes, 18,1% tinham entre 7 e 9 anos, 25% tinham entre 14 e 16 anos e mais da metade (56,9%) tinham entre 10 e 13 anos de idade. 52,7% são do sexo feminino e 47,3% do sexo masculino. 44,9% se autodefiniram como morenos, 24,7% como brancos e 15,0% de cor negra, 8,2% parda, 2,3% se consideravam indígenas, 10,3% outras. 52,8% tinham de 1 a 2 anos de participação no programa, 38,6% tinham de 3 a 6 anos, 7,0% tinham de 7 a 9 anos de participação no Programa. Quanto à escolaridade 94,85% concentravam-se no Ensino Fundamental, 4,1% no Ensino Médio, 0,4% na Educação Infantil e 0,7% no Acelera e Se Liga.

3.2 Perfil das Famílias

No caso das famílias, dentre 593 responsáveis participantes, 89,5% são do sexo feminino e 10,3% são do sexo masculino, sendo 79,4% mães biológicas, seguidas pelas avós (8,3%) e pais biológicos (4,6%). Os responsáveis tinham idades variando de 18 a 78 anos. Em relação à etnia dos familiares entrevistados a maioria, 43,5%, considera-se morena, 21,3% consideram-se brancos, 19,5% negros e 11,5% pardos. Os dados sobre a escolaridade foram considerados a partir da confirmação se houve contato ou não com a escola. Em relação aos estudos, 526 (88,9%) dos familiares responsáveis responderam que frequentaram a escola, enquanto que 66 (11,1%) disseram nunca ter frequentado a escola. O grau de escolaridade desses familiares que frequentaram a escola é o seguinte: 75,9% dos participantes estudaram até o

Ensino Fundamental incompleto; 8,9% completaram o Ensino Médio, 8,1% não completaram o Ensino Médio; 6,4% tinham o Ensino Fundamental completo.

3.3 Perfil dos Educadores

Dos 123 educadores as idades variaram de 18 a 60 anos. 68,3% são do sexo feminino e 31,7% masculino. Quanto à etnia, 29,5% se declararam como negros, 22,1% como brancos, 21,3% se denominaram pardos, 15,6% se declararam morenos, 4,9% como amarelos, 3,3% indígenas e 3,3% como mestiços. Sobre o nível de escolaridade 40,7% tinham o Ensino Médio completo, 20,3% o Ensino Superior incompleto, 19,5% o Ensino Superior completo, 10,6% tinham pós-graduação, 4,1% o Ensino Médio incompleto, 2,4% o Ensino Fundamental completo e 2,4% o Ensino Fundamental incompleto.

3.4 Perfil da Coordenação e Equipe Técnica

A idade dos 57 entrevistados variou entre 23 e 61 anos. 84,2% são do sexo feminino e 15,8% são do sexo masculino. Quanto à etnia, 49,1% se declararam brancos, 19,3% pardos, 17,5% negros, 7% denominaram-se morenos, 3,5% amarelos, 1,8% indígenas e 1,8% mestiços. Com relação ao nível de escolaridade, 40,4% tinham Ensino Superior completo, 28,1% informaram ter pós-graduação/especialização, 14% o Ensino Superior incompleto, 10,5% o Ensino Médio completo, 3,5% responderam ter o Ensino Médio incompleto, 1,8% o Ensino Fundamental.

3.5 Perfil dos Professores

Os 332 professores entrevistados tinham entre 21 e 69 anos de idade, a maioria estava na faixa etária de 21 a 40 anos (47,6%), seguidos pelos da faixa de 41 a 50 anos (34%). 85,8% são mulheres, 36,1% se autodefiniram brancas, 32,5 pardas e 16,3% negras. 35,8% informaram ter pós-graduação, 35,5% nível superior completo, 12,7% superior incompleto, 6,0% nível médio completo, demonstrando, assim, que

ainda existem professores que não possuem nível superior completo que os prepare efetivamente para o ensino.

4. MOTIVOS DA INSERÇÃO DOS EDUCANDOS NO PETI

Todos os segmentos de participantes foram indagados sobre os motivos que levaram à inserção dos educandos no PETI. Conforme mostra a Tabela 1 as causas variaram, para a família foi para fazer reforço escolar (36,8%), para educadores (32,5%) e professores (35,5%) para receber o recurso e para a coordenação e equipe técnica porque trabalhavam (91,2%). Enquanto para os educandos, o motivo foi por estarem em casa sem fazer nada, para 11,9%, para não ficar na rua e para 11,2%, para sair do trabalho. Na realização do piloto ficou claro que todos os segmentos de participantes nominavam a categoria “para receber recursos” e “para receber a Bolsa”. Era a mesma terminologia que usavam antes e após a integração do PETI com o Programa Bolsa-Família. No que a equipe adotou a terminologia em uma questão fechada e de múltipla escolha.

