



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

**TAREFAS PARA NÃO DORMIR A SESTA:
Trabalho infantil doméstico na periferia de Montevidéu.**

CAROLINA INCERTI SOMALO

Florianópolis (SC)
2017

Carolina Incerti Somalo

**TAREFAS PARA NÃO DORMIR A SESTA:
Trabalho infantil doméstico na periferia de Montevidéu.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de Mestre em Serviço Social.

Linha de pesquisa: Questão Social, Trabalho e Emancipação Humana.

Orientadora: Dr.^a Soraya Franzoni Conde

Florianópolis (SC)
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Somalo, Carolina Incerti

Tarefas para não dormir a sesta : Trabalho infantil doméstico na periferia de Montevidéu / Carolina Incerti Somalo ; orientadora, Dr.^a Soraya Franzoni Conde, 2017.

186 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

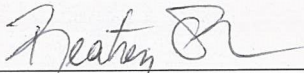
1. Serviço Social. 2. Trabalho. 3. Exploração do trabalho infantil. 4. Trabalho infantil doméstico. 5. Políticas Sociais. I. Conde, Dr.^a Soraya Franzoni . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. III. Título.

Carolina Incerti Somalo

TAREFAS PARA NÃO DORMIR A SESTA:
Trabalho infantil doméstico na periferia de Montevidéu

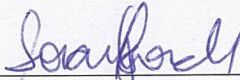
Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 29 de agosto de 2017.




Prof.^a Beatriz Augusto de Paiva, Dr.^a
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

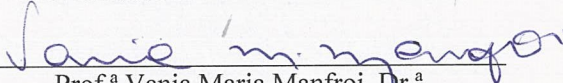


Prof.^a Soraya Franzoni Conde, Dr.^a
Orientadora

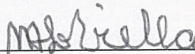
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Helder Boska de Moraes Sarmiento, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.^a Vania Maria Manfroi, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.^a Maria dos Anjos Lopes Viella, Dr.^a
Instituto Federal de Santa Catarina

A minha avó Martha e ao meu nono
Esteban (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Como diz a composição de Lenine e Carlos Posada: "o que eu sou, eu sou em par e não cheguei sozinho". Assim, ao longo destes dois anos e meio, compreendi que escrever na terceira pessoa do plural não é uma formalidade, mas a forma de expressar um processo que é coletivo e que envolve mais pessoas do que só quem escreve. Ainda não sendo possível nomear todas essas pessoas, faço menção a algumas das que foram imprescindíveis nessa caminhada.

À minha mãe Liz e ao meu pai Bruno, pelo amor e o apoio incondicional de sempre, *gracias por todo viejos!* A meu irmão Brunito. Aos tios, tias, primos e prima.

Aos amigos daqui e de lá. Especialmente a Anderson, Luhilda, Cris, Tais, Maisa, Nalá e Hilda. Como diz a Lu, as dissertações de nossas vidas são nossas maiores obras, e eu sou afortunada e grata por contar com vocês nas páginas da minha.

À minha orientadora Soraya Franzoni Conde, pelas oportunidades, pelas aprendizagens e pela paciência.

Aos professores da banca, Sandra Leopold, Maria dos Anjos Lopes Viella e Helder Boska pela leitura e as preciosas contribuições na qualificação e na defesa. Especialmente à Professora Vania Manfroi, quem me acolheu no PPGSS desde o primeiro dia, obrigada pela confiança que sempre excedeu meu merecimento.

Ao Professor Rodolfo Martinez pelo incentivo e o apoio para continuar os estudos.

Aos professores e colegas do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho, com os quais aprendi o sentido de uma teoria engajada com a realidade e a centralidade da luta pela educação pública e de qualidade.

Aos professores, colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, por compartilharem e enriquecerem esta caminhada.

Ao Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG, da CAPES/CNPq, pela oportunidade de estudar na universidade brasileira, e aos trabalhadores e trabalhadoras que, através dos seus impostos, financiaram minha bolsa de estudos.

A Juan, juntos e separados. Pela parceria e por fazer deste também teu projeto. Por acreditar em mim e por segurar a barra sempre que o desafio parecia grande demais.

Às crianças, mulheres, professor e professoras das escolas que participaram da pesquisa, pela generosidade com que compartilharam suas vivências e lutas cotidianas.

A Deus, por tudo o que foi.

*“O que é, exatamente por ser tal como
é, não vai ficar tal como está.”*

(Bertol Bretch)

RESUMO

Partindo da perspectiva do trabalho, compreendemos a infância dentro das relações sociais de produção capitalista e entendemos que a exploração do trabalho das crianças faz parte do processo generalizado de exploração capitalista, onde o trabalho vira “meio de subsistência” em vez de meio para a realização humana, determinando que a criança vire produtora de valores de troca. Entre as diversas formas de manifestação do problema do trabalho infantil, (des)aparece o trabalho infantil doméstico realizado no próprio lar, sem remuneração, sendo considerado como “ajuda”. Assim, considerando a responsabilidade das crianças no trabalho doméstico no próprio lar como forma de substituição do trabalho adulto e sua invisibilidade como parte das formas de exploração do trabalho na sociedade capitalista, configurou-se o seguinte problema de pesquisa: como se configura o trabalho infantil doméstico na periferia de Montevideú? A partir daí, nosso objetivo geral é compreender o trabalho infantil doméstico na periferia de Montevideú, para identificar suas configurações na atualidade. Quanto aos objetivos específicos, procuramos: apresentar a constituição social e histórica da exploração da força de trabalho das crianças para compreender as relações sociais em que se insere o trabalho infantil doméstico; identificar as propostas de solução para o trabalho infantil postas em prática por meio das políticas sociais na atualidade, para evidenciar seus limites e potencialidades; compreender o que revelam os depoimentos dos professores, das famílias e das crianças acerca do trabalho infantil doméstico na periferia de Montevideú. Optamos pelo método histórico dialético como base do processo de aproximação do nosso objeto de estudo. Referendados numa abordagem qualitativa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados as entrevistas a trabalhadores escolares, famílias e crianças da 6ª fase de três Escolas Aprender, incorporando outras linguagens como a fotografia, os desenhos e os contos para crianças. Como síntese conclusiva, o lugar a que chegamos nessa pesquisa sinaliza a existência do TID entre as crianças das escolas pesquisadas, embora exista uma naturalização deste tipo de trabalho que leva a uma dificuldade para reconhecê-lo, sendo as crianças as que melhor o reconhecem.

Palavras chave: Trabalho. Exploração do trabalho infantil. Trabalho infantil doméstico. Políticas Sociais.

RESUMEN

Partiendo de la perspectiva del trabajo, comprendemos a la infancia dentro de las relaciones sociales de producción capitalista y entendemos que la explotación del trabajo de los niños es parte del proceso generalizado de explotación capitalista, donde el trabajo se vuelve “medio de subsistencia” en vez de medio para la realización humana, determinando que el niño se vuelva productor de valores de cambio. Entre las diversas formas de manifestación del problema del trabajo infantil, (des)aparece el trabajo infantil doméstico realizado en el propio hogar, sin remuneración, y considerado como “ayuda”. Así, considerando la responsabilidad de los niños y niñas con el trabajo doméstico en el propio hogar como forma de sustitución del trabajo adulto y su invisibilidad como parte de las formas de explotación del trabajo en la sociedad capitalista, se configuró el siguiente problema de investigación: ¿cómo se configura el trabajo infantil doméstico en la periferia de Montevideo? A partir de allí, nuestro objetivo general es comprender el trabajo infantil doméstico en la periferia de Montevideo, para identificar sus configuraciones en la actualidad. En cuanto a nuestros objetivos específicos, procuramos: presentar la constitución social e histórica de la explotación de la fuerza de trabajo de los niños para comprender las relaciones sociales en que se inserta el trabajo infantil doméstico; identificar las propuestas de solución al trabajo infantil puestas en práctica por medio de las políticas sociales en la actualidad, para evidenciar sus límites y potencialidades; comprender lo que revelan los testimonios de los profesores, familias y niños acerca del trabajo infantil doméstico en la periferia de Montevideo. Optamos por el método histórico dialéctico como base del proceso de aproximación a nuestro objeto de estudio. Nos referenciamos en un abordaje cualitativo, utilizamos como instrumentos de recolección de datos las entrevistas a trabajadores escolares, familias y niños de 6^a año de tres Escuelas Aprender, incorporando otros lenguajes como la fotografía, los dibujos y los cuentos para niños. Como síntesis conclusiva, el lugar al que llegamos en esta pesquisa señala la existencia del TID entre los niños y niñas de las escuelas pesquisadas, aunque exista una naturalización de este tipo de trabajo que lleva a una dificultad para reconocerlo, siendo los niños y niñas los que mejor lo reconocen.

Palabras clave: Trabajo. Explotación del trabajo infantil. Trabajo infantil doméstico. Políticas Sociales.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Quadrinho pendurado na sala de professores numa das escolas de nossa pesquisa..... 73
- Figura 2 – Criança levando o carrinho de seu irmão bebê junto com outros dois dos seus quatro irmãos e sua mãe. Eles dividem as tarefas de cuidar os dois irmãos mais novos, limpar a cozinha, varrer, fazer as camas e limpar o banheiro..... 115
- Figura 3 – Desenho de Camila, 12 anos, atividades que ela faz fora da escola..... 127
- Figura 4 – Grupo de crianças desenhando como parte da dinâmica com crianças..... 129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhadores escolares entrevistados	120
Quadro 2 – Crianças da Escola Leste participantes dos grupos focais	128
Quadro 3 – Tarefas domésticas realizadas pelas crianças segundo professores, famílias e crianças dos grupos 1, 2 e 3.....	132
Quadro 4 – Causas da responsabilização das crianças pelo TID percebidas pelos professores entrevistados.	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEP	Administração Nacional de Educação Pública
APRENDER	Atención Prioritaria en Entornos con dificultades Estructurales Relativas
CAIF	Centros de Atención a la Infancia y la Familia.
CDC	Convenção dos Direitos das Crianças
CDN	Código del Niño
Ceip	Consejo de Educación Inicial y Primaria
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina
Ceti	Comité nacional para la erradicación del trabajo infantil
CNA	Código de la Niñez y la Adolescencia
ECH	Encuesta Continua de Hogares
Enti	Enquete Nacional de Trabalho Infantil
ETC	Escolas “de Tiempo Completo
EUT	Enquete do Uso do Tempo e Trabalho não Remunerado
FGP	Fronteira Geral de Produção
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística
Inau	Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay
Iname	Instituto Nacional del Menor
INEED	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPEC	Programa Internacional para a Erradicação do Trabalho Infantil
MEC	Ministério da Educação
Mides	Ministério de Desenvolvimento Social
MMM	Programa Maestro más maestro
NBI	Necessidades Básicas Insatisfeitas.
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OnG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Programa de Alimentación Escolar
Panes	Plan Nacional de Atención a la Emergencia Social
PED	Programa Escuelas Disfrutables
PEV	Programa Educativo de Verano

PMC

Programa Maestros Comunitarios

SNC

Sistema de Cuentas Nacionales

TID

Trabalho infantil doméstico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO I	37
1.1 EXPLORAÇÃO DO TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	38
1.2 EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL	42
1.2.1 Trabalho feminino e infantil: do trabalho <i>livre</i> ao trabalho <i>forçado</i>	43
1.2.2 Exploração do trabalho da criança no contexto da família trabalhadora	50
1.3 SOBRE A SITUAÇÃO DO TRABALHADOR NA ATUALIDADE	54
1.3.1.Lei geral de acumulação capitalista e responsabilidade das famílias	54
1.3.2 Transformações no mundo do trabalho e trabalho da mulher.	57
1.3.3 “Mas, o que acontece com a lata que a criança de hoje cata?”62	
1.4 REPRODUÇÃO SOCIAL E TRABALHO DOMÉSTICO	64
1.4.1 Trabalho infantil doméstico	66
CAPÍTULO II	73
2.1 POLÍTICAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA	74
2.2 INFÂNCIA NO URUGUAI.....	82
2.2.1 Breve história da infância e das políticas públicas de atenção à infância no Uruguai.....	84
2.3 SOLUÇÕES EDUCATIVAS PARA PROBLEMAS ESTRUTURAIS.....	90
2.3.1 A virada assistencialista da escola: a educação escolar como proposta de solução aos problemas sociais.....	90
2.3.2 Os problemas sociais para além da educação	101
CAPÍTULO III	115
3.1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A NECESSIDADE DE SUBSTITUIR O MERO OLHAR PELO VER	116
3.1.1 Técnicas e procedimentos metodológicos	119

3.2 TRABALHO INFANTIL DOMÉSTICO NA PERIFERIA DE MONTEVIDÉU.....	131
3.2.1 Percepções sobre o TID	131
3.2.2 Para além das percepções.....	137
3.2.3 <i>Vendo</i> com o olhar das crianças.....	144
(IN)CONCLUSÃO.....	149
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICE.....	169
APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTA.....	170
APÊNDICE B.– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	173
APÊNDICE C – DESCRIÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO URUGUAIO	175
APÊNDICE D – ESCOLAS A.PR.EN.D.E.R.	178
APÊNDICE E – ESCOLAS DA PESQUISA: Centro, Leste e Oeste..	180
APÊNDICE F – HISTÓRIA PARA DINÂMICA GRUPAL COM CRIANÇAS NA ESCOLA LESTE	186

INTRODUÇÃO

[...] *Aprendi novas palavras
E tornei outras mais belas.
Eu preparo uma canção
Que faça acordar os homens
E adormecer as crianças*

(ANDRADE, 2012)¹

A necessidade de colocar em debate o trabalho infantil doméstico como forma de substituição do trabalho adulto é decorrente de um interesse e uma preocupação pessoais, tendo em vista que questões do trabalho infantil fizeram parte do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Serviço Social, intitulado *Trabajo infantil como manifestación de la cuestión social*, defendido por nós no ano 2011, na Universidad de la República, no Uruguai. Naquela oportunidade, apontamos a importância de as abordagens futuras sobre o tema, incorporarem o enfoque de gênero e a vigilância diante da invisibilidade do trabalho no espaço doméstico.

Foi no âmbito laboral, trabalhando como assistente social em um centro de educação complementar na periferia de Montevideu-Uruguai, uma Organização não Governamental (OnG), que nos reencontramos com a questão colocada naquele momento. No cotidiano de nosso trabalho, eram comuns os casos de interrupção da frequência das crianças ao centro em razão da necessidade de vigiarem as suas casas, diante do risco de vir a ser roubada, ou de meninos que abandonaram o Ensino Médio para cuidar dos irmãos mais novos enquanto os pais trabalhavam. Por que essas crianças precisavam assumir responsabilidades que comprometiam seu pleno desenvolvimento físico e psicossocial, afetando seu tempo de lazer e estudo, para que seus pais pudessem trabalhar no espaço produtivo? Foi aquela primeira aproximação à problemática durante as pesquisas do TCC e os casos emergentes no trabalho cotidiano que motivaram o desejo de contribuir para o desvelamento da realidade dessas crianças através deste estudo.

A escolha do título *Tarefas para não dormir a sesta* tem origem no nome do coletivo musical para crianças “Canciones para no dormir la siesta” (Músicas para não dormir a sesta, em português). A banda se formou durante a ditadura civil-militar que se instaurou no Uruguai entre os anos 1973 e 1985, tornando-se referência cultural da resistência à

¹ Trecho de “Canção amiga”, musicalizada, em espanhol, pelo grupo musical “Canciones para no dormir la siesta”.

ditadura através de mensagens disfarçadas nas letras infantis. Assim inspirado, nosso título faz referência àquelas crianças que, por terem que desenvolver tarefas domésticas e de cuidado no espaço familiar, têm seu tempo *livre* limitado ou negado, comprometendo seu tempo de estudo, jogo, lazer, festa e descanso – como o é dormir a sesta. Assim, como adverte Silva (2003, p. 207), ao considerar a relação infância-trabalho, se faz necessário superar a ideia romantizada de uso do tempo na infância.

Consideramos que a problemática do trabalho infantil, em geral, e do trabalho doméstico, em particular, é socialmente relevante no Uruguai e no mundo. Segundo as pesquisas mais atualizadas da Organização Internacional do Trabalho² (OIT, 2013), no mundo trabalham 168 milhões de crianças e adolescentes de entre 5 e 17 anos - o que representa 11% da população infantil mundial -, enquanto 51% delas realiza trabalhos perigosos³. Na América Latina e no Caribe, trabalham 8,8% (13 milhões) das crianças e dos adolescentes, índice que faz com que ocupe o terceiro⁴ lugar entre as regiões do globo com maior incidência de trabalho infantil. Segundo dados da *Encuesta Nacional de Trabajo Infantil* (Enquete Nacional de Trabalho Infantil – ENTI) publicada em 2011, **91.800 crianças e adolescentes trabalham no Uruguai** (INE; IPEC, 2011, p. 85). Quer dizer que 13,14% das crianças e adolescentes do país com idade entre 5 e 17 anos, realizam atividades produtivas econômicas⁵ (67.825 crianças e adolescentes) e não econômicas⁶ (23.975 crianças e adolescentes). Desse total, o trabalho infantil perigoso corresponde a 8,5% (58.100 crianças e adolescentes).

² OIT tem-se convertido, na última década, na maior fonte de dados relacionados com o trabalho infantil.

³ A OIT define o trabalho perigoso como “toda atividade e ocupação que, por sua natureza ou características, tem ou pode produzir efeitos prejudiciais na segurança, na saúde e no desenvolvimento moral das crianças” (OIT, 2003, p. 16).

⁴ África Subsaariana é a região do mundo com a maior incidência de trabalho infantil, representando 21% da população infantil (59 milhões em números absolutos), seguida pela região da Ásia e do Pacífico, onde trabalham quase 78 milhões de crianças e adolescentes, representando 9,3% da população infantil mundial.

⁵ Baseada nas recomendações da OIT, a medição define as atividades produtivas econômicas como aquelas que abarcam a produção comercial (criação de bens e serviços destinados ao mercado) e também a produção não comercial (elaboração de bens destinados ao autoconsumo) (IPEC; INE, 2011, p. 23).

⁶ As atividades produtivas não econômicas abarcam tanto as tarefas domésticas não remuneradas como os serviços comunitários voluntários (IPEC; INE, 2011,

No que respeita ao trabalho infantil doméstico (doravante denominado TID), os dados da OIT (2013) apontam que, no mundo, 17,2 milhões de crianças realizam trabalho doméstico, em casas de terceiros, remunerado ou não, dentre os quais 11,5 milhões se encontram em situação de trabalho infantil e 3,7 milhões realizam trabalhos domésticos perigosos. Segundo a mesma fonte de dados, do total de crianças e adolescentes trabalhadores domésticos, 65,1% têm menos de 14 anos e 67,1% são mulheres. Os dados disponíveis para o Uruguai (IPEC; INE, 2011) mostram que 579,5 mil crianças e adolescentes de 5 a 17 anos (84,6% do universo pesquisado) realizam tarefas domésticas nos seus próprios lares durante uma média de 2,3 horas semanais. Dentre o total de crianças que trabalham, 3,5%⁷ realizam “tarefas domésticas perigosas”⁸ (TDP), o que significa que, no Uruguai, **aproximadamente 23.977 crianças e adolescente realizam TID.**

Ainda que se tratando de cifras mundiais alarmantes, o organismo internacional (OIT; IPEC, 2013) anuncia, no período 2000-2012, uma redução de quase um terço na quantidade de crianças que trabalham no mundo. Diante desta constatação, perguntamo-nos se, no contexto atual de desemprego estrutural, flexibilização e precarização do trabalho, é possível afirmar que o trabalho das crianças se reduz? Ou, pelo contrário, em concordância com as tendências que caracterizam o mundo do trabalho na atualidade, se a exploração do trabalho das crianças aumenta e se diversifica em formas “dissimuladas” de trabalho que, desenvolvendo-se em espaços de difícil averiguação, como o é o âmbito doméstico, continuam a ser fundamentais para a acumulação do capital?

Reconhecido por Marx (2013) como primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria nos primórdios da indústria, o trabalho das crianças não é uma novidade de nossos dias. Nesse sentido, não é possível compreender a incorporação das crianças no mercado laboral isolada da situação de exploração do trabalho no modo de produção capitalista. É nessas perspectiva que, neste estudo, propomo-

p. 24). Para a medição destas atividades, a ENTI exclui a participação das crianças e adolescentes nos serviços comunitários.

⁷ Esse dado não aparece explicitado na ENTI, mas foi obtido a partir da análise dos dados dos quadros 9.2.2 e 9.2.3 (IPEC; INE, 2011, p. 87), com a ajuda de Maria Carnevale, coordenadora do projeto *Magnitud y características del trabajo infantil en Uruguay - Informe Nacional 2010*.

⁸ Na definição de trabalho infantil, a ENTI (2011) inclui os serviços domésticos não remunerados de caráter perigoso, que as crianças e adolescentes realizam durante 14 horas semanais ou mais.

nos a trazer uma reflexão crítica sobre a exploração do trabalho infantil que, enquanto parte constitutiva da produção de capital, é necessário à produção de mais-valor.

Nesse sentido, é necessário reconhecer o caráter de classe contido no trabalho infantil, porquanto não são todas as crianças que precisam trabalhar para garantir suas condições de sobrevivência, mas apenas os filhos da classe trabalhadora empobrecida. Assim, o trabalho infantil vem evidenciar as restrições da concepção moderna de infância e da criança como sujeito de direitos, a partir da qual a criança trabalhadora aparece como negação de uma infância idealizada.

Entre as diversas formas de manifestação do problema do trabalho infantil, (des)aparece o trabalho doméstico realizado por crianças no próprio lar, em substituição ao trabalho adulto, sem remuneração nem problematização social. Nesse contexto, a responsabilidade das crianças pelo trabalho doméstico no espaço familiar *aparece* como “ajuda”, mascarando a exploração da força de trabalho infantil enquanto *trabalho abstrato*. Dessa forma, o TID é naturalizado e tolerado.

Especificamente no que toca a essa forma de trabalho infantil, no seu informe global de estimativas e tendências mundiais, entre 2000 e 2012, a OIT (IPEC, 2013, p. 21) exclui “o trabalho doméstico não remunerado de caráter perigoso realizado por crianças” do cálculo das estimativas mundiais e regionais, já que só uns poucos países proporcionam os dados necessários sobre as tarefas domésticas realizadas por crianças no lar, deixando em evidência o quanto a problemática é invisível.

Assim mesmo, os dados e estudos⁹ disponíveis demonstram que o trabalho doméstico, desde sempre entendido como responsabilidade feminina, é cada vez mais uma atividade de mulheres. Assim, na América Latina, o trabalho doméstico infantil – remunerado ou não – é realizado por 1,2% dos meninos e 5,7% das meninas (CEPAL; UNICEF, 2009, p. 7). Essa tendência, de fundamentos estruturais, realiza-se em padrões culturais de socialização de gênero a partir dos quais se atribui às mulheres a responsabilidade pelo trabalho reprodutivo. À

⁹ Ver: ANDERSON, J. *Estudio sobre factores preventivos y de vulnerabilidad al trabajo infantil doméstico en familias rurales y urbanas de Colombia, Paraguay y Perú*. Lima, OIT, 2007; SILVA GUIDARES, J. M. *Invertir en la Familia. Niños, niñas y adolescentes: Los riesgos de un trabajo invisible para el propio hogar*. Santiago, OIT, 2005; IPEC; INE. *Magnitud y características del trabajo infantil en Uruguay: Informe Nacional 2010*. Ginebra: OIT, 2011; entre outros estudos.

consideração do trabalho doméstico como uma extensão do “papel natural” da mulher e à desvalorização desse trabalho, soma-se seu ocultamento no âmbito privado do lar e a baixa ou inexistente remuneração. Dessa forma, as meninas acabam dedicando grande parte de seu tempo a um trabalho que, ainda que seja imprescindível para a reprodução da força de trabalho, não é reconhecido como tal.

Ainda que os dados referidos acima sejam fundamentais para compreender o problema da exploração do trabalho infantil, nossa pesquisa pretende superar o *fetichismo dos percentuais estatísticos* (SILVA, 2003), partindo de um olhar qualitativo sobre a vida das crianças que se desenvolvem à margem dos seus direitos.

Partindo de um cenário que se caracteriza pela escassez de estudos qualitativos sobre a problemática do trabalho infantil (GARCÍA DELGADO, 2006), acreditamos ser necessário empreender esforços para tentar superar a *tendência empiricista*, que assume a realidade como *autoexplicada* (VIANNA, 2008). Neste sentido, reconhecemos a necessidade de fortalecer a ideia de que “o ser humano deve ontologicamente impor-se acima do número e da racionalidade instrumental do cálculo” para compreender que, ainda que se tratasse de uma única criança vivendo em circunstâncias de desumanização e opressão, “já se justificaria a emergência de estudos e políticas públicas para intervir nesse quadro e mudá-lo” (SILVA, 2003, p. 37).

Se ignorássemos esse olhar e ficássemos meramente nos dados estatísticos, poderíamos afirmar que, na medida em que o trabalho infantil no Uruguai tem menor incidência do que no resto do continente (IPEC; INE, 2011), não constitui um problema prioritário que demande intervenção para eliminá-lo. Assim, se não superássemos tal perspectiva, o quão menos prioritária seria a intervenção sobre o TID, realizado por apenas 23.977 crianças e adolescentes uruguaios, naturalizado como feminino, não reconhecido como trabalho e tolerado enquanto tarefa formativa?

Na atualidade, no Uruguai, a principal referência no enfrentamento ao trabalho infantil é o Comité Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (Ceti), cuja criação, em 1998, foi motivada pelo reconhecimento da necessidade de implementar ações concretas na luta contra o trabalho infantil. Segundo informado pela coordenadora do Projeto do Ceti chamado *Apoyo a la política pública dirigida a erradicar el trabajo infantil y el trabajo adolescente peligroso*

(Informante qualificada 1, 2017, informação oral¹⁰), na atualidade, o Comitê trabalha principalmente no desenvolvimento de uma campanha informativa para adolescentes e empregadores sobre o *trabalho adolescente permitido* (legal), na atualização da lista de trabalhos perigosos para crianças e adolescentes, e na confecção do questionário para a *Segunda Encuesta Nacional sobre Trabajo Infantil* (2ª Enti). No que tem a ver com programas e projetos que declarem a intervenção direta contra o trabalho infantil entre seus objetivos, as experiências¹¹ existentes no país - públicas ou privadas - são escassas, e nenhuma delas é desenvolvida em âmbito nacional.

Em relação ao marco legal, podemos afirmar que a legislação uruguaia tem manifestado uma precoce preocupação pelos direitos das crianças e pelo trabalho infantil, tendo em conta que o país, junto com Brasil e Equador – nos anos 1934, 1927 e 1938 respectivamente –, fora um dos primeiros na região a sancionar leis de proteção à infância, ainda que com conotações básicas e restritas, e os primeiros Códigos de Menores. No caso uruguaio, o *Código del Niño* (CDN), de 6 de abril de

¹⁰ *Entrevista J.* [Agosto, 2017]. Entrevistadora: Carolina Incerti. Montevidéu, 2017. Notas em caderno de campo em posse da autora. As demais citações da Coordenadora utilizadas neste trabalho dizem respeito à entrevista em questão.

¹¹ Apenas constatamos a existência do Programa *Del Cardal*, executado pela OnG Cipuss, financiada através de fundos públicos e privados. O programa tem como objetivo a “prevenção e eliminação progressiva do trabalho infantil de rua exercido por crianças de 5 a 14 anos, potenciando os referentes adultos na procura de autosustentabilidade familiar” (CIPUSS, 2015, tradução nossa), e trabalha, na atualidade, com 70 crianças e adolescentes. Segundo informado pela coordenadora técnica do Programa, a maioria das crianças participantes não trabalha nem trabalhava na hora em que começou a frequentar o programa, sendo a prevenção do trabalho infantil o seu foco principal. Destacamos o encerramento do Programa *Proniño*, da OnG Gurises Unidos, financiado pelo grupo empresarial Telefónica. Segundo declarado pela Informante Qualificada 2, entrevistada por nós em outubro de 2016 (*Entrevista H.* Entrevistadora: Carolina Incerti. Montevidéu, 2016. Notas em caderno de campo em posse da autora.), há uns poucos anos a empresa cancelou o financiamento do programa sob justificativa de inexistência de uma vinculação entre o seu negócio e os objetivos do programa, definindo assim a redução da maior parte do, até então, principal programa destinado a intervir diretamente em situações de trabalho infantil.

1934, é identificado como a primeira¹² normativa sistemática sobre trabalho infantil (CAMPOS; FERNÁNDEZ, 2004).

Na atualidade, reconhecem-se duas referências legais fundamentais que dispõem sobre os direitos e deveres em relação ao trabalho dos menores de 18 anos: a Constituição da República e o *Código de la Niñez y la Adolescencia* (CNA), de 7 de setembro de 2004. No artigo nº 54, a Constituição da República Oriental do Uruguai (REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY, 2007) estabelece que o trabalho dos menores de 18 anos “será especialmente regulamentado y limitado”. Por sua parte, o CNA é a normativa nacional de maior alcance no que tem a ver com o trabalho infantil. Enquanto nos Capítulos III, VI, VII, X y XI se faz referência à temática, especialmente às situações de exploração por parte dos adultos, o capítulo XII, intitulado “Trabajo”, dedica-se exclusivamente ao trabalho dos menores de 18 anos. O capítulo XII explicita a responsabilidade do Estado como protetor das crianças diante de qualquer forma de exploração econômica e trabalho perigoso e define certas condições e proteções trabalhistas para os adolescentes envolvidos em atividades econômicas, proibindo o trabalho noturno e as jornadas laborais maiores que 36 horas semanais. Mais recentemente, às referências legais fundamentais soma-se à chamada Lei “de empleo juvenil”, Lei nº 19.133, de 20 de setembro de 2013.

No nível regional, o Estado uruguaio assinou uma série de declarações e compromissos¹³ nos quais se coloca a questão do trabalho infantil e se exorta aos países a ratificar as convenções fundamentais da OIT e a estabelecer estruturas nacionais para definir planos específicos em matéria de políticas sociais. Entre os compromissos assumidos, destaca-se a *Declaración Socio-laboral de Trabajo* do Mercosur (*Mercado Común del Sur*) sobre trabalho infantil de 1999, na qual os Estados que integram o tratado comercial estabelecem limites comuns em relação ao trabalho infantil (idade mínima, horas de trabalho, condições). Desde 2013 – ano de sua criação –, o Uruguai faz parte da

¹² Posteriormente foram ratificadas as Convenções Internacionais nº 58, 59 e 60 (entre 1936 e 1937), aumentando-se para 15 anos o limite de admissão ao trabalho estabelecido no CDN.

¹³ *Declaración de las Comisiones Nacionales de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil de los países del Mercosur y Chile*. Buenos Aires, 2003 e 2004; *Declaración Presidencial sobre Erradicación del Trabajo Infantil*. Buenos Aires, 2002; *Primer Acta de Seguimiento del Plan Subregional para la Erradicación del Trabajo Infantil en los Países del Mercosur y Chile*. Buenos Aires, 2002.

*Iniciativa Regional América Latina y el Caribe libre de trabajo Infantil*¹⁴.

Juntamente com o compromisso de 1999, a subscrição à Declaração da OIT sobre os princípios e direitos fundamentais no trabalho de 1998 e a assinatura de uma carta de intenções¹⁵ entre o Ministério de Trabalho e de Segurança Social e o Projeto Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC) (1999) constituem a referência para a criação do Ceti¹⁶.

