



PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS BRASILEIRAS NA FORÇA DE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Fúlvia Rosemberg e Rosângela R. Freitas

RESUMO – *Participação de crianças brasileiras na força de trabalho e Educação.*

O artigo argumenta que a meta do governo brasileiro de erradicar todo e qualquer trabalho infantil é missão impossível. Mostra que a posição defendida pelo governo brasileiro – inspirada em organismos multilaterais (especialmente do Banco Mundial), e em pesquisas que reificam o trabalho infantil, assumindo componentes ideológicos – é simplificadora, quando confrontada com dados macro (PNADs – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). Sugere-se que a tematização da erradicação do trabalho infantil no Brasil contemporâneo visaria mais a um público externo (acordos comerciais) que à redução de desigualdades sociais.

Palavras-chaves: *trabalho infantil, educação, discriminações sociais, governo brasileiro, Banco Mundial.*

ABSTRACT – *Participation of Brazilian children in the labour force and Education.*

This article argues that the Brazilian government's objective to eradicate all child labour is an impossible mission. It shows that the position defended by the Brazilian government – inspired by multilateral organizations (specially the World Bank), and in many studies that reify child labour, assuming ideological components – is simplifying when it is confronted with macro data (PNADs – *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* – National Survey by Sample of Dwellings). It suggests that the discussion of the theme of the eradication of child labour in contemporary Brazil seems to be aimed more at external consumption (trade agreements) than at a reduction of social inequalities.

Key-words: *child labour, education, social discrimination, Brazilian government, World Bank.*

A erradicação do trabalho infantil vem angariando unanimidade nacional. Sociedade civil, sindicatos, igrejas, partidos políticos, empresariado e mídia vêm expressando sua indignação com imagens de crianças nas carvoarias de Mato Grosso, nas fábricas de sapato de Franca ou como cortadoras de cana em Pernambuco, que pouco a pouco substituem as imagens de “meninos de rua” dos anos 80. Localizam-se e denunciam-se “focos” de trabalho infantil e propõe-se uma multiplicidade de ações.

O governo federal, na administração Fernando Henrique Cardoso, também participa dessa campanha, que ganha importância com o “envolvimento pessoal do presidente” (Brasil, MTb, 1998). A erradicação do trabalho infantil passou a fazer parte do Programa Nacional dos Direitos Humanos, da agenda de diferentes ministérios (da Previdência e Assistência Social, da Educação, do Trabalho), bem como a da Comunidade Solidária. O Brasil integra o Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC), criou o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e ampliou a idade mínima para a criança entrar no mercado de trabalho (de 14 para 16 anos). Nem mesmo o “furacão econômico” de março de 1999 e as metas econômicas assumidas junto ao FMI (Fundo Monetário Internacional) impediram que o governo federal cortasse os fundos, pelo menos comprometidos, com a Bolsa Criança Cidadã destinada a crianças trabalhadoras, para que permaneçam na escola. É meta do governo brasileiro erradicar o trabalho infantil especialmente através da escolarização, concebendo que ambas as atividades são incompatíveis.

Diante de tal unanimidade e de uma causa inquestionavelmente humanitária, é tão temerário questionar-se esse discurso, quanto fora nos anos 80 questionar o discurso internacional sobre “meninos de rua” e prostituição infanto-juvenil (Rosemberg, 1994; Rosemberg & Andrade, 1999). O temor de ser considerado “politicamente inadequado” ou “inimigo da criança” inibe a ousadia de análises mais complexas. Por exemplo, perguntar, em voz alta, o que pensam as crianças sobre a ampliação do limite etário para ingresso no mercado de trabalho pode parecer heresia.

Assim, a pesquisa realizada pelo DIEESE (Departamento Intersindical de Estudos Sociais e Econômicos), em 1995 em seis capitais brasileiras, ao observar que “praticamente todas as crianças entrevistadas declararam gostar de trabalhar”, não consegue aprofundar a compreensão desta declaração e tenta “desmistificar” a própria fala das crianças: “De onde vêm essas idéias? Quem disse que criança precisa trabalhar para ajudar em casa? Por que é divertido trabalhar? Por que esse trabalho que exige tão pouca qualificação é visto como aprendizado? É muito difícil encontrar razões concretas e objetivas para explicar essa idéia” (DIEESE, 1997, p. 16). Ou seja, as razões subjetivas das crianças são descartadas em nome das “razões concretas e objetivas” do analista adulto que não consegue integrá-las a seu quadro interpretativo.

Neste artigo procuraremos enfrentar os temores e desafiar as unanimidades. Argumentaremos que a proposta universalista de erradicação de todo e qualquer trabalho infantil (não nos referimos ao trabalho perigoso/insalubre) é missão impossível no contexto brasileiro contemporâneo, principalmente quando baseada na estratégia de “ fortalecimento da escolaridade para retirar a criança do trabalho”. Procuraremos mostrar que as relações entre escolarização e trabalho infantil são mais complexas que aquelas contidas em documentos brasileiros, parcialmente inspirados nas propostas economicistas do Banco Mundial para a educação latino-americana no geral, e brasileira em particular.

Nosso questionamento se fundamenta em duas bases: a convicção metateórica de que os seres humanos (individualmente e em grupos) são movidos também pelos significados que atribuem aos atos humanos (individuais e coletivos) e não apenas por cálculos de custo-benefício; as evidências empíricas de pesquisas macro e micro que sugerem padrões complexos de articulação entre trabalho infantil, escolarização, estrutura do mercado de trabalho e práticas de relacionamento familiar. Destacaremos, já, um primeiro exemplo, tão eloqüente que gostaríamos de dispor de fôlego teórico para concentrar o texto apenas em sua análise. Infelizmente não tivemos tal competência. O exemplo: em 1993, um número estimado de 45 milhões de brasileiros(as) ocupados(as)¹ tendo 10 anos e mais (68,4% da PEA/População Economicamente Ativa) – trata-se de estimativas, pois usamos dados da PNAD – informaram ter começado a trabalhar antes dos 15 anos de idade. A percentagem sobe para 88,3% quando se focalizam informantes do meio rural (Fonte: PNAD, 1993). Mesmo se essa informação não corresponder à extensão da experiência concreta, ainda assim ela evidencia a impregnação do trabalho infantil nos valores brasileiros e permite que se pergunte: quantas gerações submetidas a revoluções culturais, econômicas, políticas e éticas seriam necessárias para erradicar uma experiência que formou dois terços da força de trabalho brasileira ocupada?

Neste artigo, fixaremos a atenção, particularmente, no grupo etário de 10 a 14 anos. Apesar de estimar-se que meio milhão de crianças brasileiras com menos de 10 anos eram economicamente ativas em 1995 (PNAD 95), descartaremos este grupo deste estudo: nem sempre dispõe-se de informação sobre esta faixa etária, seu perfil sócio-demográfico diverge do das crianças maiores, além de poucos estudos terem dela tratado (UNICEF/IBGE, 1997).

A faixa etária dos 10 aos 14 anos talvez seja a de maior transitoriedade na sociedade brasileira, acentuada pela incidência de várias marcas que anunciam o processo de saída da infância: a idade média da menarca da menina brasileira é 12 anos e 6 meses; até 1999 era possível ingressar no mercado de trabalho como aprendiz aos 12 anos de idade e plenamente aos 14 anos; aos 12 anos um brasileiro pode viajar pelo país sem necessidade de permissão dos pais; a partir dos 12 anos o adolescente é considerado capaz para sofrer as consequências jurídicas da prática de crimes e contravenções; é, também, a partir dos 12 anos

que o Estatuto da Criança e do Adolescente reconhece a eficácia plena na manifestação de vontade do adolescente (por exemplo, é imprescindível seu consentimento para adoção); 32% das mulheres e 45% dos homens brasileiros iniciaram sua vida sexual antes dos 15 anos (Folha de S. Paulo, 21/09/99, p. 2), apesar de a capacidade núbil das moças ser adquirida aos 16 anos e dos rapazes aos 18 anos; a escolaridade é obrigatória até o final do ensino fundamental para os legalmente menores de 18 anos. É uma faixa etária que compõe a categoria infância nas análises sobre trabalho infantil (Veiga, 1998), mas que pode integrar a categoria juventude quando se analisa o desemprego juvenil (Pochmann, 1998).

A base empírica para este artigo se compõe de: documentos oficiais brasileiros e de autoria do Banco Mundial; dados macro coletados e divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC); resultados de pesquisas publicadas por diversos autores e de dissertações de mestrado de pós-graduados do NEGRI (Núcleo de Estudos de Relações de Gênero, Raça e Idade da PUC-SP) (Freitas, 1996; Oliveira, 1996) sobre trabalho infanto-juvenil.

Dois comentários sobre a base documental são necessários:

Em primeiro lugar, a literatura acadêmica brasileira sobre trabalho infantil da ótica da Educação, da Sociologia, da Psicologia e da Antropologia é bastante reduzida. Ela é mais intensa quando trata do tema “menino(as) de rua” e da ótica da Assistência e do Serviço Social. Um exemplo ilustra tal escassez: na base de dados sobre dissertações e teses organizada pela ANPED (Associação Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação, 1999), que cobre o período 1981-1998 e contém aproximadamente 5.000 títulos, encontramos apenas oito que usaram os descritores “trabalho infantil”, “trabalho do menor”. Ora, dados da PNAD 96 estimavam que 4,6 milhões de crianças e adolescentes brasileiros entre 10 e 17 anos estudavam e trabalhavam, cifra expressiva para mobilizar acadêmicos da educação a se interessarem pelo tema².

A parcimônia da pesquisa acadêmica não se repete quando se amplia o campo para aí incluir toda a “literatura especializada” (pesquisas acadêmicas ou não acadêmicas; relatos de experiência; análises de situação; estudos sobre legislação; reflexões diversas). A base de dados *Olhares sobre a Criança no Brasil – Séculos XIX e XX* (Rizzini, 1997) levantou, para o período 1980-1997, 189 títulos sobre trabalho de crianças e adolescentes e 185 sobre “meninos de rua” (p. 41).