Tabela 1 - Motivos da inserção no PETI

Motivos	Famílias	Educadores	Coordenação e equipe técnica	Professores
Fazer reforço escolar	36,8	-	-	11,8
Educando estava em casa sem fazer nada	36,3	-	-	-
Para que crianças/adolescentes não fiquem na rua	35,8	18,7	75,4	20,2
Para receber recurso/bolsa	26,3	32,5	63,2	35,5
Porque trabalhavam	11,6	22,0	91,2	9,6
Para comer	-	-	64,9	-

Fonte: Pesquisa Direta. * O hífen significa que não apareceu nas respostas da amostra.

Percebe-se que, de um modo geral, o conjunto dos segmentos não visualiza o PETI como uma ação de combate ao trabalho infantil ou não visualiza o trabalho infantil como motivo para inserção em uma política pública. De tal modo que só 11,2% de 1.100 participantes atribuíram ao trabalho o motivo da inserção. As atividades desempenhadas antes da inserção no PETI eram cata de reciclagem (27%), comércio

(21,6%), trabalho doméstico (18,9%), frentistas nas feiras (13,5%), agricultura (0,9%), lixão (4,5%), vendedor nos sinais (3,6%) e olheiro de carro (2,4%). Mas os dados também revelam sobre a inserção no trabalho no momento da pesquisa que 50,7% (a maioria) não trabalhavam, 36,2% só ajudavam, 9,3% trabalham de vez em quando e 3,3% trabalhavam. Os dados revelam que o PETI não garante o direito ao não trabalho.

4.1 Como Entraram no PETI?

Dentre os segmentos questionados sobre como se deu a inserção no PETI, através de uma questão fechada e de múltipla escolha, 72,5% dos educandos participantes responderam que foi pelo pessoal responsável, enquanto as famílias conseguiram por iniciativa própria (39,0%), conforme demonstra a Tabela 2. O que quer dizer basicamente a mesma coisa, já que a iniciativa é de um membro da família, o responsável pelo educando. Mas essa é uma questão em que todos os segmentos, com diferentes percentuais, concordam, pois, indicam como categoria principal, que os pais ou responsáveis tiveram a iniciativa de buscar o PETI.

Tabela 2 – Como educandos entraram no PETI

Forma	Educandos		Famílias		Educadores		Coordenação e equipe técnica	
Responsável inseriu	798	72,5	231	39,0	100	82,2	44	77,1
Indicação de Terceiros	127	11,5	74	12,5	-	-	-	-
Iniciativa Própria	49	4,6	-	-	-	-	-	-
Pessoal do PETI	32	2,9	217	36,6	65	53,7	36	63,2
Conselho Tutelar	24	2,2	14	2,4	44	36,4	48	84,2
Pessoal da Escola	-	-	36	6,1	66	54,5	46	80,8
CRAS	-	-	19	3,2	27	22,3	43	75,4
Ministério Público	-	-	-	-	08	6,6	28	49,1
Outros	70	6,3	-	-	65	53,5	65	53,5

Fonte: Pesquisa Direta. * O hífen significa que não apareceu nas respostas da amostra.

Mas há também referência à indicação do pessoal do PETI, ou seja, funcionários que teriam recomendado para as famílias que fizessem as matrículas de suas crianças e adolescentes, como demonstram os dados na Tabela, 2. No segmento família há 36,6% cuja forma de entrada foi através de uma pessoa do PETI, assim

como no segmento educadores, 53,7% foi por indicação de membros do PETI. Sendo que no caso da coordenação e equipe técnica que são de fato as pessoas que gerenciam a inserção no Programa, ou a matrícula, a indicação que se sobressai é o envio de alguma instituição como Conselho Tutelar, CRAS e Ministério Público.

4.2 Significado do PETI

Em uma questão aberta, ao se indagar ao conjunto dos segmentos de participantes sobre o significado do PETI, surpreende a resposta “não sabe”. Para todos os segmentos (Tabela 3), com exceção da coordenação e equipe técnica, houve um percentual de respostas “não sabe”. Mas um dado também interessante, demonstrado na Tabela 3, foi a repetição da sigla pelos participantes quando se indagava o que significava o PETI, 22,1% dos educandos repetiram a sigla PETI, assim como 5,8% das famílias e 38,5% dos professores. Respostas que dão margem às inferências de que desconhecem o foco do Programa ou de que reproduzem de forma mecânica como se tivessem sendo testados sobre a memorização da descrição da sigla.

Ambas as inferências anteriormente levantadas ganham cada vez mais respaldo quando se analisa o peso das respostas das demais categorias, revelando que a “retira do trabalho” é a que menos se expressa para a maioria dos segmentos de participantes, com exceção dos coordenadores e equipe técnica cujas respostas alcançam 100% dos participantes. Embora educadores e professores apresentem um percentual de resposta de pouco mais de 20% para significar o programa com a função de retirar do trabalho infantil, no geral percebe-se que o PETI, na perspectiva dos atores, age nas nominadas situações de risco ou vulnerabilidade.