A respeito das regulamentações internacionais, existem três regulamentos considerados básicos no Uruguai: a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança – Lei nº 16.137, de 28 de setembro de 1990 – e as convenções internacionais da OIT nº 138 – Decreto-Lei nº 4.576, de 30 de agosto de 1976 – e nº 182 – Lei nº 17.298, de 6 de março de 2001. A partir da ratificação da Convenção nº 138, o Uruguai estabelece em 15 anos¹⁷ a idade mínima de admissão ao emprego. No marco da ratificação da Convenção nº 182, o Ceti elaborou, em 2006, uma lista¹⁸ de trabalhos perigosos para crianças e adolescentes, aprovada pela Resolução nº 1012, de 29 de maio de 2006, do *Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay* (Inau), mas cuja regulamentação ainda está pendente. A lista existente não considera o trabalho doméstico realizado no próprio lar como trabalho perigoso

Finalmente, no que tem a ver com o TID, o Uruguai é um dos 24 países no mundo, até o dia de hoje, que ratificou a Convenção nº 189 da OIT referente ao *Trabalho Digno para o Trabalho Doméstico*. No seu artigo 4º, dita Convenção estabelece a obrigatoriedade de fixar uma idade mínima para a prestação de trabalho doméstico (OIT, [2012b]). Na

¹⁴ Tem como missão declarar a América Latina e o Caribe como a primeira região em desenvolvimento livre de trabalho infantil até o ano de 2025.

¹⁵ A Carta estabelece o compromisso dos governos com a promoção de condições que permitam proibir progressivamente o trabalho infantil.

¹⁶ Criado em 1998 com a participação de representantes dos setores público e privado, da sociedade civil (OnGs) e dos trabalhadores, o Comitê adquiriu caráter permanente por meio do Decreto nº 367, de 8 de dezembro de 2000, tendo por objetivo “o assessoramento, coordenação e propostas de políticas e programas para a prevenção e eliminação do trabalho infantil”.

¹⁷ Porém o Inau pode autorizar crianças a partir dos 13 anos a executar trabalho não industrial leve, desde que exercido por no máximo duas horas diárias.

¹⁸ A lista define os trabalhos perigosos por variáveis sanitárias, psicológicas e educativas, assim como por ramos de atividade, postos de trabalho e tarefas. Segundo informado em entrevista com a Informante Qualificada 1 (2017), a lista de trabalhos perigosos no Uruguai será atualizada ainda em 2017.

Lei de Trabalho Doméstico, Lei nº 18.065, de 27 de novembro de 2006, o Uruguai estabelece em 18 anos a idade mínima para realização de trabalho doméstico, com previsão de que o Inau possa vir a autorizá-lo, de forma excepcional, para maiores de 15 anos.

A despeito da forte regulamentação legal existente, o trabalho infantil no Uruguai tem sido insuficientemente pesquisado e problematizado. Ainda que existam antecedentes locais de coleta de dados estatísticos sobre o trabalho infantil de 1999¹⁹ a 2006²⁰, só em 2011 publicou-se a *Encuesta Nacional de Trabajo Infantil* (Enti), o primeiro e mais atualizado estudo efetuado no país, a partir de uma enquete modular independente. Dessas três pesquisas²¹ de dados sobre trabalho infantil no Uruguai – 1999, 2006 e 2011 –, a realizada pela Enti (IPEC; INE, 2011) foi a que coletou mais informações sobre as tarefas domésticas, considerando todas aquelas realizadas por crianças e adolescentes²², independentemente do nível de responsabilidade envolvido em sua realização, e ao mesmo tempo incluiu categorias de

¹⁹ Pela primeira vez, em 1999, o Uruguai dispôs de uma medição confiável da incidência de trabalho na população menor de 14 anos, a partir da aplicação de um módulo de trabalho infantil na *Encuesta Continua de Hogares* de 1999. Na medição, foram identificadas mais de 34 mil crianças e adolescentes trabalhadores com idade entre 5 e 17 anos, o que representa **6,5% do universo pesquisado** (INE, 2011).

²⁰ Como resultado da aplicação de um módulo especial sobre Trabalho Infantil na *Encuesta Nacional de Hogares Ampliada* (ENHA) para lares particulares de todo o país, identificou-se que, das 52 mil crianças e adolescente pesquisadas, o equivalente a **7,9% da população** entre 5 e 17 anos trabalha: 5,4% realiza atividades fora do lar e **3% realiza tarefas de forma intensiva no próprio lar** – dos quais 0,5% também trabalha fora do lar (INE, 2011). Diferentemente do estudo realizado em 1999, a ENHA incorpora na definição de trabalho infantil as crianças que realizam tarefas intensivamente no próprio lar (durante 14 ou mais horas semanais) e abarca todo o país no levantamento de dados.

²¹ As diferenças metodológicas e conceituais entre as três medições existentes dificultam a medição da evolução do trabalho infantil no país. Da mesma forma, ambos antecedentes – 1999 e 2006 – apresentam limitações metodológicas que o desenho metodológico utilizado pela ENTI tentou superar (INCERTI, 2011).

²² As tarefas mais realizadas por essa população são: arrumar o quarto (63,85%); fazer compras (67,3%); lavar a louça, o chão e a roupa (39,6%); cozinhar (20,1%) e cuidar de outras crianças (15,7%). Com exceção de fazer as compras (única atividade que se realiza fora do lar), as demais tarefas domésticas mencionadas são realizadas, em sua maioria, por meninas.

tarefas domésticas que não haviam sido consideradas na coleta de dados de 2006. Dessa forma, o Uruguai conta com uma base de informação – não comparável com a única medição anterior existente – sobre as tarefas domésticas e as tarefas domésticas perigosas (consideradas como trabalho infantil) realizadas por crianças e adolescente no país.

Apesar da base de evidências com que se conta atualmente, a problemática do trabalho infantil, em geral, e do TID, em particular, ainda carece de problematização no Uruguai, não ficando esgotadas as possibilidades de sua revelação diante da realidade. Assim, considerando a responsabilidade das crianças no trabalho doméstico no próprio lar como forma de substituição do trabalho adulto e sua invisibilidade como parte das formas de exploração do trabalho na sociedade capitalista, configurou-se o seguinte problema de pesquisa: como se configura o trabalho infantil doméstico na periferia de Montevidéu?

Assim, definimos como **objetivo geral** de nossa pesquisa: compreender o trabalho infantil doméstico na periferia de Montevidéu, para identificar suas configurações na atualidade.

Quanto aos **objetivos específicos**, procuramos: apresentar a constituição social e histórica da exploração da força de trabalho das crianças para compreender as relações sociais em que se insere o trabalho infantil doméstico; identificar as propostas de solução para o trabalho infantil postas em prática por meio de Políticas Sociais na atualidade, para evidenciar seus limites e potencialidades; compreender o que revelam os depoimentos dos professores, das famílias e das crianças acerca do trabalho infantil doméstico na periferia de Montevidéu.

Em termos metodológicos, iniciamos o estudo por meio da realização de uma revisão bibliográfica relacionada aos temas e categorias que articulam a pesquisa, tais como: trabalho, trabalho infantil doméstico, infância, política social e educação escolar no Uruguai.

Em seguida, iniciamos a pesquisa de campo por meio de entrevistas com as crianças, as famílias e os professores, em Escolas Aprender localizadas na periferia de Montevidéu, num caminho metodológico que teve erros e acertos em sua busca por *ver* melhor a problemática do TID.

Partindo do lugar privilegiado no qual as políticas sociais que se propõem a combater o trabalho infantil colocam a educação escolar, definimos a escola pública como espaço para nos aproximar do nosso objeto de estudo. A cobertura da educação escolar no Uruguai é universal, alcançando 99,5% das crianças de 6 a 11/12 anos, das quais 81,8% fazem parte do sistema público de educação. Sendo esta a

instituição que reúne o maior número de crianças durante a maior quantidade de anos, consideramos a escola como espaço privilegiado para a detecção de situações de TID realizado em âmbito familiar. A partir daí, dado seu contato diário com as crianças, entendemos que os trabalhadores escolares são informantes privilegiados, aos quais recorreremos a fim de nos aproximarmos da realidade dessas crianças e das possíveis situações de TID, assim como da realidade escolar e também para identificação das percepções que, desde a escola, têm-se a respeito dessa problemática.

Desse modo, no Capítulo I abordamos a constituição histórica do trabalho infantil, compreendendo a exploração do trabalho da criança como parte do processo generalizado de exploração capitalista, e o trabalho doméstico feminino e infantil em articulação com as tendências atuais do mundo do trabalho.

Partindo da definição da origem estrutural do trabalho infantil, no Capítulo II, abordamos as soluções propostas para o trabalho infantil no contexto das mudanças nas políticas sociais, entre as quais se destaca a proposição da educação como panaceia social, incorporando, cada vez mais, ações vinculadas às políticas de assistência social no interior da escola.

Finalmente, no Capítulo III, percorremos os caminhos teórico-metodológicos envolvidos na pesquisa desenvolvida junto com crianças, professores e famílias; e tratamos da especificidade do trabalho infantil doméstico vivenciado na periferia de Montevidéu na atualidade.

CAPÍTULO I

“Trata-se o conto de dois Funcionários que, repentinamente, se encontram numa ilha deserta. Tudo aquilo que até então lhes parecera ter uma existência absolutamente natural [...] subitamente desaparece. As coisas, surpreendem-se eles, como por exemplo as maçãs, os peixes, as aves, existem na natureza, mas para que se transformem em alimento, é preciso ter-se com elas uma relação de trabalho. [...] Só então, na ilha, sem ter quem produzisse as coisas para eles, só então o trabalho se torna objeto de reflexão:

- O alimento humano, em sua forma original, voa, nada e cresce em árvores. Quem teria pensado nisso, hein, Excelência? – perguntou um deles.

- É verdade – admitiu o outro. – Eu também devo confessar que imaginava que as bolachas que comemos de manhã vêm ao mundo tal-e-qual aparecem na mesa.”

Um Mujique e dois Funcionários, de Michael Saltykov (apud FIGUEIRA, 1989, p. 25)

Neste capítulo procuramos apresentar a constituição social e histórica da exploração da força de trabalho das crianças, primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria, junto com o trabalho feminino (MARX, 2014). Assim, ainda que o trabalho da criança não era novidade antes da Revolução Industrial, foi a partir do desenvolvimento da maquinaria na grande indústria do século XIX que seu trabalho livre no âmbito familiar virou trabalho forçado para o capitalista.

Visando evidenciar as relações sociais das que a criança e sua família fazem parte, tentamos compreender como a exploração do trabalho infantil se articula com as atuais tendências do mundo do trabalho. Percorrendo pesquisas críticas sobre trabalho infantil, percebemos que, em conformidade com as tendências apontadas, o trabalho das crianças aumenta e se diversifica em formas dissimuladas – contrariando os anúncios oficiais de redução do trabalho infantil. Entre

essas formas, percebido como *ajuda*, (des)aparece o trabalho infantil doméstico.

Diante da necessidade de ir além da aparência que assume, percebemos que dada a íntima vinculação entre os espaços produtivo e reprodutivo, o trabalho doméstico e de cuidado realizados por crianças como forma de substituição do trabalho adulto, constitui-se numa forma fundamental, ainda que indireta, para a obtenção de mais-valia. Nesse sentido, a exploração do trabalho infantil continua a ser fundamental para a acumulação do capital, ainda mais, quando percebido como *ajuda*.

1.1 EXPLORAÇÃO DO TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Entendemos que é necessário partir da explicitação sobre a concepção de trabalho que norteia nossa pesquisa, com o propósito de compreender as relações sociais nas quais tem lugar a exploração da força de trabalho infantil.

No sentido geral²³ – “independentemente de qualquer forma social determinada” –, o trabalho é para Marx (2013, p. 255) “um processo entre o homem e a natureza [...] em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Dessa forma, o homem dá respostas às suas necessidades – “do estômago ou da imaginação” – (MARX, 2013, p. 113) e, nesse processo, transforma-se a si mesmo.

A consciência tem aqui um papel decisivo, visto que determina a capacidade que o homem tem de transformar seu objeto de trabalho segundo uma finalidade previamente concebida. O ser social – como a forma mais complexa do ser –, na sua constante interação com a natureza, pressupõe as modalidades orgânica e inorgânica que o precedem. Por isso, enquanto “a consciência animal é, em sentido ontológico, um epifenômeno [...], a consciência humana traspassa a existência biológica de um ser vivo, ainda que uma de suas funções seja

²³ Os elementos fundamentais do processo simples ou genérico de trabalho são os *meios de produção*, constituídos pelo objeto e os meios de trabalho, junto com o trabalho humano: “a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto” (MARX, 2013, p. 258).

a reprodução da vida” (NOGUEIRA, 2004, p. 155). À medida que vai dando resposta às necessidades surgidas no trabalho, o homem – percebendo em si “a indissociável presença simultânea de categorias naturais e sociais” (LUKÁCS, s/d, p. 163 apud NOGUEIRA, 2004, p. 155) – torna-se cada vez mais social, complexificando a reprodução da vida. Assim, na perspectiva de Lukács, recuperada pela autora, a reprodução humana difere ontologicamente da reprodução biológica: a primeira é um ato de consciência que, na tensão entre individualidade e gênero, permite ao homem “reconhecer-se em seu processo histórico e se incorporar em ser-para-si” (NOGUEIRA, 2004, p. 165). Entretanto, a existência do ser social “é feita de conexões causais que jamais, em nenhum sentido, podem ser de caráter teleológico” (LUKÁCS, 1978, p. 6), assim, o mesmo homem que decide teleologicamente (com sentido) vive em uma sociedade feita de conexões causais (sem sentido). Esse caráter contraditório transforma-se numa condição ineliminável de sua vivência em sociedade²⁴.

Compreender o sentido ontológico do trabalho é fundamental, mas não é suficiente para explicar o processo capitalista de produção. Ainda que o *processo de trabalho* seja ineliminável, em si não desvenda as relações sociais em que esse modo de produção está assentado, se é realizado “sob o açoite brutal do feitor de escravos ou sob o olhar ansioso do capitalista” (MARX, 2013, p. 261). No modo de produção capitalista, o trabalho vivo vira meio para aumentar o valor do capital (*processo de valorização*), e nesse sentido, é usado pelos meios de produção para absorver dele a maior quantidade possível de mais-trabalho²⁵, sob a forma de mais-valia: o capital é “trabalho morto, que, como vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga” (MARX, 2013, p. 307). Assim, os meios de produção se enfrentam com o trabalho vivo, não só enquanto propriedade de outro, mas também enquanto subordinam o trabalho a si

²⁴ Nas palavras de Lukács (1978, p. 16): “Expressa-se aqui a unidade – contida de modo contraditoriamente indissolúvel no ser social– entre liberdade e necessidade; como unidade indissolúvelmente contraditória das decisões teleológicas entre alternativas com as premissas e consequências ineliminavelmente vinculadas por uma relação causal necessária.”

²⁵ O valor da força de trabalho, isto é, seus custos diários de manutenção e reprodução, e sua valorização, ou seja, seu dispêndio diário, são duas grandezas distintas. É essa diferença de valor o serviço específico que o capitalista espera receber do trabalhador. Assim, o *processo de valorização* não é mais do que o processo de formação do valor, que se estende para além do tempo que a força de trabalho necessita para se reproduzir.

mesmos. Dessa forma, apaga-se a condição natural em que o trabalho subordina o instrumento para seus próprios fins.

Para desvendar esse caráter contraditório da relação capital-trabalho, que só se dá no modo de produção capitalista, Marx começa sua análise pela mercadoria – forma elementar em que *aparece* a riqueza das sociedades capitalistas –, por intermédio de seus dois fatores: *valor de uso* e *valor* (MARX, 2013, p. 113). O autor procura explicar o movimento contraditório²⁶ entre esses dois fatores, originados no *duplo caráter do trabalho*. Quer dizer que a mercadoria incorpora trabalho em dois sentidos: de um lado, enquanto valor de uso e produto do processo de trabalho, incorpora *trabalho útil* ou concreto (work); do outro, enquanto *valor de troca*²⁷ e resultado do processo de valorização, incorpora *trabalho humano abstrato* (labour). Assim, expresso no *valor*, o trabalho já não mais expressa os traços que o constituem como produtor de valores de uso.

Na troca, a utilidade da mercadoria fica completamente apagada. Da mesma forma que seu valor de uso, apaga-se o trabalho que o produziu, sendo reduzido a trabalho humano igual ou *tempo de trabalho socialmente necessário*: “não se trata mais, aqui, da qualidade, do caráter e do conteúdo específicos do trabalho, mas apenas de sua quantidade” (MARX, 2013, p. 266).

Assim como o trabalho incorporado na mercadoria – unidade imediata do valor de uso e do valor de troca – tem os dois aspectos do trabalho concreto e do trabalho abstrato, “o processo de produção, que é processo de produção de mercadorias, é a unidade imediata do processo de trabalho e do processo de valorização” (MARX, 2010, p. 43). Deste modo, ele é processo de produção capitalista. Nesse sentido, o processo de trabalho – a parte *natural* do processo de produção capitalista – vira,

²⁶ Uma vez que o desenvolvimento da força produtiva do trabalho – tendência inelutável do capital – propicia a produção de maior quantidade de valores de uso, diminui a grandeza de valor contida nessa riqueza.

²⁷ O valor de troca é a forma do valor, “o modo de expressão, a forma de manifestação de um conteúdo que dele pode ser distinguido”, o tempo de trabalho socialmente necessário (MARX, 2013, p. 116).

inevitavelmente, meio para o processo de valorização, isto é, processo de objetivação do trabalho não pago²⁸.

Esse trabalho a mais que valoriza o capital e é apropriado pelo capitalista, em nenhum caso, “tem origem numa qualidade oculta, inata ao trabalho humano” (MARX, 2013, p. 584). Nele refletem-se relações entre classes *antagônicas* que, porém, só existem inter-relacionadas: a dos proprietários dos meios de produção e a dos operários, despossuídos desses meios. Trata-se de uma relação social definida, que concentra a riqueza social nas mãos do capitalista, contrapondo-a ao trabalhador, produtor direto dessa riqueza. Logo, a dialética possuidor-não possuidor não é uma relação social dada. A natureza não produz possuidores de meios de produção e de subsistência de um lado, e possuidores de sua capacidade de trabalho de outro.

Além disso, com o irromper das forças produtivas sociais do trabalho, “o modo de ser do trabalho e a forma real do conjunto do processo de trabalho” (MARX, 2010, p. 25) se modificam. Para ser trabalhador, “já não é mais necessário fazê-lo com suas próprias mãos; basta agora ser um órgão do *trabalhador coletivo*, executar qualquer uma de suas subfunções”. (MARX, 2013, p. 577). Dessa forma, a possibilidade de chegar a um produto não depende apenas do trabalho pessoal do operário, mas da *combinação social* de trabalhos, um trabalho geral, coletivo, social, subordinado ao capital, no qual o trabalhador individual não é mais do que um momento particular, um atributo do trabalho.

A partir dessa ampliação²⁹ do conceito de *trabalho produtivo*, o mais valor já não é visto como uma relação de exploração individual: é o “pessoal combinado de trabalho” que produz coletivamente o mais valor de que os capitalistas se apropriam. Assim, como explica Harvey (2013, p. 231), a análise de Marx percorre o caminho que vai desde o

²⁸ O que o capitalista quer é produzir mercancias – valores de uso que tenham valor de troca – e que seu valor seja maior do que o dinheiro que ele adiantou no mercado, uma vez que, para ele não se trata de prestar um serviço, de criar algo útil, mas do valor de uso específico da força de trabalho, “o fato dela ser fonte de valor e de mais valor do que aquele que ela mesma possui” (MARX, 2010, p. 270).

²⁹ A categoria de trabalho produtivo se estreita, entanto não é suficiente produzir valor de uso para ser produtivo, “ele tem de produzir mais-valor” para o capitalista ou servir para a autovalorização do capital (MARX, 2013, p. 578). Tem que ser trabalho assalariado e trocado por capital produtivo.

trabalhador individual explorado pelo capitalista particular até uma macroanálise em que uma classe explora a outra.

1.2 EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL

As relações de produção capitalista, como uma das formas possíveis de produção da vida material, determinam “o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (MARX, 1989, p. 28). As formas de consciência – ideias, instituições, normas e valores – que surgem sob essas relações sociais são determinadas pelos interesses da classe dominante, a qual se rege pelas ânsias contínuas de valorização do capital. É sob essas relações de produção que nós compreendemos o trabalho das crianças.

A partir das análises de Klein (2010), Conde (2012) e Nosella (2002), entendemos que a exploração do trabalho das crianças faz parte do processo generalizado de exploração capitalista, no qual o trabalho vira “meio de subsistência” em vez de meio para a realização humana, determinando que a criança – antes produtora de valores de uso na economia familiar – vire trabalhadora – produtora de valores de troca na grande indústria (CONDE, 2012). Com efeito, é na sua condição de trabalhadoras produtivas para o capital que as crianças são reconhecidas, pela primeira vez, como tais³⁰.

Contrariamente às perspectivas clássicas³¹ – as quais se destacam por reclamar uma noção histórica da infância, porém tomando como referência a história da criança burguesa –, a perspectiva do trabalho compreende a infância dentro das relações sociais de produção capitalista e reconhece que as crianças foram as menos privilegiadas pelo processo de industrialização.

³⁰ Nosella (2002, p. 87) afirma que “de certa forma, a importante função que a criança exerce na iniciante acumulação do capital faz com que a sociedade pela primeira vez na história a tome a sério, mesmo que fosse, infelizmente, para explorá-la como força produtiva barata”.

³¹ Nessa linha, destacam-se as análises de Phillippe Ariès e de Neil Postman (KLEIN, 2010).

1.2.1 Trabalho feminino e infantil: do trabalho livre ao trabalho forçado.

“Onde estão essas comadres de que falavam nossos velhos contos e lendas, atrevidas, francas no linguajar, amantes da garrafa? Onde estão essas folgazãs, sempre saltitando, sempre cozinhando, sempre cantando, sempre semeando a vida ao gerar a alegria, parindo sem dor crianças sadias e vigorosas? ... Hoje temos as mulheres e jovens das fábricas, débeis flores de pálidas cores, de sangue sem brilho, estômago devastado, membros enfraquecidos! [...]

E as crianças? [...]

Não poderiam ter inventado um vício mais embrutecedor da inteligência das crianças, mais corruptor de seus instintos, mais destruidor de seus organismos do que o trabalho na atmosfera viciada da fábrica capitalista”.

(LAFARGUE, 1999, p. 72)

No capítulo *Maquinaria e Grande Industria*, de *O Capital*, Marx (2014, p. 468) afirma que “o trabalho feminino e infantil foi a primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria”. No entanto, reconhece-se que as crianças e as mulheres têm sido frequentemente excluídas da história clássica. Contada “no masculino”, pelo olhar dos homens (brancos) e a partir dos documentos elaborados por eles, a versão oficial da história constitui um “tremendo meio de ocultamento” (PERROT, 2010) da voz da mulher e da criança. Mais especificamente, como afirma Arroyo (2015), na história contada do trabalho, as crianças e as mulheres estiveram ausentes como trabalhadoras.

Não haveria aqui espaço para aprofundar sobre o “problema da mulher” – utilizando a expressão de Saffiotti – porém, “a história do trabalho na infância é inseparável da história da exploração das mulheres” (ARROYO, 2015, p. 24), assim achamos importante fazer alguns apontamentos a respeito dessa história.

Diante dessa realidade de ocultamento, Perrot (2010) propõe resgatar a mulher da passividade na qual é colocada pelos relatos

oficiais, nos quais ela aparece como mera coadjuvante³², os quais, ao mesmo tempo, contribuem para a criação de mitos e imagens que “moldam a história dentro de uma visão dicotômica do masculino e do feminino” (PERROT 2010, p. 188). Nessa tentativa de resgate, a autora apresenta as mulheres *em ação*: as donas-de-casa nas cidades do século XIX – diferenciando-as das “senhoras de casa”, mulheres burguesas. Na descrição da autora, as *mulheres do povo* são aquelas que, ainda que à margem do trabalho assalariado, ganham o “direito ao salário”³³; as guardiãs do pão e do teto que iniciam e agitam motins, ora armadas com pedras ou com a própria voz – “suas ‘vociferações’ levantam multidões famintas” (PERROT, 2010, p. 194). Elas se apropriam do espaço das cidades e perambulam pelas ruas com independência, construindo nos lavadouros, “locais de feminismo prático”. Donas de uma autonomia cultural e à margem das “histórias oficiais”, são as que resgatam a memória do povo através da oralidade e o núcleo de uma cultura popular que cozem a fogo lento nas cozinhas das casas-pátio. Dessa forma, “nesse momento da história, os homens são mais políticos, as mulheres mais ‘folclóricas’, no sentido profundo do termo, e em nome disso são afastadas, recusadas pela modernidade³⁴” (PERROT, 2010, p. 212).

Porém, esse afastamento não concorda com o papel fundamental que as mulheres desempenharam na história do trabalho. Como afirma Safiotti (2013, p. 62), o trabalho nunca foi alheio à mulher, mesmo nas sociedades pré-capitalistas, “enquanto a família existiu como unidade de produção, as mulheres e as crianças desempenharam um papel

³² “Econômica, a história ignora a mulher produtiva. Social, privilegia as classes e negligencia os sexos. Cultural [...] fala do Homem em geral, tão assexuado quanto a Humanidade” (PERROT, 2010, p. 185).

³³ Refere-se ao “costume de pagar semanalmente às mulheres o salário ganho pelos seus maridos” (PERROT, 2010, p. 192), ficando nas suas mãos a direção orçamentária, como grandes administradoras da miséria.

³⁴ Os avanços nas formas de produção que permitem superar a escassez de alimentos, a mecanização e intensificação de tarefas tipicamente femininas e do trabalho domiciliar ligado à grande indústria, a militarização da revolução, as estratégias para colonizar o imaginário do povo, o anseio de disciplinar as intervenções intempestivas e espontâneas dos movimentos das mulheres por parte do sindicalismo e a irritação que gera a irreverência dela ante o poder irão mudando a forma de participação das mulheres e iniciam um processo de controle e privatização do seu tempo e espaço. Dessa forma, vai se quebrando a resistência da *mulher popular rebelde*, “aos poucos elas se retiram para a sombra, tristes e silenciosas” (PERROT, 2010, p. 210).

econômico fundamental”. Da mesma forma, o trabalho das crianças também não era novidade antes da Revolução Industrial.

Thompson (2012, p. 253) afirma que “a criança era uma parte intrínseca da economia industrial e agrícola antes de 1780”, sendo a forma predominante desse trabalho a “doméstica ou a praticada no seio da economia familiar”, possibilitando aumentar os rendimentos das famílias naquelas atividades onde podiam ser ocupadas. Nesse sistema de produção, as crianças podiam estar expostas a grandes esforços, durante jornadas longas e em tarefas que podiam ser excessivas para sua idade, porém, ainda assim, contavam com o que o autor chama de “compensações do lar”: o trabalho era realizado sob o cuidado dos pais e para a própria família, e a introdução ao trabalho era gradual e, na maioria das vezes, segundo as idades e as capacidades das crianças (THOMPSON, 2012, p. 256), mantendo-se tempo livre para a recreação, os jogos e as brincadeiras que o sistema fabril acabaria tirando delas posteriormente. Dessa forma “o trabalho forçado para o capitalista usurpou não somente o lugar da recreação infantil, mas também o do trabalho *livre* no âmbito doméstico” (MARX, 2013, p. 468, grifos nossos). Trabalho livre, que, apesar de ser constitutivo do ser social, na nossa sociabilidade se torna subordinado às relações capitalistas, essencial não para a reprodução do gênero humano, mas para a reprodução do mais-valor.

No sistema fabril, o trabalho domiciliar se converte “no departamento externo da fábrica” (MARX, 2013, p. 533), se mecaniza – onde convém³⁵ –, se estende e se intensifica e, ao mesmo tempo, diminui a capacidade de resistência desses trabalhadores, espalhados e dispersos nos domicílios, nos campos e nas cidades. Deste modo, a grande indústria – tanto no domicílio como no chão da fábrica – tornou “as condições, a disciplina, a velocidade e a regularidade da jornada de trabalho, [...] equivalentes para o mais delicado e o mais forte” (THOMPSON, 2012, p. 259).

Marx³⁶ e Thompson citam diversas fontes da época que retratam as excessivas jornadas de trabalho: “o excesso de trabalho, para maiores

³⁵ Marx explica que em alguns casos a paga aos trabalhadores é tão ínfima que a introdução da máquina encareceria o processo de produção, isso explica porque “em nenhum lugar se encontra um desperdício mais desvergonhado de força de trabalho para ocupações miseráveis do que justamente na Inglaterra, o país das máquinas” (MARX, 2014, p. 467).

³⁶ Ver especialmente os capítulos VIII e XIII do Livro I de O Capital (MARX, 2014).

e menores de idade, garantiu a diversas gráficas de jornais e livros de Londres a honrosa alcunha de ‘matadouro’” (MARX, 2013, p. 534); os riscos – “cada geração sucessiva de oleiros é mais raquítica e fraca do que a anterior” (MARX, 2013, p. 319) – e as condições insalubres às quais estavam expostas as crianças trabalhadoras – “levando consigo o tétano [...] a manufatura [de fósforos] é tão mal afamada que apenas a parte mais miserável da classe trabalhadora [...] entrega seus filhos a essas fábricas (2013, p. 320) –, que obrigavam o trabalhador a adaptar-se ao ritmo das máquinas – uma mãe testemunha que “tinha que ajoelhar[-se] para alimentá-lo [ao seu filho], enquanto ele permanecia junto à máquina, pois não lhe era permitido abandoná-la ou pará-la” (MARX, 2013, p. 321); e à disciplina do regime fabril nos diferentes ramos da indústria – “seus pais davam-lhes palmadas para mantê-las acordadas, enquanto os contramestres rondavam com correias” (THOMPSON, 2012, p. 262). Assim, não é de se estranhar que, não obstante as melhorias que se evidenciam nas condições de saúde na época e, embora fossem “frequentemente citados como beneficiários da Revolução Industrial” (THOMPSON, 2012, p. 245), mais da metade dos filhos de trabalhadores morriam antes dos 5 anos de vida. Assim, como explica Marx (2013, p. 471), a “monstruosa taxa de mortalidade de filhos de trabalhadores” relaciona-se mais com a introdução do sistema industrial do que com o padrão de vida, as doenças típicas e as condições de saúde da época.

Na mesma linha, Thompson (2012) denuncia o tratamento “tendencioso e ideológico”³⁷ que recebeu o trabalho infantil após o nascimento da grande indústria por parte dos observadores da época. O autor entende que, enquanto a versão tradicional estabelece que a Revolução Industrial representou uma evolução para a população do ponto de vista físico e social, graças ao aumento da produção, “os responsáveis diretos pela produção [os trabalhadores] não desfrutaram esse benefício” (THOMPSON, 2012, p. 244). A deterioração que na

³⁷ O autor reclama acabar com a “tendência dos historiadores ‘otimistas’ [de] descartar como ‘tendenciosas’ as informações dos médicos favoráveis às reivindicações dos reformistas e dignos de crédito os testemunhos médicos favoráveis às causas dos patrões” (THOMPSON, 2012, p. 241). Segundo esses historiadores, “as condições eram tão ruins nas ‘antigas’ indústrias quanto nas novas; uma parte considerável das evidências é tendenciosa e exagerada; a situação já haveria melhorado antes dos protestos da década de 1830; os próprios operários eram os mais cruéis no tratamento das crianças; os protestos partiam de grupo ‘interessados’” (THOMPSON, 2012, p. 253).

época começa a evidenciar-se no padrão de vida dos trabalhadores – a substituição do trigo pela batata, a generalização do consumo de cerveja e chá como estimulantes para o trabalho, a baixa qualidade das moradias, as deploráveis condições sanitárias, entre outras condições – piora especialmente para as mulheres e crianças trabalhadoras. Nelas “a extração de mais-valia encontra terreno fértil” (VIELLA, 2015, p. 246). O seu fraco poder reivindicatório³⁸, a remuneração inferior à dos homens adultos e a fraqueza física tornava-os passíveis de uma maior exploração. Conforme a análise de Safiotti (2013, p. 73), que entendemos pertinente estender à situação das crianças trabalhadoras,

Na sociedade de classe, o trabalho, a par de ser alienado enquanto atividade, gera um valor do qual não se apropria inteiramente o indivíduo que o executa, quer seja homem, quer seja mulher. Esta, entretanto, se apropria de menor parcela dos produtos de seu trabalho do que o faz o homem. É obvio, portanto, que a mulher sofre mais diretamente do que o homem os efeitos da apropriação privada dos frutos do trabalho social.

