

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL (PETI)  
E O DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES:  
Um olhar avaliativo**

**JOÃO PESSOA (PB)  
2005**

**MARIA ELIZABETE COSTA DE SOUZA**

**O PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL (PETI)  
E O DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS E DOLESCENTES:  
Um olhar avaliativo**

**JOÃO PESSOA (PB)**

**2005**

# **MARIA ELIZABETE COSTA DE SOUZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**ORIENTADORA: Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Zuleide da Costa Pereira**

**JOÃO PESSOA (PB)**

**2005**

S729p Souza, Maria Elizabete Costa de.  
O programa de erradicação do trabalho infantil (PETI) e o desempenho escolar de crianças e adolescentes: um olhar avaliativo / Maria Elizabete Costa de Souza – João Pessoa, 2007.

135p. : il.

Orientadora: Maria Zuleide da Costa Pereira

Dissertação (mestrado) – UFPB/CE

1. Educação. 2. Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). 3. Trabalho infantil – desempenho escolar

UFPB/CE

CDU: 37 (043)

**MARIA ELIZABETE COSTA DE SOUZA**

**O PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL (PETI)  
E O DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS E DOLESCENTES:  
Um olhar avaliativo**

DISSERTAÇÃO APROVADA EM \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Zuleide da Costa Pereira  
Orientadora

---

Prof. Dr Alder Júlio Calado - FAFICA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Edineide Jezine Mesquita Araújo - UFPB

## **DEDICATÓRIA**

Com eterna gratidão, a Inácio José de Souza e a  
Maria da Luz Costa de Souza, meus pais.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, essência infinita que habita em mim, razão do meu viver, do meu amor, do meu conhecimento e da minha gratidão.

À professora doutora Maria Zuleide pela sábia orientação, pelas indicações de leituras, pela firmeza e confiança com que acompanhou este trabalho.

Ao professor doutor Alder Júlio e a professora doutora Edineide Jezine pelas sugestões que enriqueceram este estudo.

Aos meus irmãos e irmãs, Zé, Lete, Ivete, João (in memoriam) Nova, Ronaldo, Walter, Elane, Magna e Sarah, companheiros de todos os momentos, mesmo que estejam aparentemente distantes.

Às primas-irmãs Cida e Penha por todo o afeto, partilha e confiança.

A todos os participantes da pesquisa, em especial às crianças e adolescentes, os quais me contagiaram com a sua coragem, valentia, doçura e resistência.

Às amigas e amigos do Curso, em especial a Márcia Paiva, Edilene, Efigênia, Maria Alves, Ana Luísa e Marlécio pelas alegrias e angústias compartilhadas.

Às amigas Joselita, Rita, Leidaci, Jôvania, Gisélia e Eurinete por todo carinho.

A todos os funcionários da escola Municipal Hugo Moura, em especial à secretária Daluz, que, tão pacientemente, me ajudou na arrumação das cadernetas, na localização de documentos e no contato com as famílias.

Aos gestores e equipe técnica da Secretaria de Assistência e Promoção Social (SETRAS), pelas informações fornecidas.

A todos os professores e professoras do Curso de Mestrado em Educação, em especial vinculados à linha de pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas.

A todos e todas que, de forma direta ou indireta, estiveram presente à construção deste estudo.

Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente. (Paulo FREIRE, 1995).



## RESUMO

Este estudo teve como objetivo o de analisar o impacto do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) no desempenho escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança, em João pessoa (PB), considerando que o referido programa, como uma política de assistência social, em suas intenções proclamadas, visa a promover o sucesso escolar de alunos oriundos do trabalho infantil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa pautada nos pressupostos teórico-metodológicos de autores como: Patto (1993), Sposati (1990), Ferreira (2004), Moysés e Lima (1982), Collares (1994), Marchesi e Pérez (2004). A pesquisa realizou-se em uma escola da rede municipal de João Pessoa, no Condomínio Esperança e na Secretaria de Trabalho e Promoção Social (SETRAPS). A coleta dos dados foi feita a partir de documentos e de entrevistas realizadas com professores, alunos, mães, além da coordenadora do programa. O sucesso escolar de crianças dos setores populares constitui um dos maiores desafios à escola pública na atualidade. Isto porque, embora a política educacional tenha programado o acesso de todos à escola, o fracasso escolar é uma constante que vem desafiando por varias décadas o movimento da democratização do ensino. No tocante ao sucesso escolar dos alunos do Condomínio Esperança, sujeitos da nossa pesquisa, o estudo constatou que o PETI, como política social de promoção de sucesso escolar, não lhes promoveu, efetivamente, o sucesso escolar. Comprovou ainda que o grande êxito do programa é a permanência das crianças e adolescentes na escola, embora isso aconteça apenas enquanto dura o benefício.

**Palavras-chave:** Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Trabalho Infantil e Sucesso Escolar.

## ABSTRACT

This study aimed at analyzing the impact of (PETI) Program for Eradication of Child Labor – PECL- in what concerns the school success of children and adolescents from *Condomínio Esperança*, in João Pessoa - Pb, considering that the program in question, as a social welfare policy, intends to promote the school success of students involved in child labor. Hence, a qualitative research based on theoretic and methodological presuppositions was conducted involving authors such as: Patto (1993), Sposatti (1990), Ferreira (2004) Moysés and Lima (1982) Collares (1994), Marchesi and Pérez (2004). The research was held at a school of the municipal system, situated in João Pessoa, in *Condomínio Esperança and in Secretaria de Trabalho e Promoção Social (SETRAPS)*. Data collection was carried out based on documents and interviews involving teachers, students, mothers and the coordinator of the program. The school success of the children pertaining to the lower class represents one of the greatest challenges to public schools nowadays. This is due to the fact that, although the educational policy has planned that all people have access to school, school failure has, for decades, been constantly challenging the movement for teaching democratization. Regarding the success of the students pertaining to *the Condomínio Esperança*, subject of our research, it was realized that PETI, a social policy to promote social success, did not act in this sense in relation to these students. It was also realized that the great success of the program is keeping the children and adolescents at school, though this happens only while the benefit lasts.

**Key-words:** Program for Eradication of Child Labor, (PETI), Child Labor and School Success.

# SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE SIGLAS

INTRODUÇÃO .....	17
CAPITULO I – DELINEANDO O QUADRO METODOLÓGICO .....	22
1.1 Natureza da pesquisa .....	24
1.2 Campo de pesquisa .....	25
1.3 sujeitos da pesquisa.....	27
1.4 Coleta dos dados .....	28
1.5 Análise e interpretação dos dados.....	31
CAPITULO II – SUCESSO E FRACASSO ESCOLAR: velho e novos olhares .....	33
2.1 Os significados do sucesso e do fracasso escolar .....	34
CAPITULO III – AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO.....	46
3.1 As políticas educacionais brasileiras .....	53
CAPITULO IV – O TRABALHO PRECOCE E A ATUAÇÃO DO PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL (PETI) .....	63
4.1 O trabalho infantil.....	64
4.1.1 O combate ao trabalho infantil na voz da sociedade e do Estado brasileiro.....	71

4.2 O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI): características e desenvolvimento .....	77
4.2.1 Avanços e limites do PETI .....	81
CAPITULO V – O IMPACTO DO PETI NO RENDIMENTO ESCOLAR DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO CONDOMINIO ESPERANÇA .....	89
5.1 Algumas considerações sobre o perfil escolar dos alunos, sujeitos da pesquisa .....	90
5.2 O desempenho escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança .....	92
CAPITULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	125
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXOS .....	136

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

### **I – LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 – Evolução do número de crianças e adolescentes atendidos pelo PETI de 1996 a 2003 (em números absolutos)

GRÁFICO 2 – Evolução dos recursos aplicados no PETI pela esfera federal de 1996 a 2003 (R\$)

GRÁFICO 3 – Frequência das crianças e adolescentes oriundos do PETI na escola por município (%)

GRÁFICO 4 – Evasão escolar das crianças e adolescentes oriundos do PETI por município (%)

GRÁFICO 5 – Repetência escolar das crianças e adolescentes oriundos do PETI por município (%)

GRÁFICO 6 – Abandono das crianças e adolescentes do PETI por município (%)

### **II – LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – Motivos de abandono pelas crianças e adolescentes do PETI por município (%)

TABELA 2 – Principais resultados do PETI em 2003 por município (%)

TABELA 3 – Indicadores da Aprendizagem dos alunos do PETI, do Condomínio Esperança, matriculados na Escola Municipal Hugo Moura: 2000 - 2004

TABELA 4 – Indicadores da Aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental do Brasil e do Município de João Pessoa: 2002

TABELA 5 – Indicadores da Aprendizagem dos alunos do Condomínio Esperança, matriculados na Escola Municipal Hugo Moura, segundo o ano do seu desvinculamento do PETI por maioria: 2000 - 2004

### III – LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1 – Indicadores Educacionais dos alunos da Escola Professor Hugo Moura: 2002

QUADRO 2 – Retrato escolar dos(as) alunos (as) do PETI, do Condomínio Esperança

## **LISTA DE SIGLAS**

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

COMANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

DCA – Fórum Nacional permanente de Entidades Não-Governamentais em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

G-8 – Grupo formado pela Rússia e pelos 7 países mais ricos do Mundo: Estados Unidos, Japão, Alemanha, Canadá, Reino Unido, França, Itália.

GQT – Gerenciamento da Qualidade Total

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MPAS – Ministério da Previdência e Assistência Social

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONGs – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OPEC – Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PREAL – Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina e Caribe

SAS – Secretaria de Estado de Assistência Social

SETRAPS – Secretaria de Trabalho e Promoção Social

SIND-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores de Ensino (Belo Horizonte)

SNAS – Secretária Nacional da Política de Assistência Social

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância



## INTRODUÇÃO

Com as grandes e vertiginosas mudanças econômicas, políticas, científicas e sociais postas em curso na última década, em escala mundial, pelo capitalismo, presenciamos o aumento no ritmo da produção de riquezas no planeta, em todos os setores da atividade econômica – resultado da nova organização do processo de produção e de trabalho. Ao mesmo tempo, porém, deparamo-nos com um número cada vez maior de pessoas excluídas desse processo produtivo, principalmente aquelas dos países subdesenvolvidos, onde o problema do desemprego estrutural e da exclusão social é mais grave. Tal realidade tem levado cada vez mais os pais a lançarem mão da força de trabalho de seus filhos como uma estratégia de sobrevivência à fome, à miséria, à marginalidade.

Segundo dados de 2002 fornecidos da Organização Internacional do Trabalho (OIT), 350 milhões de crianças entre 5 e 17 anos de idade estão envolvidas em alguma atividade econômica no mundo. Entre elas, cerca de 250 milhões são submetidas a condições consideradas de exploração, o que equivale a uma criança em cada seis no mundo. Destas, 127 milhões vivem na Ásia, 61 milhões na África e Oriente Médio e 17,4 na América Latina e no Caribe.

No Brasil, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgada em abril de 2003, 12,7% das crianças e adolescentes, com idade entre 5 e 17 anos, estão inseridos no mercado de trabalho, o que significa um total de 5.482.515. Dentre essas 1.081.579 não estudam, cerca de um terço (1.836.598) cumpre jornada de 40 horas ou mais por semana e 48,6% não possuem qualquer remuneração.

Em se tratando da educação em um contexto como esse, o fracasso escolar aparece como o resultado mais esperado. Assim, notadamente, são os alunos dos setores populares, os que engrossam as estatísticas dos altos índices de repetência, de evasão e de abandono escolar no Brasil. São eles, antecipadamente, excluídos do sistema de ensino, seja pela necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas da casa, seja pela insuficiência de ofertas de vagas nas escolas, seja pela precária qualidade do ensino oferecido.

Nesse sentido, apesar da ampliação da matrícula no ensino fundamental (96,9%), os dados de 2002 do PNAD informam que há no país um total de 14,6 milhões de pessoas analfabetas e cerca de 32,1 milhões de analfabetos funcionais, o que representa 26% da população de 15 anos ou mais de idade. Informam, ainda, que a população de 10 anos ou mais de idade tem apenas uma média de 6,2 anos de estudo.

Diante dessa realidade, emergem com intensidade o debate mundial sobre o trabalho infantil e a inserção de crianças e adolescentes no espaço escolar. Nesta perspectiva, respondendo às pressões da sociedade civil e de alguns organismos internacionais, a exemplo da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Unicef, o governo brasileiro cria em 1996 o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), com o objetivo de erradicar, em parceria com diversos setores governamentais e da sociedade civil, o trabalho infantil nas atividades consideradas perigosas, insalubres, penosas ou degradantes, nas zonas urbanas e rurais, e garantir o acesso, a permanência e o *sucesso escolar* de crianças e adolescentes vítimas da exploração do trabalho infantil. (MPAS/SAS, 1997).

Considerando que as políticas de sucesso escolar, via “qualidade” do ensino, definida pelo governo brasileiro sob a ótica neoliberal, têm-se mostrado fragmentada, compensatória e tecnicista e que o referido programa, como uma delas, em suas ações visa a promover o sucesso escolar de crianças e adolescentes oriundos do trabalho infantil, prepusemo-nos assim, com o presente estudo, analisar o impacto do Programa de Erradicação do Trabalho

Infantil (PETI) no rendimento escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança, João Pessoa (PB), a partir das seguintes indagações:

1) O PETI está de fato contribuindo para o sucesso escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança?

2) Como as crianças, os adolescentes, as famílias, os professores e os gestores do programa compreendem o PETI?

3) Qual é a relação entre a Bolsa Criança Cidadã do PETI e o Sucesso Escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança?

A decisão de trabalhar com essa temática é fruto da necessidade de aprofundar o estudo desenvolvido em 1999, no Curso de Especialização em Educação Básica, no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, a partir da monografia intitulada: *Incluir os Excluídos: o desafio maior do Programa Bolsa Escola*, cujo objetivo foi o de analisar o impacto da Bolsa Escola Municipal<sup>1</sup> na vida das crianças e dos adolescentes e de suas famílias do Condomínio Esperança.

Esse condomínio foi construído pela Prefeitura Municipal de João Pessoa em 1997, para abrigar 224 famílias em situação de extrema pobreza. Dentre essas, 138 residiam no Lixão do Roger<sup>2</sup> e viviam, junto com os filhos, da catação do lixo. Por esta razão, foram elas as primeiras a ser beneficiadas pelo programa *Bolsa Escola Municipal* e, posteriormente, pela Bolsa Cidadã do PETI, uma vez que o referido programa pretendia atender, nas zonas urbanas, primeiramente as crianças e adolescentes trabalhadoras dos lixões.

A escolha desta temática justifica-se, também, porque como educadora de uma escola pública e membro da equipe técnica responsável pelo Programa do Censo à Escola,<sup>3</sup> temos observado que não existe, da parte dos gestores do programa, um esclarecimento à

---

<sup>1</sup> Instituída em agosto de 1998 pela Prefeitura Municipal de João Pessoa para famílias de baixa renda, cujos dependentes em idade escolar obrigatória encontravam-se em situação de carência material e educacional. Em 2000 foi acoplada pelo PETI.

<sup>2</sup> O lixão do Roger localizava-se no Bairro do Varadouro, às margens do Rio Sanhauá, berço da cidade de João Pessoa.

<sup>3</sup> Programa responsável pela identificação e cadastramentos das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança no PETI.

comunidade escolar sobre os objetivos do PETI, principalmente daqueles ligados às questões pedagógicas que tratam do acesso, da permanência e do sucesso escolar de crianças e adolescentes.

Diante dessas justificativas, surgiu a necessidade de entendermos os mecanismos que interferem na implementação das políticas públicas, neste novo cenário capitalista. Esperamos com isso aprofundar a discussão a respeito da problemática em questão e contribuir para o desenvolvimento de programas mais relevantes e socialmente mais efetivos, considerando que “toda análise já contém uma proposta de intervenção na realidade” (Asmann, 1997).<sup>4</sup> Nesse sentido, procuramos em todo o estudo analisar criticamente as contradições e coerências das ações do PETI, no que se refere à promoção do sucesso escolar das crianças e dos adolescentes oriundos do trabalho infantil do Condomínio Esperança. Para isso tomamos como base os estudos realizados pelos seguintes autores: Patto (1993), Sposati (1990), Ferreira (2004), Miranda (2004), Moysés e Collares (1997), Gentili (1995; 1997) Marchesi e Pérez (2004), Nogueira (1993), dentre outros.

Para contemplar os objetivos que nos propusemos atingir, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa estruturada em seis capítulos.

No primeiro, apresentamos o percurso metodológico. Começamo-lo justificando o motivo de escolha do materialismo histórico dialético como método de análise; a seguir apresentamos a natureza da pesquisa, delimitação do campo e escolha dos sujeitos, os instrumentos de trabalho, a perspectiva adotada para a organização e para a análise dos dados.

No segundo, procedemos a uma análise dos conceitos e abordagens que tratam do fracasso escolar e, conseqüentemente, do sucesso escolar, categoria central do nosso estudo.

---

<sup>4</sup> Prefácio do livro *O prazer da produção científica: diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos* (Azevedo, 1997).

No terceiro, situamos as políticas públicas educacionais, em especial as brasileiras, no contexto da globalização e do neoliberalismo, a fim de compreendermos a dinâmica e a complexa contradição que se operam entre os objetivos do PETI e sua realidade concreta.

No quarto, tecemos algumas considerações sobre o trabalho infantil no mundo, especialmente no Brasil, destacando a resposta da sociedade civil e do Estado brasileiro à questão sobre a definição de políticas sociais. Em segunda, apresentamos o PETI como um programa de assistência social que visa, com as suas ações, erradicar o trabalho infantil e promover o sucesso escolar de crianças e adolescentes.

No quinto, a partir dos discursos dos sujeitos e dos Indicadores da Aprendizagem dos alunos bolsistas, analisamos o impacto do PETI no desempenho escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança.

No sexto, a partir das análises dos dados, tecemos algumas considerações provisórias sobre a relação entre o PETI e o sucesso escolar das crianças e adolescentes, sujeitos da pesquisa. Chamamos a atenção, também, para a necessidade de políticas públicas democráticas que propicie vida digna aos trabalhadores e aos seus filhos.

## **CAPÍTULO I**

### **DELINEANDO O QUADRO METODOLÓGICO**

---

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem.

Sempre. (José Saramago, 2004)

## CAPÍTULO I

### DELINEANDO O QUADRO METODOLÓGICO

(...) as modas intelectuais mudam e muda o ponto de equilíbrio no debate entre os estudiosos. Todavia, é extremamente improvável que o posto obtido por Marx no universo intelectual de nosso século, o estímulo encontrado por muitos intelectuais no marxismo e as discussões desenvolvidas em torno dele não prossigam no futuro, a menos que sejam destruídos todos os livros ou a civilização humana seja aniquilada em sua forma atual. (Hobsbawm,1983).

Partindo da concepção que atribui à Ciência não uma simples interpretação e atuação sobre o mundo, mas sobretudo a capacidade de revolucioná-lo, isenta de qualquer pretensão de neutralidade, nos apoiamos nos pressupostos do materialismo histórico dialético para analisar o impacto do PETI no rendimento escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança.

Considerando que o referido programa, em suas intenções proclamadas, visa a promover o sucesso escolar de alunos oriundos do trabalho infantil, nos propusemo-nos investigar as seguintes questões de pesquisa:

- 1) O PETI está de fato contribuindo para o sucesso escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança?
- 2) Como as crianças, os adolescentes, as famílias, os professores e os gestores do programa compreendem o PETI?
- 3) Qual é a relação entre a Bolsa Criança Cidadã do PETI e o Sucesso Escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança?

Compreender o PETI como programa social que visa a promover o sucesso escolar de

crianças e adolescentes a partir do método dialético exige um rompimento com as análises metafísicas de diferentes perspectivas e níveis de compreensão do real, a exemplo do empirismo, positivismo, materialismo vulgar e estruturalismo. (FRIGOTTO (1997). Assim, em oposição às concepções que tomam a realidade como algo acabado, portanto destituído de movimento, advogamos em nosso estudo o princípio de que a realidade se apresenta em perpétuo movimento e que as razões desse movimento, ou, em outras palavras, as explicações para os processos de desenvolvimento e transformação que se verificam na realidade encontram-se no interior dessa mesma realidade.

Nesse sentido, entendemos o PETI como fenômeno em movimento, determinado pela história, pelo modo de produção capitalista em sua fase neoliberal. Com influências internas e externas, com conflitos, com o universal e particular, com contradições e com superações.

### 1.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa qualitativa, no contexto da problemática, inseri-se como um caminho que buscamos para ampliar a compreensão dos múltiplos aspectos das nossas categorias da análise: PETI, trabalho infantil e sucesso escolar. Para Richardson et al. (1999, p. 91), a pesquisa qualitativa é definida como “a busca de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelo entrevistado, em lugar de produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

Como instrumento de coleta de dados para o estudo utilizamos, num primeiro momento, *os documentos* que possibilitaram levantar os Indicadores da Aprendizagem<sup>5</sup> dos alunos bolsistas do PETI do Condomínio Esperança e os Indicadores da Aprendizagem dos

---

<sup>5</sup>Expressa o percentual (as taxas) de alunos aprovados, reprovados e afastados por abandono, durante o ano letivo em relação ao número de alunos matriculados no mesmo ano. **Dicionário de Indicadores Educacionais – INEP (2004)** Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/catalogodinamico/estatisticas/dicionarioindicadoreseducacionais>. Acesso em 20/08/05.



alunos (também do Condomínio Esperança) que perderam a bolsa do PETI por maioria de (15 anos), segundo o ano de seu desvinculamento do programa. Num segundo momento, utilizamos a *entrevista*, que, segundo Triviños (1990) “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (p. 146).

## **1.2 Campo da pesquisa**

A pesquisa foi delimitada por seus objetivos, que determinaram os sujeitos, o enfoque, a metodologia, o ambiente da investigação e o período temporal, isto é, os últimos seis meses do ano de 2004 e o mês de janeiro do ano de 2005. Sendo uma proposta que vê como recorte de objeto a relação entre uma política pública de erradicação do trabalho infantil e o sucesso escolar de crianças e adolescentes oriundos do trabalho infantil, o estudo circunscreveu, no seu primeiro momento, o setor público como limite maior de sua abrangência. Compreendemos, aqui, o setor público não só como um espaço de desenvolvimento de políticas públicas, mas também como a representação estrutural do aparelho do Estado. Este, por sua vez, será percebido a partir da visão de Poulatzas (1985), que reconhece estarem as contradições inseridas na própria estrutura do Estado. Desta maneira, escolhemos a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Hugo Moura como *locus* do nosso estudo, por encontrarem-se nela os principais protagonistas da nossa pesquisa: os alunos do Condomínio Esperança.

A referida escola localiza-se na Cidade Padre Zé Coutinho,<sup>6</sup> nas proximidades do Condomínio Esperança, em João Pessoa. Conta com 40 turmas de 1ª e 8ª série do Ensino Fundamental, 1.531 alunos, distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite, e 47 professores.

Outras informações da escola não são tão recentes quanto essas, mas mostram a realidade da educação brasileira. Dizem respeito às taxas que compõem os Indicadores Educacionais do ano de 2000 e que não se mostraram satisfatórias, sobretudo as de abandono e distorção *idade-série*,<sup>7</sup> conforme dados do quadro do quadro 1.

Quadro 1 - Indicadores Educacionais da Escola Professor Hugo Moura: 2002

Indicadores	Ensino Fundamental		
	Total	Séries	
		1ª a 4ª	5ª a 8ª
Alunos por Turma (Média)	37.3	0	0
Horas-aula Diárias (Média)	4.2	4.3	4.1
Docentes com Curso Superior Completo (%)	81	55.6	100
Taxa de Aprovação (%)	52.6	57.2	47.9
Taxa de Reprovação (%)	17.1	19.5	14.6
Taxa de Abandono (%)	30.3	23.3	37.5
Taxa de Distorção Idade-Série (%)	73.8	64.8	80.6
Taxa de Distorção Idade-Conclusão (%)	80.3		

Fonte: INEP/2002

Voltamos a descrever o campo da pesquisa. Num segundo momento, ela aconteceu no Condomínio Esperança, também localizado na Cidade Padre Zé Coutinho, onde residem as famílias das crianças e adolescentes contempladas com a bolsa do PETI, participantes do presente estudo.

<sup>6</sup> A Cidade Padre Zé Coutinho é um pequeno bairro localizado a oeste da cidade de João Pessoa, construído por volta dos anos de 1970, em um terreno doado pelo Padre Zé Coutinho às famílias dos presidiários do Roger daquela época. Conta com uma população de baixa renda, em sua maioria, migrante do interior do Estado da Paraíba - em decorrência da modernização do espaço agrário e das novas relações de trabalho, imposta pelo capitalismo a partir da década de 1970.

<sup>7</sup> É o percentual de alunos matriculados em um determinado nível de ensino cuja idade não é pedagogicamente adequada a esse nível.

Num terceiro momento, a pesquisa aconteceu na Secretaria do Trabalho e Promoção Social - SETRAPs, onde entrevistamos a coordenadora do PETI do referido município.

### **1.3 Sujeitos da pesquisa**

Constituíram-se participantes desta pesquisa 141 sujeitos, distribuídos da seguinte forma: no levantamento dos Indicadores da Aprendizagem, tornaram-se sujeitos de estudo (e assim também participante da pesquisa) 130 alunos, ou seja, todos os bolsistas do PETI do Condomínio Esperança, no período de abril de 2000 (data da implantação do programa no município de João Pessoa) a janeiro de 2005. Dentre esses, 8 participaram das entrevistas, sendo um de cada série do Ensino Fundamental,<sup>8</sup> além de 4 professores, 6 mães (os pais não se encontravam em casa no momento das entrevistas) e da coordenadora do programa em João Pessoa.

Neste trabalho, pretendemos focalizar não apenas os alunos como sujeitos de um conhecimento, os grandes ausentes na maioria das pesquisas sobre o sucesso e o fracasso escolar, mas também os professores como sujeitos construtores de saberes, em sua prática pedagógica, e participantes do “sucesso escolar” de seus alunos. Neste sentido, escolhemos para o nosso estudo dois professores da primeira fase do Ensino Fundamental (3ª e 4ª série) e dois da segunda fase, um de Português e um de Matemática.