Esta última produção não parece repetir a tendência analítica que Myers (1999, p. 17) detecta na literatura internacional. Não nos parece que a produção especializada brasileira esteja “revendo concepções antigas” e que nossas “políticas e programas para controlar o trabalho infantil estejam baseadas numa avaliação acurada da situação e necessidades das crianças a que se destinam” (Myers, 1999, p. 17). Com exceção de trabalhos de algumas antropólogas e

sociólogas (Dauster, 1992; Demartini, 1988; Sarti, 1994), demógrafa (Madeira, 1986), raríssimas psicólogas (Bernardes, 1989; Paparelli, 2001) e economistas (Barros & Mendonça, 1991), a tendência que se observa na literatura brasileira é que ela mais tem servido para justificar posições cristalizadas quanto a soluções – erradicação do trabalho infantil – e a determinações do trabalho infantil: ser diretamente decorrente da pobreza.

Em segundo lugar, a literatura brasileira e internacional (especialmente a da OIT – Organização Internacional do Trabalho), com certa frequência considera que os dados sobre trabalho infantil, apoiados em estatísticas oficiais (Censos e PNADs), tenderiam a subestimar sua extensão (Fausto & Cervini, 1991; OIT, 1998). Dois argumentos principais são usados: a falta de sensibilidade dos questionários para apreender o trabalho informal e o de ajuda, principais nichos de inserção laboral das crianças (como também de adolescentes); a censura do informante, por se tratar de atividade ilegal. Tais argumentos são, atualmente, passíveis de crítica, pelo menos até a implantação da bolsa escola³. Como vimos e veremos, traços culturais brasileiros, especialmente os compartilhados pelos setores populares, valorizam o trabalho infantil e juvenil, pelo menos na faixa etária aqui considerada. A ilegalidade, assim, poderia ser controlada pela valorização do trabalho em geral e do infantil em particular. Além disso, houve uma melhoria notável na sensibilidade dos instrumentos oficiais de coleta de dados graças à pressão dos usuários, especialmente das acadêmicas feministas, interessadas em apreender a contribuição das mulheres à economia do país (Bruschini, 1998). A formulação das perguntas foi alterada; alguns questionários empregaram técnicas de triangulação, incluindo perguntas sobre atividade das crianças de diversas maneiras; dispomos de informação sobre ambos os períodos de referência (se a pessoa trabalhou na semana ou nos 365 dias anteriores); ampliou-se a concepção de trabalho (que inclui categoria amplíssima tal como trabalhar para a produção do próprio consumo).

Tal revisão dos questionários das PNADs permitiu a captação de formas de trabalho até então invisíveis, mais associadas a mulheres e crianças. Tais alterações foram, pelo menos em parte, responsáveis pelo aumento de 8 pontos percentuais na taxa de atividade das mulheres captada pelas PNADs entre 1990 e 1993 (Bruschini, 1998) – que passou de 39,2 em 1990 para 47,0 em 1993 – e quase 13 pontos percentuais na taxa de atividades de crianças de 10 a 14 anos em zona rural (de 31,8 em 1990 para 44,1 em 1993)⁴.

O Banco Mundial, o Governo Brasileiro e o trabalho infantil

Juntamente com os partidos políticos, o empresariado, as igrejas, a sociedade civil e os próprios governos nacionais, as organizações internacionais e

multilaterais são atores sociais que participam da arena de negociações sobre pautas e estratégias de políticas econômicas e sociais, especialmente nos países subdesenvolvidos (Arruda, 1996). Como outros pesquisadores, engajados em projetos de construção para uma sociedade mais justa, temos refletido sobre implicações desta influência internacional no campo das políticas sociais brasileiras, especialmente aquelas destinadas à infância pobre (Rosemberg, 1998). Temos nos preocupado com a concepção subjacente de pobreza que informa análises de situação elaboradas por e para organizações multilaterais, como tal concepção delimita um “problema social” ou um foco de análise, que sentidos se podem atribuir a suas propostas de prioridades e de estratégias. Reencontramos, de um modo geral, uma concepção culturalista de pobreza (“a pobreza se auto-reproduz por carências morais e culturais/educacionais”), que fragmenta a infância pobre (“infância desnutrida, meninos de rua, prostitutas infanto-juvenis, adolescentes grávidas”) e que propõe estratégias de emergência, compensatórias, que terminam por implantar “políticas pobres para os pobres” (Rosemberg & Andrade, 1999). Essa perspectiva, que tem orientado análises e propostas de solução para a pobreza e a infância nos países subdesenvolvidos, não é ineficaz: tende a gerar novos problemas, contribuindo para a manutenção da pobreza. A tematização de trabalho infantil no Brasil parece-nos, neste momento, mais uma destas iniciativas: recortar um problema associado à infância pobre, tratá-lo de modo focalizado através de políticas de emergência que têm mais impacto para uso externo – na mídia nacional e internacional, na imagem do país para fins de acordos comerciais internacionais – do que na diminuição das desigualdades sociais. Esta é a chave de nossa argumentação.

Analisaremos, inicialmente, alguns documentos do Banco Mundial sobre educação e reprodução da pobreza no Brasil e o documento oficial brasileiro sobre trabalho infantil, apresentado na Conferência de Oslo em 1997 (Brasil, MTb, 1998). Em seguida, com apoio em textos acadêmicos, apresentaremos críticas a essas posições.

Gomes resume o que identifica como “certezas” nas

(...) relações entre pobreza/escolaridade e oportunidades de emprego (...): é crescente a demanda por educação nas camadas populares, o que indica o valor a ela atribuído nesse nível de classe; a grande maioria das crianças que ingressam nas escolas de primeiro grau apresenta dificuldades de aprendizagem e de ajustamento, o que explica, em grande parte, os elevados índices de repetência, de fracasso e de evasão-expulsão escolar; a luta pela estrita sobrevivência é responsável pelo trabalho precoce de amplo contingente infanto-juvenil que, por esse motivo, abandona a escola; as oportunidades de emprego dependem do nível de escolaridade alcançado; as novas tecnologias e a globalização da economia tendem a impor exigências mais elevadas de escolaridade quer para o ingresso quer para a permanência no

emprego, em todos os níveis de hierarquia ocupacional; os índices de desemprego e de exclusão social, tendem, doravante a afetar, prioritariamente, as populações menos escolarizadas. Em vista disso, prevê-se que as desigualdades escolares repercutam cada vez mais nas oportunidades de emprego disponíveis ao trabalhador pobre (1997, p. 53, grifos da autora).

Este elenco articulado de “certezas” sofre ligeiras alterações quando se focalizam as orientações do Banco Mundial em matéria de educação para os países em desenvolvimento, e para o Brasil em particular. O Banco Mundial não incorpora os achados de muitas pesquisadoras brasileiras que foram a campo (Demartini, 1988; Campos, 1988; Dauster, 1992; Paparelli, 2001) de que as classes populares brasileiras valorizam a escola, ou um certo tipo de educação.

Assim, por exemplo, a *Avaliação da Pobreza no Brasil*, volume 1, Relatório Principal (Banco Mundial, 1995) - texto que acompanhou o documento básico *Country Assistance Strategy* de 1995 e que tem orientado ações da atual administração brasileira no campo da educação -, evocando as lições aprendidas com o alto desempenho das economias do leste asiático, propõe a substituição do “círculo vicioso” – reprodução da pobreza -, pelo “círculo virtuoso”, cuja pedra de toque é a educação básica.

O primeiro círculo virtuoso relaciona investimentos em educação com crescimento e vice-versa. Pesquisas recentes confirmam que a educação é um fator importante na determinação da variação das taxas de crescimento do país (...) O segundo círculo virtuoso relaciona investimento em educação com redução na desigualdade e vice-versa (...) De que forma a desigualdade afeta a demanda por investimento em educação? O baixo nível de renda reduz o montante que as famílias de domicílios pobres podem investir no capital humano de seus filhos” (p. 64-54).

Um pouco mais adiante, o texto prossegue argumentando que outros fatores contribuem para reduzir a frequência escolar das crianças brasileiras: “Um determinado estudo no Brasil, verificou que, após controlar as diferenças regionais, os dois principais fatores que determinam se uma criança brasileira vai ou não frequentar escola são os recursos da família, que têm um efeito positivo, e a demanda por mão de obra infantil, que tem um efeito negativo” (p. 64-54).

Para ilustrar o “círculo vicioso” da pobreza no Brasil, o item 4.5. do mesmo documento transcreve a história da mãe de Pedro e de sua família (*Crianças: escola ou trabalho?*) que reúne “certezas” (estereótipos) sobre pobreza, educação e trabalho de crianças:

- a mãe de Pedro é analfabeta de origem rural, portanto, a pobreza é associada à migração rural-urbana;
- a mãe de Pedro vem de uma família de 13 filhos e teve, ela mesma, dez filhos (família numerosa seria responsável pelo ciclo da pobreza);

- a mãe vive com o padrasto de Pedro, que ganha dois salários mínimos (a pobreza se reproduziria através da família “desorganizada”);
- nenhum dos filhos da mãe de Pedro frequenta a escola porque não têm como pagar material escolar;
- é a mãe de Pedro que decide aquele que deve deixar a escola: “Eu disse a eles: vocês têm que procurar algum tipo de trabalho para poder comprar todo esse material” (p. 66);
- os filhos da mãe de Pedro trabalham, os meninos ficam na rua (Banco Mundial, 1995, p. 66).

A fábula é apresentada como “*estudo recente realizado por um instituto latino-americano com o apoio do UNICEF*” (p. 66, item 4.5).

Nas conclusões, o texto resume:

Existem muitas evidências de que o investimento em capital humano, principalmente na área da educação, combate tanto as causas como as consequências da pobreza. No entanto, o Brasil parece preso a um círculo vicioso de baixo nível educacional, alta desigualdade de renda e baixa demanda por educação por parte dos pobres. Os esforços em prol da melhoria do nível educacional da população vêm sendo feitos em ritmo relativamente lento, pois as famílias pobres não estão investindo o suficiente em educação de seus filhos e a qualidade do ensino primário é baixa” (grifos nossos).