Absorvidas na indústria, as mulheres já não podiam exercer funções vitais para a reprodução familiar, como o cuidado e alimentação dos filhos: “as crianças pequenas perecem sob a negligência e os maus-tratos implicados pelas ocupações de suas mães [...], não se incomodando muito [elas] com a morte deles [seus filhos] e, às vezes, até mesmo [...] tomando medidas diretas para provocá-la” (MARX, 2013, p. 471). Como já foi descrito acima, a situação das crianças que trabalhavam não era das mais alentadoras, submetidas a jornadas de trabalho que se estendiam por até 12 ou 15 horas, em condições extremas, com uma alimentação insuficiente e de baixa qualidade. Assiste-se à “devastação intelectual [moral e física], artificialmente produzida pela transformação de seres humanos imaturos em meras máquinas de fabricação de mais-valor” (MARX, 2013, p. 473).

Nessas condições, o prolongamento desmedido da jornada de trabalho de homens, mulheres e crianças chegou a um ponto nodal, provocando “uma reação da sociedade ameaçada em suas raízes vitais, e, com isso, a fixação de uma jornada legalmente limitada” (MARX, 2013, p. 481). Dessa forma, como resposta à revolta dos trabalhadores diante

³⁸ Em referência à mulher, Safiotti (2013, p. 72) afirma que “o caráter submisso que há milênios as sociedades vinham moldando nas mulheres facilitava enormemente a elevação do montante de seu trabalho excedente”.

das penosas condições de trabalho e frente à ameaça à reprodução dos trabalhadores que essas condições representavam, o Estado estabeleceu as primeiras leis fabris:

A luta dos trabalhadores tem, como primeira pauta, a proibição do trabalho infantil, bem como a proibição do trabalho juvenil noturno. É neste contexto que pela primeira vez na história se impõe a ‘necessidade do manejo da idade, como uma forma de proteção das crianças e adolescentes, cujo ritmo de exploração punha em risco sua sobrevivência e a reprodução da própria classe trabalhadora’. (KLEIN, 2010, p. 17).

Chegado esse ponto, no qual os limites naturais (um dia só tem 24 horas!) e a revolta dos trabalhadores impossibilitaram que os proprietários continuassem estendendo a jornada de trabalho, abriu-se passo para a intensificação da produção de mais-valor relativo mediante o aperfeiçoamento da máquina. Dessa forma, a regulação legal da jornada de trabalho impulsionou a introdução de melhorias na maquinaria, as quais resultaram num aumento de sua produtividade, possibilitando a intensificação da exploração do trabalhador – assim “a máquina se converte, nas mãos do capitalista, no meio objetivo e sistemático para extrair mais trabalho no mesmo período de tempo” (MARX, 2013, p. 484). Como efeito imediato da rápida conquista de novos ramos de produção pela máquina, começa-se a dispensar³⁹ o trabalho das crianças na indústria. Ao mesmo tempo, as leis fabris, especialmente suas cláusulas educacionais, tornaram mais complicada a contratação de força de trabalho infantil, por conta das regulamentações – como a limitação da jornada – e de exigências – como a obrigatoriedade do ensino elementar para crianças menores de 14 anos que trabalhavam –, desestimulando a sua contratação por parte dos capitalistas⁴⁰.

³⁹ Com o desenvolvimento das forças produtivas de trabalho, expulsa-se os trabalhadores, numa tendência crescente à diminuição do componente variável do capital. Como explica Marx (2014, p. 464): “A produtividade da máquina é medida, assim, pelo grau em que ela substitui a força humana de trabalho.”

⁴⁰ A título de exemplo, Marx (2014, p. 474) relata que “em Escócia, os fabricantes procuram, na medida do possível, excluir crianças obrigadas a frequentar a escola”.

Na situação em que se encontram – desempregadas e sem o cuidado dos pais que trabalham durante extensas jornadas –, a escola aparece como resgate das crianças:

A criação do desemprego infantil acarreta o problema de estas crianças não poderem usar de seu tempo disponível de uma forma socialmente útil. Impõe-se criar também uma solução: o lugar da criança desempregada ao final do século XIX passa a ser a Escola [...]. Ao contrário do que aspiravam os pensadores iluministas, a nova instituição educativa emerge – já degradada⁴¹ – como contrapartida ao direito de exploração da infância. (KLEIN, 2010, p. 17).

O Estado assume, assim, a responsabilidade pela educação das crianças substituindo, em certo grau, a família nessa função. Assim, a função da escola é definida pela necessidade de assegurar a reprodução da força de trabalho, mantendo a criança dentro da escola enquanto se desenvolve e é formada para ser trabalhador produtivo para o capital. Dessa forma, através da escolarização compulsória, o Estado “adquire o encargo de contribuir para solucionar o problema criado pela economia capitalista da criança pobre de rua [...], [respondendo] a esse problema através de políticas de cunho assistencialista” (KLEIN, 2010, p. 19). Desde essa perspectiva, o surgimento e universalização⁴² da escola básica para os filhos da classe trabalhadora vincula-se intimamente com as mudanças no modo de produção, não visando formar crianças para a emancipação humana, mas preparando-as para satisfazer as necessidades do capital.

⁴¹ Marx (2014, p. 473) relata as condições em que se encontrava a escola na época, na qual “não era raro que os certificados de frequência escolar viessem assinados com uma cruz pelo professor ou professora, pois eles mesmos não sabiam escrever”, ao mesmo tempo que “os inspetores de fábrica denunciavam a situação vergonhosa dos locais chamados de escolas”.

⁴² Universalização que se deu lentamente, com conteúdo precarizado, em locais inapropriados, mantendo diferenças entre a educação para a burguesia e para os trabalhadores: “de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, [as crianças proletárias devem] dedicar pelo menos metade do seu tempo aos *trabalhos manuais*, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, *a não ser por motivos de saúde*, às classes que trabalhem mais com o cérebro do que com as mãos (BASEDOW, apud KLEIN, 2010, p. 14).

1.2.2 Exploração do trabalho da criança no contexto da família trabalhadora

“[...] era melhor semear a peste e envenenar as fontes do que erigir uma fábrica no meio de uma população rústica. Introduza-se aí o trabalho nas fábricas e adeus alegria, saúde, liberdade: adeus a tudo aquilo que faz a vida bela e digna de ser vivida.”

(LAFARGUE, 1999, p. 77)

No fundamento histórico da produção capitalista encontra-se a acumulação primitiva⁴³. Nela, contrariamente ao que os economistas burgueses preconizam⁴⁴, “o papel principal é desempenhado pela conquista, a subjugação, o assassinio para roubar, em suma, a violência” (MARX, 2013, p. 786). Tendo como ponto de partida “a subjugação do trabalhador” (MARX, 2013, p. 787), o capitalismo nasce pela expropriação violenta das terras pertencentes à população rural, que possibilitou a acumulação de capital nas mãos de produtores individuais. Dessa forma, incentivada pelo florescimento da manufatura de lã e o conseqüente aumento dos preços, a nova nobreza usurpou violentamente as terras de lavoura, transformando-as em pastagens de ovelhas, liberando, pela dissolução dos séquitos feudais, uma massa de proletários para a indústria. Com isso, “a assim chamada acumulação primitiva não é [...] mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção” (MARX, 2013, p. 786), sendo esta – a existência de possuidores de meios de produção de um lado, e de possuidores de sua própria força de trabalho, do outro – a condição fundamental para o desenvolvimento da forma capitalista de produção. Transformam-se, assim, os meios sociais de subsistência e produção em capital, e o produtor direto em trabalhador assalariado (MARX, 2013, p. 786).

⁴³ O termo, cunhado por Adam Smith, refere-se a uma acumulação que não é resultado da forma de produção capitalista, mas que é seu ponto de partida (MARX, 2014, p. 785).

⁴⁴ Na perspectiva dos apologistas burgueses, o *pecado econômico original* de uma “sucia de vadios a dissipar tudo o que tinham” e o trabalho parcimonioso de uma elite laboriosa determinaram que os primeiros “acabaram sem ter nada para vender, a não ser sua própria pele” (MARX, 2013, p. 785).

Arrancado de seu modo de vida tradicional, o “proletariado inteiramente livre” chega às cidades tendo que se adaptar a uma nova forma de produzir sua vida, uma nova disciplina de trabalho, às condições miseráveis de vida e à perda de coesão comunitária. “Converteram-se massivamente em mendigos, assaltantes, vagabundos” (MARX, 2013, p. 805), castigados pela metamorfose que lhes foi imposta:

Assim, a população rural, depois de ter sua terra violentamente expropriada, sendo dela expulsa e entregue à vagabundagem, viu-se obrigada a se submeter, por meio de leis grotescas e terroristas, e por força de açoites, ferros em brasa e torturas, a uma disciplina necessária ao sistema de trabalho assalariado. (MARX, 2013, p. 808).

Configurava-se, assim, um triste cenário, no qual homens, mulheres e crianças se amontoaram nas periferias das cidades, tendo que vender sua força de trabalho para poder sobreviver.

Dessa forma, foi imposto às famílias o trabalho fabril, “desagregando o fundamento econômico da velha família e do trabalho familiar que lhe correspondia” (MANACORDA, 1964 apud NOSELLA, 2002, p. 100).

No sistema fabril, a máquina “se converte no meio infalível de transformar todo o tempo de vida do trabalhador e de sua família em tempo de trabalho disponível para a valorização do capital” (MARX, 2013, p. 480). Como já vimos, ao possibilitar a substituição da força física pela força natural não humana (e mais tarde por uma única força motriz), o desenvolvimento da maquinaria traz como uma de suas consequências imediatas a incorporação de mulheres e crianças ao trabalho na indústria.

Diante dessa situação, a família trabalhadora transforma-se nos seus fundamentos:

Por um lado, a nova forma de engajamento da família no trabalho acarreta uma situação de dispersão dos seus membros, na vida cotidiana. Seja porque pai e mãe passam a maior parte do tempo no trabalho – as jornadas são sempre muito longas – ficando os filhos ao abandono; seja porque os próprios filhos, desde tenra idade, são obrigados ao trabalho fabril, ocasiões em que, ou estão longe dos pais, ou, mesmo laborando no mesmo local, não desfrutam de um convívio

efetivamente familiar. (KLEIN, 2009 apud KLEIN, 2010, p. 15).

Por outro lado, a incorporação de força de trabalho menos qualificada, mais fraca – física e politicamente –, porém ágil e barata, determina o rebaixamento do valor da força de trabalho e o aumento da produção de mais-valia. Não só por se tratar de força de trabalho mais barata, mas também por desvalorizar-se o valor de troca da força de trabalho do operário adulto individual – correspondente ao tempo de trabalho necessário para sua subsistência e a de sua família –, distribuindo aquele valor entre todos os membros da família. O preço deles “cai na proporção do excedente de mais-trabalho dos quatro trabalhadores [no exemplo de uma família de quatro membros] em relação ao mais-trabalho de um” (MARX, 2013, p. 468). Ao mesmo tempo, os valores de uso antes produzidos no âmbito doméstico necessários à reprodução da família – cuidar das crianças, alimentá-las, costurar as roupas, etc. –, com a ocupação extradomiciliar dos pais, devem ser “substituídos por mercadorias prontas” compradas no mercado, aumentando os custos familiares, impedindo o aproveitamento da receita aumentada pelo aumento de trabalhadores da família⁴⁵.

Nessas condições, o trabalhador adulto, além de vender sua própria força de trabalho, começa a vender a força de trabalho de sua mulher e filhos. Dessa forma, “a transação inteira [do contrato de trabalho entre comprador e vendedor de força de trabalho, perde] até mesmo a aparência de um contrato entre pessoas livres” (MARX, 2013, p. 469), porquanto o capital agora compra a força de trabalho de pessoas “desprovidas de maioridade plena”⁴⁶. Diante dessa realidade, o “fariseu capitalista” responsabiliza os pais pela exploração da força de trabalho de seus filhos, denunciando horrorizado a situação “por ele mesmo criada, eternizada e explorada” (MARX, 2013), e sem levar em conta

⁴⁵ No que refere à ocupação extradomiciliar da mulher, Thompson explica que, vivenciando e presenciando os efeitos que o processo de especialização industrial têm sobre a economia e as relações familiares, “a mãe assalariada se sentia vivendo no pior lado dos dois mundos, o doméstico e o industrial” (2012, p. 387). Enquanto o *status* da mulher dependia de seu desempenho como dona de casa, com seu ingresso ao mercado de força de trabalho, ela sente uma perda de *status* e de independência pessoal ao tornar-se mais dependentes dos patrões ou do mercado de trabalho.

⁴⁶ Nas palavras de Safiotti (2013, p. 107): “O modo antitético de produção capitalista nega, pois, a cada instante, a liberdade jurídica que ele próprio criou em benefício de si mesmo.”

que a limitação do trabalho feminino e infantil foi uma conquista dos trabalhadores adultos. De outro lado, Thompson (2012, p. 263) – que entende que, de certa forma, assim se perpetua na fábrica a economia do sistema doméstico – fundamenta a atitude dos trabalhadores adultos na necessidade que eles tinham do salário de seus filhos e na naturalização do trabalho das crianças na época. Porém, o autor salienta que não por isso existia indiferença por parte dos pais a respeito das condições de trabalho de seus filhos, sobrinhos ou parentes mais novos. Como explica Klein (2010, p. 15), esses pais e mães que exploram o trabalho de seus filhos e que os tratam como propriedade privada “são expressão da condição objetiva de vida e trabalho a que as famílias proletárias foram submetidas”, necessitados de vender sua força de trabalho para sobreviver, da forma que é determinada pelos donos dos meios de produção.

Percebemos assim – na compreensão histórica da exploração do trabalhador, especialmente da criança e da mulher – como “o processo de industrialização [transforma] molecularmente toda a sociedade e, sobretudo, toda a família trabalhadora” (NOSELLA, 2002, p. 88). De fato, o capital não produz apenas capital, mas “regula [a] produção da própria força de trabalho, a produção de massa humana que há de explorar, em conformidade com suas necessidades de exploração” (MARX s/d apud NOGUEIRA, 2004, p. 169). Assim, a esfera da reprodução fica subordinada às necessidades do capital.

Com base no explicitado até aqui, concordamos com Conde (2012, p. 64):

A compreensão da constituição histórica da exploração do trabalho infantil na infância durante a Revolução Industrial evidencia que não são as famílias e nem as máquinas as grandes responsáveis pela exploração de crianças, mas sim as relações sociais em que as crianças, as famílias e as máquinas fazem parte.

Logo, não são todas as crianças que precisam trabalhar para garantir suas condições de sobrevivência, mas apenas os filhos da classe trabalhadora, aquelas cujo “[...] viver não é um presente que recebem gratuitamente” (ARROYO, 2015, p. 24). Esclarecer isso é fundamental para evitar reduzir o problema (e, portanto, as soluções) às decisões individuais das famílias das crianças que trabalham.

1.3 SOBRE A SITUAÇÃO DO TRABALHADOR NA ATUALIDADE

“[...] devolvam o emprego do meu pai, eu não quero trabalhar!”⁴⁷”

(SILVA, 2003, p. 117)

Diante do exposto até aqui, evidencia-se que não é possível compreender a incorporação das crianças no mercado laboral, isolada da situação de exploração das famílias das crianças que trabalham. Por conseguinte, sem a pretensão de esgotar o tema, propomo-nos a apresentar um panorama da situação do trabalhador numa sociedade em que o desemprego e a pobreza são inerentes ao modo de produzir riqueza.

1.3.1 Lei geral de acumulação capitalista e responsabilidade das famílias

Vimos que, numa sociedade capitalista, a lógica do capital exige a sua continua valorização, mediante a apropriação do trabalho não pago ao trabalhador, cuja força de trabalho é a única fonte de valor. Para assegurar sua constante autovalorização, o capital precisa ampliar sua força produtiva, para a qual uma parte do mais-valor apropriado é reaplicado na produção, aumentando a possibilidade de produzir valor. Possibilita-se, assim, o avanço da acumulação do capital, implicando não só sua ampliação quantitativa, mas também a alteração de sua composição, isto é, grosso modo, da proporção dos componentes constante e variável do capital, que no processo de produção aparecem como meios de produção e força viva de trabalho, respectivamente.

O desenvolvimento das máquinas e da tecnologia, sob domínio do capital, possibilita a extração de mais mais-valor com o mesmo dispêndio de força de trabalho, aumentando a parcela de valor excedente que é apropriada pelo capitalista. Esta mudança afeta a composição orgânica⁴⁸ do capital segundo a “lei de aumento crescente da parte

⁴⁷ Evocação dos sindicatos de trabalhadores franceses contra a exploração do trabalho infantil.

⁴⁸ Marx (2013, p. 689) chama à composição de valor – determinada pela proporção em que o capital se reparte em capital constante e capital variável – de composição orgânica do capital, porquanto, na sua estreita relação, esta é determinada pela composição técnica do capital – determinada, por sua vez, pela proporção em que o capital se divide em meios de produção e força de trabalho – e reflete suas modificações.

constante do capital em relação a sua parte variável” (MARX, 2013, p. 699). Com o investimento em meios de produção, a produtividade aumenta, mas a incorporação de força de trabalho tende a diminuir, reduzindo, com isso, a demanda relativa de trabalho. Paradoxalmente,

Para absorver um número adicional de trabalhadores de uma dada grandeza, [...] requer-se, antes de mais nada, uma acumulação acelerada do capital total em progressão crescente. Esta acumulação e centralização crescentes, por sua vez, convertem-se numa fonte de novas variações na composição do capital ou promovem a diminuição novamente acelerada de seu componente variável em comparação com o componente constante. (MARX, 2013, p. 705).

Em termos absolutos, o aumento da composição orgânica do capital implica no aumento da quantidade de trabalho nela incorporado, embora em termos relativos signifique a diminuição do componente variável – tendencialmente o aumento de trabalho morto é maior do que o de trabalho vivo –, diminuindo a demanda de trabalho. Assim, como afirma Marx (2013, p. 690), “Acumulação do capital é, portanto, multiplicação do proletariado.” Isso leva ao autor a constatar que, com o desenvolvimento das forças produtivas – que é, ao mesmo tempo, causa e consequência do aumento da acumulação –, o capital é capaz de aumentar o mais-trabalho – aumentando e até mantendo o componente variável – sem aumentar o número de trabalhadores contratados. Como já vimos, o trabalho infantil – força de trabalho barata e não qualificada –, através da substituição da força de trabalho masculina qualificada, inscreve-se dentro das estratégias do capital para extrair mais mais-trabalho sem aumentar o dispêndio de capital.

Assim o capital “libera” trabalhadores, constituindo um *exército industrial de reserva*. Isso leva Marx (2013, p. 705) a afirmar que “A acumulação capitalista produz constantemente, e na proporção de sua energia e seu volume, uma população trabalhadora adicional, relativamente excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital e, portanto, supérflua.” Em outras palavras, com a acumulação do capital, aumenta a *superpopulação relativa*, fazendo dela não só um produto necessário, mas uma “condição de existência” do capital. Em perspectiva crítica às interpretações da economia clássica que assumem a criação dessa população excedente como natural – decorrente do excessivo crescimento absoluto da população trabalhadora –, Marx expõe como, na sociedade capitalista – e

só nela –, a constante “liberação” de trabalhadores, mediante métodos que reduzem o número de trabalhadores ocupados em relação à produção aumentada, regula a oferta e demanda de trabalho.

Se, de um lado, o capital cria uma população excedente regulada segundo suas necessidades de valorização, do outro, intensifica a extração de mais trabalho da população ativa precarizando suas condições de trabalho (ANTUNES, 1999). A população relativamente excedente aumenta a pressão sobre os trabalhadores ocupados, obrigando-os a aceitar o *sobretabalho*, condições de trabalho mais precárias e salários mais baixos, com o intento de não virem a ser substituídos pelos trabalhadores que esperam nas fileiras do *exército industrial de reserva*. A precarização das condições de trabalho e de vida do trabalhador como método de intensificação da extração de mais-valor possibilita o aumento da produtividade do trabalho, que resulta em maior acumulação (e vice-versa). Em outras palavras:

A condenação de uma parte da classe trabalhadora à ociosidade forçada em razão do sobretabalho da outra parte, e vice-versa, torna-se um meio de enriquecimento do capitalista individual, ao mesmo tempo que acelera a produção do exército industrial de reserva num grau correspondente ao progresso da acumulação social. (MARX, 2013, p. 711-712).

Dessa forma, o autor evidencia uma contradição fundamental do modo de produção em vigor, aquela que determina que o aumento da riqueza social seja à custa da miséria – material e humana – de quem a produz, o trabalhador. Com efeito, na lógica do capital, “[...] a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, o suplício do trabalho, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no polo oposto” (MARX, 2013, p. 721). Essa é a *lei geral de acumulação capitalista* exposta por Marx (2013, p. 720), segundo a qual “uma massa cada vez maior de meios de produção, graças ao progresso da produtividade do trabalho social, pode ser posta em movimento com um dispêndio progressivamente decrescente de força humana”.

Nessa lógica, a situação dos trabalhadores, tanto dos excedentes quanto dos ativos, tende a piorar. Compreender essa lógica é fundamental para entender a pobreza e a degradação das formas de existência do trabalhador associada à contradição capital-trabalho. Como abordaremos no próximo capítulo, a perda desta perspectiva caracteriza

as abordagens atuais da “questão social”, as quais se propõem a combater as manifestações da sociedade capitalista sem mexer com os seus fundamentos. Assim, as propostas de solução à “questão social” e, dentre suas manifestações, ao trabalho infantil apresentam-se como paliativas, focalizadas e contraditórias (enquanto conviverem políticas que se propõem a resolver tais manifestações junto com outras, que incentivam o crescimento da acumulação do capital).

Compreender que o processo de degradação dos trabalhadores faz parte do processo de acumulação capitalista é fundamental para não cair na culpabilização individual das famílias das crianças trabalhadoras (e nas propostas de solução baseadas nessa perspectiva), as quais desenvolvem suas estratégias de sobrevivência numa lógica perversa, que tira delas o trabalho livre, submetendo-as ao trabalho produtivo para o capital.

A partir dessa compreensão, achamos importante apresentar brevemente a configuração do trabalho na atualidade, com o propósito de compreender melhor as condições em que a família trabalhadora desenvolve suas estratégias de sobrevivência no estágio atual da sociedade capitalista.

1.3.2 Transformações no mundo do trabalho e trabalho da mulher.

No clássico ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho, Antunes (1995) mostra como, após o esgotamento do padrão de acumulação fordista/taylorista⁴⁹ e sua combinação com outros processos produtivos a partir da década de 1980, evidenciaram-se profundas transformações no mundo do trabalho. Ainda segundo o autor (1999, p. 31-34), tal crise do modelo fordista exprime uma crise estrutural do capital, em resposta à qual iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, tornando o “desemprego em dimensão estrutural, [a] precarização do trabalho de modo ampliado e [a] destruição da natureza

⁴⁹ Expressão dominante do sistema produtivo na grande indústria durante grande parte do século XX, baseado “na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada” (ANTUNES, 1999, p. 36-37). Para o autor, esse padrão produtivo – desenvolvido junto com a expansão e vigência do *welfare state* – implicou a consolidação da subsunção real do trabalho ao capital, dando sinais de esgotamento a partir de 1970.

em escala globalizada” os traços constitutivos dessa fase de reestruturação produtiva do capital.

Ainda tratando-se de uma crise estrutural, as propostas do capital para enfrentá-la não superaram a sua dimensão fenomênica, tendo em vista a escolha por uma reestruturação produtiva que mantinha os fundamentos essenciais do modo de produção capitalista, dando lugar ao chamado toyotismo e às novas formas de acumulação flexibilizada⁵⁰. Daí a importância de não se perder de vista que, como afirma Antunes (1999, p. 50), tais mutações “são expressão da reorganização do capital com vistas à retomada do seu patamar de acumulação e ao seu projeto global de dominação”, quer dizer, estratégias para garantir a valorização do capital. De certo, tais processos não foram homogêneos em todos os países, sendo necessário considerar as especificidades de cada região e país. Como aspecto comum, Acevedo e Passos (2015) apontam a precarização das condições de trabalho, a qual, como veremos a continuação, acentua-se quando considerada a divisão sexual do trabalho:

A precarização das relações de trabalho agrava a situação dos trabalhadores no mercado de trabalho, agora mais restrito e exigente devido à reestruturação produtiva que se traduz em uma lógica de redução dos custos da produção com introdução da tecnologia e, em decorrência, com a redução dos postos de trabalho e com a intensificação de relações de trabalho intermitentes. (ACEVEDO; PASSOS, 2015, p. 185).

Na sua análise, Antunes (1995, 53-54) aponta como os principais elementos desse processo múltiplo: a *desproletarização do trabalho fabril* – ou a redução da classe operária industrial tradicional; a heterogenização do trabalho – expressa especialmente pela incorporação das mulheres ao mundo do trabalho, excluindo os jovens e os mais

⁵⁰ Junto com novos processos produtivos derivados das experiências da “Terceira Itália”, da Região de Kalmar na Suécia, do Silicon Valley nos EUA, entre outras, o toyotismo impulsionou a flexibilização da produção, a “especialização flexível”, novas formas de adequação da produção à lógica do mercado (ANTUNES, 2001, p. 26). Contrariamente ao fordismo, a produção no toyotismo está orientada diretamente pela demanda. Dessa forma, junto com a flexibilização da produção, flexibilizam-se os direitos dos trabalhadores em função das necessidades do mercado consumidor.

velhos; a *subproletarização* intensificada, “presente en la expansión del trabajo parcial, temporario, precario, subcontratado, ‘tercerizado’”⁵¹. O autor (2001, p. 67) também distingue duas tendências que se dão conjuntamente, variando de ramo em ramo da indústria: “por un lado [el impulso] hacia una mayor *calificación*, y por el otro [el impulso] a una mayor *descalificación*” do setor operário. Como consequência dessas transformações, dá-se um processo de heterogenização, complexificação e fragmentação da classe trabalhadora.

É justamente pelo desenvolvido até aqui que, como afirma o autor (1999, 2001), a categoria de trabalho continua sendo válida como estruturante nesta sociedade: embora o trabalho vivo diminua tendencialmente, para produzir valores de troca, a articulação entre trabalho humano e meios de produção ainda é necessária. Assim, reafirmamos que “só é possível apreender os diversos processos produtivos, quaisquer que sejam, no bojo de uma análise do modo de produção capitalista” (TUMOLO, 1997, p. 343).

Com o propósito de continuar aproximando-nos de nosso objeto de estudo, apresentamos uma breve análise de como se revelam as metamorfoses e tendências do mundo do trabalho na vida das mulheres. Isso porque a crescente feminização do trabalho não significou uma ruptura com a sua responsabilização pelo trabalho doméstico, sendo duplamente⁵² explorada pelo capital: no espaço produtivo e no espaço reprodutivo.

Analisando a forma de ser e as metamorfoses da classe trabalhadora na atualidade, Antunes (1999, p. 108) explica que a expansão significativa do trabalho feminino se faz precarizando o trabalho das mulheres, reservando para elas “as áreas de *trabalho intensivo*, com níveis ainda mais intensificados de exploração do trabalho”. Em consequência, o aumento do trabalho feminino se verifica principalmente “no trabalho mais precarizado, nos trabalhos em regime *part-time*, marcados por uma *informalidade* ainda mais forte, com desníveis salariais ainda mais acentuados em relação aos homens, além de realizar jornadas mais prolongadas” (ANTUNES, 1999, p. 108, grifos

⁵¹ “Presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado ‘terceirizado’” (tradução nossa).

⁵² Nogueira (2006) explica que, em certas ocasiões, a jornada de trabalho feminina pode ser mais do que dupla. Nos casos em que a mulher, além do seu trabalho assalariado e das tarefas domésticas do seu próprio lar, leva tarefas do trabalho para fazer em casa, ou quando a mulher também é responsável pelas tarefas domésticas no lar de um familiar.

do autor). Dessa forma, “O que [...] era um momento efetivo – ainda que limitado – de emancipação *parcial* das mulheres frente à exploração do capital e à opressão masculina, o capital converte em uma fonte que intensifica a desigualdade.” (ANTUNES, 1999, p. 110).

Do seu lado, Nogueira (2004) amplia a linha de análise de Antunes ao analisar como se relaciona a tendência à feminização do mundo do trabalho com a divisão sexual do trabalho na esfera reprodutiva. A autora mostra como as esferas produtiva e reprodutiva se imbricam constantemente na vida das mulheres, ao ponto de não haver opção entre trabalhar em uma ou em outra, sendo fato central “tornar compatível o desenvolvimento da atividade profissional das mulheres com as suas tarefas domésticas” (NOGUEIRA, 2004, p. 96). Mesmo tendo a responsabilidade pelo trabalho reprodutivo, as mulheres se inserem no trabalho produtivo em boa parte pelo “primado da necessidade, para a busca da sobrevivência e reprodução” familiar, e não só como complemento ao orçamento familiar. Isso possibilita que:

[...] a mulher – enquanto não ocorre de fato uma nova divisão sexual do trabalho no espaço reprodutivo – se torne mais vulnerável à precarização de sua força de trabalho na esfera produtiva. E, desse modo, também mais oprimida no espaço reprodutivo, ao ver reservada para si a dupla jornada de trabalho. (NOGUEIRA, 2004, p. 106).

A partir de pesquisa realizada com as trabalhadoras do setor do telemarketing, a autora confirma que, na atualidade, a mulher trabalhadora padece de uma dupla e desigual jornada de trabalho, tanto no espaço de trabalho quanto no universo da reprodução.

Os dados disponíveis reforçam o afirmado pelos autores supracitados. Na América Latina, segundo dados do informe “Trabajo Decente e igualdad de género” de 2013 (CEPAL et al, 2013), vivencia-se um crescimento do ingresso feminino no mercado de trabalho, sendo que, segundo dados da OIT (apud TINOCO, 2015), a participação laboral das mulheres aumentou aproximadamente 8% entre 1995 (45,5%) e a atualidade (mais de 53%). Paralelamente, corrobora-se a desigualdade salarial entre mulheres e homens, tendo em vista que elas recebem salários em média 16% menores que os deles. Por outra parte, a proporção de mulheres que trabalham na informalidade (53,7%) é quase 6% maior que a dos homens (47,8%). Também a taxa de desemprego feminino supera à masculina, sendo 1,4 vezes maior. No que diz respeito

ao tempo dedicado ao trabalho não remunerado – trabalho doméstico e de cuidado –, segundo dados da Cepal (2016), as mulheres em América Latina dedicam em média 26,6 horas semanais a mais do que os homens à realização desse trabalho. Em concordância com a tendência regional – da qual Colômbia é a exceção –, segundo dados de 2013, no Uruguai, as mulheres dedicam ao trabalho não remunerado 20,2 horas semanais a mais do que os homens.

No país, segundo dados de 2014 (CEPAL, 2017), na zona urbana, 41% das mulheres ocupadas trabalham no setor informal, frente a 31% dos homens ocupados no mesmo setor. Como evidência da precária inserção das mulheres uruguaias no mercado de trabalho, os dados (CEPAL, 2016a) apontam que 76,1% delas realizam trabalhos de “produtividade baixa”⁵³ (na agricultura, comércio e serviços, segundo a classificação da Cepal⁵⁴), enquanto o número de homens que realizam esses trabalhos alcança 50,8%. O trabalho de “produtividade baixa”, segundo definido pela Cepal (2016b, não paginado), é aquele que “[...] concentra a trabajadores con menores ingresos, menor nivel educativo, inestabilidad, limitada cobertura de seguridad social y ausencia de contratos de trabajo”. Quer dizer que mais de $\frac{3}{4}$ das mulheres ocupadas no Uruguai têm trabalhos de baixa remuneração, mais instáveis, precários e informais. Não obstante as altas porcentagens, o Uruguai é o segundo país na América Latina – depois da Colômbia e junto com Panamá – com a menor porcentagem de mulheres que trabalham em setores de “baixa produtividade”.

Ainda segundo dados da Cepal (2016a) de 2014, a participação econômica entre as mulheres uruguaias é de 48,1%, enquanto entre os homens tal participação ascende a 76,1% – até quanto ascenderia a participação econômica das mulheres se o trabalho doméstico fosse considerado na equação?