O fato de essas disciplinas serem, ainda hoje, consideradas as mais “importantes” e responsáveis pelos maiores índices de reprovação e evasão escolar justifica a escolha dos respectivos professores, sujeitos da nossa pesquisa.

---

<sup>8</sup> Critério da amostra

## 1.4 Coleta dos dados

Para a realização do levantamento dos Indicadores da Aprendizagem dos alunos do PETI do Condomínio Esperança e dos Indicadores da Aprendizagem dos alunos (também do Condomínio Esperança) que perderam a bolsa do PETI por maioria de idade (15 anos), segundo o ano de seu desvinculamento do programa, utilizamos o *Registro Mensal de Frequências do Aluno do PETI*, os diários de classe, as fichas escolares, o Relatório de rendimento anual escolar (incompleto) e os documentos oficiais que definem o programa, no âmbito do Governo Federal (MPAS) e do Governo Municipal (SETRAPS).

Não era a nossa intenção levantar esses indicadores, mas apenas analisá-los; contudo, dada a sua inexistência na escola, a quem cabia tal tarefa segundo exigências do *Manual de Orientação do PETI*,<sup>9</sup> havemos por bem levantá-los. Isto, porque esses indicadores eram de fundamental importância para o nosso estudo.

Assim, antes das análises, procedemos ao levantamento das taxas que compõem esses indicadores, ou seja, das taxas de aprovação, reprovação e abandono referentes a todos os alunos bolsistas da Escola Hugo Moura, no período de abril de 2000 a janeiro de 2005. No entanto, para este estudo consideramos apenas os indicadores dos 130 alunos do Condomínio Esperança.

O processo de levantamento foi árduo e trabalhoso, porquanto nem sempre coincidiam as informações dos recursos utilizados. Assim, inúmeras vezes deparamos com os seguintes problemas:

---

<sup>9</sup> “As escolas devem criar mecanismo que possibilitem avaliar o desenvolvimento de crianças e dos adolescentes – especificamente no que se refere a sua capacidade de ler, escrever e interpretar –, antes durante e depois do ingresso no PETI” (2003, p. 20).

1. O nome do aluno desaparecia do Registro Mensal de Frequência do PETI sem nenhuma explicação. Não sabíamos se ele abandonou a escola, se foi transferido ou perdeu a bolsa por maioria;
2. O nome do aluno estava no Registro Mensal de Frequência do PETI e não estava nos diários de classe;
3. O nome do aluno estava em uma série no Registro Mensal de Frequência do PETI, e em outra série, no diário de classe e no Relatório de rendimento escolar da escola;
4. O nome do aluno encontrava-se no Registro de Frequência Mensal do PETI e não em outro documento da escola (neste caso, o aluno pertencia a outra escola);
5. O nome do aluno desaparecia do Registro Mensal de Frequência do PETI; depois de dois ou três meses, aparecia. (neste caso, a bolsa havia sido suspensa).

Para saber o que de fato aconteceu com esses alunos, confrontamos todas as informações, pacientemente, até chegar ao resultado esperado: os Indicadores da Aprendizagem dos alunos do PETI do Condomínio Esperança. Antes, porém, organizamos, ano a ano, todas as informações desses alunos num quadro (ver anexo I).

Ainda, sobre as dificuldades no levantamento dos Indicadores da Aprendizagem, cabe salientar que o nosso maior desafio foi organizar os diários de classe dos anos pesquisados, exceto os do ano de 2005, por ano, série, turno e disciplinas. Isto, porque, no momento da pesquisa, os diários de classe encontravam-se misturados em um depósito.

Quanto à entrevista, embora nenhuma tenha sido marcada, todos os participantes se colocaram prontamente disponíveis a respondê-la, pois, à medida que íamos expondo nosso

objetivo, os entrevistados de imediato diziam o que entendiam sobre o PETI. Antes, porém, estabelecemos um contato com a direção da escola, com as famílias e com a coordenadora do PETI a quem expusemos nossa proposta de estudo e solicitamos a autorização para realização da pesquisa (cf.; autorização anexa).

As entrevistas com os alunos e com os professores aconteceram na escola, no final do expediente; com a coordenadora do PETI, na SETRAPS e com as famílias, nas respectivas residências; esta, depois de vários encontros e desencontros o que impossibilitou a concretização da nossa proposta inicial de entrevistar todas as mães das crianças entrevistadas e de seus respectivos professores. Assim, das seis mães entrevistadas, apenas quatro são mães de alunos entrevistados.

Após a aceitação dos sujeitos do estudo, utilizamos, com a prévia autorização deles, um gravador como recurso, com o objetivo de captar todas as informações fornecidas. Tornamos evidente, ainda, aos participantes do estudo que lhes seria assegurado o anonimato e que a privacidade de cada um seria respeitada. Assim, para a identificá-los, usamos nomes fictícios: todos os nomes começaram com a letra A correspondem ao do aluno, os começados com P, do professor e com M, ao da mãe.

É bom lembrar, ainda, que a entrevista se centrou apenas em uma pergunta: Qual o impacto do PETI no desempenho escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança? Isso, provavelmente, facilitou a realização dela. Contudo, em alguns casos tivemos que reelaborar a pergunta para ser entendida pelos sujeitos, principalmente pelas crianças, sem perder de vista o seu objetivo.

## 1.5 Análise e interpretação dos dados

Faz-se necessário esclarecer alguns conceitos adotados na análise dos dados. Em primeiro lugar, chamamos a atenção para o fato de que, na Portaria nº 2.912, de 12 de setembro de 2000, que trata das diretrizes e normas do PETI, a categoria *sucesso escolar* (MPAS/SAS, 1997) é substituída por *bom desempenho escolar*. No entanto, em nenhum dos documentos fica claro o que significa um e outro.

Partimos, então, da literatura tradicional, que entende bom desempenho escolar como a progressão de uma série para outra, permanência na escola, frequência às aulas e notas coerentes com as exigências da legislação, para analisar o impacto do PETI no rendimento escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança. Assim, no primeiro momento, analisamos as taxas que compõem os Indicadores da Aprendizagem, isto é, as taxas de aprovação, reprovação e abandono, dos alunos bolsistas, confrontado-as com as falas dos sujeitos e com a literatura estudada. Para reforçar as nossas conclusões, analisamos, ainda, os Indicadores da Aprendizagem dos alunos que perderam a bolsa por maioria (15 anos), segundo o ano do seu desvinculamento do programa. No segundo momento, para aprofundar e/ou esclarecer os dados coletados a partir desses indicadores, analisamos as entrevistas com base na literatura estudada, tentando perceber onde se encontravam os pontos convergentes e os divergentes do objeto em estudo.

Para realizar esse segundo momento da análise, efetuamos um recorte das falas dos sujeitos, agrupado-as em três variáveis, a saber:

- 1) Relação entre Bolsa Cidadã do PETI e sucesso escolar;
- 2) Compreensão do PETI demonstrada pelos sujeitos;

3) Relação entre Bolsa Cidadã do PETI e permanência escolar.



## **CAPÍTULO II**

### **SUCESSO E FRACASSO ESOLAR: VELHOS E NOVOS OLHARES**

---

Ultrapassada a barreira do acesso à escola, a criança, uma vez dentro dela, tem pouco ou nenhum incentivo para nela permanecer. Digo isso porque acredito que, dentre os demais fatores que levam os jovens para longe das escolas, está o distanciamento de sua realidade pessoal. O modelo vigente reforça a educação a serviço da exclusão, não da inclusão social.

(Adaílza Spozati,2000)

## CAPÍTULO II

### SUCESSO E FRACASSO ESOLAR: VELHOS E NOVOS OLHARES

Para podermos compreender o PETI como um programa de assistência social que, em suas intenções proclamadas, visa a promover o sucesso escolar de crianças e adolescentes, é oportuno situarmos algumas características das explicações para o que se convencionou chamar de fracasso e de sucesso escolar, categoria central do nosso estudo.

#### 2.1 Os significados do sucesso e do fracasso escolar

A minha menina, eu acho que ela tem também problema de cabeça, porque ela parece um Zé Lezinho. (...) aquele meu menino tem 11 anos; já era pra pensar. É reprovado todo ano. (Mariana, mãe de Artur e de Adriano)<sup>10</sup>

As explicações para as causas do que se convencionou chamar de fracasso escolar têm uma longa história e ainda hoje influenciam o pensamento dos educadores brasileiros. Assim, compreender esse fenômeno nos dias atuais nos remete a considerar os estudos anteriores. Historicamente, a literatura e a produção científica sobre as causas do fracasso escolar articularam-se na confluência de duas vertentes. A primeira, apoiada nas ciências biológicas e na Medicina do final do século XVIII e no século XIX, estabeleceu uma visão organicista das aptidões humanas, na qual preponderaram os fatores orgânicos, estes carregados de

---

<sup>10</sup> Participantes da pesquisa

pressupostos racista e elitista. A segunda, do final do século XIX e no século XX, baseada na Psicologia e na Pedagogia, propagou uma concepção mais comprometida com os ideais liberais democráticos. Nesta vertente são difundidas como possíveis causas do fracasso escolar as influências ambientais; entre elas as de natureza socioeconômica e cultural, os fatores intra-escolares e os fatores emocionais (PATTO, 1993).

Na perspectiva da visão organicista das aptidões humanas, as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem apresentavam alguma anormalidade orgânica, ou melhor, eram designadas, segundo Patto (1993), como anormais escolares ou “duras de cabeça”. Assim, o tratamento proposto para sanar tal “anormalidade” passa a ser a internação em pavilhões especiais nos hospitais especializados, quando não, a administração de remédios psiquiátricos.

Quanto às teorias racistas, estas vão justificar o fracasso escolar dos pobres e dos não-brancos, baseado na concepção de que existe raça anatômica e fisiologicamente distinta; por isso mesmo, psiquicamente desiguais.

Neste sentido, contrário às teses igualitárias, o filósofo Saint-Simon vai dizer: “Os revolucionários aplicaram aos negros os princípios de igualdade: se tivessem consultado os fisiólogos, teriam aprendido que o negro, de acordo com a sua organização, não é susceptível, em igual condição de educação, de ser elevado à mesma altura de inteligência dos europeus.” (POLIAKOV apud PATTO, 1993, p. 31).

Entretanto, este pensamento não só contagiou Saint-Simon, mas intelectuais de várias partes do mundo, pelo menos até a década de 1930, servindo assim para justificarem a dominação e a exploração e preservar o ideário liberal, “que só na aparência era inconciliável com as teses racistas.” (PATTO 1993, p. 32). Já na primeira metade do século XVIII,

o filósofo iluminista Voltaire afirmava categoricamente que as classes humildes não se achavam em condições de se conduzir pela razão e eram incapazes de ser educadas (MONROE, 1998). Nesta mesma linha, Locke dizia que a finalidade da instrução para os ricos era dotá-los de capacidade para governar, enquanto para os pobres uma virtuosa obediência era a finalidade da existência (CARDOSO, 2002 ).

Paralela às teorias racistas, a Psicologia Diferencial, representada por Gattton (1822–1911), acreditava que “as aptidões naturais são herdadas exatamente da mesma forma como os aspectos constitucionais e físicos de todo mundo orgânico.” (PATTO, 1993, p. 39). Pensando assim, procurava mensurar as diferenças individuais, por meio de testes de medida de personalidade, no intuito de medir a capacidade intelectual das crianças, comprovando a determinação hereditária para o fracasso ou para o sucesso.<sup>11</sup>

Miranda (2004) questiona e responde o que era ser inteligente para a nascente Psicologia:

A inteligência era, em primeiro lugar, uma competência cognitiva e individual. Numa sociedade regida pela ótica liberal, ser mais ou menos dotado dessa competência passava a ser determinante para a vida do indivíduo. Grande parte das oportunidades de inclusão e ascensão social seria regida pela disponibilidade da capacidade intelectual em cada uma das pessoas. Como tais oportunidades não se destinavam a todos, mas a alguns, os mecanismos de seleção e exclusão sociais eram justificados pela concepção evolucionista da existência de sujeitos mais ou menos aptos para determinadas tarefas. A existência de diferenças entre os indivíduos tornava legítimo que determinadas pessoas devessem ter sucesso e outras não. (Idem, p. 1)

---

<sup>11</sup> Essas idéias influenciaram também os trabalhos dos psicólogos e dos pedagogos da escolanovista, entre 1890 e 1930. Contudo, esta se deu segundo a crença na real possibilidade de identificar e promover socialmente os mais aptos, independente de sua etnia ou de sua origem social - imbuídos pelo desejo de justiça. Patto (1993).

A psicologia, ao mensurar a inteligência e provar que a genialidade era herdada, fortalece a ordem estabelecida pela a ideologia liberal, que embora se afirmasse no discurso da igualdade, tinha no mérito pessoal o único critério de seleção social e escolar.

Assim, medir as aptidões naturais tornou-se, na virada do século XIX, o grande desafio dos psicólogos. Daí explica-se a consolidação no espaço escolar dos famosos testes de Quociente Intelectual (QI),<sup>12</sup> elaborado por Albert Binet e Pierre Simon, que até pouco tempo “selava” o destino de grandes contingentes de crianças das classes populares ao levá-las a se culpar pelo seu fracasso, passando, assim, a se considerar incapazes de estudar e aprender, seja por “burrice”, seja por “falta de vontade”. A esse respeito comenta Moysés e Lima:

São crianças que não passam numa prova de ritmo e sabem fazer uma batucada, que não têm equilíbrio e coordenação motora e andam nos muros e árvores, que não têm discriminação auditiva e reconhecem cantos de pássaros. Crianças que não sabem dizer os meses do ano, mas sabem a época de plantar e colher. Não conseguem aprender os rudimentos da Aritmética e, na vida, fazem compras, sabem lidar com dinheiro, são vendedoras na feira. Não têm memória e discriminação visual, mas reconhecem uma árvore pelas suas folhas. Não têm coordenação motora com o lápis, mas constroem pipas. Não têm criatividade e fazem seus brinquedos do nada. Crianças que não aprendem nada, mas aprendem e assimilam o conceito básico que a escola lhes transmite, o mito da ascensão social, da igualdade de oportunidades e depois assumem toda a responsabilidade pelo seu fracasso escolar. (1982, p. 60).

Somando a esses exemplos, embora não tenha passado pelos “famosos” testes de QI temos o caso de Adeildo, sujeito da nossa pesquisa, o qual não tem “interesse” pelos

---

<sup>12</sup> O Quociente de Inteligência surge como um prático indicador quantitativo da precocidade ou retardamento de uma criança, em relação à sua idade.

estudos, conforme depoimento da mãe,<sup>13</sup> mas consegue, junto com o irmão mais novo, manter as despesas da casa.

Tinha bolsa, Álvaro, Adeildo e Aveline, mas Adeildo já saiu. Parou, não quer estudar mais de jeito nenhum. Quando ele deixou de estudar, só faltava um mês para ele sair da bolsa. Ele parou, eu dou conselho que só. Ele não que ir mais. Ele só fez a segunda série. Ele nunca se interessou para estudar não, ele nunca se interessou. (...) Álvaro vai de manhã para a escola, à tarde vai para o reforço. Quando ele chega do reforço, vai pra rua catar pra ajudar dentro de casa. Eles dois quem seguram a despesa de casa. O mais velho e o mais novo. Aveline vive mais na casa da sogra. (Marcela, mãe de Aveline, de Álvaro e de Adeildo).

Na década de 1930, segundo Patto (1993), quando a Psicologia Educacional incorporou em seus estudos alguns conceitos psicanalíticos, a exemplo da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a dimensão efetivo-emocional na determinação do comportamento, “amplia-se o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz, que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais.” (idem, p. 44). Assim, de *anormal*, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como *criança problema*.

Segundo Patto (1993), com intenções preventivas, surgem, nas décadas de 1920 e 1930, as clínicas de *Higiene Mental Escolar* – palavra de ordem do momento – e de orientação infantil com o propósito de corrigir os desajustamentos infantis, ou melhor, psicologizar as dificuldades da aprendizagem.

Contudo, “diante da recorrência de dados que apontavam os negros e os trabalhadores pobres como detentores dos resultados sistematicamente mais baixos nos testes psicológicos, a explicação começa a deixar de ser *racial* – no sentido biológico do termo – para ser

---

<sup>13</sup> Depoimento explorado com mais precisão mais adiante.

*cultural*” (idem, p. 45, grifo da autora). Neste caso, não é mais o aluno o responsável pelas dificuldades de aprendizagem que apresenta, mas a sua família e o seu grupo social, por não terem condições de oferecer a ele um ambiente adequado ao desenvolvimento das habilidades intelectuais necessárias ao sucesso escolar.

(...) a ausência, nas classes dominadas, de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes, foram tomadas como indicativas de atraso cultural destes grupos, o que os aproxima do estado primitivo dos grupos étnicos de origem. Passou-se, assim, à afirmação da existência não tantos *de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores, mas de culturas inferiores ou diferentes* – o que dá no mesmo, segundo argumentação de Chauí (1981a), *–de grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados* que produziriam crianças desajustadas e problemáticas. (idem, p. 45, grifo da autora).

Sob esta ótica, o aluno fracassa porque alimenta-se mal, tem deficiência cognitiva; é diferente culturalmente, ou melhor, porque é pobre, por isso mesmo, apresenta algum déficit cultural. Assim, para explicar tais afirmações e justificar o acesso desigual das classes aos bens econômicos e culturais, já que o peso atribuído à hereditariedade e à raça na determinação do comportamento não tinha mais tanta força, surge na década de 1960 a Teoria da Carência Cultural e, com ela, propostas de “educação compensatória”, destinada principalmente ao aluno da pré-escola norte-americana a, cujo objetivo seria o de oferecer às crianças uma compensação pelo que seus pais não lhe ofereceram.<sup>14</sup>

Com essa teoria surge também uma “nova versão da idéia da escola redentora: será ela que redimirá os pobres, curando-os de suas deficiências psicológicas e culturais consideradas as responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social.” (idem, p. 50).

---

<sup>14</sup> Nesta mesma linha de pensamento, no Brasil são implementados os programas de Transferência de Renda; dentre eles o PETI.

A esse respeito, Saviane D.; vai dizer:

(...) se se quer compensar as carências que caracterizam a situação de marginalidade das crianças das camadas populares, é preciso considerar que há diferentes modalidades de compensação: compensação alimentar, compensação sanitária, compensação afetiva, compensação familiar etc. Neste quadro, constatado a existência de deficiências especificamente educacionais, caberia se falar não em educação compensatória (atribuindo-se à educação a responsabilidade de compensar todo tipo de deficiência), mas em compensação educacional. (1989, p. 44).

Sobre a desnutrição apontada pela Teoria da Carência Cultural como responsável pelo fracasso escolar, Collares (1994), em trabalhos realizados em 1982, cujo objetivo era o de desmistificar a questão da medicalização<sup>15</sup> do fracasso escolar, classifica esta explicação como a mais disseminada para rotular de “deficientes mentais” as crianças pertencentes aos setores populares, que não apresentam desempenho escolar desejável.

Conforme esta mesma autora (1994), as crianças que estão nas escolas públicas são aquelas portadoras de desnutrição leve, a chamada pelos especialistas de *desnutrição do primeiro grau*, o qual não afeta o desenvolvimento do sistema nervoso central, não o lesa irreversivelmente; portanto, não torna a criança deficiente mental, incapaz de aprender o que a escola tem para ensinar. Contudo, segundo a autora, este grau de desnutrição tem realmente importância, uma vez que é apontado como forte indicador da situação de penúria e miséria em que vive grande parte da população brasileira. “É a fome a principal causa da incidência de desnutrição em crianças, e esta fome é consequência direta da má distribuição de renda

---

<sup>15</sup> O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. ( Collares e Moysés, 1994).



existente em nossa sociedade, resultado direto do modelo econômico imposto ao país nos últimos anos.” (idem, p. 26).

Na década de 1970, Bourdieu e Passeron, em seu livro “A Reprodução”, possibilitaram se pensar o papel da escola no âmbito de uma concepção crítica da sociedade, desmistificando-se, dessa forma, as explicações psicológicas e culturais do fracasso escolar. A escola, para esses autores, segundo Rosenberg (1981), assume o papel de reprodutora e dissimuladora das desigualdades de classe, quando, por trás da aparência de recrutamento democrático e formalização de regras, realiza uma seleção social segundo os critérios culturais da classe dominante. Neste sentido, tudo é feito para levar os alunos das classes populares a uma exclusão progressiva; antes, porém, terão assimilado o respeito pela escola.

Ao atribuir à escola um lugar meramente mantenedor da ordem social vigente, esses autores não deram a devida ênfase à força revolucionária contida na contradição básica que caracteriza a sociedade capitalista. Contradição esta, também contida na escola, já que a escola é uma manifestação particular da sociedade. A escola, que atende às finalidades dos dominadores, pode também ser um espaço vivo de resistência para os dominados, como afirma Patto: “A rebeldia pulsa no corpo da escola e a ambigüidade é uma constante nos discursos de todos os envolvidos no processo educativo; mais do que isso sob uma aparente impessoalidade, pode-se notar a ação constante da subjetividade.” (1993 p. 76).

No entanto, é bom lembrar que Bourdieu e Passeron, ao questionarem a relação ensino–aprendizagem, apontarem a dominação e a discriminação social presentes ao ensino e possibilitarem à educação ser pensada a partir de seus condicionantes sociais, abriram, de certa forma, caminho para se pensar a escola e o fracasso numa perspectiva dialética da totalidade.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Nesta linha de pensamento encontram-se os trabalhos de Patto (1993), Colares e Moisés (1994), Sposati (1990), Gentili (1995, 2001), Saviani (1999, 2000), dentre outros.

No decorrer da década de 1970, as investigações sobre o fracasso escolar são buscadas no que se convencionou chamar de *fatores intra-escolares*, ou seja, no próprio sistema escolar. Neste sentido, vários são os estudos que determinam a importância da práxis pedagógica na sala de aula como fator essencial a essa antinomia sucesso–insucesso escolar. Dentre esses estudos, encontram-se os trabalhos de Brandão (1980), Gatti (1981), Rosenberg (1981), Noronha (1977), Arroyo (apud ABRAMOWICZ, 1997).

Esses autores analisam, principalmente, os fatores ligados à inadequação do material didático, da linguagem, dos métodos de ensino, da relação professor aluno e do currículo. Concluem que estes fatores estão distantes da realidade cultural e social dos alunos, principalmente daqueles pertencentes às classes populares. Por isso, buscou-se, segundo Patto (1993), adequar a escola à realidade do aluno. Assim, em vez da superação da tendência que atribui as causas do fracasso escolar ao aluno, a ela foram apenas acrescentadas considerações sobre a má qualidade do ensino, prevalecendo dessa forma, com algumas exceções, o discurso fraturado da escolanovista ou, pelo menos, a afirmação, de que a escola é inadequada à clientela carente, reforçado a Teoria da Carência Cultural.

Nesta linha de pensamento, Arroyo, já citado como um dos autores que buscam explicações para o fracasso escolar na escola, afirma:

(...) as crianças das camadas populares são colocadas em condições de instrução menos exigente, em classes especiais; os conteúdos são reduzidos ao mínimo; o currículo é adaptado às suas “condições etc. A proposta, hoje tão freqüente, vai nessa direção: facilitar a passagem de série, eliminar a reprovação por decreto, mas mantendo a cultura escolar seletiva, hierarquizada, seriada e gradeada. (1998, p. 19).

Para explicar o fracasso escolar, Arroyo (1998) parte da compreensão de que existe

uma *cultura da exclusão* materializada em todas as instituições brasileiras, inclusive na escola, gerada ao longo dos anos, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Assim, materializada pela escola, essa cultura “legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classes, e exclui, porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar.” (idem p. 12).

Assevera o autor que, à medida que a *cultura da exclusão* é assimilada pelos educadores e alunos, levando-os a construir crenças sobre o fracasso e sobre o sucesso escolar, oficializa-se a *cultura do fracasso escolar* dentro da escola.

Cabe, portanto, aos educadores, segundo Arroyo (2000), intervir radicalmente nas estruturas do sistema escolar, ou melhor, no sistema seriado, nos currículos, nas disciplinas, nas provas, na reprovação e na retenção, no intuito de se chegar à matriz do fracasso escolar e, assim, se promover uma educação mais democrática e menos seletiva. “Jogar a responsabilidade sobre a sociedade, o Estado, os governos, é uma forma de não assumir com profissionalismo responsabilidades que são do coletivo.” (idem, p. 35).

Destarte, Arroyo, embora reconheça o fracasso escolar como uma expressão de um sistema perverso e desigual, limita-se, indiretamente, a atribuir a responsabilidade por tal fenômeno à própria escola, ou melhor, ao currículo e ao sistema seriado,<sup>17</sup> desonerando assim o Estado de qualquer culpa, deslocando-a para o educador reproduzidor da *cultura da exclusão escolar* e, por isso mesmo, responsável pelos seus males.

Em oposição às explicações simplistas e reducionistas que responsabilizam o aluno e seu ambiente familiar ou atribuem a culpa ao professor, tido pelo discurso oficial como

---

<sup>17</sup> O referido autor defende a organização escolar por ciclos como mecanismo de promoção do sucesso escolar; vejamos: “à medida que a seriação é superada, os currículos são desgradeados e a nova organização por ciclos de formação vai sendo construída, a escola e a prática educativa vão superando a concepção de educação básica que inspira o sistema seriado e vai se afirmando outra concepção, mais humanista e totalizante da educação básica. Essa passagem é lenta, porém fundamental para equacionar o fracasso/sucesso com novas referências”. (2000, p. 36)

portador de todos os defeitos, colocamos no centro desta análise a política educacional e sua relação com a política econômica, as condições concretas da escola e do ensino, as condições de trabalho dos educadores e a escola como instituição social estruturada a partir das contradições presentes à sociedade. Assim, compreendemos o fracasso escolar como um fenômeno multifacetado, influenciado e determinado por vários fatores, o qual só pode ser entendido no interior das políticas educacionais. Políticas estas, subordinadas a interesses que nem sempre são do aluno e do educador e sim, de organismos internacionais como, o BIRD, BID, CEPAL, PNUD, entre outros.