Tabela 3 – Significado que os participantes atribuem ao PETI

Significados	Educandos		Famílias		Educadores		Professores		Coordenação e equipe técnica	
Repetiram a sigla	273	24,8	31	5,8	-	-	108	38,5	-	-
Funções socioassistenciais	224	20,4	47	8,9	19	16,1	18	22,2	-	-
Funções socioeducativas	196	17,8	203	38,2	37	31,4	96	75,6	-	-
Retira da situação de risco	62	5,6	109	20,5	22	18,6	52	34,3	57	100

Retira do trabalho	19	1,7	28	5,3	27	22,9	26	21,1	57	100
Garante direitos	-	-	-	-	04	3,4	-	-	57	100
Não sabiam	243	22,1	-86	14,5-	01	0,8-	52	15,7	-	-
Adjetivos desqualificadores	-	-	-	-	02	1,7	01	0,4	-	-
Outros	83	7,5	113	21,3	07	5,9	22	7,9	-	-

Fonte: Pesquisa Direta. * O hífen significa que não apareceu nas respostas da amostra.

Aliás, o significado das respostas dadas pelos participantes, como se pode verificar na Tabela 3, é de que atribuem ao PETI significado a partir das funções, destacando socioeducativas para professores (75,6), famílias (38,2) e educadores (31,4) e socioassistencial para os educandos (20,4%). De modo que parece que só os gerentes do programa - coordenação e equipe técnica - é que visualizam como de retiro do trabalho, de retiro do risco e de garantia de direitos. Mas no caso desse segmento a função desempenhada no Programa – gerência e acompanhamento - requer a atribuição de tal significação.

4.3 Atividades Realizadas no PETI

Para dar conta do objetivo de analisar na perspectiva dos usuários e agentes/participantes o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) em 11 municípios da Paraíba como ferramenta de promoção e proteção na garantia dos direitos de crianças e adolescentes, indagou-se aos educandos o que eles faziam no PETI. A questão relacionada às atividades que os educandos realizam no PETI foi feita apenas aos educandos e tinha a possibilidade de múltiplas respostas. As alternativas mais escolhidas pelos educandos, conforme Tabela 4 foram Brincadeiras (90,6%) seguido das atividades esportivas (85,0%).

Tabela 4 - Atividades que realizam no PETI

Atividades	N	%
Brincadeiras	997	90,6
Atividades Esportivas	935	85,0
Atividades Artísticas	808	73,5
Reforço Escolar	772	70,2
Atividades Culturais	666	60,5
Atividades de Cidadania	536	48,7
Acesso à Informática	212	19,3
Cursos	de 44	4,0

Profissionalização		
Não faz nada	7	0,6

Fonte: Pesquisa direta.

Ao descreverem o que faziam no PETI os educandos também avaliaram o PETI e elegeram o que não tem e deveria ter e a infraestrutura foi apontada por 36,6% deles. Os outros 63,4% elegeram particularidades da infraestrutura, tais como espaços físicos inadequados, faltam oficinas, atividades esportivas e artísticas e educadores capacitados. Compreende-se a partir dos dados dos educandos que o PETI garante para a maioria o direito às atividades de lazer, artísticas e culturais. Mas, por outro lado, o próprio Programa não garante a integralidade do direito, ou seja, o direito ao não trabalho, uma vez que 4% participam de cursos profissionalizantes nas atividades desenvolvidas por um programa cuja função é retirar do trabalho e 3,3% dos participantes revelaram que continuavam trabalhando.

4.4 O Que mudou na vida dos meninos e meninas do PETI

Mas ao serem indagados o que mudou na vida dos educandos, crianças e adolescentes usuários do PETI após a entrada no Programa, emerge, conforme demonstra a Tabela 5, que para os educandos (40%) e educadores (55,3%) o Programa retirou da rua, enquanto para as famílias (56,9%) e professores (40,6%) melhorou o desempenho escolar e para a coordenação e equipe técnica (100%) saíram da situação de risco. Por outro lado, embora a maioria dos participantes ressaltem as mudanças proporcionadas, para 11,5% das famílias, 3,3% dos educadores e 15,7% dos professores nada mudou. Alguns participantes até enfatizaram que os educandos depois que entraram no PETI aprenderam “coisas que não prestam”, cujo percentual mais alto foi o de professores (23,9%), seguidos dos próprios educandos (10,7%).