⁵³ Para utilizar esse dado, optamos por colocar a classificação utilizada pela Cepal entre aspas, com o intuito de diferenciá-la da concepção de produtividade utilizada por Marx – especialmente no Capítulo VI inédito –, a qual, grosso modo, refere-se ao trabalho social coletivo que produz mais-valia.

⁵⁴ A Cepal (2016b) agrupou os setores de atividade – determinados pela *Clasificación Industrial Internacional Uniforme de todas las Actividades Económicas* (CIU), Rev.2 – considerando sua produtividade laboral média (em dólares PPA de 2005) nos seguintes níveis: Setor de baixa produtividade: agricultura, comércio e serviços; Setor de produtividade média: construção, manufatura e transporte; Setor de alta produtividade: atividade financeira, eletricidade e mineração.

Assim, os dados disponíveis apontam que no Uruguai se corrobora a tendência segundo a qual a ampliação do mercado laboral feminino não corresponde a uma divisão sexual do trabalho, produtivo e reprodutivo, mais igualitária.

1.3.3 “Mas, o que acontece com a lata que a criança de hoje cata?”⁵⁵

Compreender como a exploração do trabalho das crianças se articula dentro das tendências apontadas – a precarização do trabalho no geral, e do trabalho da mulher em particular – é fundamental para compreender nosso objeto de pesquisa. Como afirma Arroyo (2015, p. 38): “Quanto mais instáveis se vão tornando as formas de trabalho, mais efêmeras as trajetórias de vida e de sobrevivência das famílias trabalhadoras e até das crianças-adolescentes”, condenando todos os seus membros a trabalhos informais de sobrevivência. Dessa forma, as transformações no modo com que o trabalho infantil se manifesta (ou não se manifesta) também mudam. Nesse sentido, Conde (2007, 2012) e Viella (2008, 2015) questionam a redução do trabalho infantil em âmbito mundial, a qual, segundo a OIT (2013), teria chegado a quase um terço no período 2000-2012. Através de suas pesquisas, as autoras constataram que, em conformidade com as tendências do mundo do trabalho, o trabalho das crianças aumenta e se diversifica, dificultando sua apreensão:

Na maior parte, o trabalho acontece nos serviços gerais, ou seja, não há participação direta na elaboração, mas o trabalho das crianças é essencial à produção ou à concretização da mais-valia.

A redução de focos concentradores de crianças que trabalham coincide com o aumento da exploração em espaços ilícitos e pulverizados [e de difícil averiguação]. A fábrica mudou. (CONDE, 2007, p. 78).

No contexto de reestruturação produtiva do capital, a *informalidade* constitui-se mais em regra do que em exceção. Enquanto “[...] parte integrante do modo capitalista de produção [a informalidade] desempenha uma função subordinada e integrada à lógica da acumulação capitalista, mesmo quando não participa diretamente na produção de mais-valia” (SABADINI; NAKATANI, 2002 apud

⁵⁵ Pergunta-se Conde (2007, p. 14) ao analisar a integração “informal” do trabalho das crianças no processo fabril.

VIELLA, 2015, p. 252). Nesse contexto, a integração das crianças à grande indústria, na produção e circulação de mercadorias, oculta-se nos domicílios, em serviços terceirizados ou na informalidade (VIELLA, 2015, p. 253), dificultando assim sua visualização.

Encontra-se a criança trabalhadora nas ruas, nas feiras vicinais, no assentamento informal, na oficina clandestina, no ônibus, no lar, nos mais diversos espaços, atividades e regiões: na República Democrática do Congo, estima-se que mais de 40.000 crianças entre 7 e 15 anos carregam sacos de 40 kg de cobalto – utilizado nas baterias dos celulares – em jornadas de 12 horas; na Costa Rica, estima-se que a participação de crianças na colheita de café representa pelo menos 50% dos trabalhadores empregados no setor; nas plantações de chá de Tooro, na Uganda Ocidental, trabalham 40.000 crianças; na Tailândia, segundo uma pesquisa da OIT, 10.000 crianças menores de 12 anos praticam boxe infantil (muay thai) como forma de contribuir com a economia familiar; em Surat, a quarta cidade com maior crescimento econômico do mundo, onde “as máquinas de costurar nunca dormem”, o trabalho das crianças é mais um recurso para o desenvolvimento da indústria têxtil; em outras cidades da Índia, crianças trabalham nas minas durante 12 horas diárias, para extrair a mica, mineral utilizado na elaboração de maquiagem; na Burkina Faso, crianças acompanham suas mães e trabalham carregando pedras ou vendendo alimentos nas canteiras de pedra durante jornadas de 12 horas; na Tanzânia, crianças de apenas 8 anos trabalham em minas de ouro de pequena escala. No México, em 2015, foram achadas 61 crianças de 8 a 17 anos trabalhando na colheita de cebolinha e abóbora durante jornadas de 10 horas, recebendo 6 dólares diários. Elas dormiam em moradias precárias, acordavam às cinco da manhã, recebiam alimentos escassos e bebiam água com sal para evitar a desidratação no meio do clima desértico de Coahuila (DE LLANO, 2015). As autoridades estimam que 200 crianças escaparam da incursão policial. Elas só podiam sair para trabalhar ocultadas nos caminhões, tendo que se esconder durante as visitas de fiscalização. Em Bangladesh, o relatório Overseas Development Institute (2016, apud IAL, 2017) revela que as crianças trabalham até 110 horas semanais, recebendo, em média, 2 euros por dia. No país, as crianças desde os 6 anos trabalham em tempo integral, desertando da escola e sofrendo de

fadiga extrema, dores nas costas, febre e feridas superficiais. E assim por diante⁵⁶.

Considerando os exemplos anteriores, percebemos que, apesar do desenvolvimento sem precedentes das forças produtivas na atualidade, os assustadores relatos de Marx e Thompson sobre as lastimosas condições de trabalho das crianças trabalhadoras nos inícios da Revolução Industrial pouco têm mudado até nossos dias. Não obstante, nem sempre a exploração do trabalho das crianças revela-se de forma tão escancarada como nos exemplos citados, gerando o estupor geral dos cidadãos que até então ignoravam a prevalência do trabalho escravo e do trabalho perigoso realizado por crianças. Pelo contrário, como aponta Conde (2007), com as mudanças no processo produtivo e suas consequências no mundo do trabalho, cada vez é mais difícil determinar quando se trata de exploração da força de trabalho das crianças. Tendo em vista que, cada vez mais, as formas do trabalho desenvolvido por crianças não se apresentam como diretamente assalariadas, dissimula-se a sua conexão com o processo fabril. A autora explica que, enquanto “O espaço fabril é pulverizado, fragmentado, disperso e o trabalhador não se sente mais assalariado e nem parte da fábrica, [...] a exploração da criança [é] facilmente confundida com a ajuda familiar” e, dessa forma, encobre-se “a exploração da criança como parte das atuais formas de obtenção da mais-valia” (CONDE, 2007, p. 14).

Em suma, como parte do trabalho social coletivo, o trabalho que as crianças desenvolvem às margens da legalidade, na informalidade e nos domicílios, pelo qual recebem salários de miséria, continua a ser fundamental para a acumulação do capital; ainda mais quando, percebido como “ajuda”, nem sequer é considerado como trabalho. Como sintetiza Schwarz (2013), “os meninos vendendo alho e flanela nos cruzamentos com semáforo não são a prova do atraso do país, mas de sua forma atroz de modernização”.

1.4 REPRODUÇÃO SOCIAL E TRABALHO DOMÉSTICO

Anteriormente, apresentamos a reprodução social no seu sentido ontológico, como o reproduzir a si mesmo do ser humano no processo de transformação da natureza, que transpassa o aspecto material/biológico enquanto afasta os limites naturais, tornando-se cada vez mais social.

⁵⁶ Os exemplos e pesquisas referidas nesse parágrafo provem de uma seleção de notícias jornalísticas dos últimos anos. Ver: http://elpais.com/tag/explotacion_infantil/a, Acessado em fevereiro de 2017.

Já ao falar no modo de produção capitalista, tentamos explicitar também a articulação existente entre a esfera da reprodução e o mundo da produção, tendo em vista que, nessa forma de produção, o capital vira, segundo Mészáros, “um meio totalizante e dominante de mediação reprodutiva [...] com claros objetivos de subordinação de todas as funções reprodutivas sociais, como as relações de gênero familiares à reprodução material e cultural” (2002 apud NOGUEIRA, 2004, p.). Assim, nem sequer a reprodução biológica está livre dessa dominação. Francisco de Oliveira (1976 apud NOGUEIRA, 2004, p. 173) afirma que, contrariamente às teorizações que supõem que a reprodução biológica da família operária é antecipadamente planejada pelo(a) trabalhador(a) – quer dizer, que ele(a) tem a quantidade de filhos que escolhe ter –, na sociedade capitalista, a reprodução expressa a redução da classe trabalhadora à sua *condição social operária*. Segundo Oliveira, isso significa que a família trabalhadora se constitui não para perpetuar a espécie, mas para defender-se e sobreviver à exploração mediante a venda de sua força de trabalho e a produção de valores de uso domésticos. Em outras palavras, enquanto os(as) filhos(as) do trabalhador são imprescindíveis como “reposição” da força de trabalho, o número de filhos de uma família da classe trabalhadora “não pode ser entendido unicamente como [...] uma intencionalidade do(a) trabalhador(a)” (NOGUEIRA, 2004, p. 174).

Existe uma íntima vinculação entre ambos espaços, do trabalho e da reprodução. Como afirma Antunes, “Sem essa esfera da *reprodução* não diretamente mercantil, as condições de *reprodução* do sistema de metabolismo social do capital estariam bastante comprometidas, se não inviabilizadas” (2005, p. 108, grifos do autor). Como explica o autor, na esfera do trabalho reprodutivo criam-se as condições indispensáveis para a reprodução e supervivência da força de trabalho, única fonte criadora de valor e, conseqüentemente, imprescindível para a acumulação do capital. Portanto, o espaço doméstico familiar, encabeçado pelas mulheres, é fundamental para garantir a reprodução da classe trabalhadora e de sua força de trabalho. Aliás, o trabalho doméstico também vincula-se à produção de bens úteis necessários para a reprodução dos membros da família (NOGUEIRA, 2004, p. 177).

Se, como afirma Nogueira (2004, p. 176-177), “o trabalho realizado diariamente pelas mulheres no espaço reprodutivo possibilita ao capitalista a segurança da reprodução e a perpetuação da força de trabalho e, dessa maneira, garante também a reprodução e a manutenção

da própria lógica do capital”, por que será que esta esfera fica tão invisível⁵⁷? Por que é conveniente ao capital que o espaço reprodutivo seja um espaço invisível? Seria possível a acumulação do capital se este se fizesse cargo dos custos da reprodução?

Para poupar-se aos custos, o capital transfere a responsabilidade da reprodução a(o) trabalhador(a). A família patriarcal, e dentro dela a mulher, assume o trabalho doméstico e de cuidado, o que é fundamental na redução dos custos da reprodução da força de trabalho, permitindo ao capital baixar os salários. Daí o interesse do capital por manter a cultura de subordinação da mulher, naturalizando o seu trabalho como se fosse “atributos naturais, extensões de habilidades próprias do gênero feminino [...] consideradas dons e não trabalho” (CISNE, 2012, p. 122). Dessa forma, o tempo de reprodução é roubado pelo capital, e daí o seu interesse por manter oculta a essencialidade do espaço reprodutivo, reforçando uma desigual divisão sexual do trabalho.

1.4.1 Trabalho infantil doméstico

“Professora, tenho que ir embora às cinco da tarde. Não posso ficar nem um tempinho a mais porque minha mãe tem que vender droga e minha irmã faz prostituição, e eu tenho que cuidar dos meus irmãos mais novos.”

Testemunha em matéria sobre tráfico de drogas no jornal El Observador

(EL OBSERVADOR, 2016, tradução nossa).

“A primeira vez que ficou grávida tinha 15 anos [...]. Tempo antes tinha desertado do ensino meio porque sua mãe acabava de ter um bebê e seria ela a responsável pelo cuidado dele. ‘Eu já tinha experiência [cuidando de bebês] por meu irmão, porque minha mãe tinha que trabalhar e era eu quem ficava com ele.’”

⁵⁷ Também constatamos esta invisibilidade na produção teórica sobre trabalho reprodutivo, pois fora trabalhoso encontrar bibliografia que abordasse o tema. Com efeito, acabam sendo as autoras mulheres as que trazem elementos para pensa-lo na atualidade. As limitações que os homens têm, alheios às responsabilidades do espaço reprodutivo, acabam influenciando a produção de conhecimento. No fim das contas, a *ciência não é neutra*.

Fragmento de matéria sobre gravidez adolescente no jornal El Observador (MADRID, 2016, tradução nossa).

A realização de tarefas domésticas – como limpar a casa, lavar a roupa, cozinhar, fazer as compras, cuidar das crianças pequenas, entre outras – é necessária para a sobrevivência do ser humano. Uma família precisa desenvolver atividades que possibilitem repor a força de trabalho que seus integrantes desgastam diariamente. Mas o que acontece quando os trabalhadores – explorados extensiva e intensivamente – não têm tempo para realizar essas tarefas domésticas necessárias à sua produção e reprodução por conta do tempo que precisam dedicar ao trabalho produtivo? Nesse caso, poderiam comprar a mercadoria serviço doméstico no mercado (babás, faxineiros, creches, alimentos preparados, etc.), aumentando assim os custos da família. Mas se o salário familiar não cobrir a compra desse serviço? Resulta ser conveniente, para quem determina o salário desses trabalhadores, que tais tarefas domésticas sejam realizadas por membros “improdutivos” da família, reduzindo, dessa forma, o valor da força de trabalho dos trabalhadores adultos. Nesse contexto, entendemos a realização de tarefas domésticas a cargo dos membros mais novos, como estratégia das famílias trabalhadoras para que os adultos possam ser diretamente explorados pelo capital.

Partindo das considerações de Santos (2016, p. 150), entendemos que “a análise do trabalho infantil no espaço doméstico perpassa pelo contexto mais amplo de exploração do trabalho realizado por crianças e adolescentes”, sendo, portanto, determinado pelos elementos estruturantes do trabalho infantil na sociedade capitalista. Nesse sentido, o trabalho infantil doméstico (TID), apesar de sua forma caracterizada pela realização das tarefas domésticas no próprio lar das crianças que o realizam, iguala-se a todos os trabalhos enquanto dispêndio de força humana de trabalho, trabalho abstrato, que oculta as relações sob as quais se produz.

Em nossa aproximação à bibliografia que trata sobre TID, evidenciamos que, na maior parte das pesquisas, os dados oficiais, os programas e os planos desenvolvidos para eliminá-lo ou regulá-lo, ainda que reconhecendo a existência de trabalho doméstico realizado por crianças no contexto familiar, optam por se focar no trabalho realizado por elas nas casas de terceiros. Inclusive a OIT ([2012a]) estabelece que, embora as tarefas domésticas que as crianças realizam no seu próprio lar e as que realizam nas casas de terceiros possam ser similares, a inexistência de uma “relação de emprego”, no primeiro caso, justifica a

sua ausência de enquadramento na categoria de trabalho infantil doméstico. De fato, nas estimações mundiais mais atualizadas, realizadas pelo OI, os dados sobre TID foram excluídos, para garantir a comparabilidade respeito das medições anteriores da OIT, considerando também que são poucos os países que proporcionaram os dados necessários sobre TID realizado no próprio lar.

No estudo realizado por Veronese e Custódio (2009, p. 14), os autores reconhecem a existência do trabalho doméstico realizado pelas crianças no seu próprio lar, “estabelecido quando as crianças e adolescentes assumem responsabilidades relativas ao trabalho doméstico, que são típicas dos adultos, ou seja, suportam obrigações para além das suas próprias capacidades e em prejuízo ao seu próprio desenvolvimento”. Porém, entendem que o TID realizado em casas de terceiros “se destaca como o principal elemento de exploração de trabalho infantil” (VERONESE; CUSTÓDIO, 2009, p. 15) e optam por limitar o objeto do seu estudo a essa condição. Do seu lado, Santos (2006, p. 150) considera ambas opções, definindo o TID como “aquele tipo de modalidade do trabalho de crianças e adolescentes realizado no ambiente familiar, podendo ser esta a sua própria família ou uma família empregadora”.

O Instituto Nacional de Estatística (INE) do Uruguai define o trabalho infantil doméstico como aquelas tarefas domésticas realizadas por crianças e adolescentes no seu próprio lar e que se desenvolvem em horários prolongados e em ambientes insalubres (IPEC; INE, 2011), denominando-as de “serviços domésticos não remunerados perigosos” (ou tarefas domésticas perigosas). O INE não contempla a medição de trabalho doméstico realizado por crianças em casas de terceiros.

Assim sendo, na presente pesquisa optamos por nos focar na realização de tarefas domésticas não remuneradas por parte de crianças para a própria família. Santos (2016) se refere a esta forma de trabalho como aquela na qual as crianças assumem responsabilidades do lar “em nome da sobrevivência familiar”. Entendemos que esta é a forma de TID mais oculta e naturalizada.

Segundo dados da OIT (2004, não paginado) o trabalho doméstico é o trabalho mais realizado⁵⁸ por meninas menores de 16 anos no mundo. Porém, os autores e estudos consultados fazem referência a diversos fatores que contribuem para sua invisibilidade, mascarando o seu caráter de exploração.

⁵⁸ Segundo as últimas estimativas mundiais da OIT (2012), mais de 17,2 milhões de crianças entre 5 e 17 anos de idade realizam trabalho doméstico infantil.

Santos (2016) e Veronese e Custódio (2009) fazem referência à concepção generalizada de que é preferível as crianças trabalhar em casa a estarem nas ruas ou roubando. Segundo os autores, esta percepção representa a “necessidade civilizatória” de afastar as crianças empobrecidas das ruas e, ao mesmo tempo, a possibilidade de “regenerá-las” através do trabalho. Dessa forma, legitima-se a exploração do trabalho infantil. Assim, vemos que a concepção apologética do trabalho também é aplicada à infância – especialmente à infância empobrecida e de rua –, tirando dela o seu *direito à preguiça* – trazendo à tona Lafargue (1999). Entretanto, se esse trabalho é tão benéfico, porque não o fazem os filhos das elites?

Santos (2016), Alberto et al. (2011), Conde (2012), Veronese e Custódio (2009) apontam que muitas vezes o TID é percebido como disciplinamento e preparação para o trabalho adulto. Justificado no mito de que “trabalhar desde cedo acumula experiência para o futuro” (VARONESE; CUSTODIO, 2009, p. 93), não se problematiza o envolvimento e a responsabilização das crianças por essas tarefas. No caso do TID realizado por meninas, a associação da mulher ao espaço doméstico contribui ainda mais para a naturalização deste tipo de trabalho, concebendo-o como preparação “para exercer os papéis que foram social e historicamente construídos como destinados ao sexo feminino” (OIT, 2005, p. 20).

Outro fator que contribui para a invisibilidade do TID é a sua difícil fiscalização, em razão de ser desenvolvido em âmbitos privados, tornando esses trabalhadores ainda mais vulneráveis à exploração, contribuindo para sua sub-representação nas estatísticas. A situação de ocultamento é ainda maior quando o TID é realizado para a própria família da criança, dado que, ainda que se tenha conhecimento das atividades realizadas por elas, estas não são reconhecidas como trabalho, mas sim consideradas como *ajuda*. O não reconhecimento do TID como trabalho dificulta a sua regulamentação e, portanto, a sua inclusão nas propostas para solucioná-lo, sendo poucos os países que sequer o incluem como uma das atividades que devem ser proibida antes da idade mínima legal para exercício do trabalho (OIT, 2004, não paginado).

Essa realidade reflete-se na escassez de dados e pesquisas existentes sobre TID no mundo e, especificamente, no Uruguai. Nesse país, a primeira coleta de dados sobre tarefas domésticas a cargo de crianças realizou-se em 2006, através da aplicação de um módulo específico na Encuesta Nacional de Hogares Ampliada (ENHA - INE, 2006), revelando que, no país, 3% das crianças realizam tarefas de forma intensiva no próprio lar durante 14 horas semanais ou mais (0,5% delas

também trabalham fora do lar). Não obstante, em 2011 publicou-se a Enquete Nacional de Trabalho Infantil⁵⁹ (IPEC; INE, 2011), a primeira e mais atual pesquisa efetuada no país a partir de uma enquete modular independente. Trata-se da primeira medição do trabalho infantil no Uruguai que adota o “Sistema de Cuentas Nacionales” (SCN⁶⁰) das Nações Unidas como critério metodológico, o qual, quando definido na Fronteira Geral de Produção (FGP), considera a realização de tarefas domésticas como “atividade produtiva não econômica”, determinando a inclusão das “tarefas domésticas perigosas” (TDP)⁶¹ nas medições do trabalho infantil. Segundo os resultados da ENTI (IPEC; INE, 2011), no Uruguai, 3,5% das crianças e adolescentes realizam TDP. Desse total, 1,3% são realizados por crianças entre 5 e 14 anos e 2,2% por adolescentes de 15 a 17 anos.

Quando a medição do trabalho infantil considera a realização de tarefas domésticas determinando a inclusão das TDP (quer dizer, quando medido dentro da FGP), o trabalho infantil realizado por meninas uruguayas de 5 a 14 anos se multiplica, passando de 5,8% - quando só consideradas as atividade produtivas econômicas - a 11,4% - quando também consideradas as atividade produtivas no econômicas. No caso dos meninos da mesma idade, o trabalho infantil aumenta de 14% a

⁵⁹ O estudo constitui a primeira medição realizada no Uruguai com uma metodologia validada e comparável entre países, a primeira que considera as crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos como os únicos informantes qualificados e fonte dos dados coletados.

⁶⁰ O SNC – adotado como base conceitual de referência internacional para a classificação das tarefas realizadas pelas crianças –, designa uma fronteira Geral de Produção (FGP) que separa as atividades produtivas das não produtivas. Segundo essa base conceitual, as atividade produtivas podem ser econômicas ou não econômicas. Dentro de estas últimas são consideradas as tarefas domésticas realizadas pelas crianças no próprio lar, dessa forma, quando a medição do trabalho infantil considera a FGP, a definição de trabalho infantil se amplia, permitindo refletir o trabalho doméstico realizado por crianças e adolescentes.

⁶¹ Enquanto considera a FGP, a ENTI utiliza o conceito mais amplo para a medição do trabalho infantil, involucrando a todas as crianças e adolescentes que realizam atividades produtivas, econômicas ou não econômicas. Dessa forma são consideradas, na medição do trabalho infantil, as TDP, que são aquelas tarefas domésticas que realizadas por crianças e adolescentes durante 14 horas semanais ou mais (IPEC; INE, 2011, p. 27). É interessante apontar que a UNICEF só considera que se trata de trabalho infantil no trabalho doméstico quando esse trabalho é realizado por 28 ou mais horas semanais, o dobro de horas definidas pela ENTI.

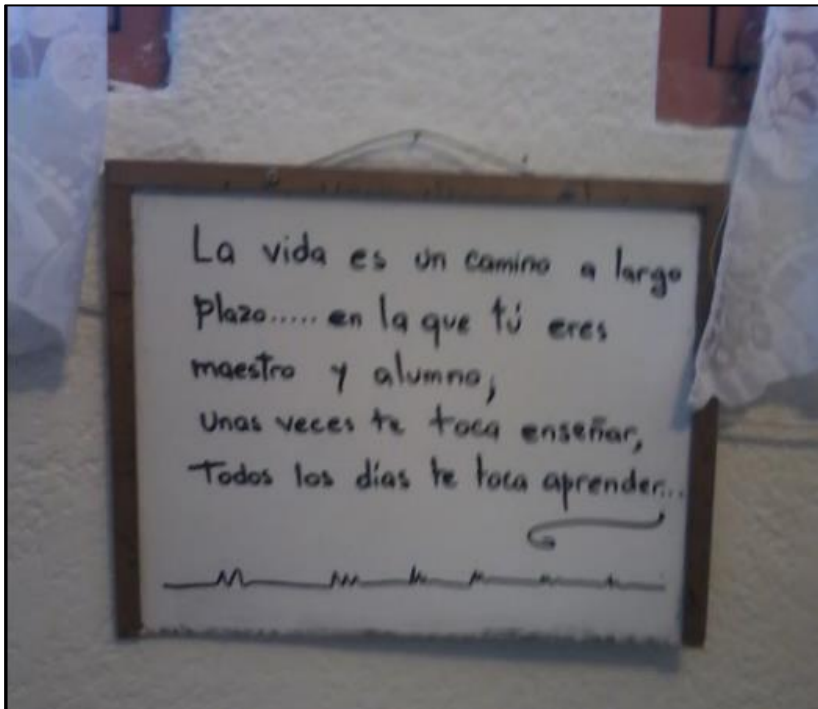
15,3%. Dessa forma, os dados evidenciam tanto a feminização do TID, quanto a sub-representação dos dados que não consideram o TID nas suas medições.

Entendemos que a medição do trabalho doméstico perigoso, a partir da incorporação do referido critério metodológico internacional, representa um avanço para a visibilidade dessa forma de trabalho infantil no Uruguai, além de proporcionar dados de base para analisar sua evolução no tempo. Especialmente quando a maior parte dos países nem sequer considera o trabalho doméstico realizado por crianças nos seus próprios lares, nas medições sobre trabalho infantil. Contudo, enquanto o trabalho que realizam as crianças no âmbito familiar não for compreendido dentro das relações sociais em que se insere, as mudanças nos critérios metodológicos não serão suficientes para apreender a problemática e suas causas.

A partir do desenvolvido até aqui, entendemos que a invisibilidade do trabalho doméstico a cargo das crianças no espaço familiar refere-se, em primeiro lugar, à dificuldade para compreender o trabalho que elas realizam – oculto detrás das portas do lar, justificado por mitos e naturalizado como ajuda – articulado ao conjunto mais amplo da forma de produção capitalista e, concomitantemente, às tendências atuais do mundo do trabalho. Dada a vinculação íntima entre os espaços produtivo e reprodutivo, o trabalho doméstico e de cuidado realizados por crianças como forma de substituição do trabalho doméstico adulto constitui-se numa forma fundamental, ainda que indireta, para a obtenção de mais-valia.

CAPÍTULO II

Figura 1 – Quadrinho pendurado na sala de professores numa das escolas de nossa pesquisa⁶²



Fonte: Acervo pessoal da autora (2016).

Neste capítulo procuramos apontar as tendências atuais das políticas sociais para, nesse contexto, compreender a lógica que embasa as propostas de solução ao trabalho infantil, encaradas, maioritariamente, desde a perspectiva abolicionista. Para isso, percorremos a literatura sobre o tema e os documentos elaborados pelos organismos internacionais. Encontramos que entre as propostas de resolução do trabalho infantil se destaca a educação, concebida como “instrumento de solução do problema social” (EVANGELISTA; LEHER, 2012).

⁶² “A vida é um caminho de longo prazo... na que tu és professor e aluno, às vezes tens que ensinar, todos os dias tens que aprender”.

Percebemos que, junto à convicção na viabilidade da extinção do trabalho infantil e no papel da educação nessa eliminação, avança uma refuncionalização da escola (pública) em detrimento de seu *compromisso com a formação do sujeito histórico* e, nesse sentido, funcional às necessidades de produção e reprodução do capital. Assim, desconhecendo a origem estrutural do trabalho infantil, as soluções fornecidas não se propõem superara as contradições fundamentais da sociedade que as engendra.

2.1 POLÍTICAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA

“Na planície, até pequenos montes de terra parecem colinas, e podemos medir a banalidade de nossa burguesia atual pelo calibre de seus ‘grandes espíritos’.”

Marx (2013, p. 586)

Engels (2014) situa o surgimento do Estado associado ao modo de produção material resultante das divisões do trabalho – pastoreio, artesanato e comércio –, nascido para assegurar o desenvolvimento dessa forma de produção mediante a perpetuação do direito da classe possuidora dos meios de produção de explorar a classe não possuidora. Nesse sentido, surge para defender os interesses da classe dominante. O Estado, é, pois:

[...] um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento. É a confissão de que a sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-la dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e que se distancia cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 2014, p. 208).

Assim, nascido em meio ao conflito de classes, o Estado pode possibilitar que a classe economicamente dominante também se constitua em politicamente dominante: “o moderno Estado

representativo é o instrumento do que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado” (ENGELS, 2014, p. 211), perpetuando assim a divisão de classes.

Explicitar a concepção de Estado da qual partimos é fundamental para compreender a política social, concebida como uma das respostas à questão social desencadeadas pelo Estado. Nesse sentido, enquanto nela se materializam os direitos sociais que o Estado reconhece formalmente⁶³, a política social se constitui em um espaço de disputa entre projetos sociais em que se expressam as lutas de classe. Estabelecido isso, perguntamo-nos: quais são as possibilidades da política social em termos de seu lugar estrutural no capitalismo?

As políticas sociais têm sua origem no final do século XIX, no período histórico em que o capitalismo experimenta profundas modificações no seu ordenamento e na sua dinâmica econômica, inaugurando a sua fase monopólica⁶⁴ (NETTO, 1992). A partir do reconhecimento das consequências sociais e políticas de tais modificações, fazem-se necessários *mecanismos de intervenção extraeconômicos* que possibilitem o desenvolvimento da nova fase capitalista, produzindo-se assim a refuncionalização do Estado. Em outras palavras, com o intuito de manter a ordem social, as sequelas da “questão social” – originadas da contradição básica dessa mesma ordem – tornam-se objeto de intervenção sistemática por parte do Estado, sendo colocadas como alvo das políticas sociais.

Com tal objetivo, o Estado busca legitimar-se politicamente alargando sua base de sustentação sócio-política “mediante a generalização e institucionalização de direitos e garantias cívicas e sociais” (NETTO, 1992, p. 23), a fim de assegurar seu jogo econômico. Deste modo, a democratização do Estado é possível e mesmo necessária para desempenhar a sua função econômica como *comitê executivo* da burguesia.

⁶³ Partimos do suposto de que, em uma sociedade capitalista, o reconhecimento dos direitos sociais se baseia na afirmação de uma igualdade jurídica (formal) que contradiz a desigualdade econômica estrutural.

⁶⁴ A passagem do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopólico obedece, segundo Netto (1992), à necessidade de viabilizar o acréscimo dos lucros capitalistas por meio do controle dos mercados. Esta nova interface caracteriza-se, segundo Paiva e Ouriques (2006, p. 167), pela monopolização intensa do capital, disseminação dos monopólios em nível global, luta por maiores lucros, concentração de capital nas mãos de conglomerados de empresas monopolistas e o aumento da produtividade.

Assim, o Estado assume a tarefa de garantir⁶⁵ a reprodução e “o controle contínuos da força de trabalho, ocupada e excedente” (NETTO, 1992, p. 22), condição necessária à valorização e à acumulação do capital. Segundo o autor, essa passará a ser a funcionalidade essencial da política social do Estado burguês. Nesse sentido, Topalov (1979, p. 33) identifica a “socialización estatal de una parte del consumo popular” como consequência do desenvolvimento da contradição entre valor (da força de trabalho) e necessidades (do trabalhador). Isto é, para o autor, a contradição entre as necessidades de reprodução do trabalhador e o *reconhecimento social do valor da força de trabalho* implica que o que não for reconhecido pelo capital como necessidade de reprodução não será incorporado ao salário do trabalhador. O autor parte da premissa de que “el valor de cambio de la fuerza de trabajo no reconoce, no incluye todas las exigencias objetivas de la reproducción de los productores”, e, a partir daí, a intervenção estatal aparece para garantir as “necesidades no reconocidas en el salario” – ou *necesidades dissociadas*, adicionamos nós –, via políticas sociais. Dessa forma, as reivindicações dos trabalhadores por “reconocimiento social directo de los bienes estructuralmente excluidos del valor de intercambio de la fuerza de trabajo” são o motor da “aparición de un sistema público de mantención de la fuerza de trabajo”.