Alguns autores mais contemporâneos chamam a atenção para a relação entre a política econômica neoliberal e as políticas públicas educacionais. Dentre eles, podemos destacar Gentili (1995, 2001), Saviani (1999, 2000), Coraggio (1996) Tomasi et al (1996).

Esses autores, apesar de não trabalharem explicita ou diretamente com a categoria fracasso escolar, fazem-no indiretamente ao analisar a incompatibilidade da educação, nos moldes neoliberais, com os reais anseios da população, e, sobretudo, ao afirmar que a política educacional implementada nas décadas de 1980 e 1990 é fragmentada, compensatória, tecnicista, economicista e pontual. Contribuindo, assim, para o sucessivo fracasso escolar de crianças, jovens e adultos.

Ante as explicações sobre o fracasso escolar, entendemos ser este um fenômeno historicamente construído, fruto de inúmeras causas, pois o concreto é síntese de múltiplas determinações. Sendo assim, a sua superação parte de um conjunto de fatores tanto de ordem interna como de ordem externa à escola, a começar pela elaboração de políticas públicas, sobretudo educacionais, mais efetivamente coerentes com os anseios e com as necessidades das classes populares.

Neste sentido, no capítulo seguinte, analisaremos as políticas públicas, em especial as educacionais, destacando o papel dos organismos internacionais e do governo brasileiro no que tange à educação oferecida às classes populares.

**CAPÍTULO III**  
**AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE**  
**GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO**

---

Ao subordinar a humanidade à economia, o capitalismo mina e corrói as relações entre os seres humanos que formam as sociedades e cria um vácuo moral, em que nada conta, a não ser o desejo do indivíduo, aqui e agora. (Hobsbawn, 1992)

### **CAPÍTULO III**

## **AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO**

Compreender as políticas públicas na contemporaneidade implica a necessidade de contextualizá-la nas relações entre Estado, sociedade e capitalismo global, bem como nos postulados da política neoliberal, hoje hegemônica nos países capitalistas.

A ideologia neoliberal nasce no início da década de 1940 contra as teses keynesianas e o ideário do Estado do bem-estar social;<sup>18</sup> porém, a sua adoção teve início apenas no contexto da crise do capitalismo avançado, na década de 1970, quando era possível presenciar a aceleração da inflação, o desemprego e o baixo crescimento econômico em boa parte do mundo, sobretudo nos Estados Unidos e na Inglaterra, países pioneiros na implantação dessa política.

As raízes dessa crise, para Hayek, mentor dessa ideologia, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e no movimento operário, devido à força que tinham eles para pressionar os empregadores por melhorias salariais e de exigir, cada vez mais, do Estado aumento nos gastos sociais. Entendia Hayek e seus companheiros que as políticas do bem-estar eram prejudiciais por assegurarem uma igualdade fictícia e por restringir as liberdades individuais. Assim, acreditavam que a livre concorrência no mercado geraria o necessário equilíbrio social (ANDERSON, 1998).

---

<sup>18</sup> Políticas sociais implementadas nos países capitalistas centrais a partir da Segunda Guerra Mundial, com o intuito de introduzir a garantia de direitos sociais básicos para atenuar os efeitos da desigualdade na inserção, no mercado de trabalho e no mundo do consumo, entre as amplas camadas da população.

O discurso neoliberal surge assim, atacando duramente o Estado do bem-estar social, acusando-o de inflacionar a economia através de suas políticas sociais e de desviar investimentos de setores produtivos para os setores improdutivos, de modo que as estratégias para solucionar tais problemas consistiam em:

(...) manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser meta suprema de qualquer governo. Para isso, seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa natural de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalhadores para quebrar os sindicatos. Reformas fiscais eram imprescindíveis para incentivar os agentes econômicos. Isso significa redução dos impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. (...) o crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos houvessem sido restituídos. (idem, p. 11)

Os conflitos entre o Estado-nação e as economias transnacionais não configuram, efetivamente, uma retração do papel desempenhado pelo Estado, como muitos pensam, mas a atribuição de um valor diferente à sua função. Hoje, segundo Martins (2002), o Estado é chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e, de forma concomitante, é forçado, em nome do mesmo interesse nacional, a criar o cenário politicamente estável para atrair negócios e investimentos do capital financeiro transnacional, evitando a fuga de capitais para outros países.

De modo geral, como vem registrando a literatura pertinente, as estratégias políticas adotadas pela política neoliberal, para frear a crise e aumentar o lucro, podem ser resumidas em cinco metas essenciais: estabilização de preços e contas nacionais, privatização dos meios



de produção e das empresas estatais, liberalização do comércio e do fluxo de capitais, desregulamentação da atividade privada, austeridade fiscal e restrições aos gastos públicos.

Se, por um lado, as políticas de liberalização, desregulamentação e privatização que os Estados capitalistas adotaram a partir de 1978 ampliaram a liberdade de o capital mover-se e desdobrar-se à vontade internacionalmente, por outro, trouxe conseqüências cruciais para os trabalhadores. Isto porque, com o crescimento do desemprego estrutural, os empregadores exercem maior pressão sobre a força de trabalho, impondo regimes e contratos de trabalho mais flexíveis.

Além do desemprego estrutural, há uma redução no emprego regular e um aumento do trabalho em tempo parcial, temporário, assim como de subcontrato. Quanto ao livre mercado e mercado mundial, estes são, na verdade, um sistema de poder mundial que se baseia em instituições globais adequadas e seus tratados, como OMC, FMI, Banco Mundial, BID, G-8, União Européia, OTAN.

Sob esses postulados, presencia-se um amplo processo de redefinição global das esferas social, política, econômica e pessoal, no qual a predominância dos valores morais e direitos básicos dos indivíduos foram subordinados aos interesses econômicos, onde “o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor.” (SILVA, 1997, p. 15). Entretanto, ao valorizar o econômico, a política neoliberal impõe uma nova concepção de mercado, denominada por Harvey (2001) de acumulação flexível. Esta, segundo o autor, caracteriza-se por setores da produção inteiramente renovados, por diferentes maneiras de fornecimento de serviços financeiros, por novos mercados e, sobretudo, por taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Para se atender a essa nova concepção de mercado, necessita-se de um trabalhador

com iniciativa e capacidade de tomar decisões, com competência para realizar tarefas variadas e complexas, de trabalhar em equipe e com conhecimentos em diferentes áreas, “de atender à expectativa de ser adaptável, flexível e, se necessário, geograficamente móvel.” (HARVEY, 2003 p. 144).

Portanto, é nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado. Espera-se que, pela educação, consiga-se “moldar” os novos perfis dos trabalhadores, para adaptarem-se às novas exigências dos modelos de produção, como se pode constatar nos comentários de Ball (apud, Queiroz 2003, p. 128):

O documento da união européia sobre educação e treinamento, Towards the Learning Society (Unoin, 1995), anuncia “o fim da discussão sobre princípios educacionais” (p.22). Conceitos como “a sociedade de aprendizagem”, “economia baseada no conhecimento” etc. são potentes slogans da política pública no interior desse aparente consenso. Eles simbolizam a crescente colonização da política educacional pelos imperativos da economia.

Conforme a perspectiva acima, o capitalismo vem influenciando os sistemas educacionais sob diferentes aspectos. Um deles, segundo Queiroz (2003), refere-se à incorporação da filosofia neoliberal ou ideologia de mercado, na expansão da rede de escolas. “É cada vez maior o poder do mercado na definição de abertura de novas escolas e novos cursos, principalmente os particulares, acirrando a competição entre eles e estabelecendo o critério do mais apto (idem, p. 128). Outro aspecto dessa influência, ainda segundo a autora, diz respeito à incorporação das atuais práticas industriais e comerciais ao campo educacional, como o toyotismo, a gerência da qualidade total, a gerência de recursos humanos.

Neste sentido, alguns organismos internacionais, sob a égide neoliberal, têm estado à

frente das definições das políticas educacionais no mundo, sobretudo das políticas dos países pobres e emergentes. No caso da América Latina, o Banco Mundial, como a sua política de “ajuste”, tem elaborado diferentes documentos que expressam suas estratégias educacionais, as quais, em linhas gerais, segundo Sousa Júnior (2003, p. 49), podem ser identificadas nos seguintes termos:

1. Por ser crucial para o crescimento econômico e o alívio ou redução da pobreza, o investimento em educação contribui para a acumulação de capital humana.
2. A prioridade deve ser dada à educação básica, entendida como o ensino primário mais o primeiro ciclo do ensino médio, correspondendo a oito anos de escolaridade.
3. Deve-se incentivar a participação das comunidades na suplementação de verbas para as escolas e ampliar as parcerias com as ONGs.
4. O investimento público deve ser focalizado na educação básica<sup>19</sup>. A educação secundária e a superior devem estar sujeitas ao pagamento de taxas. No caso do ensino superior, além das taxas, deve-se incentivar outras formas de financiamento privado. A educação profissional e treinamentos devem ser entregues à iniciativa privada.
5. Em todos os níveis, deve-se prestar atenção aos resultados, fazendo o acompanhamento por meio de análises econômicas, estabelecendo normas e medindo resultados através da avaliação da aprendizagem.
6. Dentre as medidas financeiras para fomentar a autonomia e a responsabilidade das escolas e instituições, destacam-se: uso de impostos locais e centrais, participação da comunidade nos custos escolares, cobrança de taxa no nível superior, empréstimos aos alunos capacitados, mas sem condições de auto-sustentação, financiamento baseado no produto e na qualidade.

---

<sup>19</sup> Corresponde, no caso brasileiro, ao Ensino Fundamental.

A fim de justificar tais políticas, o Banco Mundial assinala a importância da educação para o crescimento econômico e para a diminuição da pobreza. Para o referido banco, as políticas educacionais devem estar assentadas no tripé equidade, qualidade e redução da distância entre reforma educativa e reformas das estruturas econômicas. (BM, 1995).

Corraggio (1996), ao discutir e analisar as propostas do Banco Mundial para a educação, assinala que as medidas de combate à pobreza, se por acaso, fossem efetivamente implementadas pelos países periféricos, deveriam aumentar o gasto público ao invés de diminuí-lo, como vem acontecendo. Ainda, segundo o autor, seria preciso investir recursos públicos nas pessoas, de forma que todos pudessem ter chances iguais de competir no mercado de trabalho. Como isto não ocorre, as políticas implementadas acabam por promover a “equidade à custa do empobrecimento dos setores médios urbanos sem afetar as camadas de alta renda.” (idem, p. 121).

De fato, as medidas de combate à pobreza deveriam começar pela igualdade de oportunidade; contudo, esperar isso das propostas do Banco Mundial é quase impossível, porquanto se sabe que tal organização, dentre outras internacionais, é mais uma aliada, talvez a mais forte, do ideário neoliberal.

Ao elaborar e justificar as reformas sociais que aparentemente visam a combater a pobreza, mas, que, de fato, ampliam o lucro das grandes empresas, o Banco Mundial restringem as liberdades públicas em sua dimensão material, seja pelo desmonte das mediações estatais estabelecidas com esse fim, seja pela subtração de mediações materiais a uma grande parcela da sociedade que fica desempregada e marginalizada do processo produtivo e de consumo.

Assim, ironicamente, numa sociedade dita de consumo, este não contempla a todos igualmente. Segundo dados do Relatório de Desenvolvimento Humano da ONU de 1998,

enquanto os 20% mais ricos da população mundial são responsáveis por 86% do total de gastos em consumo privado, os 20% mais pobres respondem apenas por 1,3%. Isso significa que mais de um bilhão de pessoas estão privadas de satisfazer a suas necessidades básicas.

Dados do Relatório da Organização Internacional do Trabalho - OIT (2003) indicam que cerca de três bilhões de pessoas, ou seja, metade da população do Planeta, vivem na pobreza, com uma renda inferior a dois dólares por dia e quase todas elas moram em países em desenvolvimento, como o Brasil. O documento mostra ainda que um bilhão de pessoas (quase um quarto dos habitantes dos países em desenvolvimento) sobrevivem com um dólar por dia.

Ainda de acordo com o relatório acima, o número oficial do desemprego nunca foi tão elevado. Há cento e oitenta milhões de desempregados em todo o mundo. E dentre as pessoas que exercem uma atividade remunerada, mais de um bilhão está em subempregos ou trabalha apenas em período semi-integral.

Por fim, é diante deste quadro de elevados índices de desemprego, de pobreza e exclusão social, de crescimento das desigualdades sociais, da negação de “todos os direitos para todos”, como o direito ao trabalho, à saúde, à educação, que se inserem as políticas públicas educacionais no Brasil.

### **3.1 As Políticas educacionais brasileiras**

A lógica das políticas educacionais brasileiras tem sido, nas últimas décadas a institucionalização das determinações de organismos internacionais que vêm na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital.

Segundo Maués (2003), esses organismos, a exemplo do Banco Mundial, têm exigido dos países periféricos programas de ajuste estrutural visando à implantação de políticas macroeconômicas, que venham a contribuir para a redução dos gastos públicos e para a realocação de recursos necessários ao aumento de superávits na balança comercial, buscando assim, com essas medidas, aumentar a eficiência do sistema econômico.

Com essas exigências, novos autores entram em cena no palco educativo nacional. Quem dita as normas, quem aponta os objetivos e quem indica os caminhos a serem trilhados pela educação são agora, os organismos internacionais. A respeito disso, o diretor do “Sind” – UTE, (apud Oliveira, 1998, p. 124) afirma:

(...) o neoliberalismo dá as cartas no Brasil, desde o governo Collor. Contudo, sua saída não modificou o panorama. Nem com o “FHC” (alíais, quem te viu... quem te vê) as pretensões neoliberais arrefeceram. Pelo contrário, ficaram mais fortes. Na educação, as propostas neoliberais, defendidas pelos ricos empresários e suas poderosas agências, estão se concretizando com rapidez espantosa. O “modelito” usado pela ditadura de Pinochet e pelo controvertido Menem, entre outros, é o paradigma a ser seguido. Todo aquele trabalho, todo aquele esforço das bases, os muitos encontros, reuniões, debates ocorridos no âmago da Constituinte de 1988 foram destruídos, atropelados... A onda neoliberal é uma força, é um trator que passa por cima dos direitos do cidadão e, também sobre o sonho de uma educação igualitária, democrática e de verdadeira qualidade. Agora, mais do que em qualquer outro momento histórico, o empresariado toma rédeas da educação, fazendo com que na escola a maioria dos alunos brasileiros receba uma educação minguada, comercializada, sucateada e que ainda corre o risco de deixar de ser do Estado. Em decorrência, os professores se encontram, mais do que nunca, proletarizados, pauperizados e excluídos do processo educativo.

Ainda, sobre os organismos internacionais, cabe dizer que o PREAL,<sup>2</sup> (Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina e Caribe) considerado por Santos (apud Maués 2003) como o intelectual orgânico do capital que tem como missão impulsionar o diálogo regional sobre a política educacional e a reforma educativa, define quatro eixos para as políticas educativas: *gestão, equidade e qualidade, aperfeiçoamento dos professores, financiamento*.

Sob esses eixos, as políticas educacionais brasileiras, políticas estas, “concedidas” pelo governo, em cumprimento das exigências dos organismos internacionais, têm caminhado. Em um documento intitulado *A Educação para o Século XXI: o desafio da qualidade e da equidade*, publicado pelo PREAL em 1999, são analisadas por esta mesma instituição as políticas educacionais do governo brasileiro para execução de tais eixos. São elas:

1. *Políticas de descentralização, promoção de equidade e fortalecimento da escola pública* – Ações: a criação e implantação do FUNDEF; o Programa Dinheiro na Escola; a ampliação e descentralização do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); o financiamento de ações focalizadas nas regiões mais pobres do país e com maiores carências na área educacional – no âmbito do Projeto Nordeste e do Fundescola – <sup>20</sup> Alfabetização Solidária; Sistema de Informatização nas escolas.

---

<sup>2</sup> O PREAL é dirigido pelo Diálogo Interamericano em Washington (D.C) e pela Corporação Para Desenvolvimento de Pesquisa – CINDE em Santiago de Chile. É financiado pela Agência dos Estados Unidos Para Desenvolvimento Econômico (USAID - U.S. Agency for International Development), pelo Centro Internacional de Desenvolvimento de Pesquisas do Canadá (IDRC - International Development Research Centre), pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pelo Fundo GE (GE Fund) e por doadores. Seus principais objetivos são os seguintes: ampliar a base de apoio para realizar as reformas fundamentais no sistema educativo, fortalecer as organizações que promovem as melhores políticas, identificar e difundir as melhores práticas em matéria de reforma. Os países que fazem parte são Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, República Dominicana, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e Uruguai.

<sup>20</sup> Estes dois projetos são parcialmente financiados pelo Banco Mundial.

2. *Políticas para a melhoria da qualidade da educação básica* – Ações: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); a avaliação pedagógica qualitativa dos livros didáticos e a elaboração e distribuição do “Guia de Avaliação do Livro Didático”; a formulação e divulgação de referenciais e metas de qualidade por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena; construção e divulgação de Referenciais para a Formação de Professores, com enfoque na formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental; Programa de Aceleração de Aprendizagem, Programa TV Escola; Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo); Reforma da Educação Profissional, Reforma do Ensino Médio; Implantação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); Parcerias estratégicas, realizadas por meio dos programas “Acorda, Brasil!”, “Está na hora da Escola!”, “Toda Criança na Escola”.
  
3. *Políticas de expansão e melhoria do Ensino Superior* – Ações: a reorganização do sistema de ensino superior (Decreto nº 2.306/97); consolidação do sistema de avaliação do Ensino Superior, mediante implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como Provão; elaboração das Novas Diretrizes Gerais dos Currículos de Graduação; criação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED); incentivo à titulação docente; retomada dos investimentos na recuperação e melhoria da infraestrutura das IFES; definição dos critérios para o processo de escolha dos dirigentes universitários e a composição dos órgãos colegiados (Lei nº 9.192/95); reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação.

Diante desse conjunto de medidas legislativas, normativas e de controle, implementadas no Brasil desde 1995, não nos cabe aqui analisá-las uma a uma; não podemos, porém, deixar de fazer referência ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino



Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, por ser esta, sem dúvida, a de maior impacto.

O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Estabeleceu o referido fundo que, durante quinze anos, lhe sejam destinados 15% do total arrecadado por imposto e transferência do Fundo de Participação dos Estados (FPE), do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e do Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às Exportações (IPEXP) e da desoneração das exportações previstas na Lei Complementar nº 87/96 (Lei Kandir) sejam destinados ao FUNDEF. Estabelece, também, que cabe à União completar os recursos dos Estados quando o valor mínimo por aluno definido nacionalmente não for atingido.

De acordo com as normas acima, “o FUNDEF não investe dinheiro novo no sistema educacional. Ele cria mecanismo de redistribuição de recursos já vinculados à educação e ainda se limita ao ensino fundamental.” (SOUSA JÚNIOR et al., 2003, p. 46). Dessa forma, o governo não só se desonera do repasse de novos recursos, como também consolida as desigualdades entre Estados, praticando uma “política de equidade” que, de fato, não passa de uma “política de igualdade de pobreza.”

Ao estabelecer um padrão de distribuição dos recursos públicos em favor do ensino fundamental regular de crianças e adolescentes, o FUNDEF permite que se estabeleça uma disputa entre os demais níveis e modalidades da educação básica pelas verbas públicas

vinculadas não capturadas pelo Fundo. No caso dos municípios, as pressões recaem sobre o financiamento da educação infantil e do ensino fundamental de jovens e adultos, pelos quais os governos locais vinham responsabilizando-se. No caso dos Estados, as dificuldades maiores referem-se ao financiamento do ensino médio, cuja demanda e matrícula vêm expandindo-se nos últimos anos, conforme dados do MEC/INEP.<sup>21</sup>

Por outro lado o aumento significativo no número de matrícula do Ensino Fundamental em detrimento do ensino pré-escolar e da educação de adultos, visível nas estatísticas brasileiras, segundo Sousa Júnior et al., em parte, acontece porque:

(...) nenhum governador ou prefeito quer perder verbas. Nesse sentido, os gestores procuram meios para ampliar e garantir recursos para seus estados e/ou municípios. Em se tratando da rede municipal de João Pessoa, tomando por base os indicadores referentes aos números de matrículas, percebemos que os gestores da referida rede, na intenção de garantir maiores recursos advindos dessa nova sistemática de financiamento da educação, usaram o mecanismo de transferir para o ensino fundamental os alunos das classes de alfabetização e das turmas de educação de jovens e adultos, já que essa nova política exclui estas duas modalidades. ( 2003, p. 67)

A Lei determina ainda que 60% dos recursos do FUNDEF sejam usados no pagamento a professores, sendo que parte deste valor poderá ser usado em gastos com a qualificação de professores leigos. Assim, observam-se em vários Estados do Brasil, inclusive na Paraíba, cursos de caráter emergencial – de qualidade duvidosa – com dois ou três anos de duração, em regime parcelado, ministrado em fins de semana com a finalidade “de transformar leigos que

---

<sup>21</sup> Segundo Sousa Júnior et al., (2003), de acordo com os dados do MEC/INEP de 1996 a 2000 ocorreu um crescimento de 42,7% nesse nível de ensino.

atuam na Escola Básica em pedagogos, professores de Geografia, História, Português, Inglês, Educação Física, Matemática, Biologia e Química.” (BRZEZINSKI, 2002, p. 33).

Quanto à retórica da qualidade da educação desenvolvida pelo FUNDEF, esta resume-se no Gerenciamento da Qualidade Total (GQT). Isto, porque “*O neoliberalismo precisa — em primeiro lugar, ainda que não unicamente — despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria, para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas*”. (GENTILI, 1995, p. 244-245; grifos do autor).

A respeito dessa qualidade, afirma Silva:

A qualidade já existe – qualidade de vida, qualidade de educação, qualidade de saúde. Mas apenas para alguns. Nesse sentido, qualidade é apenas sinônimo de riqueza e, como riqueza, trata-se de um conceito relacional. Boa e muita qualidade para uns, pouca e má qualidade para outros. Por isso, a gerência da qualidade total na escola privada é redundante – ela já existe; na escola pública é inócua se não mexer na estrutura de distribuição de riqueza e recursos. (1997, p. 20)

Nesta perspectiva, a qualidade defendida para a escola pública deve ser, segundo Gentili (1997, p. 172), a “qualidade como fator indissolivelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública” na defesa intransigente da universalização da educação pública, gratuita, laica, com qualidade social, em todos os níveis.

A qualidade social implica providenciar educação com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Deve ter como valores fundamentais a solidariedade, a justiça, a honestidade, a autonomia, a liberdade e a cidadania e, como

conseqüência, a inclusão social, mediante a qual, todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Ao Estado cabe a responsabilidade de assegurar e a cada cidadão o direito de exigir educação de qualidade social, igualitária e justa. Para cumprir o dever a ele atribuído pela Constituição, o Estado deverá munir-se de órgãos e estratégias eficientes e transparentes (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, 2003).

Vale lembrar, ainda, que a implantação dessa reforma no ensino brasileiro, se assim pode ser chamada, é marcada pelo não – ou pouco – estabelecimento de diálogo e espaços de negociação com os setores representativos do campo educacional e da sociedade civil organizada, fazendo parte, assim, de uma estratégia de mudanças de cima para baixo. Isto aconteceu com o Plano Nacional de Educação – PNE,<sup>22</sup> quando o governo, em 2002, sanciona a Lei n° 10.172, vetando, poucos meses depois, os poucos avanços conquistados pelas propostas da sociedade brasileira.

Voltando um pouco, diríamos que é fundamental destacar, ainda, como estratégias de políticas sociais do governo brasileiro, os Programas de Transferência de Renda,<sup>23</sup> os quais vêm gerando grandes debates. Isto, porque os índices vêm apontando pouca melhoria nos setores sociais beneficiados. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), o índice de Geni – utilizado para medir a desigualdade social na distribuição de renda do país – relativo ao Brasil foi o de 0,64 em 1989, enquanto em 1999 foi o de 0,576 (zero indica igualdade perfeita e um, desigualdade perfeita).

---

<sup>22</sup> A elaboração do Plano Nacional da Educação é determinada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, que dispõe sobre sua duração plurianual, “visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público.” Assim, também a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB) n° 9394/96, estabelece como uma das competências da União “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.”

<sup>23</sup> Os Programas de Transferências de Renda são aqueles pelos quais os governos repassam recursos diretamente aos beneficiários, mediante o cumprimento de certas condições.

Para o sociólogo Francisco de Oliveira,<sup>24</sup> esses programas, por serem extremamente focalizados em uma parcela da população, se constituem em uma espécie de “ajuda humanitária” para garantir a sobrevivência dos mais pobres sem lhes alterar a condição social, caracterizando-se, desta forma, como um instrumento de “funcionalização da miséria”. Lembra o sociólogo que a renda mínima – o mesmo que Programa de Transferência de Renda – é uma política de origem liberal, proposta por Milton Friedmann, um dos grandes ideólogos do neoliberalismo, como parte da política econômica implementada no Chile de Pinochet. Lembra ainda que a idéia de vincular cidadania à renda é essencialmente liberal, mas a proposta se torna positiva á medida que “o emprego formal está em extinção”.

Tais programas surgem no Brasil a partir da década de 1990. Dentre eles, dois estão diretamente ligados às políticas educativas: o Programa Bolsa Escola de responsabilidade da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania – SENARC – e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, de responsabilidade da Secretaria Nacional de Assistência Social – SAS. O primeiro foi criado em 2001 com a proposta de conceder benefício monetário mensal a milhares de famílias brasileiras, em troca da manutenção dos filhos na escola. A população a ser atendida foi definida segundo dois parâmetros e um requisito: faixa etária, renda e frequência à escola. Assim, todas as famílias com renda per capita mensal inferior a meio salário mínimo, cujas crianças dos seis aos quinze anos estiverem freqüentando o Ensino Fundamental regular, poderão ser beneficiadas pela Bolsa Escola Federal. Uma vez que seja beneficiária, a família passa a receber R\$ 15,00 mensais por aluno, limitando-se a três crianças por família, ou seja, R\$ 45,00.