Tabela 5 – O que mudou na vida dos educandos após o PETI

Mudanças	Educandos	Famílias	Educador	Professor	Coordenação e equipe técnica
Deixaram de ficar nas ruas	440 40,0	202 34,2	68 55,3	- -	- -
Deixaram de trabalhar	144 13,1	64 10,8	40 32,5	05 1,6	15 26,3
Deixaram de pedir esmolas	08 0,7	10 1,7	06 4,9	- -	- -

Deixaram de usar drogas	06	0,5	05	0,8	04	3,3	-	-	-	-
Saíram da situação de risco	-	-	-	-	-	-	50	15,7	57	100
Mudanças no comportamento	96	8,7	62	10,5	-	-	-	-	01	1,8
Melhorou desempenho escolar	78	7,1	348	58,9	-	-	129	40,6	11	19,3
Passou a ter bolsa/auxílio	-	-	159	26,9	-	-	-	-	11	19,3
Não mudou nada	213	19,4	68	11,5	04	3,3	50	15,7	-	-
Aprendeu o que “não presta”	-	-	12	02	-	-	08	2,5	-	-
Outras	115	10,7	17	2,9	01	0,8	76	23,9	-	-

Fonte: Pesquisa Direta. O hífen significa que não apareceu nas respostas da amostra.

A perspectiva de sair das ruas, sair das situações de risco e melhorar o desempenho escolar são as principais mudanças ocasionadas pelo PETI na vida dos educandos. E muito embora na questão sobre “os motivos da inserção” (Tabela 1) estejam mais ligados ao reforço escolar e para receber o recurso, a questão sobre o “significado do PETI” ligado ao retiro do trabalho é uma das que menos aparece, dentre as mudanças proporcionadas pela inserção das crianças e adolescentes no PETI. Deixar de trabalhar foi apontado por 26,3% dos segmentos da coordenação e equipe técnica, 32,5%, dos educadores, 13,1%, dos educandos, 10,8% das famílias e 1,6% dos professores. Ou seja, o PETI como programa de retiro do trabalho aparece nesta pesquisa de forma menos clara, menos constante e menos visível.

5. DISCUSSÃO

A análise do perfil dos cinco grupos revela que predominam mulheres. Por outro lado a etnia ou raça, que foi autorreferenciada na pesquisa mostra a segmentação de dois grupos: educandos, família e educadores que se autorreferenciaram como morenos ou negros, com escolaridade predominantemente de nível fundamental ou fundamental incompleto; e coordenação, equipe técnica e professores, cuja maioria se autorreferenciou como branca com nível predominantemente de ensino superior.

Chama a atenção que se trata de uma política pública que se destina a crianças e adolescentes, que oferece atividades socioeducativas ou socioassistenciais de cuidado - um serviço ainda creditado a mulheres. A característica étnica e de escolaridade aproxima, por um lado, educandos, famílias e educadores e, por outro, professores, coordenação e equipe técnica, além de revelar que parcela dos

profissionais que estão encarregados das atividades socioeducativas com os educandos tem baixo nível de escolaridade.

A análise dos dados revela que mais de 50% dos educandos participantes estavam com idade entre 10 e 13 anos. Esta é a faixa de idade na qual se deu o crescimento do trabalho infantil identificado em análise comparativa entre o censo de 2000 e 2010 (IBGE, 2011). Como a pesquisa se deu entre 2010 e 2011 infere-se que ela captou nos 11 municípios da Paraíba o maior incremento do PETI nesse período, exatamente na faixa que cresceu. Mas não é possível afirmar enfaticamente tal dado porque a pesquisa não objetivava este aspecto, assim como os dados do trabalho infantil sofre oscilações e padece das controvérsias da metodologia de contagem, como revelam os dados do Censo em 2010, no qual há uma queda para 3,4 milhões, e a PNAD de 2011, a qual revela leve aumento para 3,5 milhões (OIT, 2012). Há ainda outro fator a ser considerado: a mudança no formato do Programa, principalmente em 2005, que o integra ao Bolsa-Família e ao SUAS (BRASIL, 2010b), mudando o foco do trabalho infantil para o combate à pobreza (RUA, 2007; IPEA, 2008; BRASIL, 2009; CACCIAMALI; TATEI; BATISTA, 2010).

Outro aspecto a ser analisado no perfil dos educandos diz respeito à escolaridade, pois a faixa de 10 a 13 anos é também a faixa de idade em que deveria se dar a conclusão do Ensino Fundamental; se se considerar que à faixa de 10 a 13 anos somam-se mais 25% dos que estavam na faixa de 14 a 16 anos e que 94,8% estão no Ensino Fundamental, há um percentual significativo com defasagem escolar. Os dados revelam a não ocorrência da escolaridade na idade apropriada. A maior concentração na faixa de 10 a 13 anos parece revelar que este segmento mais vulnerável ao analfabetismo, ao trabalho infantil e às situações de violências físicas que resultam em homicídio busca no Programa reforço escolar, para sair da rua, para sair da situação de risco e melhorar a escolaridade. A relação entre a faixa etária dos 10 aos 13 anos e as vulnerabilidades citadas refletem-se nos dados do IBGE (2011) que ao comparar o Censo 2000 e o Censo 2010 identificam mudanças nos índices de trabalho infantil e analfabetismo. No Censo de 2010 houve a diminuição no trabalho infantil na faixa etária entre os 10 e 17 anos, mas se observa um aumento na faixa entre 10 e 13 anos que voltou a subir em 1,56%. O analfabetismo também caiu. Na faixa de 10 a 14 anos a queda foi mais acentuada e o analfabetismo é menor entre as mulheres do que entre os homens. Na faixa de 10 a 13 anos o índice de mortalidade é maior entre os homens (60,5%), do que entre as mulheres (39,5%) (IBGE, 2011).