Aliás, como construção histórica, a política social não é uma mera estratégia do capital sobre o trabalho. Esta forma de articulação do Estado não exclui os tensionamentos⁶⁶, porquanto se permeabiliza às demandas e aos interesses das classes subalternas, podendo assinalar a conquista de direitos e garantias para essas classes. Então, ampliando a definição precedente:

As políticas sociais [...] são originárias não só das transformações determinadas geneticamente no trânsito da fase concorrencial do capitalismo à fase monopolista, ocorrida na passagem do século XIX para o XX, mas, também – em estreita relação

⁶⁵ Mediante a regulamentação das relações capitalistas/trabalhadores, no caso dos ocupados, e por meio dos sistemas de seguro social para os desocupados (NETTO, 1992, p. 27).

⁶⁶ A busca de legitimação por parte do Estado é mediatizada pela correlação de forças das forças sociais presentes, tornando “a formulação de políticas sociais processos que estão muito distanciados de uma pura conexão causal entre os seus protagonistas, os seus interesses e as suas estratégias” (NETTO, 1992, p. 29).

com isso – pela dinâmica das lutas políticas que se expressam nos processos de ampliação dos direitos sociais. (PAIVA; OURIQUES, 2006, p. 167).

As condições expostas até aqui determinam uma forma peculiar de intervenção do Estado sobre a “questão social”, uma intervenção que visa combater as suas manifestações sem mexer com os fundamentos da sociedade capitalista: reformar para conservar (NETTO, 2002). Em decorrência, gera-se a atomização do social em problemas sociais isolados e a conseqüente fragmentação das políticas sociais, velando-se, assim, a conexão existente entre estes problemas e a totalidade – ou seja, a sua origem estrutural de antagonismo entre capital e trabalho – mediante a desistorização, deseconomização e despolitização no trato da “questão social”.

Nesta análise é preciso levar em conta – se se quer ir além das avaliações eurocêntricas e entender as especificidades das políticas sociais latino-americanas – a configuração histórico-social específica do capitalismo dependente na América Latina. Entendemos que a história latino-americana, como afirma Marini (2011) ao explicar o desenvolvimento dependente das economias periféricas, está indissolúvelmente ligada ao desenvolvimento capitalista nos países centrais da economia. O autor avalia que a inserção particular da América Latina na divisão internacional do trabalho configura uma troca desigual⁶⁷ entre os países industrializados e os países produtores de matérias-primas, determinando que as nações desfavorecidas cedam parte do valor que produziram (MARINI, 2011, p. 145). A partir daí, os países desfavorecidos, para compensar⁶⁸ as perdas, apelam para a ampliação da exploração da força de trabalho, e não para o incremento de sua capacidade produtiva. Assim, incapaz de impedir a transferência desigual nas relações de mercado, a reação da economia dependente empenha-se em compensar esta transferência no plano da produção

⁶⁷ A transferência de valor não é apenas de riqueza e renda, ela é a forma materializada como o imperialismo se expressa nas nações dependentes. Marini ao analisar a função que cumpriu a América Latina nos anos ‘70 olhava para um cenário onde a dependência estrutural se manifestava em um nível de brutalidade à sociabilidade não tão complexo quanto esta se expressa hoje.

⁶⁸ O recurso ao incremento de valor trocado por parte da nação desfavorecida – não impede a transferência de valor, mas a neutraliza mediante o aumento do valor realizado (MARINI, 2011, p. 146).

interna, através de uma acumulação baseada na *superexploração*⁶⁹ da força de trabalho (MARINI, 2011, p. 155). Dessa forma, o autor desvenda o mecanismo estrutural com o qual o saque contra as nações dependentes se dá, explicando como nossa riqueza, produzida aqui, realiza-se apenas lá, às custas do acirramento da situação da classe trabalhadora aqui. Define-se assim o fundamento da dependência, porquanto seja esse “mecanismo de compensação” a única forma de o capitalismo dependente se desenvolver (CARCANHOLO, 2013).

Assim, enquanto única alternativa para o desenvolvimento capitalista interno, “a tendência natural do sistema será de explorar ao máximo a força de trabalho operário sem se preocupar em criar as condições para que este se reponha, sempre e quando seja possível substituí-lo pela incorporação de novos braços”! (MARINI, 2011, p. 157). Dessa forma, com o conseqüente aprofundamento dos problemas sociais, recrudescer uma condição de existência imprescindível para as políticas sociais.

Com base nesta determinação estrutural do capitalismo dependente, interessa-nos considerar as características que assumiram as políticas sociais nos últimos tempos, com a ascensão de governos progressistas em vários países da América Latina, entre eles o Uruguai, a partir de 2005.

Em um contexto de neoliberalismo, a perspectiva que caracterizou esses governos, segundo Mota, Amaral e Peruzzo (2010) pode-se denominar de *novo desenvolvimentismo*⁷⁰. Definida por Castelo (apud MOTA; AMARAL; PERUZZO, 2010, p. 40) como Terceira Via – entre

⁶⁹ Lançando apenas os pressupostos metodológicos para entendermos a perversidade do ciclo de reprodução do capitalismo dependente, Marini (2011, p. 149) identifica três mecanismos para compensar a perda de mais-valia no plano da produção interna: 1- Aumento da intensidade do trabalho, 2- Prolongação da jornada de trabalho, 3- Reduzir o consumo do operário mais além do seu limite normal. Nos três mecanismos “são negadas ao trabalhador as condições necessárias para repor o desgaste de sua força de trabalho”.

⁷⁰ Segundo as autoras, esta perspectiva tem as suas bases de fundamentação no *desenvolvimentismo* impulsionado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) entre 1960 e meados de 1970 – projeto que indicava a superação do subdesenvolvimento das economias latino-americanas pela diversificação da economia, principalmente através da industrialização e com participação do Estado –, o qual fora questionado, demandando um reposicionamento por parte da Cepal a partir de finais de 1980, com a emergência do neoliberalismo, cujos preceitos fundamentais se refletem na agenda do Consenso de Washington.

os partidários do socialismo e os defensores do neoliberalismo –, a proposta neodesenvolvimentista define como objetivo “delinear um projeto nacional de crescimento econômico combinado com uma melhora substancial nos padrões distributivos do país [...], um determinado padrão de intervenção do Estado na economia e na ‘questão social’”.

Em conformidade com este objetivo, preocupados com as sequelas sociais da aplicação das reformas neoliberais – que poderiam ameaçar o processo de valorização do capital – e inspirados nas proposições de Amartya Sen (e sua teoria de “desenvolvimento humano”), os Organismos Internacionais (OI) – especialmente o Banco Mundial (BM) – começam a incorporar proposições que visam ao “crescimento econômico com desenvolvimento social” (MOTA; AMARAL; PERUZZO, 2010). Partindo de tal perspectiva, configuram-se como estratégias fundamentais o *empreendedorismo*⁷¹ e o *assistencialismo condicionado* ou “novo” assistencialismo (VIANNA, 2008). Um como instrumento de *inclusão* social, tendo o microcrédito como principal estratégia, o outro, caracterizado por transferências de renda aos pobres mediante o cumprimento de algumas condicionalidades⁷². Ambas as estratégias atualizam o substrato individualista que compõe o ideário liberal, enquanto responsabilizam o indivíduo pelo aproveitamento (ou não) das possibilidades geradas pela incorporação do “caráter público” da “questão social”, transfigurando os problemas sociais em pessoais (NETTO, 1992, p. 31). Assim fundamentadas, proliferam⁷³ na América Latina os programas que compõem essa concepção de política social.

Vianna (2008) identifica esta perspectiva como *liberal revisitada*. Segundo a autora, esta concepção reconhece a importância de se ter sistemas universais que garantam o direito de “aprender a pescar” – quer

⁷¹ Acompanhado pela ideologia do autoemprego, dos negócios próprios, da necessidade de acumular capital social para acessar outros recursos (MOTA; AMARAL; PANUZZO, 2010, p. 53).

⁷² O detalhe das condicionalidades de cada país está disponível em: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/27854/S2011032_es.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

⁷³ Segundo dados de 2011, 19 países da América Latina e do Caribe possuem programas de transferência monetárias, alcançando 19,3% da população do continente (CEPAL, 2011).

dizer, a igualdade de oportunidades⁷⁴ – como forma de inclusão⁷⁵, mas sem pretensões de integração social. Em um contexto em que “ganha cada vez mais foros de unanimidade a ideia de que a política social é, por excelência, algum tipo de ação voltada para os excluídos (os pobres) e, por definição, focalizada” (VIANNA, 2008, p. 2), a perspectiva universalista torna-se desnecessária: no fim das contas, são necessários apenas sistemas universais básicos (educação fundamental e saúde pública voltada para a promoção da saúde) para propiciar a igualdade de oportunidades para o exercício da autonomia, bem como o auxílio às ações *inovadoras* para indivíduos e segmentos pobres.

Nesse sentido, as políticas educativas vêm assumindo um lugar cada vez mais central nas estratégias de luta contra a pobreza. Assim, enquanto âmbito privilegiado de intervenção sobre os filhos da classe trabalhadora, a educação escolar aparece como espaço de assistência e de formação para melhorar a “empregabilidade”. De fato, a matrícula e a frequência escolares constituem condicionalidades de todos os programas de transferência de renda da América Latina (com exceção do Bolsa-Alimentação, no Brasil, e do Bono Madre Niño-Niña “Juana Azurduy de Padilla”, na Bolívia).

Além do mais, a perspectiva liberal revisitada não só recomenda a convivência entre políticas sociais universais e focalizadas mas também aceita e recomenda a competição entre oferta pública e privada – restrições ao mecanismo de mercado significam limitações à liberdade social. É nessa promoção da expansão dos mercados privados⁷⁶ que busca dar continuidade ao processo de acumulação capitalista na região, na qual Mota, Amaral e Peruzzo (2010, p. 45) identificam o “fetiche do novo desenvolvimentismo”, na tentativa de conciliar dois pressupostos que são opostos na lógica do capital: valorização do capital e equidade

⁷⁴ Como explica Vianna (2008), esta perspectiva “resolve” a contradição clássica entre liberdade e igualdade priorizando a primeira sobre a segunda e entendendo a igualdade como igualdade de oportunidades para o exercício da liberdade.

⁷⁵ A perspectiva vigente se caracteriza pelo uso frequente do conceito de inclusão, “substitutiva da integração, e, sobretudo, da exploração” (VIANNA, 2008, p. 19). Esta expressão individualiza a problemática do excluído – anômico – velando sua origem estrutural e o processo social que gera tal exclusão.

⁷⁶ Em nome do desenvolvimento econômico, intervenções de alto impacto ambiental nos territórios latino-americanos, por parte de empresas transnacionais, são não só aceitas mas incentivadas, exploração justificada “através do discurso que propaga a aceitação do sacrifício da natureza, a manutenção de postos de trabalho e o combate à pobreza” (MOTA, AMARAL, PERUZZO, 2010, p. 47).

social. “Nesta medida, o argumento veiculado supõe a existência de um mito: o do crescimento econômico com desenvolvimento social e ambiental como um projeto de superação das históricas desigualdades sociais.” (MOTA; AMARAL; PERUZZO, 2010, p. 47).

Portanto, ainda que se possa afirmar, como colocam Paiva e Ouriques (2006, p. 173), que a ascensão das massas das classes subalternas em defesa de melhorias econômico-sociais conseguiu superar “o tradicional limite estabelecido pelas políticas sociais e exigiu uma disputa muito mais clara pelo excedente econômico”, não obteve êxito em quebrar a evocação à *solidariedade transclassista* (NETTO, 1992) proposta pelo neoliberalismo como alternativa ao universalismo keynesiano. Pelo contrário, como denunciam Mota, Amaral e Peruzzo (2010, p. 59), acabam despolitizando as lutas⁷⁷ e o caráter classista das desigualdades ao apregoarem um discurso anticapitalista que, na procura por legitimidade política, perde radicalidade em favor da concertação entre classes. Sob esta perspectiva, assiste-se ao esvaziamento do debate sobre a “questão social” e à naturalização do conceito de política social em vigor, destinado a aliviar a pobreza.

Em consequência, assiste-se à restrição das propostas de enfrentamento da pobreza a políticas compensatórias sem pretensões para além da ordem vigente, em detrimento de “políticas *efetivamente* sociais, estruturadoras, integradas, integradoras e de alcance social” que extrapolem a mera satisfação das necessidades básicas humanas na busca de soluções (SILVA, 2003, p. 155).

Assim, retomando a nossa pergunta inicial sobre as possibilidades da política social no capitalismo em geral e no capitalismo contemporâneo, podemos responder com outra pergunta: “como colocar em curso reformas democráticas [...] numa correlação de forças desfavorável aos trabalhadores, que configura um período contra-reformista e contra-revolucionário, no qual a burguesia não negocia mais os anéis para não perder os dedos e cada vez menos incorpora perspectivas efetivas de reforma”? (BEHRING, 2010, p. 156). Muito pelo contrário, no capitalismo contemporâneo periférico, a tendência é de redução de direitos e de limitação das possibilidades de resistência e tensionamento das políticas sociais. Assim, acreditamos, junto com a autora, que uma mudança nas possibilidades das políticas sociais latino-

⁷⁷ A acolhida às reivindicações sociais por parte dos OIs determinou a “desresponsabilização estatal e a precarização dos serviços básicos, relegados à esfera da solidariedade” (PAIVA; OURIQUES, 2006, p. 173), ao invés da organização efetiva e do protagonismo da população.

americanas, requer a ampliação da seguridades social pública e de acesso universal.

2.2 INFÂNCIA NO URUGUAI

Nesta seção procuraremos estabelecer algumas considerações iniciais a respeito da concepção de infância que baseia a formulação de políticas sociais na atualidade, para, a continuação, abordar as especificidades dessa concepção no Uruguai a partir da história da infância e das políticas para a infância no país.

Partimos da compreensão da infância em sua relação com a sociedade capitalista, em cujas bases materiais se fundamenta a emergência de sua concepção moderna⁷⁸, e das práticas a ela relacionadas. Assim determinadas, as representações de infância têm consequências epistemológicas e políticas, enquanto elementos cruciais para a formulação das políticas públicas. Políticas estas, que, no Uruguai, como veremos adiante, têm se caracterizado pelo seu caráter assistencialista e restrito (GARCÍA, 1999).

Na atualidade, a maior parte das legislações latino-americanas têm avançado e consolidado políticas para a infância na perspectiva da chamada *doutrina da proteção integral*. Desde este enfoque, que tem como referência a Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), a criança é concebida como sujeito de direitos cujo *melhor interesse* deve ser a principal consideração em todas as ações que a envolvam. Dessa forma, as políticas de infância devem destinar-se à totalidade da população infantil e adolescente, superando o enfoque da *situação irregular* – predominante no âmbito jurídico até os anos 90 –, a qual concentrou sua intervenção no controle social dos *menores*

⁷⁸ As perspectivas clássicas, que recuperam uma concepção histórico-sociológica da emergência da infância na modernidade, têm contribuído para o entendimento de que a concepção de infância, como a conhecemos hoje, não existira desde sempre. Nesse sentido, o chamado *descobrimeto* da infância – como etapa da vida diferenciada da idade adulta, que precisa se preparar para o ingresso no mundo do trabalho – representou a saída do anonimato da infância, que passou a adquirir um lugar de centralidade social, significando, ao mesmo tempo, seu afastamento do mundo adulto e sua “privatização” nos espaços familiar e escolar. Como apontamos no capítulo anterior, em que pese à importante contribuição destas perspectivas, elas acabam tomando como referência só a história da criança burguesa, desconsiderando predominantemente as determinações materiais que explicam a separação da infância da etapa adulta (KLEIN, 2010).

“abandonados, carentes, inadaptados e infratores”, priorizando as medidas de institucionalização⁷⁹ (COSTA, 1997).

Porém, como adverte Siqueira (2013, p. 179), uma coisa é falar sobre as “concepções de infância” e outra é falar da “infância em si”: “[...] uma concepção é elaborada no plano das ideias, portanto não revela o que, de fato, a coisa é, ao contrário, oculta o seu sentido e sua razão”. Nesse sentido, Viella (2008, p. 121) problematiza a concepção de infância construída no *paraíso dos direitos*, entendendo que essa concepção contribui para sua mistificação, impedindo que a criança real seja vista:

Há um aprisionamento das crianças em condições degradantes das quais parece impossível retirá-las e, ao mesmo tempo, anuncia-se com toda pompa uma promessa de vida no paraíso. É o fetiche em tal grau, exercendo um poder de sedução, que acaba por inverter a realidade, falseá-la, provocando ideias correspondentes. O real transforma-se em pura ficção. Cria-se um paraíso dos direitos da criança, envolvendo organizações do mundo inteiro para tirá-la da rua, do mundo do trabalho e levá-la à escola, metralhando as palavras mágicas, como luta, combate, flagelo, mal, e, enfim, alimentando o império das imagens, impedindo que se revele o mundo da realidade material que lhe dá sustentação. (VIELLA, 2008, p. 197).

Evidenciando as contradições intrínsecas ao pretendido modelo universal de infância, a realidade material das crianças trabalhadoras nega a sua representação ideal. Porém, como aprofundaremos mais à frente, é nessa imagem idealizada que se fundamentam os discursos e propostas que defendem a possibilidade de abolição do trabalho infantil. Defesa que se faz desvinculada das transformações no mundo do trabalho, em um contexto de acirramento da exploração dos trabalhadores, contribuindo para mistificação da imagem da infância trabalhadora.

Dito isso, vejamos, brevemente, como foi o caminho da percepção da infância uruguaia.

⁷⁹ Costa (1997) denomina de *ciclo perverso da institucionalização compulsiva* – apreensão, seleção, rotulação, deportação e confinamento – o tratamento legal dado aos *menores* pelo marco da doutrina da situação irregular.

2.2.1 Breve história da infância e das políticas públicas de atenção à infância no Uruguai

Leopold (2012) adverte que na América Latina são escassos ou quase inexistentes os estudos sobre a história da infância: “[...] no existe otro ser menos visible en la historia latinoamericana y más olvidado en la historia académica que el niño y, más aún, la niña” (RODRIGUEZ; MANARELLI, 2007 apud LEOPOLD, 2012, p. 19). Não obstante, na atualidade, tem aumentado a visibilidade social dessa parte da história, como consequência de novas perspectivas de pesquisa. No que se refere ao Uruguai, a autora entende que a pesquisa sócio-histórica da infância ainda é uma tarefa acadêmica pendente, porém destaca os aportes do autor J. P. Barrán destinados a essa área de conhecimento.

Seguindo uma linha de análise que podemos identificar⁸⁰ com as perspectivas clássicas, que recuperam uma concepção histórico-sociológica da emergência da infância na modernidade, Barrán, na obra *História de la sensibilidad en el Uruguay* (2015), situa o “descobrimiento da criança” na segunda metade do século XIX, em tempos de *sensibilidad* “civilizada”⁸¹.

Para evidenciar as consequências desse descobrimento, o autor apresenta a situação das crianças uruguaias entre os anos 1800 e 1860, período em que prevalece a *sensibilidad* “bárbara”. Nessa época, a infância não era reconhecida como uma etapa diferenciada da vida, motivo pelo qual era comum a participação das crianças na vida pública e nos acontecimentos culturais: carnaval, festas religiosas, velórios, execuções públicas de réus, jogos, etc. Barrán também descreve como

⁸⁰ Da mesma forma, entendemos que a análise de Barrán é passível das mesmas crítica realizadas por Klein (2010) às perspectivas clássicas de Ariés e Postman. A crítica da autora centra-se no caráter parcial dessas perspectivas, porquanto elas tomam como referência só a história da criança burguesa, desconsiderando, predominantemente, as determinações materiais que explicam o “descobrimiento” da infância – no caso, Barrán não desenvolve as determinações mais profundas que explicam a mudança da *sensibilidad* “barbara” para a “civilizada”.

⁸¹ O historiador uruguaio organiza sua exposição a partir de duas sensibilidades – a “bárbara” e a “civilizada” – ou períodos – de 1800 até 1860 e de 1860 até 1920 –, como forma de “descrever o sentir coletivo” da época. Grosso modo, o autor caracteriza a *sensibilidad* “bárbara” pelos “excessos”: no jogo e no ócio, na sexualidade, na violência e na exibição da morte, e associa a *sensibilidad* “civilizada” à repressão desses “excessos” e à aparição de freios às “paixões interiores” (BARRÁN, 2015, p. 12).

práticas comuns da época no tocante às crianças: o castigo corporal (por parte de pais, padres e professores), o abandono (que o autor adjudica unicamente à mãe...), o infanticídio, o aborto e, especialmente nas classes enriquecidas, o aleitamento feito por “amas de leite”, assim como o uso de ataduras nos recém-nascidos. Como afirmou um observador europeu da época: “[...] las uruguayas no eran ‘madres tiernas’” (BARRÁN, 2015, p. 71).

No período entre 1860 e 1920, ocorre uma mudança de *sensibilidade*, que para o autor possibilita o reconhecimento⁸² da criança como ser diferente do adulto, com necessidades específicas. Assim, entrou em cena a *criança amada*, caracterizada pelas novas práticas⁸³ de criação e pelas críticas às práticas comuns no período anterior. Ao mesmo tempo, vedaram-se a ela alguns espaços e acontecimentos, destinando-se-lhes outros, especificamente os espaços familiar e escolar.

De la indiferenciación que implicaba también la convivencia, se pasará a la diferenciación y el apartheid, todo ello, sin embargo, en aras del amor y de la vigilancia. Porque fue por *ver* al niño que la sensibilidad ‘civilizada’ lo apartó y segregó. Lo que aquella sensibilidad no podía hacer, además de verlos, era integrarlos. (BARRÁN, 2015, p. 296).

⁸² Barrán encontra evidências desse reconhecimento na aparição de avisos publicitários sobre objetos para crianças (muito escassos até a segunda metade do século XIX) e na criação de instituições públicas destinadas à infância (o “Asilo maternal” em 1877 para filhos de trabalhadores de 2 a 8 anos; o “Jardim de Infantes” na escola pública, a partir de 1892; a “Clínica de niños” criada pela Faculdade de Medicina em 1894). Os Códigos de 1868, que estabeleceu a limitação da pátria potestade (instituto equivalente ao “pátrio poder” brasileiro, agora “poder familiar”) até os 21 anos, e de 1889, que isenta de responsabilidade penal os menores de 10 anos e os menores de 14 anos que não agissem com discernimento (BARRÁN, 2015, p. 298), sinalizam a visualização da infância na perspectiva do Direito. Na linha de análise do autor, tanto o Direito como a escola pública – após 1877 –, aparecem como formas de evitar que a criança sofresse castigos físicos.

⁸³ “Las críticas a las amas de leche y la preferencia confesada por el amamantamiento materno; el horror socializado ante el abandono de los recién nacidos, la reivindicación [...] de las caricias y los mimos; la percepción de la mortalidad infantil como excesiva’; el paulatino descenso de la natalidad y la sustitución de las formas ‘bárbaras’ de controlarla – el infanticidio y el abandono – por las civilizadas – el coitus interruptus y el aborto” (BARRÁN, 2015, p. 298).

No mesmo processo em que a infância – ou pelo menos uma parcela – virou objeto de cuidado e amor, tornou-se também objeto de disciplinamento e controle, sendo os padres, pais, professores, médicos e policiais os agentes repressores da sua “barbárie” natural. Diferentemente da sensibilidade anterior, sob a perspectiva “civilizada”, a *vigilância externa* e a *culpabilização interna* despontam como as melhores alternativas ao castigo físico, tendo em vista que “la represión del alma lograría sus objetivos sin recurrir a la ‘barbarie’ de castigar el cuerpo” (BARRÁN, 2015, p. 314). Tudo isso em um contexto em que, acorde às “necessidades do modelo econômico”, a obediência, o caráter de trabalhador, a castidade, a docilidade, o pudor e a higiene pessoal são enaltecidas como virtudes, enquanto o ócio e o jogo são combatidos e limitados. Nesse cenário, adjudica-se à escola um papel fundamental no controle social da infância.

Em uma época na qual a Igreja Católica uruguaia era reduzida em número e influencia, “la labor civilizadora” foi encomendada à escola, decretando-se sua obrigatoriedade na Lei de Educação Comum de 1877. Em concordância, a escola cumpriu o preponderante papel de “internalizar los valores y la sensibilidade de los sectores dominantes en la población subalterna” (BARRÁN, 2015, p. 284): economia de recursos, ordem, disciplina, pontualidade, saúde e higiene do corpo e, principalmente, o trabalho. A fé da época na razão confiou à educação formal o papel de “freio moral”, que “civilizaria” não só à criança – “bárbaro etário” – mas também ao gaúcho – “bárbaro social” (BARRÁN, 2015, p. 286). Uma vez instaurada essa lógica, o tempo para brincar na escola ficou circunscrito ao “recreio”, e o estudo passou a ser considerado a melhor forma de investir o tempo da infância, como forma de preparação para o trabalho (BARRÁN, 2015, p. 236-237).

Partindo do campo das políticas públicas para a infância, García⁸⁴ (1999) destaca a criação do “Código del Niño” de 1934 como a expressão mais relevante do *descobrimento* da criança, a primeira legislação específica à atenção à infância no país. No mesmo ano foi criado o “Consejo del Niño”, igualmente baseado no enfoque da *situación irregular* e na menoridade.

Seguindo a perspectiva de Filgueira (1994 apud GARCÍA, 1999, p. 7), que atribui um “caráter antecipatório” à política social uruguaia (enquanto sistema político, preocupado por exercer o controle social

⁸⁴ Em razão da escassez da bibliografia que analisa as políticas para a infância no Uruguai, basear-nos-emos nos trabalhos de Socorro García (1999, 2008) para desenvolver este aspecto da história da infância no país.

para garantir a passagem da “barbárie” à “civilização”, teria se antecipado às demandas da sociedade), García (1999, p. 7) afirma que, no país, as políticas sociais de infância “se han caracterizado por esta ausencia de actores organizados que demanden; [apareciendo] como anticipación del Estado, vinculadas a la solución de ‘desvíos’, por lo tanto de carácter básicamente paliativo”.

Assim, no “incipiente Estado social” uruguaio (FILGUEIRA 1994 apud GARCÍA, 1999), as políticas de infância foram construídas na base da assistência pública, articuladas a uma forte medicalização da sociedade. Dessa forma, prevaleceram as ações orientadas à vigilância das classes subalternas, consideradas perigosas: os *menores abandonados* (moral ou materialmente), os *necesitados*, os *pobres* e os *filhos de famílias pobres* – segundo as denominações utilizadas na legislação da época.

As posteriores reestruturas do *Consejo del Niño* – de 1967 e dos anos 70, durante a ditadura cívico-militar – não representaram mudanças no enquadre doutrinal das ações públicas destinadas à infância, porquanto a concepção de infância e a população destinatária continuaram as mesmas (GARCÍA, 1999). Já a partir de 1985, com a restituição democrática, começaram a tomar corpo algumas estratégias orientadas a abordar às crianças no seu contexto familiar e comunitário⁸⁵, representando uma mudança no modelo centrado na doutrina da situação irregular (GARCÍA, 2008, p. 36). Mudança que se consolidou com a ratificação da Convenção dos Direitos da Criança pelo Estado uruguaio em 1990.

A ratificação da CDC, fundada no enfoque da proteção integral, significou um salto qualitativo na matriz que orienta a concepção de infância e às políticas a ela destinadas. Catorze anos depois daquela ratificação, a aprovação do “Código de la Niñez y de la Adolescencia” (CNA) pela Lei n° 17.823, de 7 de setembro de 2004, representou o maior esforço para adequar a legislação uruguaia aos compromissos assumidos com a CDC.

⁸⁵ Até 2008, García (2008) não identifica registros de rupturas com os modelos centrados na internação das crianças, mas sim revisões conceituais e estratégias que compassam, com atraso, as transformações doutrinárias e sociais. Contudo, as estatísticas que a autora analisa demonstram o aprofundamento constante de uma política de não internação e a concomitante ampliação de estratégias de tempo parcial – Clubes de Niños, Centros Juveniles, Plan CAIF (Centros de Atención a la Infancia y la Familia).

Assim, apesar dos avanços que a ratificação e a posterior adaptação da legislação nacional significaram para o reconhecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes, o fato de a aprovação da CNA – atualmente em vigor – ser contemporânea a umas das maiores crises econômicas da história moderna coloca a necessidade de analisar as consequências dos compromissos assumidos.

Nesse sentido, García (2008) acredita que, passados vinte anos da ratificação da CDC, muitas das concepções baseadas no enfoque da situação irregular continuam atravessando os discursos e as práticas no campo da infância. Nesse sentido, a autora aponta certa inconsistência entre o reconhecimento de direitos das crianças por parte das famílias e a conjuntura econômica e social em que elas desenvolvem suas estratégias de sobrevivência:

La Convención reconoce al niño como ciudadano y todos los derechos para todos los niños, en un escenario de políticas estatales que transfieren la responsabilidad del Estado a la familia y a la sociedad civil, y en un contexto social de crisis caracterizado por el empobrecimiento y la agudización de la fragmentación social, lo que condiciona su efectiva operacionalización. (GARCÍA, 2008, p. 10).

Assim, enquanto as estratégias de intervenção na infância avançam no sentido da não internação ou da desinstitucionalização das crianças em favor de um modelo familista⁸⁶, aprofundam-se os processos de empobrecimento e de precarização laboral, nos quais as famílias desenvolvem suas estratégias de sobrevivência, sendo as crianças as principais prejudicadas.

Tendo em vista que, no Uruguai, as pessoas menores de 15 anos representam apenas 21,8% da população (INE, 2011) e que a quantidade de nascimento diminui ano a ano – entre 2006 e 2013 o número de nascimentos caiu 18% (MSP apud URUGUAI, p. 2015) –, é nessa população que se concentram os maiores níveis de pobreza. Em que pese

⁸⁶ A nova articulação entre o público e o privado, proposta pelo neoliberalismo a partir dos anos 90, evidencia um paradoxo: junto à consolidação de políticas públicas compensatórias, em um contexto de redução do Estado em matéria de proteção e seguridade social, pretende-se voltar a transferir as funções de proteção às famílias.

à diminuição desses níveis nos últimos 10 anos⁸⁷, aproximadamente 60% das crianças de 0 a 17 anos ainda se concentram nos dois primeiros quintis⁸⁸ de renda (INE 2014 apud URUGUAI, 2015).

Leopold e Pedernera (2009, p. 98) também apontam uma continuidade nas práticas institucionais em contradição com a retórica dos direitos da infância: “Los niños han sido proclamados como sujetos de derechos, pero las prácticas de las instituciones, continúan desenvolviéndose – hegemónicamente – a partir de la antigua matriz tutelar que los cosifica y los sigue considerando un objeto sobre el que se dispone, decide y castiga”. Na mesma linha, a partir da análise dos discursos político-legislativos referidos à infância durante a etapa final da aprovação da CNA, Leopold (2012, p. 50) conclui que, apesar da afirmação de que se trata de uma nova concepção de criança – *sujeito de direito* –, os discursos têm reeditado a velha figura do “menor abandonado-infrator” com todos seus atributos históricos, dando a entender o contrário do afirmado na letra da lei.

A partir de 1995, em um contexto de desmonte do Estado, aprofunda-se o processo de transferência de recursos para Organizações não Governamentais (ONG) por parte do Inau – organismo reitor das políticas de infância no Uruguai desde 2005 até a atualidade –, as quais são responsáveis pelo atendimento de mais de 80% do público-alvo do organismo (GARCÍA, 2008, p. 36).

Na sua análise, García (2008) aponta o caráter *residual/assistencial* do modelo de proteção em que as políticas de infância desenvolvidas pelo Inau estão baseadas, dirigidas aos setores empobrecidos da sociedade, que ficam por fora da rede de proteção universal. Entretanto, considerando o panorama atual, a autora vislumbra uma oportunidade de mudança, dada pelo enquadramento das estratégias do Inau nas políticas mais amplas de proteção social (2008, p. 31), avançando na circunscrição dessas ações ao contexto das políticas em nível nacional.

⁸⁷ Segundo dados da “Encuesta continua de Hogares” (apud URUGUAI, 2015) entre os anos de 2006 e 2014, o número de pessoas em situação de pobreza têm diminuído de 53% a 20% entre as crianças de 0 a 5 anos, de 52% a 18% entre as crianças de 6 a 12 anos e de 44% a 16% entre os adolescentes de 13 a 17 anos.