Estas “certezas” – o que seriam: pressupostos? conhecimentos? estereótipos? estigmas? estratégias ideológicas? – vêm orientando (ou justificando) tomadas de decisão no plano de políticas educacionais brasileiras (Coraggio, 1996; Haddad, 1998; De Tommasi, 1996). Por exemplo, o projeto *FUNDESCOLA I* – cujo título formal é *School Improvement Project* – que prevê um empréstimo de US\$ 62,5 milhões do Banco Mundial para o Brasil, no sub-tópico *Poverty Related Factor* do tópico *Strategic Context* afirma:

Fatores relacionados à pobreza: em 1990, pelo menos 40% das crianças com menos de 15 anos viviam em famílias pobres (...) Esta pobreza generalizada afeta diretamente a capacidade de crianças freqüentarem a escola, porque seus pais comparam os benefícios de um provedor de renda mais aos ganhos futuros decorrentes de maior escolaridade. Em 1996, uma publicação do UNICEF e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostrou que entre crianças de 10 a 14 anos, 29% no Nordeste e 27% no Centro-Oeste trabalhavam fora de casa mais de 40 horas por semana. No Brasil, cerca de 4,6 milhões de crianças entre 10 e 17 anos trabalham e estudam, enquanto 2,7 milhões apenas trabalham. Estes indicadores demonstram o efeito da percepção dos benefícios reduzidos de um sistema educacional marcado por altas taxas de repetência, de baixa aquisição escolar e de conclusão de curso (World Bank, 1998, p. 5).

A seqüência argumentativa que, retoricamente, associa a justificativa econômica à proposta de empréstimo para o projeto, assume que: há baixa demanda por educação da parte dos pobres; a escolha das famílias das classes populares é determinada apenas por cálculos custo-benefício; as crianças das classes populares participam da PEA por razões estritamente econômicas; as famílias se colocam diante da escolha de estudar ou trabalhar; a baixa produtividade da escola brasileira diminui seu poder de “atração”; o investimento em educação reduz a desigualdade entre países e entre pobres e ricos⁵.

Evidentemente, não somos contrárias a um maior investimento em educação no Brasil, nem discordamos do diagnóstico da baixíssima produtividade da escola brasileira, que aumenta o desalento das famílias e crianças quanto ao valor e significado que se podem atribuir à educação formal. Além disso, não iremos, aqui, esmiuçar os vários problemas que vêm sendo detectados nos planos teórico, metodológico, político e econômico das propostas do Banco Mundial para reformar os sistemas de ensino dos países subdesenvolvidos (Coraggio, 1996; Haddad, 1998; Lauglo, 1997; Torres, 1996, Warde, 1992; Rosenberg, 2001). Destacamos, apenas, o viés economicista da argumentação. Isto é, o qualificativo economicista é empregado em acordo com a análise de Coraggio, e não porque o Banco Mundial

(...) realiza a análise necessária dos aspectos econômicos do sistema educativo, nem porque enfatize a urgente necessidade de investigar as demandas de recursos humanos requeridos pelo novo modelo de desenvolvimento. É, em primeiro lugar, porque uma série de questões, próprias do âmbito da cultura e da política, foram formuladas e respondidas usando-se a mesma teoria e metodologia com as quais se tenta dar conta de uma economia de mercado (1996, p. 102) .

Também, não vamos nos deter na apresentação de evidência de que o trabalho infantil seja apenas apanágio de crianças pobres de países pobres:

Recentemente (no início de julho de 2000) a ONG Save the Children denunciava a existência de 1,5 milhões de crianças, predominantemente hispano-americanas, a trabalhar nas explorações agrícolas dos Estados Unidos da América; em Inglaterra, um conjunto numeroso de investigações calcula em um terço do total de crianças inglesas as que têm experiência de envolvimento em trabalho em part-time de outrém (James, Jenks e Prout, 1998:113); outras investigações dão conta de exploração do trabalho das crianças em vários quadrantes do mundo [e.g., Schlemmer (Org), 1996, apud Sarmento, 2001, p. 5].

No caso específico das análises do Banco Mundial sobre educação e trabalho infantil, os valores que informam as decisões de pais e crianças das classes populares são desconsiderados, substituídos por uma engenharia social em

que pais são tratados apenas como “consumidores de serviços” educacionais e filhos como agentes passivos de determinações parentais. Ora, quando pesquisadores vão a campo, como veremos adiante, a escutar pais, filhos, professores, empregadores, encontram uma dinâmica social que nem sempre se adequa à lógica da economia de mercado.

O documento brasileiro selecionado para ser analisado aqui – *Trabalho infantil no Brasil: questões e políticas* (Brasil, MTb 1998) – apresenta concepção equivalente à do Banco Mundial sobre pobreza, trabalho infantil e educação. A proximidade com o viés economicista evidencia-se, especialmente, na incorporação da metáfora dos “círculos vicioso e virtuoso” de pobreza em consonância com a política educacional brasileira que se alinhou ao modelo de reforma educacional preconizado pelo Banco Mundial (Haddad, 1998).

Porém, as circunstâncias para as quais foi elaborado – ser apresentado como documento oficial brasileiro pela Sr^a Ruth Cardoso na Conferência de Oslo de 1997 – e o apoio em pesquisas gerou um texto por vezes ambíguo.

O texto se inicia com o discurso da Sr^a Ruth Cardoso, enquanto presidenta da Comunidade Solidária. Seu discurso reflete tensão entre a argumentação acadêmica e a representação oficial em fórum internacional

Ruth Cardoso (1998, p. 3) reconhece a complexidade da questão do trabalho infantil e a ausência de “uma compreensão plena do fenômeno”. “Sabemos que o problema está associado, embora não restrito, à pobreza, à desigualdade e à exclusão social. Mas sabemos, também, que existem outros fatores, igualmente importantes, como os de natureza cultural que dizem respeito a formas tradicionais e familiares de organização econômica” (Cardoso, 1998).

Seu discurso anuncia os programas brasileiros envolvidos com a erradicação do trabalho infantil, salienta a necessidade do “estabelecimento de metas realistas” e, com certa ênfase, critica medidas punitivas internacionais aos países que não conseguiram erradicar o trabalho infantil.

Não resta dúvida de que o trabalho infantil é preocupação legítima da comunidade internacional. O tratamento do assunto, no entanto, deve privilegiar a via construtiva, e não a ação punitiva. Punição deve ser deixada para o âmbito interno dos Estados, porque o que se quer é atingir diretamente os culpados pela exploração do trabalho infantil e incentivar as autoridades a adotar medidas dissuasivas eficazes. Já no plano internacional, é muito difícil dissociar medidas punitivas, de qualquer espécie, de interesses estranhos ao nosso objetivo, como os de natureza comercial” (Cardoso, 1998, p. 4).

Ou seja, o documento sinaliza um interlocutor: os países estrangeiros com os quais o Brasil comercializa apontando “interesses” internacionais de “natureza” comercial.

Com efeito, em 1994 o Brasil foi um dos países contemplados no relatório *By the Sweat and Toil of Children: the use of child labor in American imports*

do Bureau of International Labor Affairs do U.S. Department of Labor. Além disso, o Sistema Geral de Preferências da União Européia – que concede acesso preferencial a mercados – estabeleceu, a partir de 1998, preferências comerciais a países que ratificaram a convenção 138, que define idade mínima para o trabalho (Veiga, 1998, p. 50). E, em 1997, foi deflagrada em Viena, na Áustria, uma campanha que estimulava a população a boicotar suco de laranja exportado pelo Brasil em decorrência de anúncios sobre o emprego de mão de obra infantil. Além de razões humanitárias, a posição do Brasil no comércio exterior tem sido considerada como uma das forças que impulsionou a atual política brasileira de erradicação do trabalho infantil (Veiga, 1998).

O documento oficial brasileiro prossegue com o discurso do então Ministro do Trabalho à Conferência de Oslo, que focaliza as ações desenvolvidas pelo governo brasileiro em torno de dois eixos: a) políticas gerais de desenvolvimento econômico e social; b) políticas específicas de combate ao trabalho infantil.

No plano das políticas gerais, esse documento destaca duas dimensões: o desenvolvimento econômico, com justiça social, decorrente do plano de estabilização da moeda; prioridade para o ensino fundamental “condição necessária para reduzir a pobreza e (...) medida efetiva para combater o trabalho infantil” (Paiva, 1998). Seu discurso termina enfatizando esta vertente:

O propósito do governo brasileiro é o de garantir que todas as crianças possam exercer plenamente sua cidadania. (...) O Brasil, nesse particular, resgatou sua capacidade de escolher o seu futuro e de realizar os seus sonhos. Um desses sonhos é o de retirar as crianças das ruas e do trabalho e de colocá-las na escola, onde é o seu lugar. Estou certo de que esse dia não está distante (p. 7).

A análise que fizemos do corpo do documento conduziu-nos a aprender uma seqüência argumentativa que pode ser identificada como produção ideológica na concepção de John B. Thompson (1995): produções simbólicas que sustentam relações de dominação.

a) O fato de que, conforme o documento, são as famílias que decidem se as crianças devem ou não trabalhar, entendendo-se família como pais, não incluindo-se a própria criança como sujeito ativo, que possa eventualmente, ter uma participação nesta decisão. “(...) a inserção precoce de muitas dessas crianças deve-se a uma decisão de sua família que, como estratégia para aumentar suas cotas na produção e complementar a renda, utilizam o trabalho infantil no processo produtivo” (Brasil, MTb, 1998, p. 32).

b) O documento afirma que as determinações do trabalho infantil são múltiplas e complexas, porém focaliza principalmente sua associação com a pobreza: “O trabalho precoce, como causa da transmissão da pobreza entre gerações fundamenta o estabelecimento de duas relações: a da pobreza ser

uma das causas do trabalho precoce e a de o trabalho precoce por sua vez constituir uma das causas da pobreza futura.”

Esta forma de análise, no documento brasileiro e em outros, reifica o trabalho infantil, reificação que transforma uma expressão descritiva – participação de crianças no mercado de trabalho – em síndrome de patologia pessoal, familiar ou social e em categoria explicativa. Assim, encontramos na literatura produzida/editada por organismos multilaterais, em documentos oficiais brasileiros e na literatura especializada, expressões tais como “foco”, “crime”, “erradicação”, “reabilitação”, “abolição” para referir-se a crianças, famílias, empregadores associados ao trabalho infantil. Esse enfoque, ao reificar o trabalho infantil, não atenta para as condições em que este trabalho é exercido: omite que crianças pobres que trabalham têm acesso apenas ao trabalho para pobres, e que crianças, adolescentes e jovens competem em um mercado de trabalho que discrimina transversalmente na perspectiva de gênero, de raça e de idade. Segundo essa ótica, a extensão da jornada de trabalho da criança não é relacionada ao reduzido pagamento auferido pelo trabalho executado por crianças, adolescentes e jovens, mas ao trabalho em si. O documento afirma: “de fato, o trabalho infantil reduz, pelo cansaço, a capacidade de concentração das crianças e, ao submeter a sua saúde a riscos e abusos a conduz(...)” (p. 6). Ou seja, a argumentação assume que é inerente ou natural ao trabalho infantil ser excessivo, abusivo, esgotante, explorador, deixando na obscuridade que o abuso, o excesso, a exploração são associados aos valores atribuídos socialmente aos diferentes segmentos populacionais – crianças, mulheres, não-brancos – e ao trabalho que executam⁶.