Ou seja, esses aspectos seriam os fatores motivadores da maior presença dessa faixa etária e da inserção no PETI. O que tem a ver com o significado que os participantes dão ao PETI (sair do risco, deixar de ficar nas ruas, deixar de usar drogas). Mas também parece revelar que os direitos não foram protegidos e não acessados, pelo menos não os direitos à escolaridade, à vida e ao não trabalho (Artigos 3º, 4º e 5º), conforme ECA (BRASIL, 2010c) e a Convenção dos Direitos da Criança (Artigo 32) - direito de ser protegido contra a exploração do trabalho (FUNDO, 1989) conforme as Convenções 138 e 182 da OIT ratificadas pelo Brasil (FONSECA, 2010). Então se por um lado a Constituição de 1988 e o ECA representaram pelo menos na Lei uma ruptura com os modelos de atendimento da infância e adolescência pautados no modelo repressivo e assistencialista (SILVA; MOTTI, 2001), por outro lado os dados revelam que esse rompimento não garantiu na sua totalidade os direitos de crianças e adolescentes.

Talvez a descrição feita pelos educandos das atividades que realizam – brincadeiras, esportes e artes – justifique por que ao significar o que é o PETI, 22,1% tenham dado como resposta “não sabe”. Ou seja, se sobressaem para eles as atividades de brincadeiras. Então, como definir esse lugar ou esse Programa para o qual se vai para brincar? Mas, ao analisar a Tabela 4 e o conjunto das demais atividades por eles nominadas, verifica-se a realização das atividades definidas no Manual do PETI (BRASIL, 2004) como atividades socioeducativas, esportes, artes, reforço escolar, cultura e cidadania e mantidas com a integração com o Bolsa-Família e com o foco no SCFV (BRASIL, 2010a). Inclusive com uma contribuição para a escolaridade, semelhante à encontrada por Cavalcanti, Costa e Silva (2013), a do Bolsa-Família, pelo menos na frequência escolar. O que significa direitos em parte ou pela metade ou política análoga à redução de danos, como nomina Fonseca (2010), já que garante direito às brincadeiras, esportes, artes e reforço, na concepção de mais de 60% dos educandos participantes da pesquisa em 11 municípios da Paraíba, mas não garante o direito ao não trabalho na concepção de 4% dos participantes. Ou seja, o PETI tem uma contribuição na garantia dos direitos das crianças e adolescentes nos 11 municípios da Paraíba, mas não é eficaz e eficiente naquilo que o define como política pública – de erradicação do trabalho infantil. Acontece com o programa aquilo que diz Fonseca (2010), políticas que não são eficazes e eficientes naquilo a que se destinam, não apenas não resolvem o problema, mas cometem outra violência – no caso dos dados desta pesquisa profissionalizar no próprio programa, e permitir que

3,3% continuam trabalhando e que 9,3% trabalhem de vez em quando. Desse modo o PETI não protege o direito ao não trabalho garantido na Constituição Federal do Brasil de 1988 e no ECA de 1990 e dá continuidade à concepção do trabalho para crianças, adolescentes e jovens pobres como um antídoto à marginalidade (MACEDO, 2006).

Os motivos da inserção, para a família, dizem respeito à questão escolar, já sinalizam a atribuição de um significado educativo e certamente ligado às necessidades e anseios da família de um sentido de PETI como um espaço educativo. Enquanto para a coordenação e equipe técnica não poderia ser diferente, devido ao papel de gestão da política, então o significado de política de combate ao trabalho infantil. Enquanto para educandos as concepções para não ficar em casa, não ficar na rua e nem trabalhar, revelam que o PETI cumpre sim, enquanto política de proteção, a função de retaguarda, para educadores e professores o significado atribuído de busca de um benefício revela um caráter moral, aquilo que Eger e Damo (2014) nominaram de economia da moral ao se referir ao Bolsa-Família. Discurso recorrente entre profissionais ou agentes e instituições, responsáveis pelas ações do PBF que constroem e reproduzem julgamentos morais sobre as motivações dos beneficiários para se inserirem no Programa e sobre o uso que devem fazer do dinheiro.