O segundo, por sua vez, como já foi dito, tem como objetivo o de extinguir, em parceria com os diversos setores dos governos estaduais e municipais e da sociedade civil, o trabalho

---

<sup>24</sup> Entrevista concedida à Revista Brasil de Fato. Edição Nº 108, de 24 a 30 de março de 2005. São Paulo.

infantil e promover o acesso, a permanência e o sucesso escolar das crianças e adolescentes, mediante a concessão às famílias de uma complementação de renda: a Bolsa Criança Cidadã.

Tomando o PETI como uma política social de erradicação do trabalho infantil e de promoção de sucesso escolar, nascida no contexto de hegemonia do projeto neoliberal, marcado pela ampliação do desemprego e pelo desmonte de uma proposta universalizante de proteção social, explicitada na Constituição de 1988, *analisaremos o impacto do PETI no desempenho escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança.*

**CAPÍTULO IV**  
**O TRABALHO PRECOCE E A ATUAÇÃO DO PROGRAMA DE**  
**ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL (PETI)**

---

Já podaram seus momentos, desviaram seu destino, seu sorriso de menino tantas vezes se escondeu, mas renova-se a esperança, nova aurora a cada dia, e há que se cuidar do broto pra que a vida nos dê flor e fruto... (Milton Nascimento)

## **CAPÍTULO IV**

### **O TRABALHO PRECOCE E A ATUAÇÃO DO PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL**

Para que possamos analisar O PETI como uma política pública de erradicação do trabalho infantil e de promoção de sucesso escolar, faz-se necessário compreendermos como o trabalho infantil se constituiu, ao longo dos anos, um mecanismo de exploração capitalista de crianças e adolescentes e, ao mesmo tempo, uma estratégia de subsistência para eles e suas famílias. Dessa forma, iniciaremos este capítulo refletindo sobre a problemática do trabalho infantil no mundo, principalmente no Brasil.

#### **4.1 O trabalho infantil**

O trabalho infantil sempre existiu na história da humanidade; foi, porém, a partir do advento da Revolução Industrial, no século XVIII, que ele chega a sua forma mais perversa e cruel. Neste período, crianças de cinco a nove anos eram submetidas a quatorze ou dezesseis horas diárias de trabalho escravo, muitas no sistema de trabalho noturno. Além disso, ainda padeciam as dores das chicotadas quando não tinham “bom comportamento”. Quanto às condições intelectuais, a maioria não tinha nenhum grau de instrução. Isto, porque, segundo Engels, do lado da oferta, a burguesia temerosa dos efeitos “perigosos” da formação dos trabalhadores se recusava a colocar recursos à disposição do ensino; do lado da demanda, era quase impossível, após as longas e penosas jornadas de trabalho a que eram submetidas às crianças, aspirarem a tal benefício. (apud Mogueira, 1993)



Nogueira (1993), em seu livro *Educação, Saber, Produção em Marx e Engels*, analisando a obra de Marx a respeito do trabalho infantil, assevera, que, para o referido autor a exploração da mão-de-obra infantil, em sua primeira fase industrial, era uma estratégia dos fabricantes para diminuir os gastos em matéria de força de trabalho, uma vez que baixíssimos salários eram pagos às crianças. O fato de remunerar o “menor” permitiria que os capitalistas forçassem para baixo o salário do adulto. Com o salário baixo dos pais, os filhos eram obrigados a trabalhar.

Contudo, o emprego da criança só foi possível com desenvolvimento da mecanização.

À medida que a maquinaria torna a força muscular dispensável, ela se torna o meio de utilizar trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho de mulheres e crianças foi a primeira palavra da aplicação capitalista da maquinaria. (MARX, o Capital, p .23).

Continuando a análise da obra de Marx, Nogueira (1993) afirma que este se equivocou quando acreditou que o uso massivo e extensivo da mão-de-obra infantil, inaugurado pela grande indústria, tinha um caráter definitivo. Partia Marx, conforme texto abaixo, segundo a autora, da convicção de que a indústria capitalista não poderia renunciar à utilização dessa categoria de trabalhadores, tão importante para o processo de acumulação de capital:

Consideramos a tendência da indústria moderna a fazer com que crianças e adolescentes dos dois sexos cooperem no grande movimento da produção social, como um progresso e uma tendência legítima e razoável, ainda que o reino do capital tenha feito disto uma abominação. Numa sociedade racional, qualquer criança, desde os nove anos, deve ser um trabalhador produtivo, assim como nenhum adulto, de posse de todas as suas faculdades, pode se isentar desta lei geral da natureza. Se quisermos comer, é preciso trabalhar, não somente com nosso cérebro, mas também com nossas mãos. (MARX apud NOGUEIRA, 1993, p. 29).

Assim, apoiada nos estudos teóricos de Marglin,<sup>25</sup> se contrapondo ao pensamento de Marx, Nogueira afirma que a história mostrou ter a fábrica sobrevivido à abolição do trabalho infantil. Perguntamos, então, como e quando isso aconteceu, se o próprio diretor da Organização Internacional do Trabalho (OIT) no Brasil, José Carlos Alexi, em entrevista à Revista Veja,<sup>26</sup> diz: “É difícil encontrar no Brasil uma mercadoria que na cadeia produtiva<sup>27</sup> não tenha por trás a marca da mão de uma criança.” Por outro lado, o que justificaria os movimentos em prol da erradicação do trabalho infantil, em todo o mundo, entre os quais, a *Conferência Asiática contra o Trabalho Forçado e Infantil* em Dacca, Bangladesh/1995; o *Tribunal Internacional Independente contra o Trabalho Infantil* na cidade do México, México/ 1996; A *Marcha Internacional contra o Trabalho Internacional* em 1998, a *2ª Seção do Tribunal Internacional Independente contra o Trabalho Infantil*, em São Paulo, Brasil/1999 ? (SANTOS JÚNIOR, 2000, p. 39).

Ainda, o que explicaria os 350 milhões de crianças entre 5 e 17 anos, envolvidas em alguma atividade econômica no mundo, segundo dados de 2002 da OIT? Entre elas, cerca de 250 milhões são submetidas a condições consideradas de exploração, o que equivale a uma criança a cada seis no mundo. Destas, 127 milhões vivem na Ásia, 61 milhões na África e Oriente Médio e 17,4 na América Latina e no Caribe.

Assim, diante desse quadro desolador, já no século XXI, “acreditamos, infelizmente, não poder afirmar (ainda) que Marx estava errado. Sob nova roupagem, mas com a mesma intenção (a de aumento do acúmulo de capital), o trabalho infantil continua sendo utilizado/explorado.” (idem, p.40).

---

<sup>25</sup> MARGLIN, Stephen. Origem e funções do parcelamento de tarefas. IN: GORZ, A. Crítica da divisão do trabalho. Martins Fontes, São Paulo, 1989.

<sup>26</sup> Revista veja de 30/08/95

<sup>27</sup> Entendida como “um agregado de atividades econômicas que tem no seu elo inicial uma determinada atividade de extração de matéria-prima, derivando dela na ponta final o desenvolvimento de produção tecnológica sofisticada e de comércio internacional.” CAMPOS apud CARVALHO, 2000, p.22).

No Brasil, esta exploração ocorre desde o início da colonização com a incorporação das crianças negras e indígenas ao trabalho doméstico e agrícola, intensificando-se no final do século XIX, quando a mão-de-obra infantil passa a atender, a custos baixos, a indústria, particularmente a indústria têxtil, que acabava de ser introduzida no país. Do século XX em diante, em decorrência do forte processo de migração e da conseqüente urbanização, essa exploração amplia-se para os setores de atividade informal, principalmente aqueles de oferta de serviços e de atividades ilícitas.

Além de ser vergonhoso e insustentável, o trabalho infantil no Brasil é ilegal, uma vez que a Constituição Brasileira de 1988, de acordo com Emenda Constitucional de nº 20, aprovada em 16 de dezembro de 1998, proíbe o trabalho de crianças e adolescentes menores de 16 anos. No entanto, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2001, 12,7% das crianças e adolescentes brasileiras, com idade entre 5 e 17 anos, estão inseridos no mercado de trabalho, o que significa um total de 5.482.515.<sup>28</sup> Dessas, 1.081.579 não estudam, cerca de um terço (1.836.598) cumprem jornada de 40 horas ou mais por semana e 48,6% não possuem qualquer remuneração.

No Estado da Paraíba, dados da pesquisa acima (Pnad/2001) estimam que 129.57 crianças e adolescentes participam do mundo do trabalho. Segundo a procuradora do trabalho, Maria Edllene Costa Lins, em entrevista ao jornal O Norte (2003), a exploração do trabalho infantil acontece na Paraíba, principalmente em pedreiras, garimpos, matadouros, olarias, tecelagens, fabricas de fogos, madeireiras, sisais e feiras livres. No entanto, para ela, o trabalho infantil doméstico é um grande problema e, talvez, o mais camuflado:

---

<sup>28</sup> A Secretária Executiva do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, Isa Oliveira, em entrevista à Folha de São Paulo, em 17 de abril de 2003, diz que esse número pode ser maior porque não são pesquisadas as zonas rurais de seis Estados da região Norte nem a população infantil de rua. Ressalta ela “Nós temos uma população que não está em domicílios, mas nas ruas vendendo balas, nos lixões, além daquelas crianças que estão na área rural do Norte e que estão fora da pesquisa.”

O trabalho doméstico é considerado invisível porque está sob a proteção do lar. O domicílio é inviolável e a fiscalização não chega até ele. Recebemos muitas denúncias de exploração do trabalho infantil, mas nunca recebemos sobre a atividade infantil doméstica. Esses menores estão sujeitos a jornadas extensas (...), são os primeiros a acordar e os últimos a dormir (...). Quando estudam, costumam apresentar um rendimento escolar muito baixo.” (idem).

Em se tratando de educação, em um contexto como este, o fracasso escolar aparece como o resultado mais esperado. Assim, notadamente, são os alunos dos setores populares, os que engrossam as estatísticas dos altos índices de repetência, de evasão e de abandono escolar no Brasil. São eles, antecipadamente, excluídos do sistema de ensino, seja pela necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas da casa, seja pela insuficiência de ofertas de vagas nas escolas, seja pela precária qualidade do ensino oferecido.

Apesar da ampliação da matrícula no Ensino Fundamental (96,9%), o Brasil ostenta o título de campeão de repetência (20,0%), entre os quarenta e um países avaliados pela Unesco e pela OCDE<sup>29</sup> em 2002. No Programa Internacional de Avaliação de Alunos<sup>30</sup> (PISA), de 2001, ficou com o título de pior educação básica do mundo. Ainda, os dados de 2002 do IBGE/Pnad informam que há no país um total de 14,6 milhões de pessoas analfabetas e cerca de 32,1 milhões de analfabetos funcionais, o que representava 26% da população de 15 anos (ou mais) de idade, informam, ainda, que a população de 10 anos (ou mais) de idade tem apenas uma média de 6,2 anos de estudo.

---

<sup>29</sup> Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

<sup>30</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Alunos é um programa de avaliação comparada, cuja principal finalidade é a de produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O PISA é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela [Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico \(OCDE\)](#), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”.

Segundo Carvalho (2000), o trabalho infantil esteve enraizado, historicamente, na cultura brasileira, como “natural” ao projeto de vida e sobrevivência das camadas populares. A universalização do ensino fundamental não chegou a alterar esse projeto. Apenas se adicionou o trabalho como eixo complementar de formação. Houve, inclusive, uma época em que a sociedade civil e o próprio governo formavam cooperativas de trabalhadores mirins. “Assim ocorreu no Piauí com os meninos vendedores de picolé, no interior de Minas com aqueles que faziam vassouras e em todo o país com os pequenos engraxates. Até guarda-pó e noções de comércio eles recebiam.” (PIMENTEL, 2003).

Mitos sustentados por práticas como essas incentivaram a idéia de que tempo livre, muitas vezes, é dar espaço à marginalidade. “Antes trabalhar do que ficar na rua fazendo o que não presta”, “cabeça ociosa é ofício do diabo”, “é melhor a criança trabalhar a roubar”. Frases como essas eram, e ainda são, as palavras de ordem. Vejamos o discurso de Mariana, sujeito da nossa pesquisa:

Eles me ajudavam, mulher. Eles catavam papel na rua, mas... não tão catando mais não. O povo tava falando, dizendo que não. Mas eu botava pra catar, sabe por quê? Eu só botava de tarde (...), e eles iam de tardezinha depois do Reforço (...). Eu dizia: estou ensinando o caminho bom, porque eles catavam. Quando era no meio da semana, juntava um negocinho, vendiam, faziam um dinheirinho, a gente comprava as coisas, aqui pra dentro de casa. O povo dizia: mulher não bote, eu dizia: boto, pra mais tarde não tá aprendendo o quer não presta. Eles não estão mais na rua; só estão em casa me aperreando. Já estou com vontade de botar de novo pra eles não roubar. Eles vão pro sitio roubar manga, mulher!. (Mariana, mãe de Adriano e de Artur)

Discurso também evidenciado nos estudos realizados por Campos e Fancischini, em Jardim de Piranhas, interior do Rio Grande do Norte:

(...) do sentido atribuído ao trabalho, pelos adultos, pode-se depreender dos depoimentos apresentados pelos sujeitos entrevistados que, do ponto de vista das famílias, em face do quadro de carência a que se encontram submetidos, o trabalho infantil já foi incorporado à sua rotina, de modo que tanto não é questionado quanto é reiteradamente solicitado. Assim, o contexto de pobreza em que estão inseridas as famílias forja um discurso de justificação da inserção precoce no trabalho, naturalizando-o, discurso que tanto serve para negar os evidentes prejuízos às crianças quanto afirmar a importância do emprego delas pelos capitalistas. (2003, p. 5).

Todavia, se, por um lado, a exploração do trabalho produtivo de crianças e adolescentes, possibilita o aumento da renda familiar, por outro, aumenta também o lucro dos empregadores, reproduzindo, assim, as condições de perpetuação da pobreza, à medida em que estes criam, recriam e se apropriam do discurso do “pobre contra o pobre” e da pobreza para naturalizar a exploração do trabalho infantil.

Em um país que apresenta uma das piores concentrações de renda do mundo, onde a renda dos 20% mais rico é trinta e duas vezes maior que a dos 20% mais pobre,<sup>31</sup> a situação do trabalho infantil não poderia ser diferente. Tal entendimento parte da nítida relação existente entre trabalho infantil e renda familiar. Dados do INEP/2001 indicam que a taxa de ocupação da população entre 5 e 17 anos vivendo em família pobres (renda per capita de até meio salário mínimo) é a de 18,9%, caindo para 7,5% quando se observa a mesma faixa de população com renda acima de dez salários mínimos ou mais.

---

<sup>31</sup> Inep. Mapa do Analfabetismo no Brasil/2000.

Conclui-se que o trabalho infantil, expresso no elevado grau de exclusão social e pobreza ao qual estão submetidas milhares de famílias brasileiras, persiste e se faz presente, ferindo direitos básicos de cidadania e comprometendo o desenvolvimento físico, intelectual, social e moral de crianças e adolescentes, além de roubar-lhes a infância.

#### **4.1.1 O combate ao trabalho Infantil, na voz da sociedade e do Estado brasileiro**

O problema do trabalho infantil no país é que ele vem cumprir uma tarefa que o Estado não está cumprindo: garantir os mínimos sociais para a família sobreviver. Mário Volpi ( 2003)

Os processos de globalização da economia, da cultura e da comunicação, assim como os avanços tecnológicos e o acirramento da competitividade transnacional, segundo Carvalho (2000), ao introduzir novas compreensões econômicas, introduz a eclosão de movimentos sociais, em defesa dos direitos da criança e do adolescente, em todas as partes do mundo.

No Brasil, no início da década de 1980, emergem vários movimentos de defesa e atenção aos direitos da criança, representados, principalmente, pela Pastoral do Menor, pelo Movimento Nacional de Menino e Meninas de Rua, pelas centrais sindicais de trabalhadores, pelos centros de defesa de direitos e pelos centros de estudos e pesquisa.

Para dar maior organicidade a esses movimentos em 1988 é constituído *Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-governamentais, em defesa dos direitos da Criança e do Adolescente – DCA*, tendo estrategicamente, até 1997, um secretariado composto por representações das principais redes nacionais de defesa e atenção a este segmento.

O Fórum voltou-se, prioritariamente, a alterar o Código de Menores, vigente na época, no sentido de assegurar política de proteção integral à criança e ao adolescente. Para isso contou com o apoio do Fundo das Nações Unidas – Unicef, no sentido de capacitar as lideranças nacionais para introduzirem no campo legal e político a Doutrina das Nações Unidas de Proteção Integral à Infância. Assim, “O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, promulgado em 1990, reflete as normas internacionais inscritas na Convenção Internacional dos Direitos da Criança aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em novembro de 1989.” (OLIVEIRA, 2000, p.17)”.

Todavia, a erradicação do trabalho infantil não foi, no início da década de 1990, uma prioridade na agenda do Fórum DCA, de modo que se conservou na Carta Constitucional de 1988 e no ECA a possibilidade de trabalho infantil na faixa etária dos 12 aos 14 anos, na condição de aprendiz. Igualmente, o Artigo 68 do Eca *mantém o princípio do trabalho como educativo para adolescentes*, resquício da valorização cultural do trabalho mais do que da educação (Idem).

Só no final de 1992, com incentivo do Programa de Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC) da Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Fórum introduziu na sua pauta de ações políticas o combate ao trabalho infantil, destacando-se a busca de aprovação de projeto de emenda constitucional para eliminação da permissão de trabalho a crianças dos 12 aos 14 anos.<sup>32</sup>

Em 1992, foi instalado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – COMANDA. Sob as deliberações desse Conselho, realizou-se a *II Conferencia Nacional dos Direitos da Criança em 1997*, com a participação de mais de 600 delegados de municípios e Estados. Os eixos discutidos nessa conferência, dentre outros, foram a prevenção

---

<sup>32</sup> A Legislação Brasileira, de acordo com Emenda Constitucional de nº 20, aprovada em 16 de dezembro de 1998, proíbe o trabalho de crianças e adolescentes menores de 16 anos. Permitindo, no entanto, o trabalho a partir dos 14 anos de idade, desde que estejam na condição de aprendiz.



e erradicação do trabalho infantil e a proteção ao trabalho do adolescente, responsabilidade e articulação de órgão governamental e não governamental.

Ainda, como resultado desse processo, foi instituído em 1994 o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, criado para atuar como instância aglutinadora e articuladora dos agentes sociais institucionais envolvidos em políticas e programas que atuam na formulação de medidas que previnem e erradicam o trabalho infantil no país. O Fórum é representado por entidades do governo federal, dos trabalhadores, dos empresários, das ONGs, da Procuradoria Geral da República e do Ministério Público e do Trabalho.

Destaca-se, ainda, nesse cenário, o papel ocupado historicamente pela Unicef e pela OIT, no âmbito da cooperação técnica e financeira aos movimentos em prol da erradicação do trabalho infantil. A OIT, inclusive, no Brasil, com o apoio de Fórum DCA, implantou em 1992 o Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil IPEC/OIT, financiado pelo governo alemão, no intuito de restringir progressivamente o trabalho infantil e regulamentá-lo com vistas em sua eliminação definitiva.

Desta forma, pode-se dizer que a década de 1990 representou, pela via do conselho (sociedade e governos locais e estaduais), “um ápice na mobilização nacional pela prevenção e erradicação do trabalho infantil.” (Carvalho, 2000, p.18).

Por parte do governo federal, este, respondendo às demandas sociais atravessadas por pressões nacionais e internacionais, criou dois programas de assistência social, voltado para o

combate do trabalho infantil: o Programa de Geração de Emprego e Renda – PRONAGER e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI.

## **4.2 O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil: características e desenvolvimento**

O Programa de Erradicação do trabalho Infantil foi criado em 1996 e oficializado em 2000, pela Portaria n° 2.917, de 12 de setembro, do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), tendo como objetivo geral o de erradicar o trabalho infantil nas atividades perigosas, insalubres, penosas ou degradantes nas zonas urbanas e rurais, com a Jornada Escolar Ampliada e concessão da Bolsa Criança Cidadã.

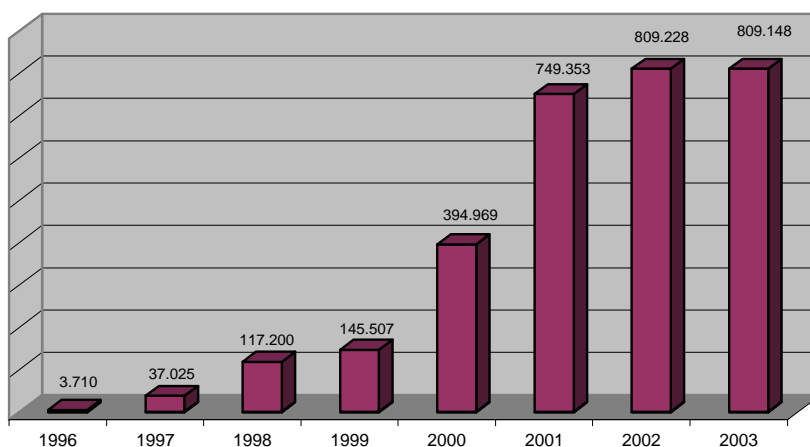
De acordo com o discurso oficial, são objetivos específicos do PETI: inserir crianças no sistema escolar, promover atividades de jornada ampliada com os devidos recursos (materiais e humanos) necessários para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar; oferecer oficinas de aprendizagem prática para o desenvolvimento de habilidades de adolescentes com mais de 12 anos; contribuir para a complementação da renda familiar mediante a concessão de bolsa-escola; recriar condições básicas para assegurar o acesso, regresso, permanência e sucesso das crianças na escola (MPAS/SAS, 1997).

O PETI concedeu prioridade inicial às atividades consideradas mais degradantes e/ou perigosas nos seguintes Estados: Mato Grosso (carvoarias), Pernambuco (canaviais), Bahia (beneficiamento do sisal), Sergipe (pedreiras e citriculturas), Rondônia (garimpo), Rio de Janeiro (canaviais, citriculturas, oleiculturas), Paraíba (beneficiamento do sisal), Pará (olarias).

Atualmente, segundo dados da *Análise Situacional do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil*(PETI) divulgados em 2004, o programa cobre todos os Estados brasileiros,

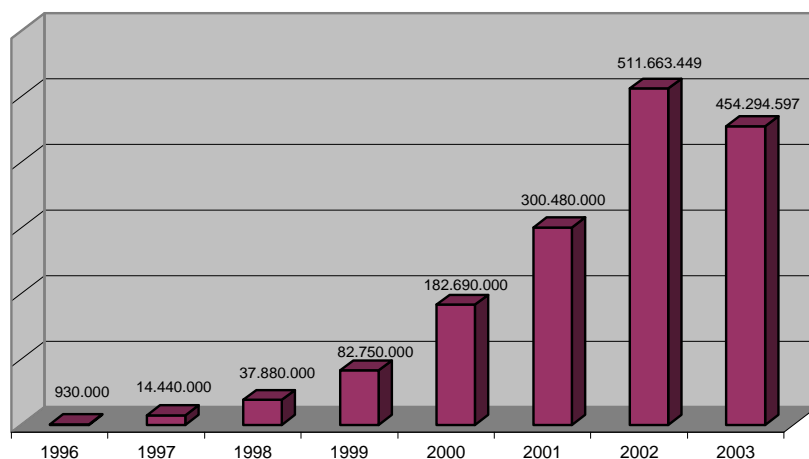
contemplando 2.601 municípios, beneficiando, assim, 809.148<sup>33</sup> crianças, com um repasse anual de R\$ 454. 294.597,00. Os gráficos abaixo mostram melhor a evolução do programa.

**Gráfico 1 – Evolução do número de crianças e adolescentes atendidos pelo PETI de 1996 a 2003 (em números absolutos)**



**Fonte:** MDS. Análise Situacional do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), 2004.

**Gráfico 2 – Evolução dos recursos aplicados no PETI pela esfera federal de 1996 a 2003 (R\$)**



**Fonte:** MDS. Análise Situacional do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), 2004.

<sup>33</sup> Tomamos por referência o mês de agosto de 2003.

De acordo com as informações dos gráficos 1 e 2, nota-se que, do primeiro ano de execução do programa para o ano de 2001, ocorreu um crescimento anual, tanto de atendimento quanto de recursos, acima dos 1000%. Contudo, de 2001 a 2003 a ampliação da cobertura do programa, em termos de atendimento, implicou a inserção apenas de 59.795 crianças e adolescentes, representando um incremento muito pequeno, que pode indicar uma desaceleração do programa. Quando 2002 é comparado com 2003, verifica-se uma estagnação, em termos de atendimento, e uma diminuição de recursos financeiros.

Comparando-se, ainda, os orçamentos do programa em 2001 e 2002, percebe-se um incremento que não representa um acréscimo significativo de expansão de atendimento. As justificativas apontadas pelos gestores do programa para tal fato são a utilização parcial do orçamento de 2002 para reconhecimento de dívida de 2001, não empenhadas em face de indisponibilidade de limite orçamentário para isso, e a utilização de parte do orçamento de 2002 para o atendimento de adolescentes de 15 anos em situação de risco extremos nas estratégias operadas pelos programas Agente Jovem<sup>34</sup> e Sentinela.<sup>35</sup> (*Análise Situacional do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil -PETI*, Brasília, 1994).

A redução dos recursos aplicados no PETI pela esfera federal em 2003, segundo o referido documento acima, não afetou diretamente o público atendido pelo programa, já que se estima que o impacto da redução tenha recaído sobre a Jornada Ampliada e outras ações desenvolvidas pelo programa, em especial as de geração de emprego e renda.

---

<sup>34</sup> O Programa Agente Jovem tem como público alvo jovens de 15 a 17 anos, em situação de vulnerabilidade e risco social, os quais fazem parte de famílias com renda per capita de até meio salário mínimo.