A naturalização do não-lugar da criança no mercado de trabalho acarreta a naturalização de sua exploração.

Para quem as quer explorar, as crianças constituem uma síntese de todos os casos [passíveis de exploração]: as crianças têm em comum com suas mães não terem um lugar ‘natural’ no mercado de trabalho: se apesar de tudo se consente em admiti-las aí, dir-se-á que se lhes presta um serviço e que esse serviço já é em si um salário (...), [além disso] elas partilham com os imigrantes clandestinos do ponto de vista do direito do trabalho, a condição de serem ‘não pessoas’ (Morice, 1996, p. 272-273, apud Sarmento, 2001).

O processo de redução argumentativa presente no documento brasileiro constitui uma das bases principais para amparar a proposta de erradicação do trabalho infantil. Sendo o trabalho infantil em si – e não em decorrência das condições em que é exercido – considerado um mal, ele deve ser banido.

c) Como corolário desta reificação do trabalho infantil, o terceiro argumento chave do documento brasileiro é que ele é incompatível com a educação escolar. O documento brasileiro encontra dificuldade em ajustar este argumento à base empírica disponível no país. Daí o estilo tortuoso do trecho em que procura explicitar as articulações entre trabalho e educação.

O conflito entre trabalho e escola tem desdobramentos imediatos por causa do impacto do trabalho precoce sobre a evasão escolar e, no longo prazo, sobre a escolaridade obtida. No primeiro caso, a literatura sobre o tema atesta que há uma relação inversa entre trabalho precoce e frequência à escola. Todavia, essa evidência não fornece a direção da causalidade. A causalidade relevante ocorre quando o trabalho precoce é a nítida causa do absenteísmo escolar. A relação inversa é possível quando as próprias famílias pobres percebem a má qualidade da educação e preferem retirar ou não colocar as crianças na escola, conduzindo-as precocemente ao mercado de trabalho.

A implicação mais importante desse fato é, independentemente da direção da causalidade, sobre as estratégias de combate ao trabalho infantil, que devem, de forma inevitável, conter um componente de inserção dessas crianças em escolas de boa qualidade; porque elevar a qualidade da educação no país é, de forma geral, uma estratégia eficiente de reduzir a influência que o trabalho infantil exerce sobre o absenteísmo e a evasão escolar.

No segundo caso, ou seja, naquele em que o trabalho precoce exerce influência sobre a escolaridade obtida, infere-se que trabalhar hoje pode viabilizar o estudo amanhã, seja para financiá-lo, seja porque o trabalho é experiência que potencializa a educação futura. Assim, trabalho e estudo podem ser temporariamente complementares, não apresentando o mesmo grau de conflito observado num dado momento do tempo. Ou seja, a relação entre trabalho e educação varia ao longo do ciclo da vida (Brasil, MTb, 1998, p. 10).

Ou seja, o documento incorpora um dado de pesquisa macro (PNAD), de que crianças e adolescentes tendem a associar o trabalho aos estudos, porém não dá conta de responder à complexidade das articulações entre crianças, desigualdade, trabalho e educação, pois sua meta é propagandear a bandeira de erradicação do trabalho infantil⁷.

Procuraremos, a seguir, contrapor ao reducionismo argumentativo dos documentos analisados – que nos parece de natureza ideológica –, a complexidade dessa experiência humana, que se apreende em pesquisas que procuram entender a participação de crianças na PEA também a partir da lógica de seus atores: crianças e famílias.

Pesquisas sobre participação de crianças no mercado de trabalho e educação

Pesquisas no campo das Ciências Sociais, principalmente realizadas a partir dos anos 80 e com crianças/adolescentes trabalhando em meio urbano, apontam para um quadro bastante complexo que muitas vezes se contrapõe à retórica argumentativa anterior. Pensamos que a complexidade pode ser evidenciada nos casos em que o pesquisador focaliza a participação de crianças na PEA, descartando a conotação de síndrome de patologia familiar ou social ou o uso

explicativo da categoria trabalho infantil, do tipo: “a criança sai da escola para trabalhar”.

Apesar da intensa concordância entre diversos pesquisadores brasileiros de que a pobreza seria o principal determinante da participação de crianças no mercado de trabalho, Barros et al. (1994) discordam desta conclusão com base em análises bastante sofisticadas das PNADs. Partindo da constatação de que as taxas brasileiras de participação de crianças na PEA são constantes nos últimos 30 anos (em torno de 20%), Barros et al. (1994) consideram que se trata de um fenômeno estrutural para além da pobreza (Tabela 1). Encontram nos dados que analisam três fortes argumentos explicitados a seguir.

a) A partir de uma comparação latino-americana constatam que o índice brasileiro de participação de crianças na PEA não corresponde à posição que o país ocupa quanto ao nível de renda per capita, mesmo quando ajustado, frente a outros países latino-americanos.

b) A variação temporal e regional das taxas de participação de crianças na PEA não está associada a variações no índice de pobreza da região ou do período. Mantendo o nível de renda familiar constante, uma região metropolitana mais rica (como São Paulo) apresenta taxas de participação de crianças na PEA mais altas que uma outra mais pobre (Fortaleza, por exemplo).

c) Apesar da associação intensa entre nível de renda familiar e participação na PEA (Tabela 2) – indicador geralmente usado por pesquisadores para concluir sobre a relação causal focalizando apenas a oferta de mão de obra –, Barros et al. (1994), através da análise de regressão, encontram uma pequena contribuição do trabalho infantil na renda familiar, contribuição insuficiente para explicar que a pobreza seja a causa principal que levaria crianças e adolescentes brasileiros a trabalharem (Barros et al., 1994).

Evidentemente, como mostram vários pesquisadores (Alvim, 1984; Fausto & Cervini, 1991; Gouveia, 1983; Machado Neto, 1979; Spindel, 1985; Zylbersztajn, Pagotto & Pastore, 1985), quanto maior a renda familiar menor a participação de crianças na PEA. Porém:

a) nem todas as crianças e adolescentes provenientes de famílias com menores níveis de rendimento participam da PEA, sejam residentes rurais ou urbanos;

b) crianças e adolescentes provenientes de famílias com rendimentos médios também participam da PEA;

c) a participação de crianças e adolescentes na PEA sofre o impacto das variáveis sexo e cor/raça para mesmo nível de rendimento familiar. Ela é mais intensa para meninos que para meninas e para crianças negras do que para crianças brancas (Barros & Mendonça, 1991; Tabelas 1 e 3). Ou seja, quanto a estas últimas variáveis, a PEA infantil apresenta perfil equivalente à PEA adulta, evidenciando articulações entre a taxa de atividade de crianças e a estrutura do mercado de trabalho (demanda por mão de obra e segmentação).

Sintetizando as observações anteriores: a busca de compreensão da participação de crianças na PEA deve levar em consideração não apenas atributos da oferta de mão-de-obra (renda e escolaridade), mas também características do mercado, como sua estrutura de empregos e salários.

Se a pobreza no seu conjunto não explica as taxas de participação de crianças na PEA, pesquisadores foram em busca de diferenciadores da pobreza. Dentre estes, destacaram a migração rural urbana e a composição familiar (Pires, 1988). Porém, desde o final dos anos 80, Alvim & Valladares (1988, p. 39) já encontravam estudos na bibliografia brasileira que não mais reduzem “o trabalho infantil à exploração capitalista da força de trabalho. Reconhecem as condições gerais de exploração da classe trabalhadora, mas não a consideram como a única explicação para a existência do trabalho infantil”. Esta brecha foi especialmente aberta por estudos antropológicos e sociológicos atentos aos significados que pessoas atribuem a seus atos. Ou seja, estudos que não descartaram de suas análises a perspectiva da cultura. Nos últimos anos, especialmente antropólogos vêm revelando entre camadas populares urbanas valores associados ao trabalho que se relacionam tanto ao zelo moral para com o filho, quanto à ética familiar da reciprocidade (Dauster, 1992; Sarti, 1994; Heilborn, 1997; Freitas, 1998)

Alguns pesquisadores apreenderam uma lógica de relacionamento entre famílias de classes populares urbanas, que não se reduz à avaliação de custo-benefício individualista, apreendida, por vezes, em famílias das camadas médias urbanas modernas ou em teorias econômicas. Tania Dauster (1992) foi uma das pesquisadoras que mais contribuiu para apreender significados atribuídos pelos setores populares brasileiros ao trabalho infantil, para além da instância econômica. O trabalho de crianças, nos setores populares urbanos, pode ser reinterpretado não como uma coação econômica mas como escolha e decisão. “O trabalho infantil é naturalizado e até legitimado de forma ambivalente e contraditória, na medida em que expressa a lógica do código relacional predominante nas camadas populares”. Se aos pais cabe dar casa e comida, aos filhos cabe retribuir em troca, através da obrigação ou ajuda, no espaço doméstico, ou no trabalho fora de casa. Como informou uma de nossas entrevistadas, explicando por que trabalhava como distribuidora de folhetos, “eu achava que tinha obrigação (...) de devolver tudo o que eu gastei da minha mãe, roupas, sei lá, entendeu? Queria pagar, retribuir para ela tudo que ela fez por mim, até essa idade.” (Marina, 14 anos). Ou seja, a retribuição não é um projeto para o futuro – a velhice dos pais – mas para o presente (Freitas, 1996)⁸.