Seja espaço educativo, seja política de concessão de um benefício, parece ser protetivo, com um benefício financeiro que pretende proteger das necessidades decorrentes da situação de pobreza e das situações de vulnerabilidade, evitando que saiam de casa e vão para as ruas. Diante desses significados que emergem dos participantes indaga-se: O Programa serve de proteção para quem? Será que a proteção de crianças e adolescentes na maioria morena ou negra, filhos de famílias cuja maioria das pessoas também se autorreferenciam como morenas ou negras, de baixa escolaridade difere da perspectiva abordada por Pillotti e Rizzini (1995) presente no código de 1927, de uma visão higienista de proteção do meio? Serão esses os direitos de proteção e promoção, discutidos por Rosemberg e Mariano (2010) a propósito da Convenção Internacional dos Direitos da Criança? Que direito de promoção se faz presente para crianças e adolescentes cujos educadores têm baixo nível de escolaridade, com níveis próximos aos educandos, com níveis de Ensino Fundamental em espaços com uma infraestrutura inadequada?

O paradoxo dessa proteção é que os dados mostram o envolvimento das crianças e adolescentes com o trabalho infantil, tanto antes como após a inserção no PETI. Dados que revelam que os achados de Ariès (1981) parecem se fazer presentes

ainda na contemporaneidade – varia o tratamento dedicado à infância do descaso ao sujeito de cuidados. Ou como identifica Venâncio (2002) permanece o processo de exploração da mão de obra de crianças e adolescentes. De modo que os participantes, mesmo que em menor número, revelaram a inserção no trabalho infantil, o que é proibido (BRASIL, 2010a), principalmente nas piores formas. Exatamente o tipo de atividades que os educandos desempenhavam (cata de reciclagem, comércio, trabalho doméstico, frentistas nas feiras, agricultura, lixão, vendedor nos sinais e olheiro de carro) e que constam na lista das piores formas de trabalho infantil (OIT, 2012).

Mas se o motivo da inserção dos educandos no PETI não foi o trabalho infantil, mas outras situações de risco ou vulnerabilidade, a depender também do significado atribuído ao Programa, então o que revelam os dados sobre a forma de inserção? Que há múltiplos motivos e formas de inserção. Que há alguns significados comuns para todos e alguns específicos para certos segmentos, a depender do contexto em que lidam. No caso das famílias e educadores sobressai o aspecto mais informal, a indicação do “pessoal do PETI”, mas no caso da equipe técnica e coordenação sobressai a determinação de instituições que integram o Sistema de Garantia de Direitos, ou seja, a inserção no PETI parece cumprir uma medida protetiva.

Quer antes da junção como constatou a OIT (2003) quer depois como constatou Vieira (2009), o PETI retirou do trabalho – embora tenha retirado mais de atividades de risco o que tem a ver com o significado – no caso o significado que pode ser alterado de acordo com as relações e o contexto social, já que reflete a realidade e sustenta o pensamento generalizante (VYGOTSKY, 1993), pois são produções históricas sociais, estáveis e compartilhadas (VYGOTSKY, 2007). No caso o significado compartilhado não é igualmente de direito ou de proteção do direito, pois para parcela desses segmentos participantes da pesquisa o direito não existe para eles (ALBERTO et al., 2012; SANTOS; CHAVES, 2010), mas a busca ou acesso a um benefício financeiro. Acesso ao benefício e às atividades que impedem ou retiram da exposição ao risco, da exposição à vulnerabilidade das ruas, das drogas, do ficar sem fazer nada. Todavia, não há a perspectiva do direito da criança e do adolescente ou especificamente do direito a não trabalhar. Embora a legislação, Constituição Federal e ECA afirmem o direito, falta a cultura do direito (BOBBIO, 1992). Há uma enorme distância entre a letra da lei e a proteção e promoção do direito. De modo que continuar trabalhando configura-se uma violação desse direito (GOMES; CAETANO; JORGE, 2008).

Desde a sua criação em 1996 (OIT, 2004) em Mato Grosso do Sul, passando

pela expansão em Pernambuco e na Bahia (CARVALHO, 2004), e Paraíba em 1999 (ALBERTO; SANTOS; ROCHA, 2011), o PETI passou por mudanças no formato, saindo do âmbito do Ministério da Previdência do Trabalho e Emprego (RAICHELIS, 2010), para o âmbito da política de assistência social de média complexidade (CRUZ; GUARESCHI, 2010) voltada para a vulnerabilidade. Os dados aqui apresentados corroboram que o programa se voltou para a vulnerabilidade. Os participantes revelam essas mudanças nas suas falas e concepções acerca do Programa, quer quando atribuem significado ao PETI e o denominam como tendo uma função socioassistencial ou de retirar do risco, quer quando revelam o que mudou na vida dos educandos. Uma parcela dos participantes avalia que os educandos saíram do risco ou deixaram de ficar nas ruas e de pedir esmolas.