<sup>35</sup> O programa Sentinela destina-se a combater o abuso e a exploração sexual de crianças e de adolescentes.

O PETI é norteado por três eixos básicos: Educação (escola), Jornada Ampliada e Família.

Quanto à educação das crianças e dos adolescentes, cabe ao programa, junto às famílias, propiciar o ingresso, o regresso, a permanência e o sucesso das crianças e dos adolescentes na escola, retirando-as, do mundo do trabalho.

Assim, respeitadas as normas comuns e as dos seus sistemas de ensino, as escolas devem:

1. Elaborar e executar uma proposta pedagógica que contemple as peculiaridades das crianças e dos adolescentes do PETI;
2. Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
3. Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
4. Articular-se com a família e com a comunidade, promovendo a integração da sociedade com a escola;
5. Informar os pais sobre a frequência e o rendimento dos alunos;
6. Criar mecanismos que possibilitem avaliar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes - especificamente no que se refere a sua capacidade de ler, escrever e interpretar -, antes, durante e depois do ingresso no PETI.

A Jornada Ampliada,<sup>36</sup> por sua vez, consiste na ampliação do universo cultural das crianças e dos adolescentes através de atividades artísticas, desportivas e de aprendizagem.

---

<sup>36</sup> Trata-se de um atividade complementar à escolar, cuja frequência é semelhante ao percentual estabelecido para o ensino regular.

Para isto, ela deve funcionar em perfeita sintonia com a escola, devendo, inclusive, ser elaborada uma proposta pedagógica sob a responsabilidade do setor educacional. Ainda, segundo as normas do programa, o contato entre os professores e monitores deve ser regular, para que haja harmonia nas ações desenvolvidas e para que se possa realizar um acompanhamento mais eficiente dos avanços e dificuldades no processo de aprendizagem.

Quanto à família, sob a ótica do programa, esta é o lugar, por excelência, de proteção social. Deste modo, as ações do programa devem buscar fortalecer os laços familiares e comunitários com apoio socioeducativo e com a complementação de renda familiar dissociado do trabalho das crianças.

A complementação da renda família refere-se à Bolsa Criança Cidadã, recebida pelas famílias com renda *per capita* de até meio salário mínimo, para tirar as crianças e os adolescentes de 7 a 14 anos do trabalho e colocá-las na escola e na Jornada Ampliada. O valor da Bolsa corresponde a R\$ 25,00 para a zona rural por criança/adolescente, e no mínimo R\$ 25,00 e no máximo R\$ 40,00<sup>37</sup> para a zona urbana, por criança/adolescente.

No âmbito nacional, o PETI é coordenado pela Secretaria de Estado de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social, por intermédio da Gerência do programa; no âmbito estadual, é coordenado pela Secretaria Estadual de Ação ou órgão equivalente e no âmbito municipal, é coordenado pela Secretaria Municipal de Ação Social ou órgão equivalente.

Quanto ao financiamento do programa, considerando os pressupostos da política de descentralização este, dará com a participação das três esferas de governo: a federal, a estadual e a municipal. As ações passíveis de financiamento pela União se destinam à concessão da Bolsa Criança Cidadã, à manutenção da Jornada Ampliada e às ações de

---

<sup>37</sup> Esse valor pode ser adotado apenas nas capitais, regiões metropolitanas e municípios com mais de 250.000 habitantes.

promoção da geração de trabalho e renda para as famílias. A contrapartida estadual e a municipal financiam o salário dos funcionários e educadores.

A participação da sociedade concretiza-se por meio dos conselhos de assistência social, dos direitos de defesa da criança e do adolescente; dos conselhos tutelares e das comissões fóruns de prevenção e erradicação do trabalho infantil.

Sob as normas acima, no ano de 2000, o PETI foi implantado no município de João Pessoa, vindo a acoplar a Bolsa Escolar Municipal instituído em 1998 pela Prefeitura Municipal de João Pessoa, priorizando, no seu primeiro momento, entre outros, as crianças e adolescentes, filhos de catadores de lixo, que trabalhavam no Lixão do Roger, residentes no Condomínio Esperança, identificados pelo “Programa do Censo à Escola”.

Segundo informações da Secretaria do Trabalho e Promoção Social - SETRAPS (2005), João Pessoa foi contemplada com a meta de 3.112.00 bolsas pelo governo federal; no entanto, só foram distribuídas, 2.636.000. Isto, porque, segundo a SETRAPS, para atingir a meta prevista, a Prefeitura precisaria construir mais nove núcleos de Jornada Ampliada, além dos vinte e dois que já existem, o que implicaria custos de que ela, no momento, não dispõe.

A realidade acima aponta os conflitos e pressões entre os poderes local e federal, na gestão do programa. De um lado, os municípios tentam cumprir a meta e ampliar o atendimento do programa; de outro, o governo federal tenta manter os gastos a ampliar o atendimento, conforme dados expressos nas tabelas 1 e 2, defendendo uma perspectiva de focalização do trabalho infantil em situação de risco.

As crianças e adolescentes contemplados de João Pessoa recebem a bolsa mensal de R\$ 40,00. Para isso, devem freqüentar a escola e a Jornada Ampliada. Esta última realiza-se em parceria com a Escola Piolim, com a Casa do Pequeno Davi, com o Projeto Beira da Linha, com o Centro Profissionalizante Maria Borges, além de outras instituições não governamentais.

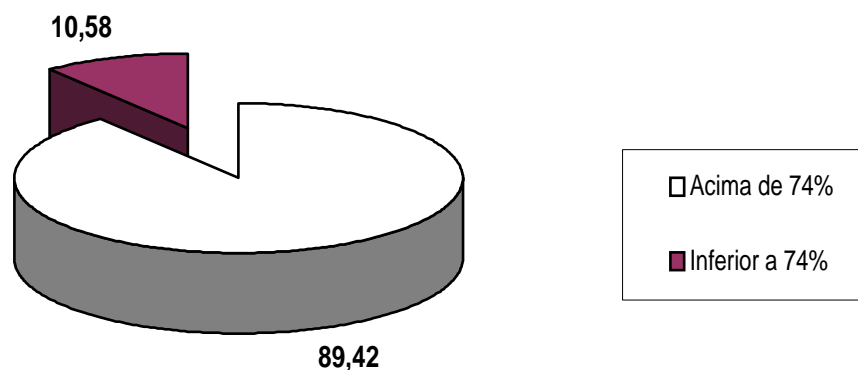


#### **4.2.1 Avanços e limites do PETI**

O PETI tem motivado muitas discussões que têm indicado um conjunto de questionamento de grande relevância para o campo de estudo sobre as políticas públicas, em especial, das políticas educacionais. Isto se dá porque, em seu objetivo principal, o programa visa a erradicar o trabalho infantil com a garantia do acesso, da permanência e do sucesso escolar de crianças e adolescentes. Assim, para o desenvolvimento de suas ações, o programa, embora seja da responsabilidade do MPAS, propõe uma ampla articulação entre a Secretaria da Assistência Social (gestora dos recursos do Programa) e a Secretaria de Educação (organizadora dos aspectos pedagógicos do programa).

Tal objetivo explica também o interesse da Secretária Nacional da Política de Assistência Social – SNAS, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, em avaliar o impacto do programa tanto nos índices do trabalho infantil quanto no rendimento escolar das crianças e adolescentes oriundos do trabalho precoce. Assim, em sua avaliação intitulada *Análise Situacional do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI/2004*, no que tange ao rendimento escolar dos alunos do PETI, foram avaliadas as taxas de frequência escolar, evasão, repetência e abandono do programa, as quais podem ser visualizadas nos gráficos 3, 4, 5, e 6.

**Gráfico 3 - Frequência das crianças e adolescentes oriundos do PETI na escola por município (%)**

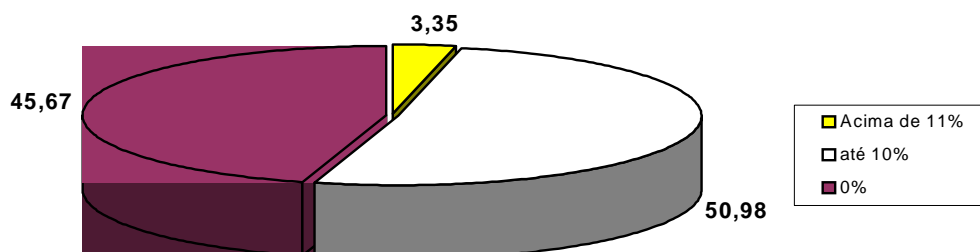


**Fonte:** MDS. Análise Situacional do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI – 2004.

Quanto ao percentual de *frequência escolar* das crianças e adolescentes inseridos no programa, segundo as respostas apresentadas pelos municípios,<sup>38</sup> dentre eles o município de João Pessoa, este é superior a 74% em 89% dos municípios e inferior a 74% em 11%. Esses dados demonstram que a exigência da frequência mínima vem sendo cumprida na grande maioria dos municípios. Para o recebimento da bolsa, é necessário que haja a frequência mínima de 75% na escola e na Jornada Ampliada. Caso contrário, suspende-se a bolsa até a frequência mínima ser alcançada.

<sup>38</sup> Participaram da avaliação 1.603 municípios, ou seja, 62% do total dos municípios beneficiados em todo Brasil.

**Gráfico 4 - Evasão escolar das crianças e adolescentes oriundos do PETI por município (%)**



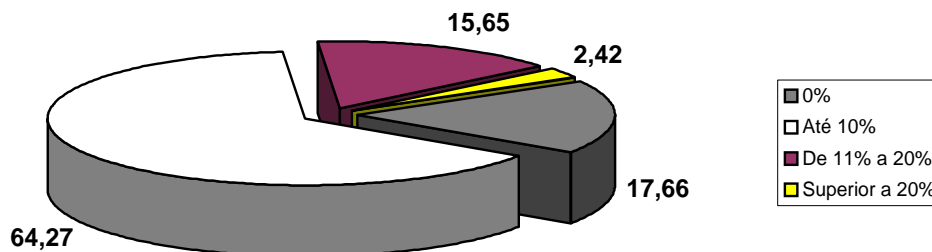
**Fonte:** MDS. Análise Situacional do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI – 2004.

Quanto ao percentual de *evasão escolar*,<sup>39</sup> segundo as respostas apresentadas pelos municípios,<sup>40</sup> é acima de 11% em 3,35% dos municípios, até 10% em 45,67% dos municípios e 0% em 50,95% dos municípios. Os dados apontam que o PETI, de certa forma, vêm promovendo a permanência do aluno na escola o que já é algum avanço, considerando que a maioria trabalhava mais de 40 horas semanais e pouco tempo lhes restava para o estudo.

<sup>39</sup> Trata-se do percentual de alunos que se matricularam, no início de um ano letivo, em uma determinada série e que no ano seguinte não se matricularam em nenhuma série, nem como alunos promovidos (na série seguinte) nem como repetentes (na mesma série). Em outros termos: indica a proporção de alunos que evadiram do sistema de ensino. A taxa de evasão é obtida dividindo-se o número de alunos evadidos de uma determinada série pelo número de alunos matriculados nessa série no início do ano.

<sup>40</sup> Participaram da avaliação 1.603 municípios, ou seja, 62% do total dos municípios beneficiados em todo o Brasil.

**Gráfico 5 - Repetência escolar das crianças e adolescentes oriundos do PETI por município (%)**



**Fonte:** MDS. Análise Situacional do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI – 2004.

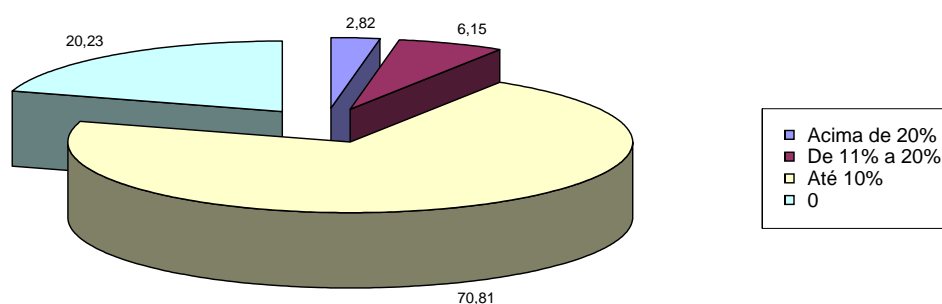
De acordo com as respostas apresentadas pelos municípios, no que concerne ao item *repetência escolar*, o percentual é de 0% em 17,66% dos municípios, até 10% em 64,27% dos municípios, de 11 a 20% em 15,65% dos municípios e superior a 20% em 2,42% dos municípios. Estes percentuais (taxas), se forem comparados às taxas de repetência do Brasil (2,0), do Nordeste (28,2) e do Estado da Paraíba (29,4) do ano de 2001<sup>41</sup>, poderemos dizer que houve algum avanço mas não tão significativo como esperava o programa.

Diante dos dados apresentados pelos gráficos 4 e 5, quanto aos percentuais de evasão e repetência escolar das crianças e dos adolescentes atendidos pelo PETI, segundo *a Análise Situacional do PETI* (2004), os fatores constitutivos desta realidade não podem se reduzir à execução do programa, pois o processo de implantação deste ocorreu em momentos diferentes para cada município. Além disso, a análise do sucesso escolar requer a incorporação de diferentes variáveis que não foram consideradas. Além disso, segundo o mesmo documento, não há dados e informações registrando que os municípios realizaram análise de situação

<sup>41</sup> Dados do MEC/INEP 2002

anterior à implantação do PETI, com vistas a uma avaliação referente à trajetória escolar das crianças e adolescentes após sua incorporação ao PETI.

**Gráfico 6 - Abandono das crianças e adolescentes do PETI por município (%)**



**Fonte:** MDS. Análise Situacional do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI – 2004.

No item referente ao *abandono do PETI*,<sup>42</sup> segundo as respostas apresentadas pelos municípios, o percentual é o de 0% em 20,23% dos municípios, até 10% em 70,81% dos municípios, o de 11 à 20% em 6,15% dos municípios e acima de 20% em 2,82% dos municípios.

Os dados demonstram expressivo aumento no índice de abandono de crianças e adolescentes do PETI, o que pode ser explicado, entre outros fatores, segundo a *Análise Situacional do PETI* (2004), pela opção do aluno por outros programas federais, como, por exemplo, o Bolsa Escola, que não estabelece, em suas normas, a condicionalidade dos

<sup>42</sup> Neste caso, abandonar o PETI não significa também abandonar a escola.

mesmos trabalharemos nem freqüentaremos a Jornada Ampliada. Não freqüentando a Jornada Ampliada lhes sobra um turno para trabalharem.

A tabela abaixo mostra os motivos de abandono pelas crianças e adolescentes do PETI apontados pelos municípios.

**Tabela 1 - Motivos de abandono pelas crianças e adolescentes do PETI por município (%)**

Motivos	Municípios
Mudança domiciliar de Estado e/ou município	73,42
Criança não quer continuar no PETI	31,19
Valor da Bolsa	20,09
Mudança para outro programa	19,28
Outros	23,33

**Fonte:** MDS. Análise Situacional do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI – 2004.

Pela tabela acima, registra-se uma migração elevada, sendo esta o principal motivo de abandono do PETI. Essa migração pode se dar em função da procura de trabalho por parte das famílias, ou em função da situação de pobreza delas. Contudo, quanto ao aluno, o seu “desligamento” do programa em face da sua mudança residencial só indica a ineficiência do programa, no que se refere ao remanejamento de crianças e adolescentes de um município para outro, sem que, necessariamente, tenha que perder a bolsa.

Por fim, quanto ao impacto do PETI nos índices de trabalho infantil, na maioria dos municípios ocorreu redução do trabalho infantil, conforme informação registrada por cerca de 90,89% dos municípios analisados. No entanto, não ocorreu erradicação, segundo informação assinalada por cerca de 69% dos municípios. O elevado percentual de municípios atendidos

pelo PETI, os quais não alcançaram a cobertura de 100%, permite duas interpretações: a ineficiência das políticas de prevenção do trabalho infantil, em especial a do PETI, as quais, embora representem melhoras para as famílias beneficiadas, não lhes alteram a situação de pobreza a qual elas estão inseridas e a fragilidade dos mecanismos de fiscalização e monitoramento dessas políticas.

Embora a avaliação do PETI, descrita acima, não me pareça muito confiável, tendo em vistas a forma como foram coletadas as informações (questionários constituídos, em sua maioria, de perguntas objetivas), alguns avanços são visíveis na atuação do programa, principalmente no que se refere à redução do trabalho infantil e à melhoria na auto-estima da criança e do adolescente, conforme tabela abaixo.

**Tabela 2 – Principais resultados do PETI em 2003 por município (%)**

<b>Resultados</b>	<b>Municípios</b>
Melhoria na auto-estima da criança, do adolescente e/ou da família	94,82
Redução do trabalho infantil	90,89
Melhoria no aproveitamento e no desempenho escolar de crianças e adolescentes	86,46
Melhoria na qualidade de vida das famílias	85,53
Ampliação do conhecimento das crianças e adolescentes	83,59
Melhoria no conhecimento físico das crianças	83,09

**Fonte:** MDS. Análise Situacional do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI – 2004.

A tabela acima aponta uma melhoria no aproveitamento e no desempenho escolar de crianças e adolescentes em 86,45 dos municípios avaliados. Em busca dessa “melhoria”,

analisaremos o impacto do PETI no desempenho escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança, no capítulo seguinte.



**CAPÍTULO V**  
**O IMPACTO DO PETI NO DESEMPENHO ESCOLAR DAS CRIANÇAS**  
**E ADOLESCENTES DO CONDOMÍNIO ESPERANÇA**

---

O fracasso da escola pública é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. (Patto, 1993)

## **CAPÍTULO V**

### **O IMPACTO DO PETI NO DESEMPENHO ESCOLAR DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO CONDOMÍNIO ESPERANÇA**

...nunca é fácil elaborar uma avaliação crítica  
de uma situação avassaladoramente presente.  
David Harvey (1993)

Neste capítulo, analisaremos o impacto do PETI no desempenho escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança, especialmente no sucesso escolar, tomando como ponto de partida algumas considerações sobre o perfil escolar dos alunos sujeitos da pesquisa, porquanto elas nos oferecerão subsídios para aprofundarmos as análises a partir do confronto com os Indicadores da Aprendizagem e os com os resultados das entrevistas.

#### **5.1 Algumas considerações sobre o perfil escolar dos alunos sujeitos da pesquisa**

A princípio, não tínhamos a intenção de traçar o perfil escolar das referidas crianças e adolescentes, fizemo-lo por acreditar que as informações levantadas aqui contribuirão para o aprofundamento das análises do estudo.

Todas as informações expressas no quadro abaixo foram coletadas a partir do ano de inserção dos alunos no programa, mas, abrimos uma exceção para destacar o ramo de atividade desenvolvida por eles antes do ingresso no programa. Isto, para não esquecer que essas crianças e adolescentes perderam parte de sua infância na luta pela sobrevivência e que, apesar disso, ainda sonham e acreditam na escola, a exemplo de Estefania, conforme o seu

discurso: “Gosto de brincar de boneca e de estudar, mas aqui só trabalho. Quando crescer, quero ser professora.” (8 anos).

### QUADRO 2 – Retrato escolar dos alunos do PETI do Condomínio Esperança

Nome	Idade	Série	Atividade de trabalho	Ano de inclusão no PETI	Mães entrevistadas	Numero de Reprovações
Ailton	11	1 <sup>a</sup>	Catador	2002		2
Artur	11	2 <sup>a</sup>	Catador	2000	Mariana	3
Antonia	10	3 <sup>a</sup>	Guardadora de veiculo	2004	Maria	Nenhuma
Arlete	14	4 <sup>a</sup>	Catadora	2000	Mônica	2
Ana	14	5 <sup>a</sup>	Pedinte	2001	Marta	2
André	14	6 <sup>a</sup>	Catador	2001		1
Augusto	14	7 <sup>a</sup>	Catador	2002		Nenhuma
Aldo	14	8 <sup>a</sup>	Catador	2001		Nenhuma

**Fonte:** Relatório do PETI - 2004, cadernetas, fichas individuais dos alunos

Analisando os dados expostos no quadro 2, comparando as idades com as séries dos alunos, podemos perceber que, dentre os oito participantes da nossa pesquisa, sete (87,5%) apresentam um quadro de *distorção* idade-série. Acreditamos ser isto fruto da exploração do trabalho infantil a que essas crianças e adolescentes eram submetidas. Sabemos que o trabalho infantil, quando não afasta a criança da escola, dificulta-lhe a aprendizagem, impedindo-a de se desenvolver como pessoa e cidadã, muitas vezes de forma irreversível.

Quanto ao número de reprovações, observamos que, dos oitos alunos, cinco (62,5%) já foram reprovados pelo menos uma vez – o que denuncia, por essa pequena amostra, o altíssimo número de repetência dos bolsistas.

Outra informação visível no quadro acima é que, dos oito alunos bolsistas do programa, quatro serão desligados por maioria (15 anos) no ano de 2005, sem sequer ter

concluído o Ensino Fundamental, garantido pela Constituição Brasileira conforme o Art. 208 “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade escolar (...).”

Diante de tal retrato, perguntamos o que acontecerá com os alunos desligados do PETI por maioria? Será que, de fato, a Constituição Brasileira garantirá, pelo menos, a conclusão do Ensino Fundamental dessas crianças e adolescentes, já que o PETI estipula uma idade máxima para o benefício, independente dos anos estudados?

Assim, em busca de uma resposta para as nossas inquietações, em forma de auxílio à nossa pesquisa, analisaremos mais adiante, na tabela 2, a situação escolar de todos os alunos do Condomínio Esperança, segundo o ano do seu desligamento do programa por maioria. Lembrando, porém, que o nosso objetivo principal é o de analisar o impacto do PETI no desempenho escolar dos alunos pertencentes ao programa.

## **5.2 O desempenho escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança**

Dando continuidade às análises, apresentamos agora a tabela 1, que trata dos Indicadores da Aprendizagem dos referidos alunos, beneficiados pelo programa, confrontando seus dados, num primeiro momento, com os dados dos Indicadores da Aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental do Brasil e do município de João Pessoa, do ano de 2002<sup>43</sup> e, num segundo momento, com os resultados das entrevistas, ou seja, com o que pensam as

---

<sup>43</sup> Os dados mais recentes.

crianças, as mães, os professores e os coordenadores do programa a respeito da questão: O PETI está de fato promovendo o sucesso escolar das crianças do Condomínio Esperança?

**Tabela 3 – Indicadores da Aprendizagem dos alunos do PETI, do Condomínio Esperança, matriculados na Escola Municipal Hugo Moura: 2000 - 2004**

INDICADOR/ANO	APROVAÇÃO		REPROVAÇÃO		ABANDONO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>2000</b>	22	53,6	18	44,0	1	2,4	41	100,0
<b>2001</b>	35	70,0	14	28,0	1	2,0	50	100,0
<b>2002</b>	41	64,1	22	34,3	1	1,6	64	100,0
<b>2003</b>	32	53,3	26	43,3	2	3,4	60	100,0
<b>2004</b>	32	72,7	12	27,3	0	0,0	44	100,0

Fonte: Registro de Frequência do Aluno do PETI, diários de classe, fichas escolares, relatórios de rendimento escolar

De acordo com os dados da tabela acima, no que se refere às *taxas de aprovação* dos alunos do PETI, mesmo sendo visível uma considerável melhora nos anos de 2001 e 2004, percebemos taxas não muito satisfatórias (53,6; 70,0; 64,1; 53,3; 72,7), comparadas à taxa de Joãoessoa do ano de 2002 (72,2) e à taxa do Brasil no mesmo ano (79,6),<sup>44</sup> conforme a tabela seguinte.

<sup>44</sup> A título de comparação, usamos os dados mais recentes dos Indicadores da Aprendizagem do Brasil e do município de João Pessoa, divulgados pelo MEC/INEP 2002.

**Tabela 4 – Indicadores da Aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental do Brasil e do Município de João Pessoa - 2002**

INDICADOR/ LOCALIDADE	APROVAÇÃO (%)	REPROVAÇÃO (%)	ABANDONO (%)	TOTAL (%)
<b>Brasil</b>	79,6	11,7	8,7	100,0
<b>João Pessoa</b>	72,2	12,3	15,5	100,0

Fonte: MEC/INEP

A alta taxa de reprovação (53,6) verificada no primeiro ano do programa, segundo conversas informais, com a secretaria da escola, já era esperada. Isto, porque a escola acabava de receber alunos que, em sua maioria, traziam um histórico escolar de múltiplas desistências, de pouca motivação e baixa auto-estima. Entretanto, para um programa que promete promover o sucesso escolar, essas taxas ainda são muito altas, inclusive estão acima das taxas de Município de João Pessoa, consideradas como uma das mais altas do país.

Quanto ao aumento da taxa de aprovação (70,0), verificado no ano seguinte, este pode estar relacionado com dois fatores: o Regime de Progressão Parcial de Estudos,<sup>45</sup> implantado neste ano pela escola, e, o valor da bolsa, visto que este se aproximava do valor do dinheiro que as crianças e os adolescentes ganhavam no trabalho (R\$ 40,00). O Primeiro, possibilita ao aluno a classificação para a série seguinte, mesmo que ele não tenha logrado aprovação em todas as disciplinas na série anterior. Todavia, para isso, ele terá que ter cursado pelo menos cinco disciplinas do currículo obrigatório da série anterior. Tal programa faz parte de um conjunto de políticas de correção de fluxo<sup>46</sup> implantado no Brasil nos últimos anos, cujo objetivo é o de combater o fracasso escolar, resultado do ingresso tardio ou, muito mais,

<sup>45</sup> A Resolução N° 001/99 dispõe sobre a implantação do Regime de Progressão Parcial de Estudos, nas escolas mantidas pelo poder público do Município de João Pessoa.

<sup>46</sup> A esse respeito ver Sposati, Arroyo, Brandão, Espósito et al., Setúbal, Carvalho. IN: Em Aberto/INEP, Brasília, v17, n.71, jan. 2000.

devido a sucessivas repetências representadas pela distorção idade-série e pelo abandono temporário.