Pais e mães dos setores populares urbanos podem estimular seus filhos para que trabalhem também como expressão de zelo moral, por medo da vagabundagem e do ócio, do perigo da rua e das más companhias (Sarti, 1994; Paparelli, 2001). “Para pais e professores, a escola tem outra função importante, além de garantir um melhor futuro para filhos/alunos: protegê-los do mundo da marginalidade, através do forte caráter disciplinador e moralizador que

atribuem à instituição” (Paparelli, 2001, p. 159). O medo do ócio, que aparece em depoimentos de pais e mães especialmente sobre filhos homens adolescentes, não decorre apenas de significados culturais das camadas populares, mas também da duração real da escola brasileira que pode oferecer jornadas muito curtas. Não havendo, no Brasil, a tradição da jornada escolar integral, crianças e adolescentes das classes populares dispõem de longas horas de tempo livre sem terem à disposição instituições públicas suficientes para oferecer atividades culturais ou de guarda (cuidado)⁹. A escola brasileira, pouco exercendo a função de guarda graças à sua curta jornada, contribui para a ressignificação do trabalho: trabalhando, as crianças estão ocupadas e supervisionadas; não estão soltas e sujeitas às influências nefastas das más-companhias (Sarti, 1994). Considera-se, então, que crianças, especialmente de meio urbano, podem encontrar no trabalho uma instituição de socialização complementar à família e à escola (Dauster, 1992). “Uma das hipóteses [para compreender o trabalho infantil] seria a de inserção do jovem no mercado de trabalho como uma estratégia do sistema de socialização das camadas populares, que não se opõe necessariamente à escola, mas ao contrário, deve completá-la” (Dauster, 1992, p. 33).

Renata Paparelli (2001, p. 160) destaca que a preocupação das mães de alunos/as com atraso escolar que entrevistou – migrantes dos setores populares morando em São Paulo – “gira em torno da ‘preparação para o futuro’ [a escola] e da ‘proteção contra os descaminhos’ [o trabalho]”. Desta ótica, a estruturação do sistema escolar em curta jornada facilitaria a participação de crianças no mercado de trabalho.

Demartini (1988), pesquisando famílias de trabalhadores rurais do Estado de São Paulo, encontrou entre os pais esta mesma compreensão de complementaridade escola-trabalho. Para essa autora, em meio rural, “o trabalho em si de crianças e jovens não constitui grande obstáculo à sua escolarização dependendo das condições em que este ocorre, isto é, das relações de trabalho estabelecidas” (p. 36).

A busca de complementaridade entre escola e trabalho evidencia-se através de dados coletados pelas PNADs nas últimas décadas: a expansão da escolaridade fez aumentar o grupo de crianças que simultaneamente trabalham e estudam (Tabela 5). Ou seja, o aumento da escolaridade de crianças no Brasil não parece ter diminuído a taxa de participação no mercado de trabalho (Tabela 1), mas aumentado a escolaridade da PEA infantil (Tabela 4) e o grupo de crianças que associam o trabalho ao estudo (Tabela 5)¹⁰.

Esta complementaridade pode significar, também, que os rendimentos auferidos com o trabalho podem permitir à criança arcar com custos da educação escolar, tais como transporte, alimentação e vestuário (Gouveia, 1983; Freitas, 1996; Madeira, 1997).

Porém, associar trabalho e estudo não parece ser uma experiência fácil para a criança, nem parece ter sido resolvida pelo sistema escolar¹¹. Os índices

de reprovação das crianças e dos adolescentes que estudam e trabalham é mais alto que o das crianças e dos adolescentes que só estudam (UNICEF/IBGE, 1997; Rosemberg et al, 1986). De um lado, deve-se levar em conta que a jornada de trabalho de crianças ocupadas das camadas populares pode ser longa: 24,04% das crianças de 10 a 14 anos ocupadas trabalham pelo menos 40 horas por semana (PNAD 95/IBGE, 1997). A extensão desta jornada de trabalho pode ser consequência tanto do tipo de ocupação, quanto dos salários extremamente baixos (54,78% das crianças de 10 a 14 anos recebem até meio salário mínimo) e ainda da demora na locomoção entre casa, trabalho e escola, em decorrência da especulação imobiliária (populações pobres urbanas tendem a residir nas periferias) e da precariedade do transporte público. De outro, é necessário, também, levar-se em conta que crianças e adolescentes que trabalham longas jornadas e estudam tendem a freqüentar cursos noturnos, cuja qualidade média é inferior à de cursos diurnos, para qualquer tipo de aluno¹².

Ou seja, a baixa produtividade escolar de alunos trabalhadores não se explica apenas por atributos associados a criança e aos adolescente, às suas famílias ou às condições de trabalho, mas também ao tipo de escola que se lhes oferece. Observa-se uma relação complexa entre estudo, trabalho e expulsão (ou abandono) da escola. Por exemplo, analisando o índice de reprovação de crianças brancas e negras paulistas, encontramos taxas de repetência mais alta entre os negros que entre os brancos, seja quando apenas estudavam ou quando associavam trabalho e estudo, mesmo controlando o nível de rendimento familiar. Constatam-se, pois, processos de discriminação dentro do sistema escolar, que afetam o aproveitamento escolar de alunos pobres e negros, trabalhadores ou não (Rosemberg et al., 1986).

O fato de meninos apresentarem piores resultados escolares que as meninas (Rosemberg, 2001) pode explicar, em parte e indiretamente, sua maior participação no mercado de trabalho. Retenções sucessivas tornam meninos e adolescentes “alunos velhos”, que se sentem inadequados em classes com os mais novos, propiciando desânimo escolar e ingresso no mercado de trabalho. Porém, o maior índice de repetência de meninos sugere também uma dinâmica psicossocial de gênero que não vem sendo considerada como deveria, por estudos nacionais ou internacionais. Uso de drogas, acidentes de trânsito, experiência de situações de violência são mais freqüentes entre púberes (10 – 14 anos) de sexo masculino que de sexo feminino, indicando, talvez, a interposição de maior conflito para os meninos na construção de sua identidade de gênero nesta fase da vida, nas sociedades contemporâneas (Laurenti et al, 1998). Mas que se atente para o foco de nossa observação, bastante diverso da essencialização de atributos masculinos, como se depreende de documento do Banco Mundial sobre o ensino médio brasileiro (Banco Mundial, 2001, p. 37): para o Banco Mundial, os rapazes seriam mais sensíveis a pressões para entrarem no mercado de trabalho, em decorrência de sua “maior *tendência* para tomar riscos e mais independência financeira” (grifos nossos)¹³.

Renata Paparelli (2001, p. 162) identifica um “minucioso processo familiar [materno] de seleção dos filhos para o trabalho” a partir da adolescência, no qual evidencia, também, uma certa influência do sexo do adolescente: as razões que orientaram as mães das camadas populares urbanas a orientar os filhos para o trabalho antes de terminar o ensino fundamental relacionam-se não apenas aos resultados escolares mas também à identificação de “condutas tidas como problemáticas, que os torna mais vulneráveis aos perigos do mundo (...) ‘ser rueiro’, ‘ter muitos amigos’, agir de modo ‘indisciplinado’, ser ‘ vaidoso demais’ são algumas das características indesejáveis, detectadas pelas mães como indicativas de que o filho precisa trabalhar”, características estas identificadas mais freqüentemente entre os rapazes.

Para um conjunto de pesquisadores(as), a ineficiência do sistema educacional brasileiro tem sido considerada uma das principais razões da expulsão do sistema educacional de crianças que trabalham e das que não trabalham. Nesta sociedade – em que são usados oito anos e meio, em média, para completar quatro séries escolares do ensino fundamental – o “abandono” escolar pode decorrer da própria ineficiência da escola e não do trabalho (Madeira, 1986; Ferretti & Madeira, 1992; Paparelli, 2001). Se, em muitos casos, família e criança buscam a complementaridade entre trabalhar e estudar, a exploração que o mercado de trabalho impõe à mão-de-obra infantil, os processos de exclusão interpostos pelos serviços públicos às camadas populares, e o sistema escolar de baixa qualidade impedem tal associação. Banco Mundial e governo brasileiro acreditam que a melhoria da qualidade do ensino constitui estratégia suficiente para controlar “a atratividade” do mercado de trabalho para crianças brasileiras das camadas populares. Oxalá! Resta saber se as medidas propostas serão eficientes, seja para melhorar a educação, seja para ampliar o capital cultural de segmentos dominados, seja para efetivar uma revolução cultural.

Quando nos referimos a uma revolução cultural, temos em mente conclusões de pesquisadoras que, ao lado do nível de renda e da qualidade da oferta educacional, estão atentas às atitudes e aos valores de setores populares frente ao prosseguimento da educação (Gouveia, 1983; Sposito, 1994; Gomes, 1997). Ou seja, pesquisadoras que se perguntam sobre qual a posição de uma escolaridade prolongada na hierarquia de valores de famílias e de crianças brasileiras das camadas populares.

Gomes (1997), a partir de pesquisa longitudinal, observa que até 11-12 anos, em setores populares urbanos, a escola e a família constituem o centro da vida infantil. A partir desta idade, a escola vai perdendo importância na vida das crianças, apesar de se reconhecer, no plano discursivo, a importância da educação¹⁴. Porém, “há quem assuma sem constrangimento visível o fato de não gostar de estudar; a grande maioria levanta a importância da escola a ensinar leitura, escrita, aritmética e alguns conhecimentos gerais” (Gomes, 1997, p. 59).

O espanto da pesquisadora se amplia quando encontra, mesmo no mercado de trabalho urbano e globalizado de uma cidade como São Paulo, oportunidades de trabalho para crianças e adolescentes, jovens e adultos com baixo nível escolar. Ou seja, atitudes e valores familiares podem ser compartilhados – até certo ponto, reafirmados – pelo próprio mercado de trabalho que acolhe trabalhadores com escolaridade mínima.

“De acordo com a encarregada de selecionar os candidatos a emprego, os critérios [para ser contratado]: ser não-fumante; ter boa aparência (ser digno, limpo, honrado); ser dinâmico, flexível, rápido; uma pessoa atirada, ter boa coordenação motora e habilidade manual; e, sem ser eliminatório, *talvez o primeiro grau*”. E a autora conclui: “Ora, se é frágil a atribuição de valor ao saber escolar *em si* e se, de outra parte, a escolaridade é percebida como tendo pouco impacto, conseqüências insuficientes na vida adulta de cada um deles, de fato *o esforço* a ser dispendido na condição de aluno é sentido como demasiado, é desproporcional, não lhes parece compensador” (Gomes, 1997, p. 60-61, grifos da autora).