Além da possibilidade de participar de uma ação assistencialista e educativa, essa mudança de significado se assemelha ao que concebe Smolka (2006) sobre a importância de se compreender a história do signo para se compreender a cultura. A história do atendimento a crianças, adolescentes e jovens pobres ou é assistencialista, socioeducativa ou de formação profissional. História que reproduz o discurso de reeducação dos jovens pobres, inclusive pelo trabalho (CASSAB, 2001). Logo, é isso que entra na significação do que é o PETI. Signo que é produzido nas relações sociais (SMOLKA, 2006) ou entre os sujeitos constituídos socialmente. Por isso esses significados são mais ou menos homogêneos entre os segmentos da pesquisa a ponto de os segmentos dos educandos, das famílias e dos professores repetirem a sigla, destacando o significado socioeducativo para professores, famílias e educadores; e socioassistencial para os educandos. Os sujeitos, componentes desses segmentos participantes da pesquisa, reproduzem de modo semelhante os sentidos e significados, uma vez que compartilham o mesmo espaço social o que acaba por constituir-se subjetivamente a partir dos mesmos elementos (GONZÁLEZ REY, 2003). Mas as diferenças de significados, em maiores ou menores percentuais, também se explicam, transitam nas diferentes dimensões como o “pensar, o falar, o sentir, o criar, o desejar e o agir” (MOLON, 2009, p. 108), processo no qual cada indivíduo relaciona os significados existentes com suas experiências anteriores e com as particularidades de sua vivência (SANTOS, 2011).

O objetivo do Programa, mesmo com as mudanças, era de retirar crianças e adolescentes do trabalho; já para os participantes da pesquisa o significado é o de oferecer atividades socioeducativas e socioassistenciais. Enquanto efeito, eficiência,

eficácia ou consequência os participantes da pesquisa avaliam que o Programa retira da situação de risco e conduz à escola. Ou seja, esses vários aspectos fazem com que o Programa revele certa eficácia na garantia dos direitos, mas sem garantir integralmente os direitos das crianças e adolescentes, público-alvo, e nem para o conjunto dessas crianças e adolescentes, essencialmente, não é um programa de erradicação do trabalho infantil. O público-alvo não é, na sua totalidade, egresso do trabalho e nem o conjunto dos participantes tem o trabalho erradicado de suas vidas. Deste modo os resultados possibilitam analisar que o PETI nos 11 municípios da Paraíba, lócus da pesquisa, contribui para proteção de algumas crianças e adolescentes (VIEIRA, 2009); mas não garante a integralidade do direito para a totalidade das crianças e adolescentes inseridas no Programa e nem é uma ferramenta integral de promoção e proteção na garantia dos direitos de crianças e adolescentes. Corroboram Gomes, Caetano e Jorge (2008) que apesar de existirem várias leis no Brasil não efetivam direitos. A proteção tem mais o caráter de controle e a promoção entendida como oferta de oportunidades não funciona para todos já que uns nunca saíram do trabalho e outros voltam a trabalhar. O trabalho infantil é uma violação de direitos que prejudica o desenvolvimento biopsicossocial da criança e do adolescente limitando suas oportunidades futuras e comprometendo sua vida presente. Apesar das mudanças no PETI e a sua implementação ao SUAS como forma de consolidar o direito à assistência social (CRUZ; GUARESCHI, 2010) visando ampliar para as crianças trabalhadoras e expandir para as crianças em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2010b) nos municípios objeto da pesquisa, o PETI não garante proteção e promoção dos direitos das crianças e adolescentes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PETI garante acesso ao esporte, arte, cultura e atividades de cidadania, retirando crianças de situações de vulnerabilidade, mas não contribui na manutenção do afastamento do trabalho infantil, pois embora nesta pesquisa o número dos que estão no Programa e continuam trabalhando seja pequeno, a pesquisa identifica entre os educandos tal fato. Além disso, uma pequena parcela afirma realizar cursos profissionalizantes no seu núcleo. Isso vem confirmar uma progressiva descaracterização do Programa. Garante o acesso à escola e ao reforço escolar nas atividades socioeducativas e de convivência, antiga Jornada Ampliada, visto que esta

deve ser uma ação educativa complementar à escola, na qual deveriam ser trabalhadas as dificuldades que os educandos enfrentam na escola. No entanto, apesar de a maioria dos educandos afirmar que o PETI vem contribuindo para sua escolarização, o PETI nos 11 municípios da Paraíba não garante a integralidade da promoção e proteção na garantia dos direitos da totalidade das crianças e adolescentes – principalmente o direito ao não trabalho.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, M. F. P. et al. Programa de erradicação do trabalho infantil: ações extensionistas e protagonismo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 2, p. 516-531, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000200018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000200018&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 22 jul. 2014.

ALBERTO, M. F. P.; SANTOS, D. P.; ROCHA, G. F. O trabalho infantil doméstico em quatro estados do país. In: ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; LIMA, Joana Azevêdo Lima; SANTOS, Denise Pereira (Org.). **Infância, adolescência e juventude: pesquisa, intervenção e políticas públicas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2011. p. 57-73.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social. **Análise sobre os direitos da criança e do adolescente no Brasil: relatório preliminar da ANCED**. São Paulo: Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente, 2009.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas sobre o serviço de Convivência e fortalecimento de vínculos para Crianças e adolescentes de 6 a 15 anos**. Brasília: MDS, 2010a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Gestão do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil no SUAS: Orientações Técnicas**. Brasília: MDS, 2010b.