⁸⁸ Os quintis se constroem a partir da renda per capita do total de lares. Segundo dados de ECH de 2016 os valores máximos de renda per capita corrigidos com valor locativo, para Montevidéu, os quintis 1 e 2 equivalem a \$ 15.161 e \$ 22.646 (pesos uruguaios) (INEED, 2017). Sendo o salário mínimo no Uruguai, segundo dados de 2016, de \$11.150 (INE, 2017).

Até aqui, apresentamos de forma muito sucinta a história da infância e das políticas para a infância no Uruguai, com o propósito de reconhecer as mudanças e continuidades no tocante à sua percepção e às políticas destinadas à sua atenção. A partir do contexto esboçado, focaremos nossa análise na política educativa e sua refuncionalização enquanto política social, que a coloca como proposta de solução às problemáticas sociais.

2.3 SOLUÇÕES EDUCATIVAS PARA PROBLEMAS ESTRUTURAIS

No caminho que estamos percorrendo para compreender o trabalho infantil doméstico, encontramos que a educação é proposta como uma das estratégias-chave para a erradicação do trabalho infantil. Porém, percebemos que, junto à convicção da extinção do trabalho infantil e do papel da educação nessa eliminação, avança uma refuncionalização da escola (pública). No contexto mais amplo das mudanças nas políticas sociais, as políticas educativas vão incorporando funções assistenciais que avançam sobre a sua função de ensino. Nessa lógica, a educação aparece como proposta de solução a problemáticas estruturais da sociedade atual.

Agora, se, como vimos, a exploração do trabalho infantil é uma das formas de produção do capital, para cuja reprodução faz-se necessário que a classe trabalhadora, destituída de tudo, submeta-se a condições de trabalho cada vez piores e a salários cada vez mais baixos, qual papel a escola poderia cumprir para que essa contradição fosse superada? É a escola a panaceia social capaz de resolver todos os problemas a ela delegados? Como isso interfere na sua função pedagógica? Finalmente, quais são as consequências das novas tendências das políticas educativas para a classe trabalhadora e seus filhos?

2.3.1 A virada assistencialista da escola: a educação escolar como proposta de solução aos problemas sociais

“A la escuela le están agregando roles que no le competen [o que] genera una visión de que la escuela tiene que tener la solución a todo y no es así. Vos no tenés la solución para todo”.

Professora F (2016, informação oral⁸⁹)

“[...] a veces las maestras somos todo. Últimamente estamos protestando por todo esto, que dejamos nuestro rol de maestro para ser asistente social, psicólogo, todo”.

Professora B (2016, informação oral)

*“Hay veces que las maestras auxiliares se ríen porque esos dos escalones *Que ves ahí* [aponta os degraus perto de nós na galería da escola], cuando hay un niño que tiene un problema en la familia, me dice: - “Podemos hablar?”, y yo le digo: - “Esperame afuera [da sala de aula], sentate en mi diván”. Me siento con ellos y me cuentan. Simplemente alguien que lo escuche. No les puedes resolver nada, pero los escucho”.*

Professora A (2016, informação oral)

Partindo de considerar a realidade da escola pública uruguaia como síntese de múltiplas determinações, propomo-nos, a continuação, analisar o sentido das mudanças que têm acontecido na educação do país nos últimos tempos, como forma de compreender a lógica que leva a propor a educação como solução privilegiada para os problemas sociais, em geral, e para o trabalho infantil, em particular.

Tomando como referência a reforma do sistema educativo uruguaio em 1995 – alinhada conceitualmente com as reformas educativas implementadas na região nos anos 1990 –, tentaremos compreender a lógica que está por trás das mudanças na educação desde uma perspectiva de totalidade. Com esse propósito, partiremos da análise que realiza Martinis (2013) sobre as perspectivas conceituais que justificaram as ações da reforma uruguaia ainda em curso.

Sabemos que o objetivo a que nos propomos poderia constituir um objeto de pesquisa em si mesmo, então limitar-nos-emos a problematizar a centralidade que adquirem as funções assistenciais na escola e as consequências disso sobre sua função pedagógica, tentando

⁸⁹ *Entrevistas VI, II e I.* [set. 2016]. Entrevistadora: Carolina Incerti. Montevideu. 7 arquivos .mp3 em posse da autora. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A desta dissertação. Todas informações sobre as Professoras F, B e A citadas nesta dissertação referem-se às entrevistas em questão.

compreender essas mudanças na sua vinculação com as relações capital-trabalho.

Tomamos a ideia para o título deste subtópico de Evangelista e Leher (2012), que conhecemos através de Buss (2016). Os autores (2012) – que analisam a interferência da “pedagogia do capital” nas políticas educacionais públicas implementadas desde 1995 na educação pública brasileira – referem-se à *refuncionalização da função social da escola pública* e à sua proposição como *espaço de assistência*:

A proposição forjada nas lutas pela educação pública de que a escola tem uma função social, portanto política, lastreada no seu compromisso com a formação do sujeito histórico dá lugar a uma concepção em que a expropriação do conhecimento de crianças, jovens e professores, como assinala o *Manifesto*⁹⁰, é a regra. Transmutada, a função social da escola, da perspectiva hegemônica, resume-se a instrumento de solução do problema social. (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 15).

No mesmo sentido, analisando as estratégias da reforma educativa uruguaia nos anos 1990, Martinis (2012, p. 184) reconhece a existência de uma “resignificación de la noción de institución educativa [que] concibe nuevos espacios centrales en la escuela, ordenándolos desde la lógica de las políticas sociales”. O autor entende que a ideia de escola como propiciadora da integração social não é nova no sistema educativo uruguaio, porém aponta a existência de uma *continuidade resignificada* entre o período de fundação do sistema – no último terço do século XIX – e as reformas educativas mais atuais.

⁹⁰ Refere-se à petição pública realizada por um coletivo de docentes universitários de vários estados brasileiros – que contou com uma grande adesão da comunidade acadêmica da área da educação – contra a indicação de Cláudia Costin para a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). Finalmente, a nomeação de Costin, que para os assinantes da petição expressava o pacto com uma agenda do capital para a educação, não foi efetivada.

Fundamentando o que Martinis chamou de *mito da inclusão social através da educação*, o sistema educativo moderno uruguaio⁹¹ atribuiu um caráter absoluto à educação enquanto espaço de transformação da sociedade por meio da constituição de sujeitos aptos a integrarem-se socialmente (MARTINIS, 2012, p. 179), levando a “colocar en un lugar subordinado las diferencias económicas existentes entre los miembros de esa sociedade en aras de subrayar la igualdad social y cultural que se generaría a través de una educación universal” (MARTINIS, 2012, p. 60). O autor entende que essa concepção de educação manteve-se nos discursos da reforma educativa dos anos 1990, porém de maneira resignificada. A partir desta nova perspectiva, o “mandato redentor” da escola já “no parece estar disponible a través de una intervención estrictamente educativa, sino a través de la *significación de la educación en tanto política social*” (MARTINIS, 2012, p. 180, grifo nosso). Com base nesta perspectiva, define-se um reordenamento das prioridades educativas, adquirindo centralidade uma função social despolitizada que, relegando seu *compromisso com a formação do sujeito histórico* – utilizando a expressão de Evangelista e Leher (2012) –, deposita no campo educacional a solução para os problemas sociais. Dessa forma, alteram-se profundamente os sentidos da educação.

Tal perspectiva tem dominado o discurso oficial no Uruguai e na América Latina à hora de fundamentar as reformas educativas diante da

⁹¹ A fundação do sistema educativo “*centralizado y estatal*” no Uruguai, a partir do Decreto de Lei do 24 de agosto de 1877, consolidar-se-á durante as primeiras três décadas do século XX – possibilitado pelo fim das guerras civis e impulsionado pelo ideal civilizador. Nesse contexto, visualiza-se a escola como instituição fundamental para a superação dos males associados à pobreza e da pobreza em si mesma (MARTINIS, 2012, p. 61). Assim, atribuiu-se à educação uma função “civilizadora”, cumprindo um papel fundamental no processo de modernização do país, como “camino de redención de estos sectores [populares], liberándolos de la ignorancia ancestral en la que viven y permitiéndoles acceder a una situación de igualdad de derechos en relación con otros sectores sociales” (MARTINIS, 2012, p. 70). Com esse propósito, segundo o autor, a escola moderna uruguaia colocou no centro de suas preocupações o tratamento às “crianças pobres”, definindo a *necessidade de intervir* sobre elas, porquanto escapam aos “padrões sociais de normalidade” e “niegan la posibilidad del pleno desarrollo del modelo educacionista”. Como resultado da convicção nesse modelo educativo, o número de escolas públicas no Uruguai passou de 208 (17.033 alunos) em 1877 para 793 (74.717 alunos) em 1910.

chamada *crise da educação*. Nessa fundamentação, o papel dos OIs⁹² tem sido fundamental. Como apontam Shiroma, Campos e García (2005, p. 429), a eles foi confiada a construção de um discurso “justificador” das reformas, cuja disseminação massiva através de documentos “pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’”. Nessa lógica, entre as estratégias de persuasão utilizadas para justificar as mudanças pretendidas pelas reformas educativas, as autoras assinalam o recorrente uso da noção de crise – exemplo de importação da linguagem própria do mundo empresarial.

Assim, o debate público estruturou-se em torno da declarada crise – que, estritamente falando, parece referir-se só à educação pública –, ao mesmo tempo em que proliferaram os discursos que depositam na educação a esperança da salvação dos males da modernidade. Esse reducionismo na leitura dos problemas sociais é característico das transformações educativas dos últimos tempos. Martinis (2012) explica que a lógica que sustentou a reforma educativa – no Uruguai e na região em geral – caracteriza-se por estabelecer uma correlação direta entre a origem social dos educandos e seus êxitos educativos – correlação sustentada por variados estudos empíricos disponibilizados pelos OIs, dentre os quais o autor destaca a Cepal. Dessa forma, a necessidade de redefinir o sistema educativo – e, portanto, a origem da crise da educação – não se vincula a problemas estritamente educativos, mas a problemas sociais que é preciso abordar desde a instituição escolar, atribuindo à educação um papel fundamental como estratégia de luta contra a pobreza (MARTINIS, 2012, p. 47). A tal ponto que o próprio diretor nacional de educação pública, Germán Rama, por ocasião da Reforma educativa de 1995 – coloquialmente chamada de Reforma Rama –, afirmou que as mudanças sustentavam-se na ideia de que a educação cumpre, progressivamente, “o papel de um Ministério de Bem-estar Social” (ANEP-CODICEN, 2000, apud MARTINIS, 2012, p. 189). Baseado nesta interpretação da realidade social, o *processo de*

⁹² Na “empreiteira” das reformas educativas na América Latina, Shiroma, Campos e García (2005), destacam a influência do Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. No caso uruguaio o BID (Banco Interamericanos de Desenvolvimento) cumpriu um papel importante no financiamento da Reforma.

ressignificação da escola uruguaia – que assume a previsibilidade do fracasso educativo das crianças pobres –, distancia-se da viabilização do acesso ao conhecimento científico como finalidade última.

Partindo-se da *concepção de educação enquanto política social*, coloca-se a necessidade de incorporar fortemente ações vinculadas às políticas de assistência social no interior da escola (MARTINIS, 2012, p. 184), incorporando-se a ela tarefas não específicas da função escolar – como saúde e alimentação –, que adquirem centralidade no espaço escolar, em detrimento da função pedagógica. A partir desta perspectiva, o “tempo de exposição às possibilidades de aprendizagem” é considerado uma estratégia fundamental para alcançar a *equidade social* – conceito estelar das políticas sociais que, incentivado pelos OIs, vem substituir o de igualdade. Com este propósito, estabelece-se como eixo prioritário da Reforma o desenvolvimento de Escolas “de Tiempo Completo⁹³” (escolas em tempo integral) – escolas públicas de dupla jornada (7,5 horas) –, justificado pela necessidade de dedicar mais tempo de aprendizagem às crianças pobres e de “colocar al niño en un ambiente que lo contiente, le satisfaga necesidades básicas de *alimentación y salud y lo tenga a resguardo* de los peligros de la calle y de hogares en los cuales se encuentra sin referentes adultos” (MARTINIS, 2012, p. 196, grifos nossos).

Ainda que não haja espaço aqui para analisar cada um dos programas⁹⁴ escolares desenvolvidos e criados desde a Reforma educativa de 1995, percebemos que programas como Maestros

⁹³ As ETCs surgiram no final dos anos 1980 como estratégia contra a *inequidade social* no país, focalizando-se nos “contextos socioeconômicos críticos”, limitando-se, em um primeiro momento, a propor uma extensão do horário das aulas. As primeiras 7 ETC foram criadas em 1989, chegando a 34 até 1994 (INEED, 2014). A partir de 1995, centrou o foco no modelo pedagógico e organizacional, propondo uma “diversificação do currículo escolar” através de “oficinas de projetos” a cargo dos mesmos professores, como complemento às tradicionais 4 horas de aula. O programa inclui o almoço, o café da manhã e o café da tarde. Ainda que, na atualidade, existam ETCs em todos os níveis de renda, metade delas localizam-se nos quintis de renda mais baixa (CEIP, 2017). Atualmente existem 207 ETCs em todo o país (CEIP, 2017), que atendem crianças desde os 3 anos, das 8h 30min às 16h.

⁹⁴ A origem de todos os programas mencionados é de iniciativa pública, sendo o PAE o único cuja execução é privada – “implementação mista” (INEED, 2014).

Comunitarios⁹⁵ (PMC), Escuelas Disfrutables⁹⁶ (PED), Programa de Alimentación Escolar⁹⁷ (PAE), Escuelas “A.PR.EN.D.E.R.”⁹⁸, Programa Educativo de Verano⁹⁹ (PEV), Projeto “Maestro mas maestro”¹⁰⁰ (MMM), entre outros, além do já referido Escuelas “de Tiempo Completo” (ETC), atribuem à escola grande parte da responsabilidade pela proteção e cuidado dos alunos (resguardo, alimentação, promoção e até atenção da saúde, acompanhamento familiar, atenção psicológica em casos pontuais, entre outras), materializando-se neles a proposição da escola como *espacio de asistencia*. Ainda que esta afirmação adquira

⁹⁵ Desenvolvido em parceria com o Ministério de Desenvolvimento Social, o PMC vem funcionando, desde 2005, em escolas selecionadas pelo seu “contexto sociocultural”. Procurando “evitar a defasagem e a repetição escolar”, o trabalho dos professores foca-se nas crianças com baixo rendimento escolar, com baixa frequência escolar, repetentes ou com problemas de integração. O programa é estruturado de acordo com quatro componentes: alfabetização nos lares, aceleração escolar, grupos com as famílias e integração educativa. O trabalho com as famílias busca fazer com que elas consigam dar suporte às crianças nas tarefas escolares (INEED, 2014).

⁹⁶ Através do PED, criado em 2008, equipes interdisciplinares formadas por psicólogos, advogados e/ou assistentes sociais trabalham em escolas selecionadas – não se achou informação sobre os critérios de seleção. O programa define a escola como sujeito de intervenção, não se propondo a trabalhar em casos individuais. Assim, o programa “aponta à promoção e prevenção dos aspectos integrais que favorecem as aprendizagens, assim como ao fortalecimento da dinâmica institucional”, através de oficinas, ações conjuntas com o PMC e “intervenções pontuais em situações emergentes” (CEIP, 2017).

⁹⁷ O programa, criado em 1920, oferece o almoço e o café da manhã ou da tarde, alcançando 97,8% das escolas públicas (ANEP, 2013 apud INEED, 2014). Também são realizados cursos de educação nutricional com crianças, docentes e famílias.

⁹⁸ Ver descrição do programa no Apêndice D.

⁹⁹ O ETC funciona desde 1996, tendo como objetivo estender o tempo pedagógico e fortalecer os centros educativos, mantendo a “atmosfera de férias”. Dessa forma, as crianças podem continuar indo à escola durante os 28 dias das férias, tendo garantida a alimentação através do PAE. Em 2012, participaram do programa 29.707 crianças (INEED, 2014).

¹⁰⁰ O MMM foi criado em 2012, com o propósito de melhorar as aprendizagens para reduzir a repetição das crianças dos dois primeiros anos do ensino fundamental. As modalidades utilizadas são a extensão horária e o trabalho por “pares pedagógicos” que implica o trabalho conjunto de duas turmas, de forma que um dos professores disponha de mais tempo para atender as “crianças com dificuldades” (INEED, 2014).

um caráter provisório (porquanto requeira uma análise detalhada de cada programa), a concretude dos programas (brevemente referenciados aqui) demonstra a ampliação das responsabilidades e das funções adjudicadas à escola para além do ensino.

Em definitivo, como afirma Martinis (2012, p. 220):

Desde la instalación de una lógica asociada a la noción de prevención, las instituciones educativas tienden a ser concebidas como espacios de asistencia y contención. [Expresándose en] la existencia de una multiplicidad de espacios vinculados a prácticas asistenciales que se generaran en las escuelas públicas ubicadas en contextos de pobreza y las sobrecargas de actividades asistenciales con las que se ocupan a los maestros.

Práticas e atividades que, enquadradas nas ações de governo dirigidas ao controle das populações consideradas perigosas¹⁰¹, ofuscam o tempo destinado à transmissão de saberes socialmente significativos (MARTINIS, 2012, p. 46).

Por meio da análise do “caso uruguaio” desenvolvida até aqui, principalmente a partir dos aportes teóricos de Martinis, percebemos um reordenamento nas funções da escola pública e do professor, que se distanciam de sua finalidade indentitária enquanto incorporam novas finalidades e objetivos. Nas palavras de Buss (2016, p. 152): “[...] a escola vai abdicando de seu conteúdo, de sua função pedagógica e de sua responsabilidade com a apropriação de conhecimentos científicos, cedendo espaço para iniciativas descomprometidas com o saber elaborado”. Dessa forma, a análise precedente nos auxilia a compreender uma lógica que, mantendo suas especificidades locais, transcende as particularidades da educação uruguaia.

¹⁰¹ O autor (2012) parte da premissa de que o “paradigma da seguridade” é perspectiva central nos processos de construção do sentido do social, em geral, e do educativo, em particular. Partindo dessa perspectiva, o problema da seguridade se constitui em um problema educativo: de um lado, o fracasso educativo como causa do problema da violência e da delinquência, do outro, a possibilidade de evitar o fracasso (prevenção) ou de intervir sobre ele (reeducação). Como aponta Martinis (2013, p. 165), por esta lógica, a educação se associa mais à aquisição de pautas de conduta e socialização do que ao acesso aos conhecimentos científicos e culturais.

Como vimos, Martinis (2012) aponta, a respeito da reforma educativa uruguaia, que a necessidade de alterar o modelo escolar não se vinculou a questões estritamente educativas. Preocupadas com as consequências sociais da pobreza e da desigualdade social, as perspectivas que embasam as reformas educativas latino-americanas acabam desconsiderando as determinações materiais que estão na base desses processos. Em uma lógica funcional à ordem, o ocultamento das causas estruturais leva a uma naturalização dos problemas sociais que, dessa forma, naturaliza o fato de que a única opção que sobra para oferecer às crianças pobres “é uma dose reforçada de educação entendida como assistência e controle social” (MARTINIS, 2012, p. 219, tradução nossa¹⁰²).

Dessa forma, com um propósito definido – controlar os desajustes que possam ameaçar o desenvolvimento do capital –, os problemas sociais são reduzidos ao terreno educacional:

Essa racionalização desloca a necessária compreensão das relações capital-trabalho como determinação desses problemas, dirigindo-a ao campo educacional. Individualiza-se tanto a produção das aviltantes condições de existência de parcela importante da população brasileira, como as suas soluções. Estamos diante do fenômeno do “empoderamento” dos pobres e dos professores, pois deles dependeria o sucesso da escola pública na promoção da ascensão social de seus alunos – pobres (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 16).

Tendo em vista o exposto, identificamos a mesma lógica que atravessa a definição das políticas sociais nos últimos anos. Como expusemos no início deste capítulo, embasadas em um substrato individualista, as políticas sociais tendem a responsabilizar o trabalhador empobrecido pela sua situação; assim, mesmo reconhecendo as “falhas do mercado”, a solução das problemáticas estruturais reduz-se às *capacidades* de cada indivíduo. Portanto, partindo de uma leitura reducionista da “questão social”, as políticas sociais atuais destinam-se a controlar ou administrar as situações que ameacem à ordem estabelecida. Assim, nascidas dentro do modo de produção capitalista e, sob orientações dos OIs, reduzidas a *políticas pobres para pobres*, as

¹⁰² No original: “[...] una dosis reforzada de educación entendida como asistencia y control social”.

políticas sociais não se propõem a resolver as contradições estruturais que estão na origem da “questão social”.

Assim enquadradas, as políticas educativas assumem uma função cada vez mais assistencial, mais focada no cuidado e proteção dos estudantes do que no ensino e aprendizado do conhecimento científico (BUSS, 2016). Dessa forma, as reformas educacionais não se propõem a avançar na conexão com a contradição fundamental em que se funda o modo de produção capitalista, mas tão somente a fazer ajustes para corrigir os efeitos mais gritantes dessa forma de produzir – evidenciando a vigência do sentido reformista-conservador da “questão social” por sobre o sentido revolucionário (NETTO, 2002). Nessa lógica, a educação para os filhos da classe trabalhadora não é pensada como meio para alcançar a emancipação humana, mas apenas como forma de qualificação para responder às demandas do mundo do trabalho, conforme os ditames do capital.

Partindo dessa lógica, a *virada assistencial* da escola pública determina que, junto à ampliação das funções do professor – que, conforme pudemos constatar nas entrevistas de nossa pesquisa, faz as vezes de psicólogo, assistente social, contenção afetiva, administrativo, professor de inglês, etc. – comprova-se uma ampliação de suas responsabilidades diante das mudanças sociais. Nas eloquentes palavras de Evangelista e Leher (2012, p. 13): “A pedagogia do capital em andamento supõe convencer os professores de que sua intervenção, de fato, solucionará os problemas socioeconômicos do país”. Entendemos que o alargamento das funções contribui para precarizar o já precarizado trabalho docente – caracterizado por: baixos salários¹⁰³, inserção em vários centros¹⁰⁴, feminização da profissão¹⁰⁵, entre outras questões -, em detrimento da função do ensino.

¹⁰³ Segundo um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED, 2014), entre docentes e outros profissionais não docentes “com características similares”, os segundos tiveram, em média, uma renda horária 28,8% e 21,8% superior à renda horária dos docentes, em 2006 e 2012, respectivamente. Se analisado por decis de renda (cada decil representa qualquer das frações correspondentes a 10% dos docentes ocupados, que são divididos em 10 grupos e ordenados segundo o nível de renda, da menor para maior), nos primeiros decis os docentes receberam um salário levemente maior, porém, no decil mais alto, os profissionais ou técnicos não docentes receberam 59% a mais do que os docentes em 2006 e 68% em 2012 (INEED, 2014).

¹⁰⁴ Segundo dados do censo nacional docente (ANEP, 2007), 41,6% dos professores da *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP) trabalham em 2 ou mais centros educativos.

A partir da perspectiva individualista e meritocrática já apontada, consolida-se um discurso que atribui ao professor a responsabilidade pelo estado da educação pública. Nesse sentido, Mesina e Cano (2016) referem-se à construção da “crise educativa” como “crise docente”. Nessa perspectiva – subsidiada pelo senso comum –, atribui-se a crise da educação ao absenteísmo dos professores, às deficiências de sua formação, às greves docentes, ao seu corporativismo, à sua falta de atualização tecnológica, à sua resistência às reformas, etc. Constrói-se assim uma oposição entre “docentes privilegiados” e “alunos necessitados” (2016). Sendo os professores os principais opositores¹⁰⁶ às reformas da educação, não surpreende que sua desqualificação seja nodal para a defesa de uma pedagogia funcional ao capital. Em definitivo:

O projeto político de formação docente procura objetificar o professor, reconvertê-lo para que atenda às supostas novas demandas à escola. Em troca de seu parco salário, de suas precaríssimas condições de exercício profissional e de seu adoecimento, o Estado Maior do capital pretende impor ao professor a responsabilidade de construir no futuro trabalhador uma consciência submissa ao [capitalismo] (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 13-14).

Retomando a análise sobre a virada assistencial da escola, Buss (2016), partindo de uma análise sobre a função da escola frente aos programas socioeducativos do governo federal brasileiro, aponta elementos para compreender as consequências da *refuncionalização* da

¹⁰⁵ O fato de 90% dos docentes do ensino fundamental serem mulheres (ANEP, 2007) é de grande relevância, porquanto, como já vimos, o trabalho da mulher tende a ser mais precarizado.

¹⁰⁶ Lembramos que, no caso da reforma educativa uruguaia de 1995, as mudanças foram inseridas na discussão do orçamento nacional por meio do Projeto de Orçamento, Salários, Gastos e Investimentos 1995-2000, em vez de ter sido feito por intermédio de uma lei de educação, ofuscando assim a participação que reclamavam os docentes no debate, que ficou restrito às comissões de finanças das Câmaras. Excepcionalmente na América Latina, as principais orientações da reforma educativa não se plasmaram em uma lei de educação (BENTANCUR, 2008 apud MARTINIS, p. 167). Para isso, optou-se pela formação de equipes técnicas para o desenho e a execução das políticas, evitando-se os debates com atores vinculados à educação. Assim, desde o início os docentes uruguaios se manifestaram contra as reformas propostas.

escola para a formação da classe trabalhadora. Compartilhamos com a autora a compreensão de que as funções socioeducativas adjudicadas à escola nos últimos tempos cumprem a função de subordiná-la ao trabalho enquanto reduzem o seu papel a educar e acomodar os educandos “à sociabilidade requerida pelas novas relações de trabalho no capitalismo contemporâneo, isto é, [a formar] o trabalhador passivo, incapaz de refletir e criticar as contradições da sociedade capitalista” (BUSS, 2016, p. 159). Dessa forma, o ensino escolar (público):

[...] limita-se às capacidades técnicas, convenientes para esse modelo de produção social, dificultando ou mesmo impossibilitando (a começar pela estrutura material e subjetiva das escolas) toda forma reflexiva e crítica de abordagem e apropriação de conhecimentos, essenciais para emancipação humana. (BUSS, 2016, p. 178).

Nesse sentido, apontando as limitações das reformas educativas propostas, tendo em vista que elas não se propõem a quebrar com as determinações fundamentais do sistema capitalista, Mészáros (2008, p. 45) afirma que:

[...] as mudanças [formais das reformas educativas], sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução.

Daí a necessidade de pensar *a educação para além do capital*.

2.3.2 Os problemas sociais para além da educação

Até aqui, abordamos a perspectiva educacional atual, sob a qual a escola, cada vez mais, assume uma função assistencial, em detrimento de sua função de ensino, e a educação passa a ser apresentada como solução para os problemas sociais, entre eles o trabalho infantil.

De fato, as orientações e relatórios elaborados pelos OIs vinculados à infância e ao trabalho – dentre os quais se destacam a

Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) – recomendam esta estratégia, enfatizando a importância da educação gratuita e de qualidade como uma estratégia fundamental para enfrentar e eliminar o trabalho infantil.

No documento intitulado *Combatir el trabajo infantil mediante la educación* (OIT, 2008, p. 12), afirma-se que “La forma más efectiva de luchar contra el trabajo infantil consiste en mejorar el acceso y la calidad del sistema de educación formal, de manera que atraiga y retenga en la escuela a los niños, y garantice el éxito de la reinserción escolar de los niños retirados del trabajo infantil”. No mesmo sentido, partindo da “grande quantidade de dados concludentes sobre as causas do trabalho infantil” e da vasta experiência acumulada, o “Informe Mundial sobre el Trabajo Infantil” (OIT, 2015, p. 68-69) recomenda intervenções precoces para tirar crianças do trabalho infantil e escolarizá-las, assim como medidas para facilitar a transição da escola para oportunidades de empregos decentes para os jovens”. Assim, o relatório aponta a educação e a proteção social como os pilares das políticas de combate ao trabalho infantil:

Garantizar la educación gratuita, obligatoria y de calidad hasta la edad mínima de admisión al empleo o trabajo, ofrece a las familias la posibilidad de invertir en la educación de sus hijos como una alternativa al trabajo infantil y que merezca la pena hacerlo. La ampliación de la protección social contribuye a prevenir la utilización del trabajo infantil como una estrategia de supervivencia del hogar frente a los choques económicos y la vulnerabilidad social (OIT, 2015, p. 64).

Considerando a erradicação do trabalho infantil como elemento imprescindível das políticas de desenvolvimento, García Méndez e Araldsen (1994) – em publicação da Unicef – defendem a universalização da educação básica enquanto “requisito mínimo – aunque obviamente no garantía – de posible ingreso al mercado de trabajo y como ‘lugar’ más idóneo de construcción de las bases de la ciudadanía de la infancia”.

No estudo *Análisis y recomendaciones para la mejor regulación y cumplimiento de la normativa nacional e internacional sobre el trabajo infantil y adolescente en Uruguay* – publicado pela OIT –, após

enumerar os princípios¹⁰⁷ que inspiram a erradicação do trabalho infantil, os autores afirmam que:

[...] tratándose tal vez del principio más trascendente que debe inspirar la lucha contra el trabajo infantil, cabe mencionar al derecho a la educación como la herramienta privilegiada a la que debemos apuntar para lograr revertir el ingreso de los niños y niñas al mercado de trabajo. Solo la educación concebida como eje central del derecho de los niños permitirá construir una sociedad más justa y más igualitaria. (DONO; FILGUEIRA; SANTESTEVAN, 2003, p. 15).

Finalmente, no que diz respeito aos profissionais da educação, incentiva-se a sua capacitação, o investimento nos professores e sua remuneração justa, bem como a necessidade de ouvir e envolver os professores na elaboração das políticas de educação, a fim de aumentar “sua conscientização e a capacidade de implementar processos centrados nas necessidades de crianças excluídas” (BRASIL; MDS; OIT, 2014, p. 67).

Sem pretensão de exaustividade, selecionamos alguns dos argumentos que ilustram a perspectiva que adjudica à educação um papel fundamental na eliminação do trabalho infantil. Os OIs que incentivam esta proposta se inscrevem dentro da perspectiva

¹⁰⁷ Os outros princípios enunciados pelos autores são: concepção da criança como sujeito de direito, interesse superior da criança, projeção pessoal e intelectual de cada indivíduo, combate à pobreza.

*abolicionista*¹⁰⁸. Esta perspectiva se caracteriza por promover a prevenção e a erradicação do trabalho infantil através do incentivo à produção de legislações de alcance nacional que regulem ou proíbam o trabalho das crianças e adolescentes, bem como à criação de políticas públicas, destacando as vinculadas à ampliação do acesso e melhoramento da qualidade do sistema educativo e ao *combate* à pobreza.

Desde sua criação em 1919, a OIT, como representante principal da perspectiva abolicionista, tem impulsionado as ações mais importantes no caminho para a eliminação do trabalho infantil mediante o financiamento de pesquisas, divulgação de numerosos relatórios nacionais e internacionais, elaboração de programas, recomendações e convenções, fomento de campanhas de sensibilização e impulso para criação de legislações e políticas nacionais que impactem na prevenção e eliminação do trabalho das crianças e adolescentes. Inclusive, segundo declarado pelo próprio Organismo, desde 1990 a OIT tem se convertido na fonte mundial mais importante de informação estatística relacionada ao trabalho infantil (OIT; IPEC, 2015). Destacam-se, pelo seu amplo

¹⁰⁸ Ainda que o nosso trabalho tenha como enfoque a perspectiva abolicionista, porquanto seja ela a perspectiva mais desenvolvida, não desconhecemos a existência de outras perspectivas a respeito do trabalho infantil. De acordo com Sarmiento (2000 apud VIELLA, 2008, p. XX), além da perspectiva abolicionista, é possível identificar outras três posições: i) “a ‘teoria do *continuum*’ que sustenta que o trabalho tem impactos variáveis no desenvolvimento da criança, de acordo com a sua natureza, a sua duração, a sua intensidade, a sua localização e a idade e características físicas das crianças, devendo por isso considerar-se todas essas variáveis no estabelecimento de um ‘*continuum*’ referenciado a dois polos, um das formas absolutamente inaceitáveis de exercício de trabalho por crianças e outro de formas aceitáveis; ii) a perspectiva que considera o trabalho infantil como condição inerente à condição social contemporânea da infância e, que em nome do direito de participação e de expressão do desejo e da vontade das crianças, recusa a pertinência das políticas abolicionistas – exceto no que respeita a formas extremas de trabalho infantil, sustentando, em contrapartida, a aceitação ‘realista’ do trabalho infantil quando ele se constitui como elemento indissociável da pertença social da criança [esta posição é representada maioritariamente pelo ‘Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe’ (Ifejant)]; iii) a defesa do trabalho infantil, como estratégia de socialização, como fator de desenvolvimento das ‘qualidades de trabalho’ da criança e (ou) como valor econômico no quadro das economias familiares. Esta posição, tendo uma larga difusão social, dificilmente encontra uma reflexividade que a sustente”.

alcance¹⁰⁹, as Convenções nº 138 – sobre a idade mínima de admissão ao emprego, publicado em 1973 – e nº 182 – sobre as piores formas¹¹⁰ de trabalho infantil, de 1999.