Se crianças, jovens e adultos percebem o impacto da escolaridade na mobilidade social, atribuindo, então, certo valor ao prosseguimento da educação, percebem também os limites desta mobilidade. Ou seja, não são adeptos ferrenhos da teoria do capital humano. “*Eu queria ser professora, fazer magistério, só que não vale a pena fazer magistério, eu vou ganhar pouco, vou ficar vários anos estudando, não ia adiantar nada, aí depois eu desisti*” (mulher adolescente que distribui folhetos nas ruas de São Paulo, entrevistada por Freitas, 1996 e Oliveira, 1996).

Quando pesquisadores se dispõem a escutar crianças e adolescentes sobre escola e trabalho, podem voltar surpresos, pois encontram muitas vezes pessoas que tomam decisões quanto ao trabalho, que podem afirmar que gostam de trabalhar, que podem afirmar que não gostam de estudar, e que associam a escola não só ao estudo mas, também (e, às vezes, sobretudo), à sociabilidade. A impressão que se tem, de vários destes relatos, é a possibilidade de crianças e adolescentes ressignificarem ou ampliarem as funções consignadas a estes espaços de vida (Gouveia, 1983; Spindel, 1985; Dauster, 1992; DIEESE, 1997; Madeira, 1997; Freitas, 1998).

Frequentar a escola não significa apenas estudar: pode ser ocasião para fugir do trabalho doméstico, escapar ao ócio, encontrar amigos (Bernardes, 1989). Trabalhar não significa apenas ganhar dinheiro: pode ser ocasião para escapar do trabalho doméstico, fazer amizades, conhecer a cidade, ter mais liberdade (Freitas, 1998).

Além disso, nem sempre os filhos seguem imperativos e determinações parentais, especialmente na entrada da puberdade ou adolescência. Por exemplo, Demartini (1988) constatou, entre famílias de agricultores paulistas, que os filhos trabalhavam mais (em maior número) que a expectativa dos pais. Spindel (1985) também observou que mais da metade das crianças e adoles-

centes que trabalhavam no mercado formal haviam tomado esta iniciativa por conta própria, segundo informam nas entrevistas:

Se o rumo tomado pelos adolescentes recebe influência decisiva da família e da escola, nem por isso podemos considerá-los passivos. Mesmo com todo o controle, 'conselhos', vigilância e 'apoio' das mães, a conduta dos filhos não corresponde totalmente à imposta pelos pais (...) o fato de muitos desses alunos [entrevistados] serem considerados indisciplinados pela escola, reforça ainda mais a idéia de resistência (Paparelli, 2001, p. 168).

Gouveia (1983) espantou-se quando encontrou quase unanimidade na resposta de crianças e adolescentes que não gostariam de parar de trabalhar.

Assumindo a obrigação de ajudar os pais, os menores se sentem com o direito de gozar de certos privilégios negados às crianças. O próprio fato de sair para trabalhar, muitas vezes além dos limites do bairro, os torna menos sujeitos à supervisão da família (...) Trabalhar, trazer dinheiro para casa, dá ao menor certo status no seio da família, com o que ele se sente mais seguro para reagir quando submetido a tratamento disciplinar severo (Gouveia, 1983, p.61).

Freitas (1996), ao mesmo tempo em que registra relato de crianças/ adolescentes mulheres que se referem ao gosto, prazer por trabalhar (muito associado à sociabilidade), também registra queixas, reclamações e reivindicações quanto às condições de trabalho: cansaço, desgaste físico, risco, maltrato do corpo¹⁵. Ou seja, estas crianças não parecem ser pessoas passivas ou acríticas, sem vontade.

Os que freqüentam as aulas no período noturno queixam-se de que ficam cansadas pelo fato de precisarem se levantar às seis horas da manhã, ou mesmo antes, e só poderem se deitar à meia-noite. Por outro lado, alguns se queixam da prepotência dos chefes ou mesmo de colegas adultos que procuram explorar seu trabalho, como acontece com os office-boys, que acabam fazendo serviços de interesse pessoal das secretárias, fato do qual se ressentem (Gouveia, 1983, p. 61).

Infelizmente, as pesquisas brasileiras param na constatação destes afetos. Pouco avançaram na construção de um quadro de referência teórico que levasse em conta as contradições geracionais (não estaria ocorrendo um embate pelo direito ao trabalho?)¹⁶.

Assim mesmo, a base empírica é suficientemente densa para que o governo brasileiro e Banco Mundial dimensionem a extensão da revolução cultural subjacente à proposta da erradicação do trabalho infantil através de uma escolaridade prolongada¹⁷. O desafio seria tentador se quatro condições fossem preenchidas.

a) Se tivéssemos segurança de que os valores que acompanham os processos de modernização globalizada signifiquem apenas avanço para a humanidade. Ora, como bem afirmou o pesquisador norueguês Lauglo:

Educação em massa é parte da transformação modernizante das sociedades. Junto com seus benefícios, esta ampla transformação acarreta muitas tensões e custos, por exemplo: enfraquecimento comunitário e de laços familiares. O impacto moral e social da escolarização não é enfrentado no documento [Prioridades e Estratégias para Educação do Banco Mundial]. Tampouco são considerados os problemas que as escolas podem gerar ou o potencial que podem ter para remediar as disfunções sociais da modernização e para restaurar a coesão social. De São Petesburgo na Rússia, até Lagos na Nigéria (e, sem dúvida, na própria capital dos EUA), os elevados níveis de criminalidade dão testemunho sobre a decadência moral subjacente à modernização. É difícil aceitar que o jogo mais livre das forças de mercado em educação e a ênfase em habilidades e conhecimento de disciplinas exatas contribuam para o equacionamento de tais problemas (1997, p. 16).

b) Seria conveniente, também, que tivéssemos alguma segurança quanto à disponibilidade e fonte de recursos para tal empreitada, especialmente nesta época de ajuste econômico e jogo descontrolado do capital internacional nas bolsas de valores. Em primeiro lugar,

(...) deve-se notar que empréstimos de organizações internacionais, objetivando estimular reformas, terminam por aumentar a dívida externa. No caso do Brasil, em dez anos – de 1987 a 1997 – o país recebeu um total de US\$ 14,9 bilhões dos Bancos Mundial e Inter-Americano, tendo desembolsado para estas instituições um total de US\$ 25,2 bilhões, incluindo US\$ 10,2 bilhões de taxas e lucros (Zibas, 1999, p. 3).

c) Seria conveniente, ainda, que tivéssemos alguma segurança ou controle de que as novas práticas introduzidas para acelerar o fluxo de alunos no sistema escolar, em nome de evitar a saída “precoce para o trabalho”, não provocassem, elas mesmas, novas formas de exclusão “brandas”. Ora, Paparelli (2001) mostra como o encaminhamento ao supletivo noturno, uma dessas práticas de correção de fluxo, estimula a própria entrada de adolescentes mais velhos no mercado de trabalho.

d) Além disso, ao definir o ensino fundamental como prioridade exclusiva, inclusive como estratégia para erradicação do trabalho infantil, o governo brasileiro, na atual conjuntura econômica, deixou de investir em outros níveis educacionais, especialmente na educação infantil (creches e pré-escolas). Há algumas evidências de uma estagnação na expansão da educação infantil (Rosemberg, 2001), apesar de crianças pequenas constituírem o segmento populacional brasileiro mais pobre (Rosemberg & Pinto, 1997; Saboia & Saboia, 2000), o que poderia justificar investimento prioritário em políticas educacio-

nais para esta faixa etária. Ora, quando não se ampliam as oportunidades de acesso de crianças pequenas dos setores populares a creches e pré-escolas, está se dificultando que mães participem do mercado de trabalho, e aumentando a pressão para que outros filhos comecem a trabalhar. E esta associação já foi desvelada em estudo macro, usando procedimentos próprios da micro-economia. Referimo-nos à pesquisa de Levison (1991) com base na PNAD 85 que mostrou ser a presença de irmãos em idades pré-escolar a variável com maior poder de explicação do trabalho infantil! Despe-se, pois, um santo para vestir outro. Com certeza, esta seria a relação custo-benefício a ser avaliada com o maior rigor possível.

Tabela 1
Taxas de atividade e escolarização de pessoas entre 10 e 14 anos.
Brasil, 1981-1999*

| <i>Taxas</i> | <i>Anos</i> | | | | | |
|---------------|-------------|------|------|------|------|------|
| | 1981 | 1987 | 1990 | 1995 | 1997 | 1999 |
| Atividade | 19,3 | 18,5 | 17,5 | 18,7 | 16,9 | 16,6 |
| Escolarização | 78,5 | 82,1 | 84,2 | 89,8 | 90,5 | 95,4 |

Fontes

PNADs 81, 87, 90, 95, 97 e 99 (apud IBG 1988, 1990, 1996, 1998).

* Exclusive zona rural da Região Norte.

Tabela 2
Taxas de atividade e escolarização de pessoas entre 10 e 14 anos por
níveis de renda familiar per capita (S/M) 1981 e 1987. Brasil*

| <i>Taxas</i> | <i>Renda familiar per capita (S/M)</i> | | | | |
|---------------|--|------------------|----------------|--------------|------------------|
| | <i>1/4</i> | <i>1/4 a 1/2</i> | <i>1/2 a 1</i> | <i>1 a 2</i> | <i>Mais de 2</i> |
| 1981 | | | | | |
| Atividade | 25,9 | 21,2 | 16,6 | 9,7 | 4,2 |
| Escolarização | 60,0 | 62,4 | 66,3 | 77,9 | 85,8 |
| 1987 | | | | | |
| Atividade | 25,6 | 20,9 | 16,5 | 11,9 | 5,5 |
| Escolarização | 73,1 | 76,3 | 83,0 | 90,09 | 96,3 |

Fonte:

PNADs 81 e 87 (apud IBGE 1988 e 1990)

* Exclusive população rural da Região Norte.