Não obstante, em conversas com a diretora da escola pesquisada, ela fez sérias críticas à política de Progressão Escolar, alegando que esta facilita a aprovação do aluno, mas não melhora em nada a sua aprendizagem. Dessa forma, segundo Saviani (2002), corremos o risco de universalizar o Ensino Fundamental sem conseguir erradicar o analfabetismo. E esse risco fica mais evidente, segundo o autor, ao se “constatar que um dos principais vetores dessa política educacional é a redução de custos, sob o aspecto econômico, o que leva a apostar todas as fichas na ‘promoção automática’ como via para possibilitar a todas as crianças a conclusão do ensino fundamental.” (idem, p. 2).

Nesta mesma linha de pensamento, em entrevista à Revista Diálogo, Patto (2004) comenta:

Fico indignada com a política educacional, porque acho que a desfaçatez nunca foi tão grande. Fico indignada com o que se faz em matéria de política educacional nesses tempos rombudos de neoliberalismo, globalização e outros eufemismos. (...) a política educacional atualmente é feita com dois objetivos: baratear a escola pública ao máximo e maquiar estatísticas. Propostas como classes de aceleração, acabar com a reprovação de qualquer jeito, mandar os alunos de 14 anos para os supletivos da vida, tudo isso tem o sentido de baratear o custo per capita da educação pública escolar. 98% das crianças brasileiras estão dentro das escolas. Mas recebendo que tipo de ensino? Aprendendo o quê? Quem conhece o dia-a-dia de grande parte das escolas públicas de 1º e 2º graus sabe que isto é uma farsa! (...) Eles criam para essas pessoas a ilusão de que vão ter igualdade de condições se freqüentarem a Escola. É uma nova política que segura os excluídos por mais tempo dentro do sistema escolar, sem benefícios escolares reais.

O quadro acima descrito pela autora retrata a situação de fracasso escolar em que se encontram milhares de crianças e adolescentes brasileiras, embora a política de marketing do

governo tente mascará-la com o discurso da universalização do ensino fundamental, dentre outros. Assim, pesquisar o sucesso escolar é também pesquisar o fracasso escolar, isso porque as políticas para o sucesso têm como alvo o fracasso escolar, ou seja, os indicadores que na prática traduzem este fenômeno: a taxa de reprovação<sup>47</sup> e a taxa de abandono escolar.<sup>48</sup> Existe, porém, segundo Martins e Parchão (2004), um outro tipo de insucesso escolar não facilmente quantificável, mas provavelmente mais nefasto, como o não atingir as metas individuais e sociais de acordo com as aspirações dos indivíduos e com as necessidades dos sistemas envolventes. Este segundo tipo de insucesso, para os autores, deve ser aquele que merece preocupação, pelo fato de ser real em termos de essência. Assim, o primeiro só terá razão de ser se for equacionado por referência ao segundo.

Neste sentido, mesmo fazendo referência aos Indicadores da Aprendizagem para compreender o intrigante “mistério” do fracasso escolar das crianças e adolescentes do PETI, pretendemos, na presente análise, ir além dos números e dos discursos sobre os seus significados. Assim começaremos questionando, apoiada no pensamento de Marchesi e Pérez (2004), o que se convencionou em se chamar de fracasso escolar:

O termo “fracasso escolar” já é inicialmente discutível. Em primeiro lugar, porque transmite a idéia de que o aluno “fracassado” não progrediu praticamente nada durante seus anos escolares, nem no âmbito de seus conhecimentos nem no seu desenvolvimento pessoal e social, o que não corresponde em absoluto à realidade. Em segundo lugar, porque oferece uma imagem negativa do aluno, o que afeta a sua auto-estima e a sua confiança para melhorar no futuro. O mesmo acontece se a etiqueta de fracasso for aplicada à escola em seu conjunto porque não alcança os níveis que se espera dela. O conhecimento público desta avaliação pode incrementar suas dificuldades e distanciar dela alunos e famílias que poderiam contribuir para

---

<sup>47</sup> Taxa de reprovação é o percentual de alunos reprovados durante o ano letivo em relação ao número de alunos matriculados no mesmo ano. É uma das chamadas “taxas de rendimento escolar”, assim como a taxa de aprovação e a taxa de abandono.

<sup>48</sup> A taxa de abandono escolar é o percentual de alunos que abandonaram o seu grau de instrução durante o ano letivo, em relação ao número de alunos matriculados no mesmo ano.



a sua melhoria. Em terceiro lugar, porque centra no aluno o problema do fracasso e parece esquecer a responsabilidade de outros agentes e instituições como as condições sociais, a família, o sistema educacional ou a própria escola. (2004, p. 17)

Assim, qualquer que seja a definição – fracasso escolar, insucesso escolar, problemas da aprendizagem, exclusão social – e o indicador que se selecione – taxa de aprovação, taxa de reprovação, taxa de abandono – para explicar a “a ideologia<sup>49</sup> da produção do fracasso escolar”, assim compreendida, o certo é que a manutenção do não acesso à escola, como também as altas taxas de reprovação e de abandono escolar exclui o aluno do exercício soberano da cidadania.

Exclusão esta, vivida por Artur e Adriano, sujeitos da pesquisa, conforme riquíssima descrição de Mariana:

Artur, a professora disse que ele já sabia ler e escrever. Disse que ele ia passar para a 3ª série eu mando o menino ler aqui, ele não lê nada (...). Ele não sabe ler, mulher! (...). Aquele meu menino tem 11 anos (Artur), já era pra pensar. É reprovado direto, nunca passou da 2ª série. Nunca, desde que começou a estudar, 4 anos, nê? O Adriano, 1º ano, nê? (...). Artur entrou na escola foi com 7 anos e Adriano com 7 anos. Adriano já vai fazer 9 anos agora no dia 30 de dezembro. Adriano está repetindo a 1ª. Olhe, mulher, com 8 anos não era pra esse menino estar em que? Na 4ª série, o menino agora é que tá na 1ª série. O outro, o Artur, que é o mais velho, vai fazer 12 anos agora no dia 5 de maio de 2005, e não sabe ler. (Mariana, mãe de Artur e Adriano)

---

<sup>49</sup> Entendemos ideologia como “um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) (...), cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes.” (Chauí, 1981, p.113-114).

O relato de Mariana serve também de exemplo às colocações feitas por Patto (2004), já mencionadas acima, quando ela diz que a política educacional atual cria a ilusão de que as crianças vão ter igualdade de condições se freqüentarem a escola, mas apenas segura os excluídos por mais tempo na escola, sem benefícios escolares reais.

Estes dados evidenciam que o permanente desejo da escolarização das classes populares conserva, ainda hoje, sua condição apenas de promessas, de sonhos e de desejos, sobretudo em se tratando do “sucesso escolar”, já que o insucesso é tão real e concreto.

Retomemos as análises dos Indicadores da Aprendizagem:

No que se refere às quedas das taxas de aprovação de 2002 (64,1) e de 2003 (53,3), acreditamos que talvez este fato possa estar relacionado, dentre outros, com a volta de alguns alunos ao trabalho – o que demonstra que não é unicamente pela escola (escola redentora) e pelo benefício que se vai erradicar o trabalho infantil no país – e com a precariedade do ensino. Observamos, porém, que a taxa do ano de 2004 (72,7) não acompanhou essa tendência, o que pode ser justificado, segundo conversas informais com a diretora da escola estudada, por outros benefícios incorporados às famílias neste ano, como *a bolsa escola, a bolsa alimentação, auxílio gás*. Repercutido, assim na melhoria de vida da família e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, visto que muitos ainda tentava – e ainda tentam – conciliar escola, Jornada Ampliada e trabalho, como fica claro na fala de Mariana, uma das mães entrevistadas:

Álvaro vai de manhã para a escola, à tarde vai para o Reforço (Jornada Ampliada). Quando ele chega do Reforço, vai pra rua catar pra ajudar dentro de casa. Eles dois quem seguram a despesa de casa. O mais velho e o mais novo. Aveline vive mais na casa da sogra. (...). Tinha bolsa Álvaro, Adeildo e Aveline, mas Adeildo já saiu. Parou, não quer estudar mais de jeito nenhum. Quando ele deixou de estudar só faltava um mês para ele sair da

bolsa. Ele parou, eu dou conselho que só. Ele não que ir mais. Ele só fez a segunda série. (Marcela, mãe de Aveline, Álvaro e Adeildo).

Será que de fato Adeildo não quer mais estudar? Ou, por ser o filho mais velho, se sentiu na obrigação de trabalhar para assegurar o sustento da família e, assim, diferente do seu irmão Álvaro, não conseguiu conciliar estudo e trabalho, ou melhor, *escola, Jornada Ampliada e trabalho* (tripla jornada)? A respeito disso a professora Paula chama a atenção do programa:

Eu acho que o Programa tem que se interessar mais por esses alunos. Precisa fazer mais alguma coisa por eles; está péssimo. Ver que problemas eles estão enfrentando: se eles realmente deixaram de trabalhar para estudar ou se a necessidade de trabalhar ainda existe e ainda é tão grande que ainda continuam atrapalhando os estudos dele; e dá uma ajuda no sentido dos que estão com dificuldades de aprendizagem, ter um reforço escolar, ter um apoio psicológico, da família. Às vezes a gente vê alunos com problemas, mesmo comportamentais. A gente sabe que tem isso lá e a escola também tem suas dificuldades e não consegue chegar até o problema do aluno. (Paula, professora de Português)

Pesquisas comprovam que crianças e adolescentes que trabalham e estudam têm dificuldades de compatibilizar escola e trabalho, resultando em geral na queda do aprendizado e abandono da escola. O próprio relatório da Presidência da República intitulado *Trabalho Infantil no Brasil: Questões e Políticas*, reconhece que:

O trabalho infantil reduz, pelo cansaço, a capacidade de concentração das crianças e, ao submeter a sua saúde a riscos e abusos, as conduz ao absenteísmo eventual, que, por sua vez, provoca baixos índices de frequência

escolar e repetência. (...) especialmente se a qualidade da educação for precária, conduz a criança ao desalento e à evasão. (1998, p. 2)

Esse desalento com os estudos, apontado pelo relatório da Presidência, consequência da relação trabalho – estudo – má qualidade da educação, confirma, ou talvez justifique o abandono de Adeildo dos estudos. Contudo, sua mãe, parece não compreender esse movimento. Assim ela atribui ao próprio filho a causa do “fracasso escolar”, deslocando, dessa forma, um problema de ordem institucional e política para o plano individual, uma vez que “o ‘mal’ está sempre localizado no aluno. E o fim do processo é a culpabilização da vítima e a persistência de um sistema educacional perverso, com alta eficiência ideológica”. COLLARES e MOYSÉS (1994, P. 30). A fala de Marcela e a de Mariana ilustram essa lógica:

Ele nunca se interessou para estudar não, ele nunca se interessou. Agora esse daí (Álvaro) e Aveline são interessados pelo estudo. A professora disse que ele passa esse ano (...). Pra mim a bolsa foi um sucesso pra os dois. Quer dizer foi e ainda tá sendo, nê? Tá ajudando muito e eu só tenho eles (...) vivo sozinha mais eles. Aí quando tá assim ajuda muito. (Marcela, mãe de Aveline, de Álvaro e de Adeildo)

A minha menina, eu acho que ela tem também problema de cabeça, porque ela parece um Zé Lezinho (...). Aquele meu menino tem 11 anos. Já era pra pensar é reprovado todo ano. (Mariana, mãe de Artur e de Adriano)

É freqüente ouvirmos não só dos pais, mas também dos professores referências pejorativas ao aluno que não aprende, como: “alunos péssimos”, “duros de cabeça”,

“sofríveis”, “fracos”, “umas pestes”, “desajustados” “anjinhos”. Outros exemplos poderão ser vistos mais adiante nos depoimentos do professor Plínio e da professora Paula, sujeitos da pesquisa.

Tratando ainda da má qualidade da educação dos alunos do PETI, a organização não-governamental *Save the Children*, em publicação dos resultados da avaliação que fez com as crianças participantes do programa em 1998, chama a seguinte atenção:

(...) a maioria das crianças se encontra ainda no nível alfabético da leitura e da escrita, mesmo estando na 4ª ou na 5ª (...) Em sua grande maioria, tem baixa auto-estima em relação à sua performance cognitiva. (...) provavelmente aí reside o maior risco do programa: as crianças deixaram de trabalhar e estão freqüentando a escola, mas a baixa qualidade desta escola parece não contribuir muito para assegurar as chances de quem começou a freqüentá-la tardiamente. (FERREIRA apud BEZERRA, 2000, p. 85)

Se a qualidade do ensino já está ruim para os que desde cedo estão na escola, para as crianças oriundas do trabalho infantil que estão chegando agora esta se torna bem pior, tendo em vista a situação de pobreza em que elas se encontram e a sua baixa auto-estima.

Nas últimas décadas, as estratégias de reformas educacionais empreendidas pelo governo brasileiro não se têm mostrado efetivamente capazes de contribuir para o sucesso escolar dos alunos de modo geral. Isto, porque a política de qualidade implantada se baseia em um conceito específico de qualidade: a qualidade como critério mercantil, “restrita à medição de habilidades desgarradas da qualidade de vida, presa na lógica do custo/benefício” (FREITAS, 2002 p. 304).

Contrária a essa política, defendemos para a escola pública a “qualidade como fator indissolúvelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento

progressivo da escola pública”, na defesa intransigente da universalização da educação pública, gratuita, laica, com qualidade social, em todos os níveis. (GENTILI 1997, p. 172).

Por conseguinte, questionamos: será que o PETI está de fato contribuindo pra o sucesso escolar dos sujeitos da nossa pesquisa, via qualidade do ensino/bolsa escola? Esta é a questão que estamos investigando. Mas o que é sucesso escolar?

Nos últimos anos, a política de promoção do sucesso escolar para o Ensino Fundamental, via melhoria na qualidade do ensino, como foco das políticas internacionais de mercado, tem sido alvo dos planos governamentais e internacionais, sobretudo nos países da América Latina. Contudo, ao priorizarem o Ensino Fundamental, essas políticas educativas deixam a entender que “ter sucesso escolar” implica concluir apenas um ciclo de ensino – o Fundamental. Capacidade esta, exigida para atender às novas formas de relação e de organização do trabalho.

Acreditamos, pois, que o sucesso escolar não se limita apenas à conclusão de oito ou nove anos de estudo, mas a todos os níveis de ensino e, sobretudo a uma qualidade de ensino pensada e construída a partir de projetos pedagógicos, cuja natureza política se volte para o exercício soberano da cidadania. Assim, conforme Sapozati (2002), o não fracasso escolar<sup>50</sup> é alcançar um certo grau de desenvolvimento humano, de autonomia, de qualidade de vida, de equidade. A negação desses direitos é a negação da cidadania.

A esse respeito, os sujeitos da pesquisa, nos adiantaram algumas posições sobre o que pensam do seu possível sucesso escolar, via bolsa escola:

Não sei nem se vou passar de ano. Antes da bolsa era mais ou menos, com a bolsa é mais ou menos também. (Ana, 14 anos, 5ª série)

---

<sup>50</sup> A autora propõe pensar a antinomia fracasso/sucesso escolar, tendo por horizonte o não fracasso, o que não significa, segundo a ela, necessariamente o sucesso, mas sim um indicador de inclusão social.

O sucesso? Com a bolsa ficou do mesmo jeito de antes, porque tá atrasado dois meses, nê? (Augusto, 15 anos, 7ª série)

Não influenciou muito na aprendizagem, mas deu para ajudar. Ajudou na compra do material. Sem a bolsa seria mais difícil, mas eu ia atrás, com certeza (Aldo, 15 anos, 8ª série).

Motivação?... Assim não, vou indo. Gosto de estudar um pouco, tô bem no estudo. Não tirei nenhuma nota baixa até agora. (André, 15 anos, 6ª série)

Ajuda na escola, mas sem a bolsa o interesse é o mesmo. (Arlete, 14 anos, 4ª série)

“Tou estudando... Ainda não tou aprendendo. (Ailton, 11 anos, 1ª série)

Pelas falas acima, quanto à **Relação entre Bolsa Cidadã do PETI e sucesso escolar**, podemos ver claramente que os alunos não associam nem o seu sucesso nem o seu fracasso escolar à bolsa cidadã. Esta conclusão que pode ser reforçada pelas falas das mães:

Sobre isso eu não sei nem dizer, sabe? Porque toda a vida ela estudou. Toda a vida eu quis os estudos dela, (...). Ela, antes do programa, já era uma aluna exemplar, né? Porque estudiosa, né? Graças a Deus, eu não tenho o que reclamar. Sem a bolsa continuava do mesmo jeito. (Marta, Mãe de Ana e de Aline)

Não sei da aprendizagem, é a mesma coisa, não muda nada. Arengam sempre; me dão trabalho; eu recebo reclamação das professoras e eles não aprendem a ler, de jeito nenhum. (Mariana, mãe de Adriano e de Artur)

Programas compensatórios, em países como o Brasil, segundo Patto (1984), além de trazerem um novo alento à crença de que o Estado está empenhado numa promoção social

não-discriminativa e de manterem, por algum tempo, a ilusão da possibilidade de ascensão através do sistema educacional, parecem ter dois outros resultados:

Em primeiro lugar, aumentam a rentabilidade do sistema de ensino, enquanto qualificador de mão-de-obra, na proporção exigida pelo atual modelo econômico de internacionalização do mercado interno; em segundo lugar, disseminam a crença de que todos os esforços estão sendo empenhados no sentido de escolarizar os filhos da pobreza e de sanar suas deficiências, ficando os fracassados que ainda houver – e certamente serão muitos, apesar (ou por causa?) dos programas de educação compensatória – por conta da incapacidade da criança e de seus pais. (p. 119)

Não obstante, nas falas das professoras Paula e Priscila, ambas da primeira fase do Ensino Fundamental, o sucesso de seus alunos depende, quase exclusivamente, da Bolsa-Cidadã do PETI:

Ah sim! A aprendizagem dos meninos é mais desenvolvida em sala de aula (...). Levam as tarefas, trazem feitas. Enquanto as outras crianças que não têm o PETI nem o Reforço (Jornada Ampliada) fora da escola, já vêm com mais dificuldades para a escola. (Penha, professora da 3ª série)

Então pelo menos estas duas alunas, que fazem parte da minha sala de aula, elas são bem participativas. Por sinal já estão até passadas por média. Nunca deram trabalho. Elas têm um rendimento muito bom. Sempre se preocupam, assim em aprender. E não é só com notas. É mais na aprendizagem que elas se preocupam. Está entendendo? Tudo o que é feito na sala de aula elas estão procurando participar. Todos os trabalhos que são passados elas procuram entregar. (Priscila, professora da 4ª série)



Discorrendo sobre as possíveis contribuições que programas compensatórios podem trazer para o sucesso escolar de crianças e adolescentes, Patto (1984) assevera que, pelo menos num aspecto, a situação dos que reagem positivamente aos programas compensatórios e conseguem cursar a escola de 1º, 2º e 3º graus não difere muito do grande contingente malsucedido. Assim, acredita a autora que quase todos se sujeitarão à dominação sem a perceber: os mau sucedidos, assumem a culpa por seu insucesso escolar, profissional e social, e os bem sucedidos, vêem o mundo da perspectiva da classe dominante. Isto, porque “como membros isolados da classe baixa, cooptados pelo sistema, recebem uma sutil e impositiva versão da História.” (idem, p. 120)

Se, para os professores da primeira fase do Ensino Fundamental, o PETI contribui para o sucesso escolar dos seus alunos, nos estudos realizados por Bessera (2004) com os mesmos professores, sujeitos da nossa pesquisa, o mesmo não acontece. Para eles, segundo a autora, as ações do PETI não são suficientes para influir na melhoria das condições de aprendizagem dos alunos; presta-se, apenas como fonte de renda provisória e de estratégia de sobrevivência para as famílias. Reforçando as conclusões da autora sobre a aprendizagem dos alunos, vejamos o que outros professores, sujeitos da nossa pesquisa falaram:

Noventa por cento (90%) desses aqui o aproveitamento deles é nulo, com certeza. (Plínio, professor de Matemática)

Por esta lista que eu estou aqui... Eu estou vendo alunos que são péssimos em aprendizagem. Estou vendo alunos bons em aprendizagem, excelentes! Muitos sem interesse nenhum, motivo? Não sei te dizer. E são muitas dificuldades de aprendizagem. Alguns aqui são bons, outros uns verdadeiros desastres. Faltam e quando vêm, são tantos que não querem participar. Não gostam de participar. (...). Se forem atividades pra casa, eles não fazem. (Paula, professora de Português)

Pelas falas acima dos professores, fica claro, a nosso ver, uma certa postura autoritária e preconceituosa sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos. Deste modo, o professor como agente de relação que dão vida aos pressupostos ideólogos, segundo Patto (1984), é formado para ser o porta-voz da ideologia da classe dominante e vincula muitas vezes com a autoridade que lhe é outorgada, “os conteúdos dos livros didáticos, os estereótipos e preconceitos sobre a criança, a família e os modos de vida na pobreza, as mensagens de que existe um mundo valioso, ao alcance de todos, dependendo apenas do mérito de cada uma.” (idem, p. 140)

Sob esta ótica, o aluno “desastre”, “péssimo” ou “zero” de aprendizagem geralmente é estigmatizado, rotulado. Assim, marcado, ele pode começar a sua carreira de incapaz, como aponta Patto:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidade impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. (1993, p. 50).

Nessa perspectiva, a causa do fracasso escolar passa a ser situada na própria criança, que de vítima se transforma em réu. Usamos o termo vítima porque, segundo este ponto de vista, estas crianças, especialmente as trabalhadoras, sofrem as conseqüências de um sistema social e educacional perverso, que nem sempre lhes oferece as condições necessárias para que possam se apropriar do conhecimento transmitido pela escola.

Retomemos as análises dos Indicadores da Aprendizagem da tabela 1, agora as *taxas de reprovação*. Estas, por sua vez, se apresentam assustadoramente altas (44,0; 28,0; 34,3; 43,3; 27,3) em relação aos anos pesquisados, chegando, inclusive, a superar as taxas do ano

de 2002, do Município de João Pessoa (12,3%) e do Brasil (11,7),<sup>51</sup> quase triplicando a taxa nacional em 2000 (44,0) e em 2003 (43,3).

Se considerarmos os estudos que demonstram que a repetência tende a contribuir para a evasão, sobretudo se for na mesma série, poderemos dizer que os irmãos Adriano e Artur, sujeitos da nossa pesquisa, de acordo com a fala de Mariana, expressa na página 97, são fortes candidatos a esse “mal.”

Além do abandono escolar, a repetência traz desalento, insatisfação, desencanto e, sobretudo, um profundo sentimento de frustração. Entretanto, sendo social e politicamente produzido, faz-se necessário contextualizá-lo e historicizá-lo para tira-lhe o caráter de fenômeno natural.

Nesse sentido, problematizado tal fenômeno, Patto (1984) afirma que, no âmbito das salas de aula, duas das causas fundamentais dos índices de reprovação são a inadequação curricular e metodológica, de um lado, e a relação professor – aluno, de outro; esta última, segundo a autora, é a verdadeira geradora de fracasso e de abandono.

Já para Moysés & Collares (1997) e Esteban (2001), a reprovação e o abandono escolar estão associados ao processo de avaliação escolar. Para as duas primeiras autoras, a avaliação pode ser vista como uma perseguição ao “defeito” da criança, já que vivemos em um mundo em que todos “pretensamente” têm as mesmas oportunidades. Esteban, por sua vez, vê a avaliação como um dos maiores entraves ao sucesso escolar das crianças das classes populares à medida as quais os discrimina e os exclui por meio da reprovação, da repetência e da evasão, assim:

São elas as preparadas para o futuro fracasso profissional e social. Mas, em contrapartida, são elas também que denunciam o fracasso da sociedade que produz uma escola incapaz de lidar com a diferença. Uma sociedade excludente não poderia produzir uma escola incluyente. (ESTEBAN, 2001).

---

<sup>51</sup> Segundo dados do MEC/INEP 2002.

Sobre a incapacidade da escola, em lidar com as diferenças apontadas pela autora acima, na escola onde pesquisamos, podemos concluir que, mediante conversas com a secretária, esta instituição não tem uma proposta pedagógica que contemple as peculiaridades das crianças e dos adolescentes do PETI, conforme normas do programa: “as escolas devem elaborar e executar uma proposta pedagógica que contemple as peculiaridades das crianças e dos adolescentes do PETI”. Conclusão reforçada por Beserra (2004) em seus estudos realizado com os mesmos sujeitos:

a escola desconhece os objetivos/finalidade do programa PETI, não está preparada para acolher estas crianças, tratam-nas indistintamente das outras crianças que nunca foram trabalhadoras e, que, portanto, têm uma condição de vida distinta das crianças participantes do PETI. (2004 p. 24)

Quando apontamos as dificuldades da escola em atender às peculiaridades e diferenças das crianças e dos adolescentes do PETI, não queremos aqui afirmar que essas crianças têm algum déficit cultural ou problema cognitivo, a ponto de não aprender, ou são menos inteligentes, conforme preceitos da Teoria da Carência Cultural. Foge de nós qualquer pretensão. O que queremos dizer é que as crianças do PETI, não tiveram as mesmas condições de bens culturais como outras crianças, pelo bloqueio de seu acesso a esses bens:

Assim a barreira imposta, cultural e politicamente, as possibilidades de desenvolvimento dessas crianças, devem ser o objeto de análise, na busca de modo de enfrentamento e superação, e não o seu produto – a diferença construída entre criança – construindo mais uma justificativa para a desigualdade social (MOYSÉS E COLLARES, 1997p. 7).

Acreditamos que os fatores que determinam tais diferenças são muito mais amplos e mais complexos do que se imaginam; estão diretamente ligados à má distribuição de renda, fruto da injustiça social que caracteriza os países capitalistas, sobretudo o Brasil. Não podemos nos iludir acreditando que as mudanças têm que se dar no âmbito específico da escola. Entretanto, considerando que “a escola que atende às finalidades dos dominadores pode também representar um espaço vivo e dinâmico para os dominados”, acreditamos que algumas ações nesse *locus* particular podem e devem ser realizadas, no sentido de estreitar a distância que possibilita a uns e impossibilita a outros o acesso aos bens construídos historicamente. (MIRANDA, 1984, p.132).