Em definitivo, levando a bandeira da luta contra o trabalho infantil, a perspectiva abolicionista parte do suposto de que é possível eliminar o trabalho das crianças, desde que sejam tomadas as medidas necessárias.

Em 2015 os países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) definiram *17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (e 169 metas), de alcance universal, para “[...] pôr fim à pobreza em todas suas formas, reduzir a desigualdade e lutar contra as mudanças climáticas [...]” até 2030 (ONU, [2016], tradução nossa¹¹¹). Pela primeira vez, incluiu-se entre os objetivos de desenvolvimento global uma meta para o trabalho infantil (Objetivo 8, meta 8.7): “[...] assegurar a proibição e eliminação das piores formas de trabalho infantil, incluindo recrutamento e utilização de crianças-soldado, e até 2025 acabar com o trabalho infantil em todas as suas formas” (ONU, [2016], grifos nossos). Originalmente, a meta de erradicação das piores formas de trabalho infantil havia sido estabelecida para 2016.

Assim, percebemos que a perspectiva abolicionista não só acredita nas possibilidades de erradicar o trabalho infantil na sociedade capitalista mas também é otimista a respeito... e com razão! No Relatório Global da OIT (2006), intitulado *O fim do trabalho infantil: um objetivo ao nosso alcance*, o Organismo informa uma redução significativa do trabalho infantil desde 2002: enquanto o número de

¹⁰⁹ Hoje em dia, as Convenções nº 138 e nº 182 já foram ratificados por 170 e 181 países, respectivamente.

¹¹⁰ Segundo definido na Convenção da OIT, as piores formas de trabalho infantil abrangem: a) todas as formas de escravidão ou práticas análogas à escravidão, tais como a venda e tráfico de crianças, a servidão por dívidas e a condição de servo, e o trabalho forçado ou obrigatório, inclusive o recrutamento forçado ou obrigatório de crianças para serem utilizadas em conflitos armados; b) a utilização, o recrutamento ou a oferta de crianças para a prostituição, a produção de pornografia ou atuações pornográficas; c) a utilização, recrutamento ou a oferta de crianças para a realização de atividades ilícitas, em particular a produção e o tráfico de entorpecentes, tais com definidos nos tratados internacionais pertinentes; e, d) o trabalho que, por sua natureza ou pelas condições em que é realizado, é suscetível de prejudicar a saúde, a segurança ou a moral das crianças (BRASIL, 2000).

¹¹¹ No original: “[...] poner fin a la pobreza en todas sus formas, reducir la desigualdad y luchar contra el cambio climático garantizando [...]”.

crianças trabalhadoras caiu 11%, os trabalhos perigosos realizados por crianças diminuíram 26%, em geral, e 33%, na faixa de 5 a 14 anos (OIT, 2006, p. I). Conforme estimativas de âmbito global, entre 2000 e 2012 “a incidência do trabalho infantil” diminuiu de 16% para 10,6%, o que representa 77,5 milhões de crianças trabalhadoras a menos (OIT, 2016, p. 24).

Assim, constata-se que “quanto mais prejudicial o trabalho e mais vulneráveis as crianças envolvidas, mais rápido o declínio” do trabalho infantil (OIT, 2006, p. 14). A partir daí, Viella (2008, p. 133) retoma as soluções expostas no Relatório para lograr tal redução: “As soluções: educação gratuita, compulsória e de qualidade até a ‘idade mínima’ e ‘acabar com a pobreza numa geração – nesta geração – é a grande causa global de hoje [...] tal só poderá ser conseguido se o trabalho infantil passar à história”.

A autora utiliza-se da teoria do fetichismo – a partir de Marx – para tentar desvelar as relações sociais que estão por trás das imagens de infância e trabalho construídas pelas correntes do debate sobre trabalho infantil – tanto a que defende sua erradicação quanto a que defende o direito ao trabalho das crianças, exceto nas suas piores formas –, correntes as quais acabam fetichizando e idealizando essas imagens. Assim, faz-se necessário superar os discursos mistificadores apresentados pelas abordagens existentes, a fim de compreender qual é, efetivamente, o sentido que o trabalho infantil assume na sociedade capitalista.

No que concerne à perspectiva da abolição do trabalho infantil – especificamente no que tange à posição da OIT –, Viella (2008, p. 197) entende que essa abordagem acaba reforçando o fetiche da “criança no paraíso dos direitos”, ocultando “o mundo da realidade material que lhe dá sustentação”. Partindo para a crítica da pomposidade e da intencionalidade de autopropaganda observadas no relatório da OIT de 2006, a autora destaca o apelo às *imagens de infância no trabalho* que o documento faz, mais com o intuito de comover do que de revelar as causas estruturais da exploração do trabalho infantil:

Não importa aqui o que vai ser produzido, se uma mercadoria palpável ou não, porque afinal o objetivo não é desvendar as raízes do trabalho infantil, mas atrair a atenção e o apoio públicos, bradar contra o trabalho infantil sem profundidade, na sua “naturalidade” e superficialidade. Teatralizar o real, despojá-lo de toda história. (VIELLA, 2008, p. 132).

No Relatório Global de 2002, sob o título *Comprender o problema do trabalho infantil: a base para sua abolição efetiva* (OIT, 2002, tradução nossa¹¹²), a organização internacional enfatiza o papel da pobreza como causa do trabalho infantil: “A pobreza da família *empurra* a criança para o mercado de trabalho, a fim de que possa ganhar dinheiro que complemente a renda da família ou, inclusive, que lhe permita sobreviver.” (OIT, 2002, p. 53, tradução¹¹³ e grifos nossos).

Entretanto, frisa que a escassez de renda não é suficiente para explicar o trabalho infantil e propõe-se a analisar as suas causas em três níveis:

1) Causas inmediatas, [...] Los elementos fundamentales son la pobreza de los ingresos familiares [...] y crisis de ingresos resultantes de problemas económicos familiares. Por ejemplo, con una madre enferma, un padre ausente y sin alimentos, el niño mayor de la familia se verá obligado a armarse de un cubo y una bayeta y lanzarse a la calle a lavar parabrisas. 2) Causas subyacentes, [...] determinados valores y situaciones que pueden predisponer a una familia o a una comunidad a aceptar e incluso a fomentar el trabajo infantil, de niños y/o niñas. [...] por ejemplo, el consumismo puede hacer que niños y padres traten de obtener más dinero para adquirir unos bienes de consumo que cada vez están más disponibles. 3) Causas estructurales o de raíz, que actúan en el nivel de la economía y la sociedad en sentido amplio, influyendo sobre un ambiente facilitador en el que puede florecer o se puede controlar el trabajo infantil. En este nivel actúa la pobreza nacional agregada. [Por ejemplo] Problemas sociales como guerras, crisis financieras y económicas, situaciones de transición, VIH/SIDA (OIT, 2002, p. 53-54).

O relatório Global de 2006 (OIT, p. 39) retoma o afirmado no relatório de 2002 e acrescenta: “Ver o trabalho infantil como um produto

¹¹² No original: “Comprender el problema del trabajo infantil: la base para su abolición efectiva.”

¹¹³ No original: “La pobreza de la familia empuja al niño hacia el mercado de trabajo con el fin de que pueda ganar dinero que complemente los ingresos de la familia o incluso que le permita sobrevivir.”

das forças de mercado – a oferta e a procura – tem sido uma abordagem bem-sucedida, se atendermos ao comportamento dos empregadores e das famílias”, apontando também a contribuição da discriminação e da exclusão.

A pobreza, apresentada como a principal causa de as crianças trabalharem, aparece auto-explicada, sem se aprofundar os processos estruturais que a originam – correspondendo à compreensão reducionista da “questão social”. Percebemos, assim, que os fatores explicativos do trabalho infantil expostos nos relatórios carecem eles mesmos de explicação.

Com base na análise que Vianna (2008) faz sobre a tendência empiricista das ciências sociais na atualidade, esboçamos a seguinte observação: não negamos que os esforços investigativos da OIT são meritórios e úteis, porquanto subsidiam o debate em torno do trabalho infantil; contudo, entendemos que são insuficientes, “Pois, a despeito de tornar a realidade mais visível, porque quantificada e mesurada [...], destitui de validade e importância as grandes interpretações [fundamentações teóricas]” (VIANNA, 2008, p. 13). Desse modo, partindo do pressuposto de que “a realidade assim o demonstra”, estabelece-se um consenso a respeito das causas do trabalho infantil (a pobreza, as decisões familiares¹¹⁴ ou das crianças, a discriminação, os valores, o nível educativo dos pais, as forças do mercado, o HIV/Aids¹¹⁵, a não escolarização das crianças, etc.) e, portanto, da maneira de solucioná-lo (legislação proibitiva e políticas públicas que apostem no crescimento individual e familiar dos pobres, assegurando-lhes os serviços básicos de saúde e educação), assim como sobre a viabilidade da sua erradicação. Dessa forma, enquanto a estrutura de reprodução social da sociedade capitalista sequer é reconhecida como causa, naturaliza-se o trabalho infantil, e as propostas para sua solução excluem qualquer possibilidade de uma transformação social.

¹¹⁴ O relatório de 2002 analisa “Como adota a família sua decisão sobre o trabalho infantil”, concluindo que esta decisão depende da necessidade, da oportunidade, dos valores e conceitos (OIT, 2002, p. 57, tradução nossa).

¹¹⁵ Na perspectiva da OIT, o combate ao HIV/Aids engloba as questões do trabalho infantil, uma vez que “os órfãos da Aids constituem um dos grupos de crianças em risco” (OIT, 2006, p. 85). Também, segundo alguns estudos citados pela OIT (2006, p. 94), confirma-se que “as crianças mais gravemente afetadas pela Aids são aquelas que mais provavelmente se encontram nas piores formas de trabalho infantil”.

Assim, as perspectivas abolicionistas não se propõem a alterar a ordem vigente, se não a fazer modificações ou compensar carências – individuais – que “empurram” a criança para o trabalho. Dessa forma, a perspectiva abolicionista difunde um discurso que, ao mesmo tempo em que assegura ser possível eliminar o trabalho das crianças, contribui para o ocultamento das relações capitalistas responsáveis pela exploração desse trabalho. Lembra-nos da história¹¹⁶ de um rei vaidoso, engando por um bandido forasteiro que afirmava ser um alfaiate de roupas majestosas, mas que apenas as pessoas inteligentes podiam ver. Temendo passar por tolo, o rei expressou sua admiração pelo traje confeccionado pelo bandido e desfilou em público (des)vestido com as roupas invisíveis. Do mesmo modo, receando parecer estúpidas, as demais pessoas simularam admirar o traje invisível do monarca, até que uma criança entre a multidão gritou: “O rei está nu!”. Assim, alertadas pela criança, tanto o rei como as outras pessoas reconheceram a verdade: de fato, o rei estava nu. Entretanto, mais impassível que nunca, o monarca prosseguiu no desfile, e os camaristas continuaram segurando a cauda do seu traje invisível. Da mesma forma, é preciso que nós nos mantenhamos alerta para não cair (ou escolher cair?) no encantamento do discurso preocupado com a *causa do trabalho infantil*, que não encontra correspondência com a tendência destrutora do trabalho vivo do capital. Assim, se ouvíssemos o grito das crianças exploradas e de suas famílias, elas nos alertariam que o rei, de fato, está nu.

Diante do exposto até aqui, não deve surpreender que a educação – concebida enquanto política social – seja proposta como estratégia central contra a exploração do trabalho infantil.

Os diagnósticos apontados pelos distintos documentos citados acima coincidem na necessidade de ampliar o acesso a um sistema educativo gratuito e de qualidade. Após constatar-se que, “Num país após outro, a implantação da escolaridade obrigatória até os 14 anos de idade marcou o fim efetivo do trabalho infantil” (OIT, 2006, p. 17), nos documentos afirma-se que a educação é um “meio importante para manter as crianças afastadas do mercado de trabalho” (OIT, 2008, p. 8, tradução nossa). Em concordância, encontramos uma grande quantidade de pesquisas e dados (ALBERTO et al., 2011; BANCO; HAGEMANN,

¹¹⁶ O conto chamado “A roupa nova do rei” foi escrito por Hans Christian Andersen em 1837. Existem várias versões nos que mudam detalhes da história. Aqui utilizamos a que está disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/alexandremedeiros/Filosofia%20I/texto-complementar-a-roupa-nova-do-rei>. Acesso em junho de 2017.

2008; OIT; IPEC, 2015; RAY; LANCASTER, 2005; entre outros) que confirmam o impacto negativo do trabalho infantil na escolaridade das crianças – acesso, desempenho e frequência escolares.

Nesta perspectiva, a escola é concebida como lugar idôneo para a “construção das bases da cidadania da infância” (GARCÍA MENDEZ; ARALDSEN, 1994). Ou como contribuição “para a criação de um ambiente de proteção para todas as crianças e [...] mecanismo que oferece a oportunidade de escolha, que está no âmago da definição de desenvolvimento” (OIT, 2006, p. 88-89). Na perspectiva de Amartya Sen (2000), que inspira a consideração precedente, o desenvolvimento foca-se no indivíduo, e não nas condições estruturais, “pois primeiro deve-se obter liberdade (capacidades) para depois conseguir auferir renda no mercado” (MAURIEL, 2010, p. 178). Nesse viés, as capacidades de escolha “conformam liberdades substantivas que se traduzem como oportunidades reais dos indivíduos promoverem seus objetivos” (MAURIEL, 2010, p. 175). Nesse sentido, a educação é concebida como forma de compensar carências individuais e garantir oportunidades – “aprender a pescar”. Assim, a luta pela educação contra o trabalho infantil – que viabiliza as possibilidades de sua eliminação – centra-se na supressão de carências individuais e no crescimento pessoal de cada criança trabalhadora e de sua família, e não nos determinantes estruturais de uma sociedade de classes extremadamente desigual.

Nessa mesma linha, enquadram-se as propostas da OIT quanto à função da educação no que respeita ao mercado de trabalho e às possibilidades de trabalho para os jovens. No entanto, a OIT parte da premissa de que existe uma relação diretamente proporcional entre a escolarização e a superação do trabalho infantil, assim como sobre os impactos da educação no mercado laboral serem significativos para o trabalho infantil. Vejamos. O OI (OIT, 2015, p. 39-40), baseado em pesquisas e estudos de caso, afirma que os benefícios da educação para o mercado de trabalho – junto às perspectivas do mercado de trabalho para os jovens – podem influir muito nas *decisões* dos pais sobre a distribuição do tempo dos seus filhos entre o trabalho e a escola. Partindo-se dessa constatação empírica, no Relatório 2015 afirma-se que “não é preciso encontrar uma solução extraordinária quanto à forma de promover e facilitar a transição para o trabalho decente” (OIT, 2015, p. 65, tradução nossa¹¹⁷), porquanto existam – além de políticas macroeconômica de promoção de emprego – determinados tipos de

¹¹⁷ No original: “[...] no es preciso encontrar una solución extraordinaria en cuanto a la forma de promover y facilitar la transición al trabajo decente.”

intervenção que são particularmente pertinentes: “[...] em particular, aquelas centradas em melhorar a empregabilidade dos jovens investindo na educação e na formação; fortalecer as instituições do mercado de trabalho; e fomentar o espírito empresarial dos jovens” (OIT, 2015, p. 65, tradução nossa¹¹⁸). Especificamente, no que respeita às intervenções destinadas a melhorar a empregabilidade dos jovens, a OIT (2015, p. 70) apresenta as seguintes considerações:

Los programas deben estar en **estrecha armonía con las necesidades del mercado de trabajo** expresadas idealmente mediante encuestas periódicas para determinar las necesidades en materia de competencias.

El suministro de formación debe incluir tanto **competencias técnicas como básicas para la empleabilidad**.

Las **asociaciones con el sector privado** en forma de aprendizaje y suministro de formación a menudo constituyen un modo de facilitar la transición al mercado de trabajo tras la formación. Con frecuencia es necesario hacer especial hincapié para mejorar el acceso y la calidad de la formación en las zonas rurales y remotas (grifos nossos).

Percebemos, na leitura do documento citado, que a função esperada da educação vincula-se estreitamente às “necessidades do mercado”, focando-se no desenvolvimento de “habilidades para a vida” ou na consecução de “competências básicas”, que, no futuro, possibilitem às crianças o acesso a um trabalho decente¹¹⁹. Nesse sentido, a educação aparece relacionada à promessa futura de

¹¹⁸ No original: “[...] en particular, aquellas centradas en mejorar la empleabilidad de los jóvenes invirtiendo en la educación y la formación; fortalecer las instituciones del mercado de trabajo; y fomentar el espíritu empresarial de los jóvenes.”

¹¹⁹ Segundo a OIT (2015, p. xiv), “El trabajo decente resume las aspiraciones de las personas durante su vida laboral. Significa contar con oportunidades de un trabajo productivo y que genere un ingreso digno, seguridad en el lugar de trabajo y protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración a la sociedad, libertad para que la personas expresen sus opiniones, se organicen y participen en las decisiones que afectan sus vidas, e igualdad de oportunidades y de trato para todos los hombres y mujeres.”

“empregabilidade”, e essa promessa aparece relacionada à decisão das famílias entre o trabalho ou a escolarização dos seus filhos.

Nesta perspectiva, a formação de competências exigidas pelo mercado determina a “empregabilidade” das pessoas. Para Frigotto (apud AUED, 1999, p. 12-13), essa tese implica uma inversão falseadora da realidade que atribui à educação “o papel definidor das relações de poder no plano econômico e político”, o que significa, “num plano societário mais amplo, o deslocamento da responsabilidade coletiva e pública diante do desemprego, acidentes de trabalho, doenças e miséria para o plano individual”.

Assim, em concordância com as necessidades produtivas do capital no estágio atual, - enquanto “o padrão de acumulação, na ótica dos setores dominantes, prescinde da formação com maior complexidade científica e cultural” -, as escolas convertem-se em espaços de “educação minimalista”, com o conseqüente esvaziamento de seu conteúdo científico, histórico-cultural, tecnológico e artístico (LEHER, 2014). Dessa forma, a educação deixa de ser entendida “em suas relações recíprocas com a sociedade, o que significa que o processo educativo deve ser dirigido não apenas à adaptação mas à transformação social” (SAVIANI, 1996, p. 80) – como defendia a tendência socialista durante a campanha de defesa da escola pública brasileira em 1959.

Em suma, também quando considerada a relação da educação com o mercado laboral e as possibilidades de emprego para os jovens, as propostas de solução da OIT para o trabalho infantil enfatizam a dimensão individual do problema estrutural, focando-se nas decisões dos pais ou nos “padrões de comportamento familiar” (OIT; IPEC, 2006).

Assim, em consonância com as tendências individualistas e “minimalistas” das políticas sociais latino-americanas dos últimos anos, reconhecemos uma virada assistencial nas políticas educacionais. Nesta medida, assistimos à proposição da educação como “panaceia social”, capaz de resolver as problemáticas sociais, porém sem desvelar-se o enraizamento delas na relação capital-trabalho; naturalizando-as, em suma. Nesse sentido, o trabalho infantil aparece como uma problemática solucionável, em cuja solução a educação cumpre um papel fundamental. De acordo com essa concepção de educação, os problemas sociais mais diversos são encaminhados à escola, reduzidos a problemas educativos.

No fim das contas, em uma sociedade em que, como vimos no primeiro capítulo, o desemprego e a pobreza são inerentes ao modo de produzir riqueza, parece ilusório depositar todos os ovos na cesta da educação. Já no século XIX, Lafargue (1999, p. 54) nos alertava sobre a

falta de reação “contra uma escola que educa para a ‘virtude do trabalho’, que paparica crianças para o dever do emprego numa sociedade do desemprego endêmico”. Nesse contexto, como indica Silva (2003, p. 185) educar para as virtudes da preguiça, que traz consigo o debate do aumento do tempo livre de não trabalho, se constitui numa ação revolucionária de emancipação do gênero humano.

Em definitivo, enquanto o trabalho das crianças e dos adolescentes for funcional às necessidades de acumulação do capital, as bem-intencionadas propostas de solução para o trabalho infantil a partir da educação escolar continuarão esbarrando nos limites estruturais do capitalismo.

CAPÍTULO III

“Habéis asistido a lo cotidiano, a lo que sucede cada día.

Pero os declaramos:

Aquello que no es raro, encontradlo extraño.

Lo que es habitual, halladlo inexplicable.

Que lo común os asombre.

Que la regla os parezca un abuso. Y allí donde deis con el abuso ponedle remedio”.

B. Brecht (apud HELLER, 1977, p. 15)

Figura 2 – Criança levando o carrinho de um dos seus irmãos junto com outros dois dos seus quatro irmãos e sua mãe. Eles dividem as tarefas de cuidar os irmãos mais novos, limpar a cozinha, varrer, fazer as camas e limpar o banheiro



Fonte: Acervo pessoal da autora (2016).

Neste capítulo, apontamos o desafio que tivemos na trajetória de nossa pesquisa e apresentamos os dados coletados com a participação das crianças, suas famílias e professores, com o objetivo de compreender o que seus depoimentos revelam acerca do trabalho infantil doméstico na periferia de Montevideu. A pesquisa foi desenvolvida em três escolas públicas do Programa APRENDER (Apêndice D) em Montevideu. No Apêndice C, descrevemos brevemente o sistema educativo formal uruguaio, para uma melhor compreensão da localização de nossa pesquisa nesse sistema.

Procurando cumprir o objetivo apontado, apresentamos as percepções dos sujeitos entrevistados acerca do TID na periferia de Montevideu, e tentamos avançar para além das mesmas. No final desse percurso, achamos que professores, famílias e crianças têm diferentes percepções a respeito do TID, que ora ocultam, ora revelam essa forma de exploração do trabalho das crianças.

3.1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A NECESSIDADE DE SUBSTITUIR O MERO OLHAR PELO VER¹²⁰

“[...] *do plano monocórdio da realidade, para o plano polifônico da reflexão*”.

VIANNA (2008, p. 22)

A metodologia é, segundo Minayo (2009, p. 14), “o caminho de pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Assim, esta inclui tanto o método – visão do mundo, concepção teórica ou lente –, do qual nos valem para compreender a realidade social, quanto o conjunto de técnicas ou procedimentos metodológicos que desenvolvemos como forma de melhor ver a problemática a que nos propusemos abordar: a responsabilização das crianças no trabalho doméstico familiar como forma de substituição do trabalho adulto e sua invisibilidade como parte das formas de exploração do trabalho abstrato na sociedade capitalista. Assim, como amplia Silva (2003, p. 81), essas técnicas devem ser concebidas como *modos diversos de abordar a realidade*.

Como apresentado no Capítulo I, compreendemos o trabalho como a forma que o homem e a mulher dão respostas às suas necessidades – tanto físicas como intelectuais – constituindo-se a si

¹²⁰ Silva (2003) aponta a necessidade de ver para além do visível, para superar a descrição do real e descobrir os enigmas ocultos nos dados colhidos através da percepção.

mesmos nesse processo – dadas as condições históricas. Assim sendo, numa perspectiva ontológica, concordamos com Bourguignon (2007, p. 49) sobre ser “fundamental compreender o processo de produção de conhecimento, como elemento de transformação da realidade social pela mediação do trabalho, reconhecendo o conhecimento como uma das expressões da *práxis*”. Nesse sentido, é fundamental não perder de vista a *dimensão política* da construção do conhecimento, que não visa conhecer por conhecer – “pensamento pensando pensamento e não realidade social” (LARA, 2007, p. 79) –, mas sim conhecer para transformar a realidade social.

Assim, nesta pesquisa, optamos pelo método histórico-dialético como base do processo de aproximação do nosso objeto de estudo, porquanto tem como premissa a construção de um saber que “objetiva desnudar o cotidiano contraste das relações sociais da sociedade burguesa, bem como seu modo de produção e reprodução social, desencadeador das mais diversas expressões da ‘questão social’” (LARA, 2007, p. 75), entre as quais se encontra o trabalho infantil.

Como explica Netto (2011, p. 42), o método dialético começa “pelo real e pelo concreto” e, no decorrer da análise, vai abstraindo os elementos até chegar a abstrações que remetem a “determinações mais simples”, iniciando, a partir daí, a “viagem de volta” aos elementos concretos, mas agora “não como uma representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX apud NETTO, 2011, p. 43). Dessa forma, se o materialismo dialético parte do empírico, este constitui apenas a manifestação fenomênica da realidade imediata. Só quando “convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração resulta numa apreensão de tipo superior, expressa no *concreto pensado*” (MARTINS, 2006, p. 14). Do contrário, corre-se o risco de ficar aprisionado à superfície do fenômeno, impossibilitando a sua análise à luz da totalidade. Assim, a possibilidade de nos aproximar do conhecimento do nosso objeto de estudo demanda

[...] a apreensão do *conteúdo* do fenômeno, prenhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a *forma* pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência

requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre *forma* e *conteúdo*. (MARTINS, 2006, p. 10, grifos do autor).

Tendo em vista esta concepção, entendemos os sujeitos que fazem parte de nossa pesquisa – crianças, suas famílias e professores das escolas – enquanto “sujeitos ativos”, e não contemplativos (SILVA, 2003). Com efeito, temos como premissa o que Bourguignon (2007, p. 51) define como *centralidade dos sujeitos* na pesquisa, enquanto “protagonistas de sua própria história, e não dado ou fonte de informação”. Ainda que o objeto de estudo da autora seja a pesquisa no Serviço Social, entendemos, aqui, que essa centralidade tem que orientar a pesquisa social no geral, desde que envolva sujeitos. Especialmente na nossa pesquisa, procuramos dar voz às crianças que realizam trabalho doméstico e às suas famílias, com o propósito de conferir “visibilidade ao(s) sujeito(s), à sua experiência e ao seu conhecimento” (BOURGUIGNON, 2007, p. 51). Nas palavras de Silva (2003, p. 79), pretendemos dar voz às crianças “para que a infância não seja *in-fans* (aquele que não deve falar)”. Nesse sentido, as crianças, que nesta pesquisa se expressam através de suas falas nas entrevistas grupais, nos seus desenhos e nas interações que tiveram conosco durante as dinâmicas e a oficina, não são mais as mudas da história e assim nos “dão uma significativa compreensão do tempo que estão vivendo: elas próprias são hoje portadoras de crítica social” (SILVA, 2003, p. 80).

Contudo, como alerta Almeida (2009 apud SIQUEIRA, 2013, p. 195), reconhecer que a criança produz saberes e conhecimentos sobre as experiências cotidianas das quais participa não implica tomar a criança como parceiro de ciência. Assim, escutá-la não significa tomá-la como verdade absoluta. Como vimos no Capítulo II, a infância é fetichizada e idealizada nas suas diversas concepções; assim, é preciso superar os discursos mistificadores para compreender as relações sociais contraditórias em que ela se inscreve. Como nos convida Silva (2003, p. 79), é preciso fazer o exercício epistemológico de traduzir os enigmas escondidos por trás desses discursos.

3.1.1 Técnicas e procedimentos metodológicos

Na busca por articulação entre a teoria e a realidade concreta, esta pesquisa se enquadra numa abordagem qualitativa¹²¹, entendida como a abordagem que melhor se adapta a nosso objeto de estudo, o qual, enquanto problema da realidade social, é complexo, multicausal e contraditório.

Como procedimentos metodológicos, realizamos revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Como técnica complementar, utilizamos a observação. À medida que fomos superando a tensão das primeiras aproximações com o campo, fomos incorporando “outras linguagens” (SILVA, 2003), como a fotografia, os desenhos e as narrativas (contos para crianças).

Dando início aos procedimentos metodológicos, realizamos uma revisão de material bibliográfico relacionado aos temas e categorias que articulam nossa pesquisa, tais como: trabalho, trabalho infantil doméstico, infância, política social e educação escolar no Uruguai, com o propósito de nos aproximar e delimitar o trabalho doméstico familiar realizado por crianças em substituição ao trabalho adulto, para tentar compreendê-lo na sua relação com a totalidade do trabalho e suas transformações atuais.

Com o objetivo de reunir elementos ou pistas para melhor *ver* o TID na periferia de Montevidéu, utilizamos a observação em nossas visitas às escolas, principalmente naqueles momentos *in-between* – no caminho até as escolas, nos momentos de espera entre entrevistas, durante os intervalos e nas aulas que acompanhamos. Realizamos registro de áudio, tanto das entrevistas realizadas com os professores e mães como durante as entrevistas grupais com as crianças, e registro escrito, em caderno de campo. Também utilizamos a fotografia enquanto instrumento para documentação visual do trabalho de campo.

Com o intuito de compreender melhor a realidade das crianças que são responsabilizadas pelo trabalho doméstico familiar e as percepções sobre essa forma de trabalho, definimos como sujeitos participantes da pesquisa tanto os estudantes de 6º ano das Escola do Programa A.PR.EN.D.E.R. como as famílias dessas crianças e seus

¹²¹ Atentos às advertências de Martins (2006), entendemos que a abordagem qualitativa de nossa pesquisa não implica uma ruptura com nossa leitura teórica, mas apostamos que a lógica dialética contida no materialismo histórico aponta o caminho metodológico para interpretar a realidade que nos propomos a ver melhor.

professores. No total, participaram da pesquisa de campo 60 estudantes de 5 turmas de 6º ano do Ensino Fundamental de três escolas: Escola Centro, Escola Leste e Escola Oeste (Apêndice E); 2 mães de crianças participantes da pesquisa: Mariana e Bruna (nomes fictícios); e 7 professores(as) das escolas escolhidas. No Quadro 1, apresentamos os trabalhadores escolares que participaram da pesquisa:

Quadro 1 – Trabalhadores escolares entrevistados

Escolas	Entrevistado	Função	Vínculo laboral	Antiguidade na escola
CENTRO	Professora A	Professora do 6º ano	Professora efetiva ¹²²	11 anos
	Professora B	Professora do 6º ano	Professora efetiva	6 anos
LESTE	Professora C	Diretora escolar	Não informado	8 anos
	Professor D	Professor do 6º ano	Professor efetivo	6 anos
	Professora E	Professora do 6º ano	Professora efetiva	6 anos
OESTE	Professora F	Secretaria escolar	Efetiva	17 anos
	Professora G	Professora do 6º ano	Professora efetiva	7 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Optamos por desenvolver a pesquisa de campo em Escolas do Programa de *Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas* – A.PR.EN.D.E.R. (doravante Escolas Aprender), que são *escolas urbanas comuns*¹²³, *de tempo simples*, categorizadas a partir da construção de um *índice de contexto*

¹²² Professora aprovada em concurso público.

¹²³ No sistema educativo uruguaio, os centros educativos do Ensino Fundamental comum se classificam em seis categorias: urbana comum, tempo completo, aprender, rural e prática (INEED, 2014).

*socioeducativo*¹²⁴ (índice de CSC), que atendem às famílias pertencentes ao 1º e 2º quintis mais críticos da população. Estas escolas caracterizam-se por uma situação social complexa e resultados educativos “mais descendidos” do que os das escolas comuns. A escolha das escolas foi feita de acordo com a sua distribuição territorial, abarcando as três zonas¹²⁵ de inspeção definidas pela ANEP em Montevidéu: Centro, Leste e Oeste.