Tabela 3
Taxas de atividade por cor e sexo de crianças entre 10 e 14 anos em anos selecionados Brasil*.**

| | | Anos | | | |
|------|----------|-------|-------|--------|-------|
| | | 1976* | 1987* | 1991** | |
| COR | Branças | 16,3 | 16,7 | 9,3 | |
| | Pretas | 23,3 | 20,3 | 13,1 | |
| | Pardas | 20,3 | 20,9 | 11,3 | |
| | | 1981* | 1985* | 1997* | 1999* |
| SEXO | Homens | 26,4 | 26,5 | 22,3 | 21,7 |
| | Mulheres | 12,2 | 12,2 | 11,4 | 11,4 |

Fontes:

* PNADs 1976, 1981, 1985, 1987, 1997.

** CENSO 1991.

*** Exclusive zona rural da Região Norte.

Tabela 4
Taxas de atividade de pessoas de 10 a 14 anos por situação do domicílio e anos de estudos. Brasil, 1981 e 1987*.

| Anos de estudos | Anos | | | | | |
|--------------------------------|-------|-------|-------|------|-------|------|
| | 1981 | | | 1987 | | |
| | U | R | T | U | R | T |
| Total | 11,6 | 35,2 | 19,3 | 12,7 | 32,0 | 18,7 |
| Sem instrução e menos de 1 ano | 16,6 | 40,3 | 30,6 | 12,9 | 37,6 | 27,4 |
| 1 a 3 anos | 9,5 | 28,1 | 15,2 | 11,1 | 26,7 | 15,8 |
| 4 anos | 13,1 | 47,6 | 20,8 | 13,3 | 42,1 | 19,5 |
| 5 a 7 anos | 12,0 | 32,5 | 14,3 | 14,3 | 33,9 | 16,7 |
| 8 anos | 14,9 | 9,2 | 14,3 | 12,2 | 36,4 | 15,0 |
| 9 anos e mais | ----- | ----- | ----- | 21,2 | ----- | 21,2 |

Fontes:

PNADs 81 e 87 (apud IBGE 1988 e 1990).

* Exclusive população rural da Região Norte.

Tabela 5
Distribuição de pessoas (%) de 10 e 14 anos por situação de trabalho e frequência à escola. Brasil, 1981, 1987 e 1995*.

| <i>Situação de trabalho e frequência à escola</i> | <i>Anos</i> | | |
|---|-------------|-------------|-------------|
| | <i>1981</i> | <i>1987</i> | <i>1995</i> |
| Só estudam | 69,9 | 72,6 | 76,8 |
| Trabalham e estudam | 8,6 | 9,5 | 13,0 |
| Só trabalham | 10,8 | 9,2 | 4,1 |
| Exclusivamente em afazeres domésticos | 7,4 | 5,6 | 4,2 |
| Não realizam nenhuma destas atividades | 3,4 | 3,0 | 1,9 |

Fontes:

PNADs 1981, 1987 e 1995 (apud IBGE 1988, 1990 e 1998).

* Exclusive zona rural da Região Norte

Notas

1. A partir deste momento, empregamos o genérico masculino, abandonando, pois, a fórmula *o(a)* a fim de aliviar o texto.
2. Para uma revisão reduzida da produção acadêmica sobre o tema “trabalho do menor” nas décadas de 70 e 80, reportar-se ao artigo de Bonamino e colaboradoras (1993).
3. A exigência de afastamento do mercado de trabalho para usufruir da bolsa escola pode estimular a censura da informação sobre participação de crianças na PEA.
4. Para José Graziano da Silva, professor da UNICAMP, tais alterações inflacionaram o índice de trabalho infantil (*Folha de S. Paulo*, 23/07/2000).
5. Campos (2000) relata pesquisa de opinião encomendada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação ao IBOPE que entrevistou 2000 pessoas de 16 anos ou mais em 1999 sobre a educação pública. As respostas à pergunta sobre o principal problema da educação pública, a resposta “os pais não se interessam pela educação dos filhos” foi a menos frequente dentre as categorias cheias (6% das respostas). A principal resposta foi “o salário dos professores é baixo” (34%) seguida de “a necessidade de trabalhar atrapalha os estudos (19%)”.
6. Patrícia H. Arzabe (2000) foi uma das raras pesquisadoras brasileiras a adotar posição equivalente à nossa, quando afirma: “O trabalho da criança também gera riquezas, que ela não se apropria, a não ser na parcela necessária para sua sobrevivência e, por isso, também é explorado. Desse modo, ficam ocultadas as relações existentes entre o trabalho infantil, a acumulação do capital e as desigualdades sociais (...)” (p. 93).
7. Documentos mais recentes produzidos pelo Ministério da Educação (INEP, 1999) e pelo Banco Mundial (2000) sobre o ensino médio, também, reificam o trabalho infanto-juvenil ao imputar-lhe, indiretamente, a determinação do maior sucesso escolar de

meninas e moças brasileiras. Elas apresentariam melhores indicadores educacionais porque meninos e rapazes participam da PEA (Rosemberg, 2001).

8. Esta lógica de reciprocidade familiar pode ser analisada da perspectiva do dom e da dádiva desenvolvida por Mauss (1974) e, aparentemente, abandonada pela academia brasileira contemporânea.
9. A *Pesquisa sobre padrões de vida: 1996-1997*(Kappel, 1999), realizada entre 1996 e 1997 pelo IBGE nas regiões Nordeste e Sudeste, evidenciou que o tempo médio de permanência de estudantes na escola de ensino fundamental era: 4h10min na rede particular, variando porém de um mínimo de 3h50min na rede pública do Nordeste, para um máximo de 4h46min na rede particular do Sudeste (p. 84).
10. Uma avaliação sobre “O impacto social do Programa Bolsa-Escola no Distrito Federal” (Monteiro, 2000) evidenciou, entre outros aspectos, uma queda mas não erradicação do trabalho entre as 120 crianças selecionadas para participar da pesquisa: a taxa de atividade caiu de 14,16% antes da implantação do programa para 6,67%, após a implantação do programa (p. 53).
11. Sarmiento (2001) oferece uma outra articulação instigante entre trabalho e estudo: a atividade escolar como trabalho.
12. A Pesquisa sobre Padrões de Vida (Kappel, 1999, p. 82) coletou dados sobre absentéismo escolar (ausência de pelo menos um dia nos 30 dias que antecederam à pesquisa). No Nordeste e em zona rural, o índice de absentéismo no turno noturno para ambas as faixas etárias (7 a 14 e 15 a 18 anos) é bem mais alto que no diurno: 41,7% x 26,5% (Nordeste) e 48,5% x 26,5% (rural).
13. Paparelli (2001) encontrou também professores que aconselham o trabalho a seus alunos “indisciplinados”.
14. O desejo por frequentar o curso superior foi expresso por 87,5% das mães e 90,84% das crianças de uma amostra de 120 pessoas para cada categoria, residentes no Distrito Federal e beneficiadas pelo programa Bolsa Escola (Monteiro, 2000, p. 55).
15. Paparelli (2001) também observa este duplo movimento entre as mães que entrevistou: de um lado defendem a entrada dos filhos no mercado de trabalho; de outro, explicitam proteção aos filhos contra o “trabalho árduo, penoso e humilhante” (p. 161).
16. Arzabe (2000) destaca, entre as justificativas para proibição do trabalho infantil: (...)”o trabalho infantil implica na retirada de postos de trabalho aos adultos, situados, por influência, na faixa da população economicamente ativa (...). Este fato confronta com o princípio consagrado na Constituição Federal da busca de pleno emprego como um dos princípios norteadores da ordem econômica. A fala de sindicatos e de parcela do empresariado situa-se nesta perspectiva” (p. 88). Sarmiento (2001) também aprofunda o debate, ao interpretar a tematização do trabalho infantil como um componente da construção social contemporânea da infância..
17. Apenas mencionamos, sem aprofundar, o silêncio quanto à erradicação de trabalho infanto-juvenil de prestígio, como nos esportes e nas mídias, que pode ser tão estafante quanto o de menor prestígio.

Referências Bibliográficas

- ALVIM, Maria Rosilene Barbosa. Trabalho infantil e reprodução social: o trabalho das crianças numa fábrica com Vila Operária. In: MACHADO DA SILVA, Luis (Org.), *Condições de vida das camadas populares*. Rio de Janeiro: Zahar, Col. Debates Urbanos, n. 6, p. 59-81, 1984.
- ALVIM, Maria Rosilene Barbosa. & VALLADARES, Lícia do Prado. *Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura*. São Paulo; Campinas, 1988. (Comunicação apresentada à 15ª. Reunião da ABA).
- ANDRADE, Leandro Feitosa. Prostituição infanto-juvenil e mídia. Tese de Doutorado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- ANPED. Teses em educação: 1997 e 2000. São Paulo: ANPED, Ação Educativa, 1997/1999. 3v. [CD 1.1 – 1997, CD 1.1 v. 2 – 1999]
- ARRUDA, Marcos. Ong's e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, Livia. (et al.) (Ed.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez. p. 41-74, 1996.
- ARZABE, P. H. M. Erradicação do trabalho infantil: uma discussão necessária. In: SAMARA, Eni de Mesquita. (Org.) *Trabalho feminino e cidadania*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000, p. 87-96.
- BANCO MUNDIAL. Relatório Principal. In: *Avaliação da pobreza no Brasil*. Brasília: Banco Mundial: Divisão de Operações de Recursos Humanos / Região da América Latina e do Caribe, v. 1, 1995.
- BANCO MUNDIAL. Ensino secundário: relatório. Download, www.bm.org, fev. 2001.
- BARROS, Ricardo Paes & MENDONÇA, Rosane S. Pinto. As conseqüências da pobreza sobre a infância e a adolescência. In: FAUSTO, Ayrton & CERVINI, Ruben (Orgs.) *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991, p. 48-55.
- BARROS, Ricardo Paes (et al.). A pobreza é a principal causa do trabalho infantil no Brasil? Rio de Janeiro: IPEA, 1994, mimeo.
- BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.
- BONAMINO, Alcília; MATA, Maria Lutgarda & DAUSTER, Tania. Educação-trabalho: uma revisão da literatura brasileira das últimas duas décadas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 84, fev., p. 50-62, 1993.
- BRASIL, Presidência da República. *Trabalho infantil no Brasil: questões e políticas*. Brasília: Presidência da República, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Apoio aos Programas Municipais de Garantia de Renda Mínima para Toda Criança na Escola*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.
- _____. MEC/INEP. Censo Escolar 1998. Brasília: INEP, 1999.