Sob esta ótica, apontamos a necessidade de um atendimento da parte da escola estudada, efetivamente capaz de pelo menos resgatar a auto-estima das crianças do PETI, no intuito de devolver-lhes os sonhos e a auto-estima, roubados pela exploração capitalista do mundo do trabalho, seja mexendo no currículo, seja pelo comprometimento dos envolvidos no programa. Quem sabe, assim, algum sucesso escolar seja visível na aprendizagem dos alunos bolsistas.

Além dos problemas já apresentados, que de certa forma limitam o possível sucesso do programa e, conseqüentemente, o sucesso escolar dos alunos bolsistas, outros se mostraram visíveis aos nossos olhos na escola estudada, como: as várias reclamações dos alunos e das mães contra a dificuldade de acesso ao local onde se realiza a Jornada Ampliada<sup>52</sup>, o atraso no pagamento do benefício, a falta de articulação entre as duas jornadas – não havia integração nem sequer diálogo entre os responsáveis pela escola e os monitores responsáveis pela Jornada Ampliada.

Segundo o *Manual de Orientação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil*

– *PETI*, a Jornada Ampliada é a ação educativa complementar à escola, assim

---

<sup>52</sup> Não houve reclamação às ações desenvolvidas pela Jornada Ampliada, mas contra as dificuldades de acesso ao local onde ela se realiza; por isso não consideramos como uma variável de análise. Aliás, não tínhamos esse objetivo, pelo menos nesta pesquisa.

O contato entre os professores e monitores deve ser regular para que haja harmonia nas ações desenvolvidas e para que se possa realizar um acompanhamento mais eficiente dos avanços e dificuldades no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes (Manual de Orientação do PETI, p. 21)

Beserra (2004,) em estudos realizados com os professores e os monitores dos alunos, sujeitos da nossa pesquisa, sobre a relação escola e Jornada Ampliada, constata, também, uma grande distância entre ambas, “agravando-se o fato de muitos professores nem saberem o que é jornada ampliada, fazendo-nos acreditar mais uma vez que não se sentem parte do PETI e que só as crianças é que são sujeitos dele.” (idem, p. 43, tradução nossa).

Quanto aos professores, sujeitos da nossa pesquisa, apenas Paula, da 3ª série, sabia identificar, dentre seus alunos, os bolsistas beneficiados pelo programa. Isto nos levou a dar a cada professor, no início das entrevistas, uma relação contendo os nomes de todos os seus alunos

bolsistas, por série, turno e turma. Curiosamente, um dos professores nem sequer conhecia o programa:

(...) não sabia que esse pessoal era desse programa: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Nunca ouvi nem falar. (Plínio, professor de Matemática).

É provável que o professor acima também não saiba que o PETI nasceu no contexto de hegemonia do projeto neoliberal, marcado pela ampliação do desemprego e pelo desmonte de uma proposta universalizante de proteção social.

Talvez isso “justifique” a fala do professor, que não conhecendo o programa, não hesitou em apontar a família como os prováveis responsáveis pelos problemas enfrentados pelo programa e pelos alunos:

Eles deixaram de trabalhar, mas não estão se dedicando aos estudos não. O programa não está funcionando do jeito que pensaram não, sabe? Acredito que seja, talvez, por falta de acompanhamento em casa, não é?” (Plínio, professor de Matemática).

Por outro lado, a própria coordenadora do PETI não tinha nenhuma informação sobre a aprendizagem dos alunos bolsistas, o que indica a fragilidade da articulação entre a Secretaria de Assistência Social (SETRAPS) e a Secretaria da Educação (SEDEC), responsáveis pelo programa:

Sobre a aprendizagem, olha, nós não temos dados que digam que a criança que entrou no PETI tava no 1º ano, tava no 2º ano, as séries que ela passou. Nós não temos. Nós não temos. O que nós temos é a garantia de que ele vai continuar estudando. Que ele vai continuar. Agora, se... O resultado de volta, o PETI não controla; só a frequência mesmo. Aí nós não temos dados. Só a escola.

Vale lembrar que a escola não tinha nenhum levantamento sobre a aprendizagem dos alunos do PETI. Tinha, sim, mas de todos os alunos da escola, independente de ser ou não do programa.

Ainda, pela fala da coordenadora do programa abaixo, quanto à variável de análise, **Compreensão do PETI demonstrada pelos sujeitos**, parece que, para ela, o PETI representa apenas a garantia de que o aluno vai continuar estudando, ou seja, vai permanecer na escola:

Nós temos crianças que está no PETI, ele tava há três anos no 3º, há três anos no 1º ano, há quatro anos, às vezes, nós temos caso aqui que ele estava há quatro anos, no 1º ano. No meio do ano ele desistia. Então existe esta garantia: que ele continue estudando.

Enquanto, para a coordenadora do programa, o PETI representa a permanência do aluno na escola, para Ana, a bolsa, assim compreendida por todos os entrevistados, não tem nada a ver com a sua frequência escolar, nem com a sua aprendizagem.

Não, pra mim tanto faz. Só porque eu recebo essa bolsa escola que eu venho estudar não. Antes de eu receber a bolsa eu já estudava... Antes da bolsa era mais ou menos, com a bolsa é mais ou menos também. A bolsa não tem nada a ver com os estudos, a mim não tem não. Só porque eu estou recebendo a bolsa escola não é obrigado eu vir para a escola não. Não sei nem se vou passar de ano. (Ana, 14 anos, 5ª série)

Apesar dos comentários de Ana, para os demais alunos entrevistados, a bolsa do PETI, embora não represente uma via ao sucesso escolar, representa, como já foi dito, uma ajuda econômica que possibilita, dentre outras, a compra do material escolar:

Tem, em tudo, em comprar meu material da escola, somente. Motivação? Assim não, vou indo. Gosto de estudar um pouco, tô bem no estudo. Não tirei nenhuma nota baixa até agora. (André, 15 anos, 6ª série)

Melhorou assim... Deu para me ajudar. Antes, pra comprar um caderno uma caneta, tinha que ficar na rua pedindo dinheiro, olhando carro e agora não: eu posso comprar o meu caderno o meu livro, e vim para a escola estudar. (Aldo, 15 anos, 8ª série)

Eu gosto de ter a bolsa do PETI. A bolsa é pouquinho mais ajuda. (Antonia, 10 anos, 3ª série)



Claro, ajuda a minha mãe comprar comida pra nós. (Artur, 11 anos, 2ª série)

Os discursos das mães confirmam os discursos dos filhos. Para elas, o PETI representa a possibilidade de comprar material escolar, alimentação e até remédios. Representa ainda, para uma delas que desconhecia o programa uma atribuição do governo federal – no qual deposita confiança –, uma mixaria, entendida como coisa de pouco valor econômico. Crítica, embora recheada de um certo conformismo, bastante pertinente, tendo em vista que, desde o ano 2000, não houve nenhum reajuste no valor da bolsa.

A bolsa é pouco. A bolsa tem que aumentar um pouquinho, pra gente não ficar pra cima e pra baixo atrás de mixaria... As coisas aumentam demais. Sempre é pouco mais ajuda pior é nada, o problema é esse. O povo tem um ditado que diz: “O pouco com Deus é muito e o muito sem Deus é nada”. Se a bolsa tivesse reajuste era melhor, mas é difícil que só a peste. Só quem faz isso é Lula mesmo. (Maria, mãe de Antonia e de Angélica)

Demais. Pra mim tá ótimo porque o dinheiro que recebo dá pra mim comprar a comida pra eles, caderno e lápis, né? Não posso comprar todo mês, porque todo mês não dá pra comprar os cadernos, né? Aí um mês é dos cadernos, um mês é da roupa, um mês é da comida. O remédio quando falta, vou lá e compro (...). Tem mês que eu estou muito imprensada. Aí sai mesmo no mês que eu estou imprensada (...). Esse dinheiro pra mim está maravilhoso. Não tenho nada a dizer. (Márcia, mãe de Aurélio, de Avelino e de Adriano).

Ajuda, e ajuda muito (...). Se não fosse esse dinheiro da bolsa escola deles, ia passar fome eu, eles, porque eu não tenho salários (...). Meu marido não tem emprego fixo. Eu tenho cinco filhos. (Mariana, mãe de Adriano e de Artur)

A história de Maria, Márcia e Mariana é semelhante à história de milhares de famílias que sobrevivem apenas com o dinheiro de algum programa assistencialista. Acreditamos, pois, que algumas das condições mínimas para se ter uma qualidade de vida aceitável, dentro dos parâmetros de cidadania, vão além da manutenção da vida orgânica; implicam a obtenção de renda e de educação de qualidade. A falta de renda, junta com a falta de ensino, constitui-se em fatores preponderantes de agravamento da pobreza e sustentação da exclusão social.

Voltemos mais uma vez às análises dos Indicadores da Aprendizagem dos alunos do PETI. Trata-se agora as *taxas de abandono*,<sup>53</sup> expressas na tabela 1. Diferentes das *taxas de aprovação* e das de *reprovação* (não-satisfatórias) mostraram-se bastante positivas, ou seja, baixas (2,4; 2,0; 1,6; 3,4; 0,0), o que pode ter interferido nos resultados das outras taxas estudadas.

Isto, porque uma depende do resultado da outra. Se forem comparadas com a taxa de abandono de João Pessoa (15,5%) e com a do Brasil (8,7)<sup>54</sup> do ano de 2002, superarão as expectativas do programa, sobretudo em relação à taxa de João Pessoa, uma das mais altas do país.

Tais resultados indicam que grande êxito do PETI, até o momento, é poder dizer que os alunos estão na escola. Dessa forma, o programa devolve às crianças e aos adolescentes o lugar que é deles: a escola. Resgata, em parte, a enorme dívida social de exclusão escolar que atinge as camadas mais pobres de João Pessoa, especialmente as famílias do Condomínio Esperança.

A permanência dessas crianças e adolescentes na escola pode ser confirmada, também, pelo estudo realizado por Souza (2000), na monografia intitulada *Incluir os Excluídos: o Desafio maior do Programa Bolsa Escola*, cujo objetivo foi o de analisar o impacto da Bolsa

---

<sup>53</sup> Não encontramos em nosso estudo nenhum caso de aluno que tenha abandonado o PETI e tenha continuado na escola. Evadiram-se (não se matricularam no ano seguinte ao abandono).

<sup>54</sup> Segundo dados do MEC/INEP 2002

Escola Municipal<sup>55</sup> na vida das crianças e dos adolescentes e de suas famílias do Condomínio Esperança. Concluiu a autora, neste estudo, que nenhuma das 190 crianças e adolescentes beneficiados pelo programa, em 1999, tinha abandonado a escola. Isto significa dizer que a taxa de permanência escolar foi a de 100%, igualmente à taxa dos alunos bolsistas, sujeitos da nossa pesquisa, no ano de 2004.

Entretanto, quanto à variável **Relação Bolsa Cidadã do PETI e permanência escolar**, a maioria dos alunos não vêem nenhuma relação entre a sua permanência na escola e a bolsa do PETI, assim como não vêem nenhuma relação entre esta e o seu sucesso escolar. Inclusive, num discurso consensual, afirmam que já estudavam antes da inserção no programa e que sem a bolsa eles viriam à escola da mesma forma:

Sem a bolsa eu vinha. Tanto faz ter a bolsa do PETI. (Antonia, 10 anos 3ª série)

Não, pra mim tanto faz. Só porque eu recebo essa bolsa escola que eu venho estudar não. Antes de eu receber a bolsa eu já estudava (...) Só porque eu estou recebendo a bolsa escola não é obrigado eu vir para a escola não. (Ana, 14 anos, 5ª série)

Eu já estudava antes do PETI. O PETI ajudou em alguma coisa. Nunca fui reprovado. Eu to ruim em Matemática e Inglês. Sem a bolsa estaria do mesmo jeito. (Augusto, 15 anos, 7ª série)

Eu sempre gostei de estudar. Antes da bolsa eu já estudava, com a bolsa melhorou (...). Até agora eu nunca fui reprovado. Eu sempre venho à escola. (Aldo, 15 anos, 8ª série)

---

<sup>55</sup> Instituída em 1989, pela Prefeitura de João Pessoa e acoplada pelo PETI em 2000.

Não desconsiderando as falas dos alunos acima, acreditamos que a ajuda econômica que a bolsa propicia às famílias, de certa forma já contribui para a permanência deles na escola, porquanto eles não terão mais que conciliar trabalho e estudo, levando-se em conta que todos, antes da inserção no programa, já estudavam conforme afirmaram. Só não sabemos se, sem a bolsa, teriam continuado. Acreditamos ainda que o que tem que existir são políticas geradoras de emprego e de distribuição de renda para as famílias dessas crianças, de modo que elas não precisem condicionar sua ida à escola a um benefício que, ironicamente se chama Bolsa-Cidadã.

Aprofundando a discussão sobre a **Relação entre bolsa cidadã do PETI e permanência escolar**, a professora Penha e a professora Priscila confirmam a presença dos alunos nas aulas; mas diferentemente deles, atribuem-na ao programa.

Apesar de Arlete ter ficado grávida, nê? Mas ela não desistiu. Mesmo assim, ela continua vindo ainda, até... E não modificou assim também, assim a aprendizagem dela por conta da gravidez. Nada disso modificou. Ela continua com o objetivo dela. Então, isso é muito bom . (Priscila, professora da 4ª série)

Eu tenho três alunos na minha sala; eles são bem de comportamento. Todos os dias vêm a escola. Fazem as tarefas todos os dias (...), freqüentam todos os dias, não faltam. É muito difícil eles faltarem. (Penha, professora da 3ª Série)

Segundo a informação de uma das secretárias da escola pesquisada, a freqüência dos alunos foi superior a 74% nos anos de 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004. Apesar disso, em conversas informais com a mesma secretária, em um dado momento, ela nos disse que, quando o aluno ultrapassava o número de falta permitido pelo programa, dependendo de quem era o aluno e das condições de pobreza da família, ela não transcrevia para o Relatório

da Frequência do PETI o número real de faltas, para isso não prejudicar, segundo ela, o único “ganha pão” da família.

Ainda, sobre a referida frequência escolar, pelos registros dos diários de classe, observamos que alguns alunos raramente faltam às aulas, mas não fazem todas as provas de avaliação, o que os leva à reprovação. No nosso entender, se isso tiver alguma relação com a bolsa do PETI, o aluno “não” está sendo atraído pela escola e sim pelo benefício, já que a reprovação não o exclui do programa. A esse respeito, vejamos o discurso baixo do professor Plínio e o da professora Paula, ambos da segunda fase do Ensino Fundamental.

“Pelos nomes, aqui, dos que estou vendo aqui, que conheço. Ta certo? Se é para tirar do trabalho, né? Para se dedicar único e exclusivamente aos estudos, não está acontecendo dessa forma, assim não (...). Esse aqui nem aula minha assiste mais. Eu proibi de assistir às minhas aulas porque nem caderno ele traz. Ele não faz nada... dá trabalho somente. Esses dois aqui, esse aqui... Esse aqui eu estou com dúvida, se existe esta pessoa lá, eu não lembro? (Plínio, professor de Matemática).

Alguns aqui são bons, outros uns verdadeiros desastres. Faltam e quando vêm, são tantos que não querem participar. Não gostam de participar. (...) se forem atividades pra casa, eles não fazem. (Paula, professora de Português)

O que se vê nessas falas é o que se pode chamar, segundo Ferreira (2004), de exclusão na escola. A atitude do professor Plínio, de proibir o aluno assistir às suas aulas e a forma como a professora Paula se refere ao aluno constituem um despropósito e uma agressão para as crianças, que já foram por tanto tempo excluídas da escola e, conseqüentemente, do direito à educação. Constitui ainda, um incentivo para o abandono escolar.

Nesta perspectiva, Ferreira (2004) classifica dois tipos de exclusão: a que se refere ao não-acesso à escola, que denomina *exclusão da escola*, e a que se refere ao processo escolar,

praticado dentro da escola, que denomina *exclusão na escola*. Afirma o referido autor que o problema mais grave da escola fundamental brasileira é o fenômeno *exclusão da escola*, resultante da ação de mecanismo da reprovação e repetência. Isto, porque a universalização do acesso à escola é apenas a condição necessária, mas não o suficiente para assegurar o direito à educação. Isto significa apenas a inclusão num sistema escolar altamente excludente. A solução do problema da exclusão escolar, assim, conforme esse mesmo autor “passa necessariamente pela transformação da escola, isto é, da superação da lógica de exclusão que rege o seu funcionamento em relação à escolarização das classes populares, do aluno trabalhador, do negro e de outros grupos ou categorias.” (idem, p. 64).

Nesta mesma linha de pensamento, Beisiegel já dizia em 1981: “no passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje, atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente”. (apud PATTO, 1993, p. 119).

Assim, para se ter uma idéia “mais transparente” da incidência da exclusão, seja da “escola” seja na “escola” no Ensino Fundamental brasileiro, basta observar abaixo alguns dados divulgados em 2003 pelo IBGE, feito com base no censo de 2000.

1. São 4,1 milhões de crianças de 4 a 7 anos fora da escola, ou 31% do total desta faixa etária. Só entre as crianças de 7 anos, obrigadas por lei a estarem na escola, o índice é de 7,7%, ou 254 mil em números absolutos;
2. 55% dos jovens de 15 a 17 anos que estudam ainda estão no ensino fundamental;
3. Na faixa de estudo obrigatória, de 7 a 14 anos, há 1,4 milhão de crianças fora da escola;
4. Só 3,43% dos brasileiros têm diploma universitário;

5. Até o ano de 2000, 14 milhões nunca havia ido à escola.

Contrariando as falas dos professores Plínio e Paula e dos alunos, nos discursos das mães, quanto à **Relação Bolsa Cidadã do PETI e permanência escolar**, elas deixam a entender que existe uma forte relação entre a bolsa Cidadã e a permanência de seus filhos na escola, inclusive mostram-se preocupadas com a possibilidade de perderem a bolsa. Entretanto, o que mais nos chamou a atenção foi o cuidado e a preocupação que elas demonstraram, em todas as suas falas, pelos estudos dos filhos. Isso vai de encontro à crença de que existe desinteresse entre as famílias das camadas populares pela carreira escolar dos filhos. A esse respeito, estudos realizados por Griffó (1996) e por Costa (1993) demonstram o empenho delas em contribuir para a reversão da situação de fracasso dos filhos.

É na escola que as famílias das classes populares depositam suas esperanças de um futuro, se não melhor, diferente para seus filhos. Eis o que as mães disseram:

Eles vão todos os dias para a escola. No caso quando o mais velho não vai, eu ligo pra lá aviso por que o motivo que ele não vai, pra não perder... E até agora estou recebendo. Pra mim está maravilhoso. (Márcia, mãe de Aurélia, de Avelino e de Adriano)

(...) depois que veio esse programa pra qui... Melhorou mais, né? Antes da bolsa ela já estudava. Toda vida eu quis ela no colégio, não é por bolsa, não é por nada. Mesmo que ela não tivesse esse programa. Deus me defenda de tirar a minha filha do colégio, não, Deus me livre. (Marta, mãe de Ana e de Aline)

Ajuda bastante. Em se interessar para ir para a escola. (Mônica, mãe de Arlete)

Mulher, esses meus meninos vão todos dias para a escola. Arengam demais na escola. Quando eles chegam em casa eu dou conselho. Eles vão e voltam e arengam de novo. (Mariana, mãe de Adriano e de Artur)

Ah sim! Elas não faltam ao colégio não. O que eu mais me preocupo é com a escola delas. Com o futuro delas. Eu acho bom porque o que elas aprendem no estudo (...) é melhor pra elas e pra gente, nê? Porque eu mesmo não sei estudar. Só sei assinar o nome muito mal, e elas estudando, esse problema acaba. (Maria, mãe de Antonia e de Angélica )

A realidade escolar de Maria faz parte do percentual de 92% das mães de crianças e adolescentes do PETI que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental, constatado pela *Análise Situacional do PETI/2004*, o que “demonstra a reprodução do ciclo de pobreza e vulnerabilidade social, estando essa mães mais suscetíveis à necessidade de inserção de crianças e adolescente no trabalho precoce”.(idem, p.23)

Diante do que foi exposto, podemos concluir que políticas de assistência social como o PETI só surtirão o efeito desejado – promoção de sucesso escolar – , mediante um conjunto políticas sociais – e não um único programa – de impacto positivo na mudança das condições de vida das famílias. Considerando, porém, as baixas taxas de abandono e as falas dos sujeitos da pesquisa e dos teóricos, podemos dizer que o grande êxito do programa é a permanência da criança e do adolescente na escola.



Contudo, a tabela 5 nos acrescenta, pelo grande número de alunos que desistem da escola antes mesmo de terem concluído o Ensino Fundamental – ao perderem a bolsa por maioria –, que esta **permanência é parcial**. Vejamos:

**Tabela 5 – Indicadores da Aprendizagem dos alunos do Condomínio Esperança, matriculados na Escola Municipal Hugo Moura, segundo o ano do seu desvinculamento do programa por maioria: 2000 - 2004**

INDICADOR/ANO	APROVAÇÃO		REPROVAÇÃO		ABANDONO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
2000	2	22,2	1	11,1	6	66,7	9	100,0
2001	1	16,7	–	–	5	83,3	6	100,0
2002	1	25,0	–	–	3	75,0	4	100,0
2003	3	25,0	1	8,3	8	66,7	12	100,0
2004	7	33,3	4	19,0	10	47,7	21	100,0

Fonte: Registro de Frequência do Aluno do PETI, diários de classe, fichas escolares, relatórios de rendimento escolar

Diante dos dados da tabela acima, considerando as altas taxas de abandono, não faremos comentários a respeito das taxas de aprovação e de reprovação, tendo em vista que uma depende da outra. Não podemos, porém, deixar de comentar as taxas de abandono, as quais indicam que a permanência do aluno do PETI na escola é parcial, ou seja, ele permanece na escola apenas enquanto dura o benefício.

Assim, podemos constatar, pelos dados acima, que nos quatro primeiros anos do PETI, muito mais da metade dos alunos, sujeitos da pesquisa, abandonaram a escola depois que foram desligados do programa (66,7; 83,3; 75,0; 66,7). Os dados indicam ainda uma pequena melhora no ano de 2004 (47,7), o que pode estar relacionados com outros benefícios sociais recebidos pelas famílias a partir desse ano, conforme a fala de Márcia, mãe de Aurélia, de

Avelino e de Adriano: Aí eu tiro 120 do PETI, que é deles três, e tiro a bolsa alimentação que é 45. Aí junta tudo (...).

Por fim, os dados apresentados confirmam que políticas paliativas podem ter um efeito momentâneo, mas não promovem a melhoria da qualidade do ensino, nem a permanência contínua do aluno na escola. Quanto a essa última, chamamos a atenção para a necessidade de uma política social para as crianças e adolescentes egressos do programa, pelo menos enquanto não se conquista de fato uma política de promoção de sucesso escolar.

É necessário lembrar que o Programa Agente Jovem, voltado aos recém-saídos do PETI e àqueles que responderam por infração em liberdade assistida, entre 15 os e os 17 anos, segundo Boschetti (2001), assiste a menos de 1% dos que se enquadram nos pré-requisitos necessários do programa. Assim, ao serem desligados, algumas crianças e adolescentes conseguem emprego, formais ou informais, mas a grande maioria volta para a rua, afirma a autora.

Considerando os três eixos que norteiam o programa (escola, Jornada Ampliada e família) podemos dizer que ele é bastante ousado nos seus objetivos; porém “tentar diminuir a pobreza a partir da inclusão educacional é bastante questionável, pois a qualidade do ensino continua ruim e não há nenhuma alteração na qualidade de vida dos beneficiários.” (MACEDO e BRITO, 2004, p. 4)

Em se tratando de políticas “pobres para pobres”, conforme propostas do Banco Mundial, o programa, além de fragmentado e assistencialista, tem se mostrado excludente: primeiro, à medida que o número de bolsas oferecidas é menor do que a demanda, deixando de fora, dessa forma, milhares de crianças trabalhadoras, principalmente as da zona rural; segundo, quanto ao critério que estipula a faixa etária inicial para ter acesso ao benefício. Sabemos que muitas crianças começam a trabalhar a partir dos cinco anos, e o programa simplesmente deixa de atender essa grande faixa populacional. Ainda, não há como garantir a

continuidade da educação escolar das crianças e dos adolescentes no momento em que elas são desvinculadas do programa.

Neste sentido, como fica o discurso de Cristovam Buarque, um dos idealizadores do “programa bolsa escola” no Brasil, na ocasião ministro da educação ao compreender que a igualdade de oportunidade das crianças trabalhadoras é na escola?

(...) o menino que não está na escola corre o risco de perder o futuro. Não há trabalho infantil de alto risco, todo o trabalho infantil é de alto risco (...), hoje não há igualdade de oportunidade (...), a classe média gasta, em média, R\$ 25 mil ao longo da vida em educação. O pobre gasta R\$ 3.200, porque só estuda durante quatro anos, a um custo de R\$ 800 por ano. Nós gastamos mil reais por mês e ficamos 20 anos estudando. Não é possível isso. Não pode, com R\$ 800 por ano, dizer que vai ter igualdade de oportunidade. Igualdade de oportunidade é na escola (apud BETTENCOUT, 2003)

Com o reduzido número de bolsas, o aumento diário de crianças e adolescentes voltando ao trabalho, fica difícil chegar a essa “possível igualdade de oportunidade”, desejada pelo ex-ministro, principalmente quando se vive um momento, segundo Ianni (1997)<sup>56</sup>, em que a política mudou de lugar, pois as decisões passaram a ser tomadas por organizações supranacionais ou multilaterais, as quais visam a atender aos interesses do mercado. Diante disso, o Estado-nação é levado a adotar medidas que não priorizam as reivindicações civis, como saúde, moradia e educação, as quais permanecem à margem das políticas neoliberais.