_____. **Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - Cartilha do PETI**. Brasília, 2004.

_____. Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas. Estatuto da Criança e do Adolescente. 8. ed. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, 2010c. (Original publicado em 1990).

CACCIAMALI, M. C.; TATEI, F.; BATISTA, F. N. Impactos do programa Bolsa Família federal sobre o trabalho infantil e a frequência escolar. **Economia Contemporânea**, v. 14, n. 2, p. 269-301, Rio de Janeiro, 2010.

CARVALHO, I. M. M. Algumas lições do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. **São Paulo em Perspectivas**, São Paulo, v. 18, 2004.

CASSAB, M. A. T. **Jovens pobres e o futuro**: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza. Niterói: Intertexto, 2001.

CAVALCANTI, D. M.; COSTA, E. M.; SILVA, J. L. M. Programa Bolsa Família e o Nordeste: impactos na renda e na educação, nos anos de 2004 e 2006. **Revista Economia Contemporânea**, v.17, n. 1, p. 99-128, Rio de Janeiro, 2013.

CRUZ, L. R., GUARESCHI, N. M. F. A constituição da assistência social como política pública: Interrogações à psicologia. In: CRUZ, L. R.; GUARESCHI, N. M. F. (Org.). **Políticas Públicas e Assistência Social**: diálogo com as práticas psicológicas. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-40.

EGER, T. J.; DAMO, A. S. Money and morality in the Bolsa Família. **Vibrant, Virtual Brazilian Anthropology**, v. 11, n. 1, Brasília, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43412014000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. 2015.

FONSECA, L. S. Trabalho infanto-juvenil e formação humana: limites na potência ontológica e banalização do sujeito de direitos. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 8, n. 1, p. 137-153, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000100008&lng=pt&tlng=pt.10.1590/S1981-77462010000100008>. Acesso em: 22 jul. 2014.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília, 1989.

GOMES, I. L. V.; CAETANO, R.; JORGE, M. S. B. A criança e seus direitos na família e na sociedade: uma cartografia das leis e resoluções. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 61, n. 1, p. 61-65, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000100009&lng=pt&tlng=pt.10.1590/S0034-71672008000100009>. Acesso em: 22 jul. 2014.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA A E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Comunicado da Presidência. **PNAD 2007: primeiras análises**. 2008. v. 2. Disponível em: <<http://www.setor3.com.br/pdf/4956.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MACEDO, O. J. V. **O sentido da formação para o trabalho e as expectativas em relação ao futuro por parte dos adolescentes aprendizes**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MOLON, S. I. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Fundo das Nações Unidas para a Infância. Raio X sobre a situação dos direitos humanos no Brasil**. Brasília, 2008.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Boas práticas de combate ao trabalho infantil. 10 anos do IPEC**. 2003. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/ipec/pub/boas_praticas_ipec_323.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2014.

_____. **La acción del IPEC contra el trabajo infantil (2002-2003)**. Genebra: OIT, 2004.

_____. **Programa IPEC do Escritório da OIT no Brasil**, 2012. Disponível em: <http://peteca2008.blogspot.com.br/2012/09/ranking-do-trabalho-infantil-no-brasil_23.html?spref=bl>. Acesso em: 20 jul. 2014.

PILLOTTI, F.; RIZZINI, I. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1995.

RAICHELIS, R. Intervenção profissional do assistente social e as condições de trabalho no SUAS. **Serviço Social & Sociedade**, v. 104, p. 750-772, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n104/10.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

RUA, M. G. **Avaliação da integração do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) ao Programa Bolsa Família (PBF)**. Brasília: Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil – FNPETI, 2007.

SANTOS, D. P. **As implicações psicossociais do trabalho precoce em adultos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - UFPB, João Pessoa, 2011.

SANTOS, G. L.; CHAVES, A. M. Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 281-290, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200010 &lng=pt&tlng=pt.10.1590/S1413-85572010000200010>. Acesso

em: 22 jul. 2014.

SILVA, E.; MOTTI, A. (Coord.). **Uma década de direitos**: Estatuto da Criança e do Adolescente – avaliando resultados e projetando o futuro. Campo Grande: Ed UFMS, 2001.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Revista Pro-Posições**, v. 17, n. 2, p. 50, UNICAMP, Campinas, maio/ago. 2006.

VENÂNCIO, R. P. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORI, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 192-209.

VIEIRA, M. G. **Trabalho Infantil no Brasil**: questões culturais e políticas públicas. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados) - Centro de Pesquisa e Pós-graduação sobre as Américas. Universidade de Brasília, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Recebido em 26/03/2015

Aprovado em 11/04/2016

Received in 26/03/2015

Approved in 11/04/2016