- BRUSCHINI, Cristina. *Gênero e trabalho feminino no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? Brasil, 1985-1995*. Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais – ABEP, 1998, mimeo.
- CAMPOS, Maria M. Malta. Pré-escola e sociedade: determinantes históricos. In: *Idéias*. São Paulo, Fundação para Desenvolvimento da Educação, n. 2, p. 22-26, 1988.
- _____. A qualidade da educação em debate. *Avaliação Educacional*, n. 22, jul/dez., p. 05- 36, 2000.
- CARDOSO, Ruth. Discurso da Doutora Ruth Cardoso, Presidente do Conselho do Programa Comunidade Solidária, por ocasião da Conferência de Oslo sobre trabalho infantil. In: BRASIL, Presidência da República, *Trabalho infantil no Brasil: questões e políticas*. Brasil: Brasília, 1998.
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, Livia. (et al.) (Ed.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-123.
- DAUSTER, Tania. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 82, p. 31-36, 1992.
- DE TOMMASI, Livia. (et. al.)(Ed.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 64, p. 24-37, 1988.
- DIEESE. O trabalho tolerado de crianças de até catorze anos. *Estudos e Pesquisas*, n. 193, p. 6-23, 1997.
- FAUSTO, Ayrton & CERVINI, Ruben (Ed.) *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERRETTI, Celso J. & MADEIRA, Felícia R. Educação/trabalho: reinventando o passado? *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, p. 75-86, 1992.
- FOLHA DE S. PAULO. *Brasileiro faz sexo mais cedo, bebe antes da relação e não usa camisinha*, 21 de Setembro de 1999, Cotidiano p. 2.
- FOLHA DE S. PAULO. *Brasil infla dados de trabalho infantil, mostra estudo*, 23 de Setembro de 2000, Cotidiano p. 5.
- FREITAS, Rosângela Ramos. *Adolescentes trabalhadoras na rua: as distribuidoras de folhetos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- _____. Distribuidoras de folhetos. In: SEADE. *Vinte anos do ano 2000: estudos sociodemográficos sobre a juventude paulista*. São Paulo: SEADE, 1998, p. 207-211.
- GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*: n. 5/6, p. 53-62, 1997. (Número especial: Juventude e contemporaneidade).
- GOUVEIA, Aparecida Joli. O trabalho do menor: necessidade transfigurada em virtude. *Cadernos de Pesquisa*, n. 44, p. 45-62, 1983.
- HADDAD, Sergio. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In:

- VIANNA JR, A. (Org.) *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil*. Brasília: Rede Brasil. p. 41-51, 1998.
- HEILBORN, Maria Luiza. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, Felícia R. *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997, p. 291-342.
- IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) *Censo demográfico*. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.
- _____. (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) *Perfil estatístico de crianças e mães no Brasil. Sistema de acompanhamento da situação sócio-econômica de crianças e adolescentes 1981-1983-1986*. Rio de Janeiro: IBGE, 1988.
- _____. (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) *Perfil estatístico de crianças e mães no Brasil. Sistema de acompanhamento da situação sócio-econômica de crianças e adolescentes 1987*. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.
- _____. (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 1995*. Rio de Janeiro: FIBGE, 1997.
- _____. (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) *Síntese de indicadores sociais*. Rio de Janeiro: IBGE, 1998.
- KAPPEL, M. D. B. Educação. In: IBGE (Org.) *Pesquisa sobre padrões de vida: 1996-1996*. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.
- LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, p. 11-36, 1997. (Número temático especial: Globalização e políticas educacionais na América Latina).
- LEVISON, Deborah. Children's labor force activity and schooling in Brazil. (A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy – Economics). University of Michigan, 1991.
- LAURENTI, Ruy. (et al.) *Perfil epidemiológico da saúde masculina na região das Américas: uma contribuição para o enfoque de gênero*. São Paulo: Universidade de São Paulo/ Faculdade de Saúde Pública, 1998.
- MACHADO NETO, Zahide. Meninos trabalhadores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 31, p. 95-101, 1979.
- MADEIRA, Felícia R. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 58, p. 15-48, 1986.
- _____. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou ... reclusão. In: MADEIRA, Felícia R., *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/UNICEF, 1997, p. 45-134.
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. Formas e razões de atribuir presentes. In: *Sociologia e Antropologia*, v. II, São Paulo: EPU, 1974.
- MONTEIRO, Maria Therezinha de L. O impacto social do programa “Bolsa Escola” no Distrito Federal. *Avaliação Educacional*, n. 22, jul./dez., 2000, p. 37-92.
- MORICE, Alain. Le Paternalisme, rapport de domination adapté à l'exploitation des

- enfants, In: B. Schemmer (Org.). *L'Enfant Exploité. Opression, Mise au Travail, Prolétarisation*. PARIS, Karthala/l'Orstom, 1996, *apud* SARMENTO, Manuel Jacinto. A infância e o trabalho: a (re)construção social dos "ofícios da criança". Portugal, Minho: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1996, mimeo.
- MYERS, William E. Considering child labour: changing terms, issues and actors at the international level, *Childhood: a global journal of child research*. v. 6, n. 1, p. 13-26, 1999.
- OIT. *Taller Latinoamericano para la formación de estadísticos y diseño de encuestas sobre trabajo infantil*. Colombia: OIT/IPEC, 1998.
- OLIVEIRA, Marli de. Distribuidoras de folhetos: um outro olhar sobre adolescentes em situação de rua. São Paulo: PUC/SP. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- PAIVA, Paulo. Discurso do Ministro do Trabalho perante a Conferência Internacional sobre Trabalho Infantil. In: Presidência da República, *Trabalho infantil no Brasil: questões e políticas*. Brasil, Brasília, 1998.
- PAPARELLI, Renata. Trabalho precoce e escolarização: uma trama complexa. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, USP: Instituto de Psicologia, 2001.
- PIRES, Julio Manuel. *Trabalho infantil: a necessidade e a persistência*. São Paulo: Universidade de São Paulo/FEA/Departamento de Economia, 1998.
- POCHMANN, Marcio. *Inserção ocupacional e o emprego dos jovens*, São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET, 1998. (Coleção ABET– Mercado de Trabalho).
- RIZZINI, Irene (Org.). *Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XXI e XX*. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista de Estudos Feministas*, 2001. (no prelo).
- _____. História da educação infantil na Unesco. São Paulo: FCC / FAPESP, relatório de pesquisa, 1998.
- _____. Estimativa de crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 91, p. 30-45, 1994.
- ROSEMBERG, Fúlvia (et al.). *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*, 2v. São Paulo: FCC, 1986.
- ROSEMBERG, Fúlvia. e ANDRADE, Leandro Feitosa. Ruthless rhetoric: child and youth prostitution in Brazil. *Childhood: a global journal of research*. v. 6, n. 1, p. 113-131, 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia e PINTO, Regina. Pahim. *Criança pequena e raça na PNAD 87*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: DPE, 1997, mimeo.
- SABÓIA, João e SABÓIA, Ana Lúcia. Condições de vida das famílias com crianças até 6 anos. In: *Pesquisa sobre padrões de vida 1996-1997: primeira infância*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000, p. 25-48.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. A infância e o trabalho: a (re)construção social dos

- “ofícios da criança”. Portugal, Minho: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2001, mimeo.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social *Bibliografia sobre o trabalho de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social, 1994.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Assistência Social. *Trabalho infantil, desafio à sociedade: análise do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil no período 1996-97*, Brasília: Secretaria de Estado de Assistência Social; IEE/PUC, 1999.
- SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- _____. A família como ordem moral. *Cadernos de Pesquisa*, n. 91, p. 46-53, 1994.
- SCHELMMER, Bernard. (Org). *L'enfant Exploité. Oppression, Mise au Travail, Proletarisation*. PARIS, Karthala/Orstom, 1996 *apud* SARMENTO, Manuel Jacinto. A infância e o trabalho: a (re)construção social dos “ofícios da criança”. Portugal, Minho: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1996, mimeo.
- SPINDEL, Cheywa. R. *O menor trabalhador: um assalariado registrado*. São Paulo: Nobel; Brasília: Ministério do Trabalho, 1985.
- SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social*. São Paulo: USP, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, 1994.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia. (et al.) (Ed.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 125-193.
- U. S. Department of Labor. Consumer labels and child labor. In: *By the sweat and toil of children*. USA: U.S. Department of Labor, 1997.
- _____. Department of Labor. Efforts to eliminate child labor. In: *By the sweat and toil of children*. USA: U.S. Department of Labor, 1998.
- _____. Department of Labor. The use of child labor in American imports. In: *By the sweat and toil of children*. USA: U.S. Department of Labor, 1994.
- UNICEF. *A infância brasileira nos anos 90*. Brasília: UNICEF, 1998.
- UNICEF/IBGE. *Indicadores sobre crianças e adolescentes: Brasil, 1991- 1996*, Brasília: UNICEF, Rio de Janeiro: IBGE, 1997.
- VEIGA, J. P. C. *A questão do trabalho infantil*, São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET, 1998. (Coleção ABET – Mercado de Trabalho).
- WARDE, Mirian Jorge. As políticas das Organizações Internacionais para a educação. *Em Aberto*, n. 56, p. 13-21, 1992.
- WORLD BANK. *Child labor: issues and directions for the World Bank*. Washington: World Bank, 1997.
- _____. *Project appraisal document on a proposed loan in the amount of US\$ 62.5*

million to the Federative Republic of Brazil for the school improvement project FUNDESCOLA I. Washington: World Bank, 1998. (Report n°. 17402-BR).

ZIBAS, Dagmar M. L. *Educational reform within a context of economic adjustment: the Brazilian case.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1999.

ZYLBERSTAJN, Hélio; PAGOTTO, Carmen Sílvia & PASTORE, José. *Mulher e o menor na força de trabalho.* São Paulo: Nobel, 1985.

Fúlvia Rosemberg é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Endereço para correspondência:

Av. Prof. Francisco Morato, 1565
05513-900 São Paulo – SP
e-mail: froseberg@fcc.org.br

Rosângela R. Freitas é Professora Adjunta da Universidade Guarulhos; doutoranda em Psicologia Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e membro do NEGRI -Núcleo de Estudos de Relações de Gênero, Raça e Idade.

Endereço para correspondência:

e-mail: rrfreitas@uol.com.br