Assim, acreditamos que o programa apenas retira, temporariamente, a criança do trabalho, e a inclui parcialmente na escola, uma vez que os elementos relacionados com o contexto sócio-econômico, determinante do uso da mão-de-obra infantil e do acesso,

---

<sup>56</sup> Disponível em <http://jatai.go.gov.br/enep/fundamentod.asp>. Acesso em: 09 de out, 2003

permanência e sucesso escolar, objetivos que se propõem o programa, não vêm sendo enfrentado a partir de políticas estruturais mais articuladas e mais efetivas.

Apesar de todas esses impasses e limitações do PETI, na promoção do sucesso escolar das crianças e adolescentes bolsistas, alguns avanços são visíveis no que se refere à inserção de crianças na escola, mesmo parcial, como vimos, e na redução do trabalho infantil. Quanto a este último, os dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Penad), realizada em 2001 pelo IBGE, confirmam uma redução de 34,9% em 2002 em relação à pesquisa realizada em 1992, na faixa etária dos 5 aos 17 anos.

## **CAPÍTULO VI**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Quem julga que conhecemos tudo e que o conhecemos perfeitamente e que somos capazes de comunicar tudo o que conhecemos, comete um exagero não menor e não mais falso que o dos céticos. (...). A realidade é terrivelmente complexa. Só por um trabalho longo e árduo pode o homem apropriar-se de uma parte dela, não muito, mas sempre alguma coisa.

J. M. Bochienski

## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi o de analisar o impacto do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil no desempenho escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança, considerando que o referido programa como uma política programa de assistência social, em suas intenções proclamadas visa a promover o sucesso escolar de alunos oriundos do trabalho infantil. Neste sentido, nos propusemos investigar as seguintes questões de pesquisa:

O PETI está de fato contribuindo para o sucesso escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança?

Como as crianças, os adolescentes, as famílias, os professores e os gestores do programa compreendem o PETI?

Qual é a relação entre a Bolsa Criança Cidadã do PETI e o Sucesso Escolar das crianças e adolescentes do Condomínio Esperança?

Assim, após as nossas investigações, concluímos que, quanto à variável de análise **Relação entre Bolsa Cidadã do PETI e sucesso escolar**, em sua maioria, os alunos, assim como as mães, deixaram claro não haver nenhuma relação entre a Bolsa Cidadã do PETI e sucesso escolar, embora dois professores dos quatro entrevistados tenham assegurado que o PETI contribui positivamente para o desempenho escolar dos seus alunos. Afirmaram eles que os alunos do PETI, em relação aos alunos que não são do PETI, são mais participativos e esforçados e apresentam um melhor rendimento escolar.

Sobre essa variável constatamos alguns problemas que, de alguma forma, podem ter limitado o “possível” sucesso do programa e, conseqüentemente, o das crianças e dos adolescentes do Condomínio Esperança. Por exemplo: a fragilidade da articulação entre a

SETRAPS e a SEDEC no desenvolvimento das ações do programa (a coordenadora do PETI não tinha nenhuma informação sobre a aprendizagem); as várias reclamações dos alunos e das mães contra a dificuldade de acesso ao local onde se realiza a Jornada Ampliada; o atraso no pagamento do benefício; a falta de articulação entre a escola e a Jornada Ampliada; a falta de uma proposta pedagógica da escola que contemplasse as peculiaridades dos alunos oriundos do trabalho infantil e o desconhecimento dos professores sobre os objetivos do programa, (principalmente aqueles referentes aos aspectos pedagógicos), e sobre a identificação dos seus alunos pertencentes ao programa.

Quanto à variável **Compreensão do PETI demonstrada pelos sujeitos**, para os alunos e as mães, o programa representa uma ajuda econômica que possibilita a compra de material escolar, de alimentação, de remédios dentre outras aquisições; para dois professores dos quatro entrevistados, uma motivação para o aluno nos estudos; para os outros dois, por não estar o programa funcionando conforme os objetivos propostos, em nada contribui para a melhoria da aprendizagem do aluno. Já para a Coordenadora do PETI, curiosamente, o programa representa apenas a garantia de que o aluno vai continuar estudando.

Quanto à variável **Relação entre Bolsa Cidadã do PETI e permanência escolar**, os alunos não vêem nenhuma relação entre o benefício recebido — a Bolsa Cidadã do PETI — e a permanência deles na escola. Inclusive alegam que já estudavam antes de ser inseridos no programa e que, mesmo não tendo a bolsa, viriam à escola de qualquer jeito. Contudo, considerando-se que mais da metade dos alunos do PETI do Condomínio Esperança, ao serem desligados do programa por maioria (15 anos), conforme dados que levantamos, abandonam a escola, é quase certo que poucos permaneçam nela.

Ainda sobre a variável acima, dois professores dos quatro entrevistados, confirmam a presença dos alunos nas aulas, porém diferentes deles, atribuem essa frequência ao programa. Os outros dois, por sua vez, alegam que os alunos faltam muito às aulas e, quando

freqüentam, não querem participar das atividades. Contrariando as falas dos dois últimos professores, as mães nos seus discursos, embora não vejam relação entre a bolsa e o sucesso escolar de seus filhos, deixam a entender que existe uma forte relação entre a bolsa e a permanência deles na escola, inclusive mostram-se preocupadas com a possibilidade de perderem a bolsa.

Quanto aos **Indicadores da Aprendizagem** dos alunos, sujeitos da pesquisa, nos cinco anos estudados, concluímos que, embora as taxas de abandono tenham-se mostrado positivas, inclusive superando as expectativas do programa, as demais, ou seja, as taxas de reprovação e de aprovação não se mostraram satisfatórias, comparadas às mesmas taxas do Brasil e de João Pessoa, referentes ao ano de 2002.

Assim, considerando as baixas taxas de abandono e as falas dos sujeitos da pesquisa e dos teóricos, podemos dizer que o grande êxito do programa é a permanência da criança e do adolescente na escola. Contudo, levando em conta o grande número de alunos que ao serem desvinculados do programa, abandonam-na antes mesmo de terem concluído o Ensino Fundamental, concluímos que esta **permanência é parcial**.

Talvez esses dados apontem para a necessidade de uma política social para as crianças e adolescentes egressos do programa – pelo menos, enquanto não se conquista uma política de promoção de sucesso escolar de fato –, já que o Programa Agente Jovem, voltado aos recém-saídos do PETI assiste a menos de 1% destes.

Por fim, os dados apresentados pelos Indicadores da Aprendizagem e pelas as entrevistas apontaram que políticas paliativas podem ter um efeito momentâneo, mas não promovem o sucesso escolar nem a permanência contínua do aluno na escola. Assim, acreditamos que o programa apenas retira, temporariamente, a criança do trabalho, e a inclui parcialmente na escola, uma vez que os elementos relacionados com contexto sócio-econômico, determinante do uso da mão-de-obra infantil e do acesso, permanência e sucesso



escolar, objetivos que se propõem o programa, não vêm sendo enfrentados a partir de políticas estruturais mais articuladas e efetivas.

Portanto, quanto as políticas educacionais, chamamos a atenção para uma educação — não-redentora das “mazelas” do capitalismo — pública popular que, efetivamente, possa contribuir para a libertação e emancipação das classes trabalhadoras.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI P. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo. As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e terra, 1995 p.09-23.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Avaliação Escolar: Além da Meritocracia e do Fracasso. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo: nov. 1996. n° 99, p. 20.

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARROYO, Miguel G. Fracasso e Sucesso: O Peso da Cultura Escolar e do Ordenamento da Educação Básica. In: ABRAMOWIEZ, A. **Para Além do Fracasso Escolar**. São Paulo: Papiros, 1997, p.11-25.

\_\_\_\_\_. **Fracasso/Sucesso Escolar: Um Pesadelo que Perturba nossos Sonhos**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n.71, p.33-40, jan. 2000.

BETTENCOUT, Babeth. Bolsa para crianças é a solução. **Portal BBC**. São Paulo, 19 mai., 2003.

BESERRA, Aurília C. **Infância, trabalho e educação**. (Relatório Final apresentado ao PIBIC/CNPq/PRPG. João Pessoa, 2004

BOURDIEU, Pierre e PASSERON Jean-Caude. **A Reprodução: Elementos pra uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Análise Situacional do Trabalho Infantil – PETI. Brasília, maio de 2004

BRASIL. Constituição da República do Brasil. Brasília, 5 de out. de 1988.

BRASIL. Portaria n° 1.110, 5 de junho de 2000. Anexo REFF trimestral do PETI

BRASIL. Portaria n° 2.917, de 12 de setembro de 2000. Estabelece as Diretrizes e Normas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI.

BRASIL. Portaria n° 458, de 4 de outubro de 2001. Estabelece as Diretrizes e Normas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI.

BOSCHETTI, Ivanete. **Assistência Social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo**. UnB: Brasília, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. O Plano Nacional de Educação e os desdobramentos para a sala de aula. 2002. **Revista ENDIPE**.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Análise dos “Erros” Ortográficos dos textos. In: CAMPO, Ricardo H; FRANCISCHINI, Rosangela. **Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano**. Psicologia em Estudo, Maringá, v.8, n 1. p. 110-129, jan/jun. 2003.

CARDOSO, T. M. LEVY, R. F. Redescobrimo o Saber: a Construção da Ciência Moderna. In. **As Luzes da Educação: Fundamentos, raízes, história e prática das aulas régias no Rio de Janeiro 1759-1834**. Bragança Paulista. Universidade de São Francisco, 2002.

CARVALHO, Maria do Carmo. Trabalho precoce: qualidade de vida, lazer qualidade de vida, educação e cultura. **Revista Serviço Social & Sociedade**. Mínimos Sociais - exclusão social. São Paulo: Cortez, n° 55, ano XVII, nov/1997.

CARVALHO, M. C B. O combate ao trabalho infantil na voz da sociedade e do estado brasileiro. In. ARREQUI, C. A. **Erradicação do trabalho infantil**. São Paulo: Finep/PUC, 2000.

CHAUÍ, M. S. **O que é Ideologia?** São Paulo, Brasiliense, 1981.

CORAGGIO, J. L. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de, WARDE, M. J., HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

COLLARES, Cecília A.L. Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar. In: **Toda Criança é Capaz de Aprender?** (Série Idéias, n. 6). São Paulo: FDE, 1990.

COSTA, Elen de Fátima L. B.. Fracasso Escolar e Política Neoliberal: uma política de exclusão. Disponível em [ww.gdh.ma.gov./destaque/artigo\\_elen.htm](http://ww.gdh.ma.gov./destaque/artigo_elen.htm). Acesso em: 20 de marc. 2005

COSTA, Gilberto. MARTINS, Luís. Bolsa Escola um exemplo de Brasília. **Revista Ciência Hoje**. São Paulo, vol. 21, n.125. p. 56-590, nov/dez. 1996.

ESTEBAN, Maria T. **Que sabem quem erra? Reflexões sobre Avaliação e Fracasso Escolar**. Rio de janeiro: DP&A, 2002.

FERRREIRA, Maria C. RAMON, Fabiola. SILVA, Ana P. Política de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Revista Ciência Hoje**. São Paulo, vol. 21, n.126. p. 65-100, marc. 2002

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - **PROPOSTAS EMERGENCIAIS PARA MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**. Seminário de Trabalho: "Reafirmando propostas para a educação brasileira" Brasília-DF, 18 a 21/02/2003

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. **Revista de Ciências da Educação. Educação & Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, setembro/2002, p.97-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. Texto apresentado ao encontro de pesquisa sudeste, no Simpósio sobre diferentes enfoques teóricos na pesquisa educacional brasileira, Vitória, 11 nov.1987.

GENTILI, Pablo, A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. A. A. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In. GENTIL, P. **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, David. **Condições Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2001.

HICHARDSON, R. J et al. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

HOBSBAW, J. Eric, (org.). **História do Marxismo. O marxismo na época da terceira internacional: problemas da cultura e da ideologia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

IBGE. Pesquisa Nacional Amostra de domicílio (PNAD): **indicadores sobre crianças e adolescentes**. Brasília: UNICEF/IBGE, 1997.

IBGE. Pesquisa Nacional Amostra de Domicílio (PNAD): **indicadores sobre crianças e adolescentes**. Brasília: 2003.

LINS, Maria E. C. Mão de Trabalho Infantil: o trabalho que envergonha. João Pessoa/PB, 2003. Jornal o Norte, **Entrevista concedida a Anne Shirley**. Disponível em: (<http://www.prt13.mpt.gov.br/noticias/jornalonorte.html>). Acesso em: 10 de abr. 2003

MACEDO, Myrtes A. BRITO, Sebastian R. O desafio de transferir renda. **Entrevista a editora PUC-Rio**. Disponível em: [http://www.puc-rio.br/noticias/editorapucurio/autores/autores\\_entrevistas\\_myrtes\\_sebast.html](http://www.puc-rio.br/noticias/editorapucurio/autores/autores_entrevistas_myrtes_sebast.html). Acesso em: 04 jan. 2005.

MAGALHÃES, C. R. Barbosa et alli. **Classes de aceleração como meio de superação do Fracasso Escolar: a percepção de alunos**. Trabalho apresentado no IX ENDIPE – Águas de Lindóia, São Paulo: maio de 1998.

Manual de orientação do FUNDEF. **Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino e de valorização do magistério**. Maio/2004.

MARCHESI, A. GIL, C. H. **A Compreensão do Fracasso Escolar**. In: MARCHESI, A. GIL, & Colaboradores. **Fracasso Escolar uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artemed, 2004.

MARTINS, A. M. PARCHÃO, I. **A legitimação do insucesso escolar e a (des)responsabilização dos professores**. Disponível em <http://www.Sweet.Uapt/amm/cientifica>. Acesso em: 02 de marc.2005

MARTINS, A. M. **Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as Políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O. **Currículos e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

MARX, Karl. **O Capital** (Livro I). Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1980.

MIRANDA, M. G. **Inteligência e Contemporaneidade**. disponível em: ([http://www.aeducacaoonline.pro.br/inteligencia\\_e\\_comteporaneidade](http://www.aeducacaoonline.pro.br/inteligencia_e_comteporaneidade)) . Acesso em: 27 julho. 2004

\_\_\_\_\_. O processo de socialização na escola: a evolução social da criança. In: LANE, T. M. & CODO, W. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MÍRIAM, Lemle: **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1991.

MOYSÉS, M.A.A.; LIMA, G.Z. **Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples?** ANDE, v.1, n.5, p.57-61, 1982

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Max e Engels**. São Paulo:Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Isa.Trabalho infantil no Brasil cai 12,7%. Jornal a Folha de São Paulo. São Paulo, 17 abril, 2003. **Entrevista concedida a Sabrina Pety**.

OLIVEIRA, M. A. M. **Escola ou Empresa?** Petrópolis: Vozes, 1998.

PARAÍBA. Decreto nº3632/98, de 24 de setembro de 1998. Institui o Programa Bolsa Escola para alunos do ensino fundamental mantido pela rede publica no município de município de João pessoa e dá outra providencias.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

\_\_\_\_\_. Psicologia de resistência ao estabelecimento. Entrevista concedida ao Jornal Diálogo n.121, 2005.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1984.

PINTO, Aparecida Marianinha. Globalização, educação e qualidade. Disponível em: (<http://www.aduem.org.br/revista/revista>). Acesso em: 12 jun. 2002.

PREAL -Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, Nº 1, a **Educação para o século XXI: O Desafio da Qualidade e da Equidade**. Junho de 1999.

QUEIROZ, Maria T. S. Desafios à educação no mundo globalizado. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) v. 19, n.1, Jan. 2003.

RELATÓRIO DE GESTÃO 2001 – Avaliação do programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Disponível em: [http://www.assistenciasocial.gov.br/ações\\_seas/PETI/evolução](http://www.assistenciasocial.gov.br/ações_seas/PETI/evolução)  
Acesso em: 28 nov.2003.

MONROE, Paul. **História da Educação**. São Paulo:Nacional,1988.

PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. Trabalho Infantil: questões e políticas. Brasília ,1998. Relatório.

ROSENBERG, Lia. **Educação e Desigualdade Social**. São Paulo, 1981. 135 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia universidade católica de São Paulo.

SANTOS JÚNIOR, C. L. **O mito da erradicação do trabalho infantil via escola**. Recife, 2000. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPE.

SAPOZATI, Adaíza. **Exclusão Social e Fracasso Escolar**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n.71, p.21-32, jan. 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez,1989

\_\_\_\_ **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI**. Cadernos de Educação - CNTE, Brasília - DF., v. Ano VI, n. 15, p. 7-14, 2001

SETRAPS. Secretaria do Trabalho e Promoção Social. João Pessoa- Paraíba 2003.

SETRAPS. Secretaria do Trabalho e Promoção Social. João Pessoa-Paraíba, 3 set., 2003.

SETRAS. Secretaria do Trabalho e Ação Social. Governo da Paraíba-PB. Em 8 mai., 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. A. A. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 8 ed. São Paulo: Ática, 1991.

SOUSA JÚNIOR, L.; ALVES, G.C. J.; PEREIRA, MARIA. M. A. N. **Gestão de Financiamento da Educação Municipal: dois estudos de caso sobre os resultados iniciais do FUNFEF**. João Pessoa: Universitária, 2003.

SOUZA, Maria Elizabete C. **Incluir os Excluídos: o desafio maior do programa bolsa escola**. João Pessoa (Monografia) UFPB, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, Ivan. ROMANO, Roberto. **PNE: plano nacional de Educação ou carta de intenção?** Educ. Soc., Campinas, v.23, n.80, setembro/2002, p.97-108.

# **ANEXOS**





Nº DE ORDEM	NOME DO ALUNO IDADE	ANO 2000/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2001/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRASFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2002/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2003/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2004/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE
12	J. D. A. S. 15 anos	1 n		X				1a n			X		X																		
13	M. L. A. S. 15 anos	1c m	X					2		X				2b m			X		X												
14	M. A. S. 13 anos	1 m		X				1		X				1c	X					2c	X					3c m	X				
15	W. C. C. 15 anos	2t		X				2e m		X				2b m		X				2a n			X		X						
16	W. C. C. 15 anos	2	X					3a m		X				3 m	X					4d	X					5c t			X		X
17	W. C. C. 15 anos	5 t	X					6c t	X					7a n			X		X												
18	E.F.S.S 15 anos	2 t			X		X																								
19	J.A.S. 14.01.92	1 m		X				1a m	X					2 m		X				2c		X				2d m	X				
20	E. M. B. 15 anos	3 t	X					4d t	X					5d t		X				5d t			X		X						
21	P. B. S. 15 anos	2	X					3	X					4c	X					5c	X					6d t			X		X
22	S. B.S. 15 anos	3 m	X				X																								
23	S. A. S. 15 anos	5 n			X		X																								
24	M. S.N. 11 anos	1		X				1	X					2c										X							

Nº DE ORDEM	NOME DO ALUNO IDADE	ANO 2000/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2001/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRASFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2002/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2003/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2004/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	
25	M. M. F. 14 anos	1		X				1	X					2		X				2b m		X				2b n				X		
26	M.S. N. 13 anos	1		X				1	X					2		X				2c		X				2d m		X				
27	S.L.F. 15 anos	1 m			X		X																									
28	A. C.S. 12 anos	1 m				X																										
29	R.A. G. F. 15 anos	4	X					5a t	X					6a t				X	X													
30	G.S.S. 15 anos	2 m				X																										
31	L.S.L. 12 anos	1		X				1		X				1		X				1b	X					2d m		X				
32	A. P. S. L. 11 anos	1		X				1	X					2		X				2a	X					3c m		X				
33	S. R.S. 10 anos	1 m				X																										
34	J.H.S. 15 anos	2		X				2e m	X					3		X				3b			X		X							
35	J.H.S. 14 anos	2	X					3	X					4b	X					5b	X					6b t		X				
36	W.H.S. 13 anos	1		X				1	X					2a		X				2a		X				2b m	X					



Nº DE ORDEM	NOME DO ALUNO IDADE	ANO 2000/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2001/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2002/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2003/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2004/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE
		50	H. A. L. 15 anos	4	X					5c t	X				X																
51	R. P. S. 11 anos	1		X				1	X					2a m		X					2c m		X				2c m	X			
52	R. F. V. 14 anos	2		X				2	X					3		X					3d	X					4c m	X			
53	G. M. S. 15 anos	3	X					4 n			X		X																		
54	T. B. A. 10 anos	3			X																										
55	G.B.S. 15 anos	3	X					4	X					5	X						6 <sup>a</sup>		X				6a n		X		X
56	M. E. B. S. 15 anos	2		X				2		X				2	X						3b	X					4d t		X		X
57	A. A. S. S. 15 anos							5a	X					6a t	X						7a t	X				X					
58	A.S. M. 15 anos							6a	X					7a	X						8a t		X			8a t	X				X
59	A. P. S. 15 anos							3 m			X		X																		
60	A. L. P. 14 anos							4b		X				4b	X						5b	X					6c t	X			
61	A L. P. 15 anos							5b		X				5c t	X						6a t		X			X					



Nº DE ORDEM	NOME DO ALUNO IDADE	ANO 2000/SÉRIE					ANO 2001/SÉRIE					ANO 2002/SÉRIE					ANO 2003/SÉRIE					ANO 2004/SÉRIE							
		APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE			
72	W. A. P. 14 anos					2	X					3	X					4d				X							
73	K. S. N. 15 anos					4c t		X			X	4c t				X	X												
74	M. L. S. 15 anos					4b		X				4b t	X					5b t		X				5c t		X		X	
75	V.S. S. 15 anos					5a t		X				5b	X					6b T			X		X						
76	C. C. N. 14 anos					5a	X					6a	X					7a t		X				7a t			X		
77	F. S. M. 15 anos					5a	X					6b	X					7b t			X		X						
78	A. L. S. 10 anos											1a		X				1c m		X				1d m		X			
79	A. C. S. 14 anos											5b	X					6b	X					7a t	X				
80	A. S. N. 14 anos											1a m		X				1c m				X							
81	A. M. S. 13 anos											3a	X					4a	X					5c t		X			
82	E. C. A. 15 anos											8a t	X				X												
83	E. A. C. F. 13 anos											5e t		X				5d t	X					6d t	X				

Nº DE ORDEM	NOME DO ALUNO IDADE	ANO 2000/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2001/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRASFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2002/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2003/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2004/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	
84	E. K. A. G. 14 anos													5c	X						6c	X					7b t	X				
85	E. K. A. G. 13 anos													3a	X						4a	X					5a t		X			
86	F. S. P. 14 anos													5a	X						6a t		X				6c t				X	
87	J. A. B. N. 15 anos													5d		X					5d t			X		X						
88	J. V. C. 14 anos													5b	X						6b	X				7a t	X					
89	J. S. S. 15 anos													5d	X						6d		X			6c t	X					X
90	J. S.S. 15 aons													5d	X						6d		X			6d t	X					X
91	K. C. M. S. 15 anos													4	X						5			X		X						
92	K. R. S. A. 11 anos													1a		X					1c		X			1d m	X					
93	M. V. R. 12 anos													3a m				X														
94	M. F. O. 13 anos													1	X						2b		X			2c m					X	



Nº DE ORDEM	NOME DO ALUNO IDADE	ANO 2000/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2001/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2002/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2003/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2004/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	
		95	R. S. P. 15 anos													5c	X						6c	X					7c t			X
96	J. L. S. S. 15 anos													3a m	X						4b M			X		X						
97	M. Q. A. S. 15 anos													2	X						3 n		X				3n			X		X
98	T. B. O. 11 anos													1c m		X					1c m			X								
99	M. L. S. 9 anos													1a	X						2a		X				2a m	X				
100	P. L. S. 14 anos													5a	X						6a	X					7b t	X				
101	G. M. N. 15 anos													5b	X						6b		X				6b			X		X
102	J. P. H. S. 15 anos													6b	X						7b		X				7b t			X		X
<b>103</b>	<b>A. P. S. 12 anos</b>																				2b	X					3c m	X				
104	A. A. G. S. 15 anos																				5c	X					6c t		X			X
105	A. M. V. S. 10 anos																				2b	X					3a				X	
106	C. K. L. S. 14 anos																				5b	X					6b t	X				
107	C. C. V. 13 anos																				5a	X					5c t	X				

Nº DE ORDEM	NOME DO ALUNO IDADE	ANO 2000/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2001/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRASFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2002/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2003/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2004/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	
108	G. N. S. M. 12 anos																			5a	X						6a	X				
109	J. P. L. A 11 anos																				1c	X					2c			X		
110	J. V.C. 15 anos																				5	X					6d	X			X	
111	J. S. N. 12 anos																				5a	X					6a	X				
112	M. G. S. 15 anos																				5c		X				5c			X	X	
113	T. B. A. 14 anos																				5c	X					6c	X				
114	A. A. S. 15 anos																				5b			X			5b		X		X	
115	D. B.S. 15 anos																				5d	X					6d		X		X	
116	G. A. V. 15 anos																				8a	X										
117	A. S. N. 10 anos																										1d	X				
118	A. S. M. 12 anos																										5a		X			
119	F. S. V. S. 11 anos																										5b		X			

Nº DE ORDEM	NOME DO ALUNO IDADE	ANO 2000/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2001/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRASFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2002/SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2003/ SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	ANO 2004 - SÉRIE	APROVADO	REPROVADO	ABANDONO	TRANSFERIDO	MAIORIDADE	
120	F. M. S. 10 anos																									3b n	X					
121	G. W. A. P. 12 anos																									6a t		X				
122	J. F. F. S. 11 anos																									2c m	X					
123	J. B. O. 13 anos																									5c t	X					
124	J. S. N. 12 anos																									5a t	X					
125	L. N. S. 13 anos																									5d t		X				
126	P. R. P. S. 9 anos																									1c m	X					
127	J. R. S. O. 15 anos																									5d t		X			X	
128	E. V. S. R. 13 anos																									1d m	X					
129	J. R. M. 12 anos																									5a t	X					
130	L. P. L. G. 14 anos																									1a m	X					

**FONTE:** Relatório de Frequência do PETI, Diários de Classes, Ficha Individual do Aluno, Relatório Anual da Escola



This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.  
This page will not be added after purchasing Win2PDF.