As três escolas estão localizadas em bairros da periferia de Montevidéu. De acordo com os dados do Censo populacional de 2011 (URUGUAI apud CALVO, 2013), uma alta porcentagem da população que habita nesses bairros tem pelo menos uma Necessidade Básica Insatisfeita¹²⁶ (NBI). Os bairros em que se localizam as Escolas Oeste e Leste são dois dos bairros de Montevidéu com maior porcentagem de população com pelo menos uma NBI, 41,2% e 47,3%, respectivamente. No caso da Escola Centro, esse índice desce para 34,7%. Segundo estudo do INE (2015), os municípios aos quais a Escola Leste e Oeste pertencem são os que têm maior quantidade de lares abaixo da linha de pobreza, maior superlotação e os menores índices de acesso ao Ensino Superior.

¹²⁴ O índice de CSC das escolas públicas – segundo a metodologia utilizada em 2010 – foi construído dividindo-se o total das escolas públicas em 5 grupos de igual quantidade (Quintis 1 a 5), de modo que cada quintil agrupa 20% do universo de escolas; o Quintil 1 agrupa 20% das escolas de contexto mais vulneráveis e o Quintil 5 20% das escolas de contexto menos vulneráveis. A agrupação se realiza a partir da consideração de três grandes dimensões relativas às características socioculturais dos alunos de cada centro: o nível educativo (das mães), o nível socioeconômico (calculado através do Índice de Necessidades Básicas Insatisfeitas – NBI – e do índice médio de equipamento dos lares) e o nível de integração social (que procura determinar o tipo de vínculo das famílias dos alunos com o sistema educativo formal e com o território). O universo de coleta de dados para a elaboração da medida CSC de 2010, no qual se baseou a classificação das Escolas APRENDER, realizou-se sobre a totalidade das escolas do CEIP (ANEP, 2012). A metodologia pode ser consultada em: <<http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/inicio>>. Acesso em: 10 maio 2016.

¹²⁵ A institucionalidade pública, no geral, utiliza a mesma divisão territorial. Apesar de termos nos comunicado com as inspeções da ANEP, não conseguimos acessar os critérios utilizados para dividir as zonas.

¹²⁶ As necessidades básicas consideradas são seis e se vinculam ao acesso à moradia “decorosa”, abastecimento de água potável, serviço sanitário, energia elétrica, artefatos básicos de conforto e educação (CALVO, 2013, p. 10).

Segundo Kaztman et al. (2004), a partir dos anos 1980 começou a consolidar-se na capital uruguaia um processo de *segregação residencial urbana*, através do qual a população da cidade passou a concentrar-se em espaços de composição social homogênea, definindo a separação física entre os setores enriquecidos e os setores empobrecidos da sociedade. Assim, os autores afirmam que os bairros localizados na periferia de Montevideú, distantes dos serviços e da infraestrutura urbana, ostentam as taxas de crescimento mais altas, incorporando importantes contingentes de pessoas provenientes de outros bairros da cidade, determinando o rápido crescimento de assentamentos precários¹²⁷. Segundo os autores (2004, p. 20), esses bairros caracterizam-se por “*una alta concentración de precariedades educacionales, sociales y laborales, [representando] segmentos de la población urbana que, habiendo quedado fuera del mercado formal y estatal, conocían de primera mano los efectos de las nuevas modalidades del capitalismo*”. Concomitantemente a esse processo, deflagra-se uma tendência à concentração territorial do desemprego, de tal sorte que se observa uma relação inversamente proporcional entre o nível socioeconômico do bairro e a taxa de desemprego (KAZTMAN et al., 2004, p. 24).

Segundo dados mais atualizados (INE, 2015), o Índice de Duncan¹²⁸ revela que, apesar da redução dos níveis de pobreza e de desigualdade (medida em termos de renda) observada nos últimos anos, os níveis de segregação residencial em Montevideú, quando consideradas as variáveis pobreza e superlotação, mantiveram-se os mesmos (0,45 e 0,40, respetivamente). Entretanto, quando considerada a educação, a tendência de segregação residencial aumenta 0,03 em relação à média de 2006. Nesse sentido – tal como observado por Dantas (2013, p. 90) sobre a cidade de Florianópolis –, em Montevideú as reordenações e contradições espaço-temporais, produzidas de acordo

¹²⁷ Segundo Alvarez (2014) entre 1985 e 1999 formaram-se em Montevideú mais de 200 assentamentos irregulares. Na atualidade (PMB, 2012), em Montevideú existem 332 assentamentos irregulares, com 31.921 moradias e 112.101 pessoas.

¹²⁸ Instrumento estatístico utilizado para medir a concentração territorial em três variáveis: pobreza, educação e superlotação. O índice varia entre 0 e 1, e seu valor pode ser interpretado como “*la proporción del grupo socioeconómico minoritario que tendría que cambiar de residencia para alcanzar una distribución más homogénea que evite la concentración de pobreza o de riqueza en zonas específicas de una urbe*” (INE, 2015).

com os interesses mais imediatos do capital¹²⁹, também apontam para um *apartheid* social.

Segundo contatado por Viella (2008, p. 142)¹³⁰, à medida que a faixa etária aumenta, também aumenta o número de crianças que não vão à escola por causa do trabalho doméstico. Assim, escolhemos o 6º ano (última fase do Ensino Fundamental uruguaio), tendo em vista que as crianças tendem a desenvolver maior quantidade de tarefas domésticas conforme sua idade aumenta. Partindo dessas definições metodológicas, seguimos para a entrada em campo.

Iniciamos esta etapa da pesquisa realizando entrevistas semiestruturadas¹³¹ com os professores das crianças participantes (Professores A, B, C, E e G) e com os referentes das escolas (Professores D e F), conforme o roteiro elaborado (Apêndice A, item ii). O propósito destas entrevistas foi conhecer mais sobre a realidade das crianças e compreender qual a percepção que se tem, no âmbito da escola, a respeito do TID e da função da educação escolar em relação a essa forma de trabalho, além de identificar a existência de possíveis casos de TID entre os estudantes do 6º ano. Como portas de entrada ao campo, as entrevistas com os professores nos permitiram compreender a complexidade do cotidiano da vida das crianças e a realidade escolar em contextos de pobreza. Destacamos a generosidade dos professores entrevistados e dos funcionários das três escolas, que possibilitaram nossa entrada nos centros educativos e nos receberam com interesse e boa disposição. A cumplicidade dos professores referentes para a realização das dinâmicas de desenho com as crianças atenuou nossa condição de “estrangeiros” na sala de aula.

Para ouvir as crianças, inicialmente nos propusemos a realizar uma ação/dinâmica com os estudantes das 5 turmas de 6º ano das escolas

¹²⁹ Segundo Harvey (apud DANTAS, 2013, p. 90), o capital recorre à “reorganização geográfica” como forma de solucionar parcialmente suas crises e desajustes. A partir dessa lógica, o capital “Constrói uma paisagem geográfica distintiva, um espaço produzido de transporte e comunicações, de infraestrutura e de organizações territoriais que facilita a acumulação do capital numa dada fase de sua história, apenas para ter de ser desconstruído e reconfigurado, a fim de abrir caminho para uma maior acumulação num estágio ulterior.”

¹³⁰ A autora analisou os dados dos Mapas de Indicativos do Trabalho da Criança e do Adolescente de 1999 e de 2005 no Brasil.

¹³¹ A fim de evitar repetições inconvenientes a cada chamada, informamos que o conteúdo expresso nas citações dos entrevistados foi colhido de maneira oral. Os detalhes sobre as entrevistas podem ser observados nas referências deste trabalho.

participantes da pesquisa. Esta ação foi realizada nas escolas Centro e Oeste (3 turmas) e teve duração de 40 a 60 minutos. A atividade foi introduzida pela pesquisadora, contando com a presença das professoras durante a sua realização. Após nos apresentarmos e explicar nossa presença ali, convidamos as crianças para desenhar ou relatar por escrito suas atividades cotidianas fora da escola: antes de ir para a escola, depois da escola e quando estou em casa¹³². Explicamos a elas que gostaríamos de conhecer sua rotina e suas atividades diárias fora da escola, as coisas que gostam ou não de fazer. Como forma de fazer com que as crianças pudessem expressar espontaneamente a presença das atividades domésticas em seu cotidiano, inicialmente não foi dito que se tratava de uma investigação sobre trabalho doméstico, mas sim sobre trabalho infantil. Mesmo assim, quase 50% das crianças relataram a realização de alguma tarefa doméstica. No total, coletamos 60 desenhos e relatos escritos, dos quais 29 expressavam a realização de pelo menos uma tarefa doméstica e/ou de cuidado: 13 crianças arrumam e/ou limpam seu próprio quarto, 10 limpam, varrem e/ou arrumam a casa, 10 cozinham ou preparam o café da manhã, 6 cuidam de crianças mais novas¹³³, 5 fazem as compras no mercado, duas buscam ou levam crianças para escola, duas acordam os pais ou outro membro da família e duas lavam a louça. Das 29 crianças que expressaram através dos desenhos e relatos escritos a realização de tarefas domésticas, 18 são do gênero feminino, 9 são do gênero masculino e duas não especificaram o gênero.

Contudo, conforme íamos desenvolvendo a atividade dos desenhos e relatos com as crianças, fomos percebendo que nosso procedimento não estava conseguindo refletir a realidade das crianças que suportavam a carga do trabalho doméstico em seus lares. Percebemos que aquelas crianças que as professoras tinham indicado previamente como responsáveis pelo cuidado dos irmãos ou pela realização de tarefas domésticas não o manifestavam através dos seus desenhos e relatos escritos. Assim foi o caso de Martín (nome fictício), de 12 anos, durante a dinâmica que desenvolvemos com a turma da Professora A. Na entrevista prévia, a professora (2016) tinha nos relatado o caso de Martín:

¹³² O procedimento metodológico definido para incluir a voz das crianças na pesquisa foi inspirado na pesquisa de doutorado realizada pela Prof. Soraya Conde (2012) sob orientação da Prof^a Célia Regina Vendramini.

¹³³ Segundo os depoimentos, as tarefas de cuidado incluem: “ficar de olho”, alimentar, vestir e dar banho na criança mais nova.

La madre lo abandonó cuando era bebé, con el padre... Estuvo pidiendo mucho tiempo, con el [irmão] más chico, en las puertas de los supermercados, pidiendo monedas. Viene con un aseo muy malo [...], sin embargo es brillante, pero brillante [...] Es brillante en matemática, brillante en las ciencias. Es una personita re dulce, amoroso, sociable, divino, pero su estado es calamitoso. Siempre va conmigo conversando: - “Papá trabaja todo el día afuera y cuando llega ya tengo la sopa y el puchero pronto”, me cuenta. Y lo veo que se va a hacer mandados [...]. Cocina él, apronta la casa él. Para que cuando el padre llega de noche de trabajar le sirve él el plato de comida. [...] Y parecería que él cuida al padre, porque él siempre me cuenta. La otra vez vino sin bufanda y le digo: -“Si tu ayer trajiste una bufanda, ¿Por qué no la trajiste hoy que está muy frío?” y dice: “Es que papá tenía unos quintitos de fiebre y yo no lo puedo dejar así a trabajar. Le puse mi bufanda y tuve que pelearla – ¿podrás creer maestra? – para que la llevara”. Quedé... Al otro día le traje una bufanda yo [...]. Él rezongando al padre porque estaba con unos quintitos de fiebre. Se hace cargo de los mandados, de la comida, del cuidado del padre. Y el padre, pobre, trabaja todo el día y el niño tiene su plato de comida, pero eso es un resiliente con mayúscula. (PROFESSORA A).

Apesar da situação descrita pela professora, no seu depoimento Martín escreve: “Quando acordo vou no club [centro educativo não formal, contraturno escolar], de manhã tomo o café da manhã, quando saio da escola jogo no computador e assisto televisão, antes de dormir assisto televisão e saio fora”¹³⁴, após o que passa a falar das comidas que ele gosta e das que não gosta, porém não faz referência a nenhuma das tarefas domésticas que usualmente conta para sua professora.

Além desta constatação, fomos percebendo que os desenhos e relatos escritos, ainda quando registravam a realização de uma tarefa doméstica, por si sós, não eram suficientes para nos permitir apreender a

¹³⁴ No original: “Cuando me levanto voy al club. En la mañana desayuno, cuando salgo de la escuela juego a la computadora o miro tele, antes de dormir miro tele y salgo afuera” (tradução nossa).

realidade de trabalho doméstico das crianças. Assim o constatamos na conversa com Camila (nome fictício), de 12 anos, também durante a ação que fizemos com a turma da Professora A:

Cena: as crianças estão desenhando e escrevendo seus relatos cada um no seu assento. A professora A e a pesquisadora estão sentadas na mesa da professora enquanto as crianças vão se aproximando para mostrar seus desenhos e fazer perguntas. Logo aproxima-se Camila:

Camila: – Não sei o que escrever, eu não faço nada.

Ela mostra seu desenho de uma televisão, uma criança sentada no chão e uma pessoa de pé do lado dela

Pesquisadora: – O que é isso que você desenhou aí?

Camila: – Sou eu assistindo televisão com minha sobrinha.

Pesquisadora: – E quantos anos ela tem?

Camila: – 2 anos.

Pesquisadora: – E você fica muito tempo com ela?

Camila: – Só de manhã, porque minha tia trabalha.

Pesquisadora: – E vocês só assistem televisão?

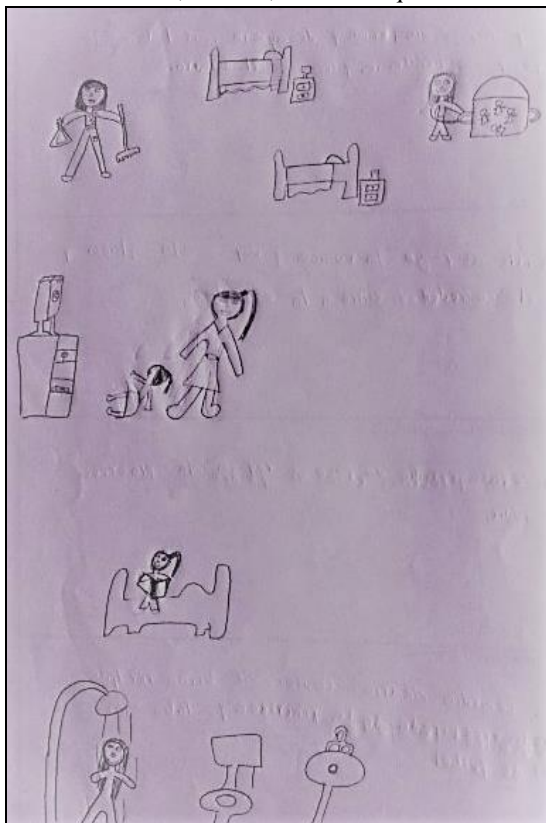
Camila: – Também brincamos.

Pesquisadora: – Acho interessante você contar isso no seu relato. (INCERTI, Caderno de campo, 06/09/2016).

Finalmente, Camila descreve aquele desenho (Figura 3) assim: “De manhã: Assistio televisão, visto minha túnica e vou à praça, vou ao refeitório [da escola] e entro na escola¹³⁵”. De acordo com Colonna (2015, p. 105), compreendemos que, em alguns casos, as crianças não reconhecem o fato de tomar conta de crianças mais novas como algo que caracterize uma atividade ou trabalho. No mesmo sentido, na sua pesquisa sobre trabalho infantil, Reynolds (1991 apud COLONNA, 2015, p. 105) percebeu que as meninas esquecem de mencionar as tarefas domésticas que realizam em suas casas. Da mesma forma, Camila não percebe que cuida de sua sobrinha, ela acha que apenas brinca e assiste à televisão com ela.

¹³⁵ No original: “*Miro la tele, me pongo la túnica y voy a la plaza y voy al comedor y entro en la escuela*”.(tradução nossa).

Figura 3 – Desenho de Camila, 12 anos, atividades que ela faz fora da escola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, obtido na Pesquisa de Campo (2016).

Assim, a partir da realidade empírica, percebemos a necessidade de reformular a ação com as crianças, de modo a possibilitar suas expressões e conseguir captar com maior detalhe o lugar que o trabalho doméstico ocupa nas suas vidas, bem como as suas percepções a respeito dele. Com esse propósito, na Escola Leste – a única das escolas na qual ainda não tínhamos desenvolvido a dinâmica com crianças –, propusemo-nos a direcionar melhor a discussão, realizando entrevistas grupais com um número reduzido de crianças, a fim de ouvi-las melhor. Assim, organizamos 3 grupos dos quais participaram 22 crianças que aceitaram o convite realizado por seus professores. No Quadro 2 se mostra a distribuição dos grupos e as idades dos participantes:

Quadro 2 – Crianças da Escola Leste participantes dos grupos focais

Grupo	Nome fictício dos participantes	Idade
1	María	Não informada
	Tais	Não informada
	Rita	Não informada
	Carla	Não informada
	Milo	Não informada
	Nicolás	Não informada
	Damián	Não informada
	Matías	Não informada
2	Sergio	12 anos
	Nildo	14 anos
	Lucero	12 anos
	Maira	12 anos
	Emerita	13 anos
	Felipe	12 anos
	María Inés	Não informada
3	Giovani	11 anos
	Maisa	12 anos
	Anderson	12 anos
	Bruno	13 anos
	Augusto	12 anos
	Rafael	11 anos
Emilia	11 anos	

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Também nos propusemos a direcionar a discussão do grupo iniciando a atividade com a leitura do conto *O trabalho que não se vê* (Apêndice F). Na história, Cecília, uma menina de 12 anos, está em risco de repetir o ano escolar porque falta muito nas aulas, devido à responsabilidade de cuidar de seus irmãos mais novos enquanto seus pais trabalham. Cecília gostaria de ter mais tempo livre para fazer o que ela gosta e de estar menos cansada ao ir para a escola. A partir dessa leitura, começamos nossa conversa¹³⁶, encerrando a atividade com um

¹³⁶ De acordo com a Resolução nº 510 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde, de 7 de abril de 2016, que dispõe que o assentimento pode ser registrado “em qualquer meio, formato ou mídia, como papel, áudio, filmagem, mídia eletrônica e digital”, optamos por registrar o assentimento em formato de áudio, tendo sido enviada uma cópia do seu conteúdo às escolas para o livre acesso dos participantes.

tempo para desenhar sobre o que tínhamos conversado. A Figura 4 mostra a atividade realizada com o grupo 2:

Figura 4 – Grupo de crianças desenhando como parte da dinâmica com crianças



Fonte: Acervo pessoal da autora (2016).

Entendendo que as entrevistas grupais nos possibilitaram maior proximidade com as experiências cotidianas das quais essas crianças participam, nossa análise partirá dos dados coletados nesta atividade.

Como procedimento complementar às entrevistas grupais e à observação, optamos por utilizar o desenho¹³⁷ como forma de expressão das vivências cotidianas das crianças, “pois revelam sentimentos e representações em relação às experiências do mundo simbólico real, que

¹³⁷ Todos os desenhos são anônimos. Solicitou-se apenas que a criança indicasse o seu gênero.

se manifestam no cotidiano infantil” (SILVA, 2003, p. 96). Nesse sentido, os desenhos foram utilizados como mais um subsídio à nossa análise.

Finalmente, as entrevistas com as famílias foram realizadas na escola, contando com a intermediação dos professores para marcar o encontro. Realizamos duas entrevistas semiestruturadas, conforme roteiro previamente elaborado (Apêndice A, item i). A aproximação às famílias foi a mais difícil. Os funcionários escolares nos alertaram que se tratava de uma temática delicada de se abordar com os familiares das crianças. Assim, também por sugestão dos professores, as entrevistas foram realizadas na escola, e não nas moradias das famílias, como tínhamos proposto inicialmente. Estas entrevistas, ainda que breves, foram importantes para que pudéssemos compreender como as famílias percebem a “ajuda” dos seus filhos no cotidiano doméstico. Por se tratar de duas mães, levando-se em conta, como já vimos, que as mulheres são as responsáveis pelo trabalho reprodutivo, também pudemos coletar elementos para analisar a questão a partir de uma perspectiva gênero.

Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo nas escolas, também realizamos uma oficina sobre trabalho infantil na Escola Centro, por solicitação das professoras. Ainda que inicialmente a atividade não tenha sido planejada como instrumento de coleta de dados, desenvolvida nesse contexto, permitiu que continuássemos nos aproximando da realidade das crianças que estudam nas Escolas Aprender da periferia de Montevidéu. Realizamos a oficina com uma das turmas do 6º ano com o objetivo de nos aproximar do tema, partindo de quatro histórias sobre crianças trabalhadoras – da indústria do calçado, no trabalho doméstico, catando lixo e atendendo na loja familiar –, após o que problematizamos algumas afirmações¹³⁸ do senso comum.

Para finalizar, reconhecemos que nem todos os dados coletados na nossa pesquisa foram aproveitados nesta dissertação. Ao iniciar a análise dos dados, percebemos a grande quantidade de informação que tínhamos à nossa disposição. A abundância e riqueza dos dados coletados sugere que poderíamos ter focalizado melhor nossos procedimentos metodológicos, mas, ao mesmo tempo, abre a possibilidade de desenvolvermos, no futuro, novas linhas de análise a partir dos dados que ficaram de fora de nossa análise atual.

¹³⁸ 1º) Aprende-se mais trabalhando do que na escola; 2º) As irmãs mais velhas devem deixar de frequentar o Ensino Médio para cuidar dos seus irmãos mais novos; 3º) Todas as crianças têm que trabalhar; 4º) Quem trabalha desde criança não será pobre.

3.2 TRABALHO INFANTIL DOMÉSTICO NA PERIFERIA DE MONTEVIDÉU

“Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo.”

(BASTIDE apud FERNANDES, 2004, p. 230)

Tentar compreender o que revelam os depoimentos dos professores, das famílias e das crianças entrevistadas acerca do trabalho infantil doméstico na periferia de Montevidéu requer não confundir as representações que esses sujeitos têm acerca do trabalho infantil doméstico com a realidade dessa problemática. Enquanto formas de representar o real, os depoimentos e os dados coletados na nossa pesquisa de campo precisam ser compreendidos à luz das determinações materiais que lhes dão sustentação.

O caminho escolhido não é fácil, mas é necessário se queremos ir além das aparências e superar as imagens fetichizadas (VIELLA, 2008) que cercam a infância e o trabalho doméstico (adulto e infantil) e, dessa forma, qualificar as possibilidades de intervenção sobre o problema. Entendemos que, no caso do trabalho infantil doméstico na periferia de Montevidéu, o primeiro passo a dar nesse sentido, aponta para tornar visível a problemática.

3.2.1 Percepções sobre o TID

Partindo das falas dos sujeitos entrevistados, nesta seção apresentamos como cada grupo de entrevistados percebe o TID.

No Quadro 3 listamos as tarefas domésticas e de cuidado realizadas por crianças, que foram mencionadas pelos entrevistados ao longo das entrevistas. Assim, a lista não tem pretensão de exaurir, mas sim de compilar as tarefas, a fim de melhor visualizá-las.

Quadro 3 – Tarefas domésticas realizadas pelas crianças segundo professores, famílias e crianças dos grupos 1, 2 e 3

Professores	Famílias	Crianças
1. Limpar a casa ou alguma parte da casa (3 professores);	1. Fazer a cama própria e/ou da família;	1. Cuidar dos irmãos/primos mais novos;
2. Cuidar irmãos mais novos (7 professores);	2. Cuidar dos irmãos mais novos;	2. Cuidar a casa;
3. Cozinhar (4 professores);	3. Lavar a louça;	3. Arrumar o próprio quarto e/ou o dos pais;
4. Levar e buscar crianças na escola (6 professores);	4. Limpar a cozinha;	4. Fazer a cama própria;
5. Cuidar de si mesmos (2 professores);	5. Varrer;	5. Cozinhar;
6. Cuidar da casa na ausência de adultos (2 professores).	6. Limpar o banheiro;	6. Lavar a louça;
	7. Lavar e arrumar a própria roupa;	7. Fazer as compras;
	8. Arrumar o próprio quarto;	8. Limpar a sala, os quartos e/ou o banheiro;
	9. Cozinhar;	9. Passear com os cachorros;
	10. Preparar a mamadeira e alimentar o bebê;	10. Buscar e/ou levar irmãos na escola;
	11. Trocar fralda de bebê.	11. Trocar fralda do bebê.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

3.2.1.1 A percepção das crianças: a história de Cecília

Para iniciar nossa conversa com as crianças (grupos 1, 2 e 3), utilizamos a história de Cecília (reproduzida no Apêndice F). Após a leitura, perguntamos a elas se conheciam casos como o de Cecília. A partir dessa pergunta, as crianças fizeram os relatos que apresentamos a seguir.

Com o grupo 2, após perguntar-lhes se conheciam outras histórias como a de Cecília, as crianças do grupo ficaram caladas e, em seguida, apontaram para Felipe, rindo nervosos: – “*Felipe é Cecília!*”, disse um dos meninos que também participava da atividade grupal. Felipe contou que faz as compras, arruma seu quarto e o de sua mãe, limpa o banheiro e cuida dos seus irmãos, um de dois anos e outro de dois meses, junto com sua irmã de 14 anos.

Quando perguntei para Augusto, do grupo 3, se ele conhecia alguma criança que fosse como Cecília, o menino ficou calado, então as

outras crianças responderam por ele: – “*É que é a irmã dele*”¹³⁹. E puseram-se a rir. Augusto continuou em silêncio, e Emilia explicou que a irmã dele, de 14 anos, é quem cuida dele e de sua outra irmã de 9 anos enquanto a mãe deles trabalha fora da casa.

Já María, do grupo 1, contou que cuida do seu irmão de 5 meses todos os dias até as 18 horas (ela vai à escola das 8h ao meio-dia). María também contou que “*hace el comedor*” – referindo-se à limpeza da sala –, lava o chão e faz outras tarefas de limpeza. E logo comentou:

*Olha! Trocar fralda, cuidar de bebês? Desde os 9 [anos]. Limpar? Fui obrigada, por isso aprendi. E cozinhar? Olhámos*¹⁴⁰.

María começou a contar empolgada, mas, quando percebeu que os seus colegas não faziam essas tarefas, parece ter ficado constrangida e deu fim ao relato.

Do seu lado, Tais, do grupo 1, contou que cuida de sua irmã bebê até as 17h, quando chega sua mãe e chama ela para tomara café da tarde. Depois de sua mãe chegar, ela atravessa a rua e vai jogar futebol na pracinha em frente à sua casa.

Anderson, do grupo 3, contou a história de um colega que ele conheceu no “Club de niños”, mas que deixou de frequentá-lo porque tinha que cuidar dos seus irmãos de 4, 5 e 7 anos. O menino explicou: “Ele tem que ficar em casa para cuidar dos irmãos, além disso tem que organizar seu quarto, a sala de jantar e, às vezes tem que lavar os pratos, a cozinha e todas essas coisas”¹⁴¹. Anderson relatou que a mãe do menino trabalha e o pai está há três meses numa missão militar fora do país.

Do seu lado, Emilia contou a história de sua amiga Cris (nome fictício), da mesma idade que ela, que tem dois irmãos, de 3 e 5 anos, dos quais precisa cuidar. Diz que, por isso, às vezes Cris não pode ir brincar com ela e suas amigas, então elas vão visitá-la para brincarem juntas.

Maisa contou que tem um irmão de um ano, uma irmã de 8 anos e outra recém-nascida, mas foram seus colegas que me confidenciaram

¹³⁹ No original: “*Es que es la hermana de él*” (tradução nossa).

¹⁴⁰ No original: “*Mirá, ¿cambiar pañales, cuidar bebés? desde los 9. ¿Limpiar? Me obligaron, por eso aprendí. Y ¿cocinar? Mirámos*” (tradução nossa).

¹⁴¹ No original: “*El tiene que quedarse en la casa, cuidarlos y además tiene que ordenar su cuarto, el comedor y a veces tiene que lavar los platos, la cocina y todas esas cosas*” (tradução nossa).

que, durante esse ano, a menina teve que faltar um mês na escola para cuidar dos seus irmãos enquanto sua mãe estava internada no hospital, recuperando-se do parto de sua irmã caçula.

Quando perguntei às crianças se elas sabiam cozinhar, todos gritaram e levantaram as mãos animados. No grupo 3, um dos meninos falou que sim, sabia cozinhar, e chamou de burros aos três colegas que disseram não saber fazê-lo. Entre as comidas que ele sabem preparar, há algumas simples, como salada de frutas ou salada de alface, e outras mais elaboradas, que envolvem o uso do forno e do fogão: guiso (sopão de verduras e carne), milanesas, batatas fritas com ovo frito, torta de presunto e queijo, torta de carne, massa com molho de tomate, arroz, feijão e pizza caseira.

3.2.1.2 A percepção das mães

Para conhecer a percepção que as famílias têm a respeito do TID, perguntamos às mulheres entrevistadas – ambas mães de estudantes da turma do 6º ano da Escola Leste – quais são as responsabilidades domésticas dos seus filhos no lar. Mariana – dona de casa, casada, 33 anos, mãe de Felipe (participante do grupo 2) e de mais quatro filhos, que têm entre dois meses e 14 anos – contou que Felipe faz sua cama, lava o copo em que toma o leite e, às vezes, cuida do seu irmão menor. Ainda que Mariana tenha se identificado como a responsável pelo trabalho doméstico, contou-nos que seus filhos mais velhos *a ayudan* a limpar a cozinha e o banheiro, a varrer e a fazer as camas.

Do seu lado, Bruna – vendedora ambulante, viúva, 43 anos, mãe de 7 filhos entre 10 e 28 anos – contou-nos que geralmente seu filho não faz nem a sua própria cama. Porém, quando consultada sobre as responsabilidades domésticas dos seus outros filhos, Bruna relatou que, enquanto ela e seu marido trabalhavam, seus filhos mais velhos (na época com 9, 10, 12 e 15 anos) cumpriram o papel de pais dos seus irmãos mais novos:

El mayor mío, vos salías y él te tendía la cama, te arreglaba la casa, prácticamente se resolvía solo. [...] Los cuidaba como que era el padre, los protegía en todo, hasta ahora. [...] Entonces como que ellos [os filhos mais velhos] siempre estuvieron con ellos [os filhos mais novos]: la mema, el pañal, todo. No puedo decir nada porque la verdad que me ayudaron. [...] Las hermanas también, ocuparon el lugar ese de madre, de

cambiarlos mientras que yo no estaba. Yo de pañales, de los 3, por lo menos no [me ocupé]. Ya te digo, ese lugar lo ocuparon los hermanos mayores. (BRUNA).

3.2.1.3 A percepção dos professores

Para nos aproximar da percepção dos professores, perguntamos a eles se conheciam casos de TID entre as crianças da escola, quais eram as tarefas domésticas que elas mais realizam, se percebiam consequências físicas ou efeitos no desempenho escolar pela realização de trabalho doméstico, se existiam protocolos de atuação escolar diante desses casos e quais eles acham que são as causas do TID.

A partir destes questionamentos, os professores identificam alguns casos de TID, principalmente de cuidado de irmãos mais novos, reconhecendo que alguns deles se ausentam da escola ou do apoio escolar (PMC), ou chegam tarde à escola, por ter que cuidar dos seus irmãos ou deles mesmos (a professora C conta sobre as crianças que chegam tarde à escola porque acordam sozinhas). Assim o ilustra o testemunho da Professora E:

El año pasado teníamos, en 4to, una alumna que tenía la otra hermana en 6to, entonces ellas se turnaban para faltar, para cuidar a los hermanos más chicos. O sea, a veces faltaba una, a veces faltaba la otra. [...] Por ejemplo, dos veces por semana ella tenía que cuidar al hermano y no puede seguir un ritmo faltando dos veces por semana, ya es un ausentismo.

Apesar dos casos identificados, alguns dos professores entrevistados não consideram que a realização dessas tarefas tenha causado um prejuízo maior para as crianças que as realizam. Nesse sentido, afirmam não perceber consequências físicas nas crianças pela realização de trabalho doméstico – com exceção da Professora G, que aponta o cansaço como uma das consequências. Também afirmam não achar que as responsabilidades domésticas assumidas pelas crianças afetem negativamente o desempenho escolar delas. Em troca, atribuem o baixo nível de desempenho escolar e a não realização das tarefas domiciliares escolares à falta de apoio das famílias; às dificuldades de aprendizagem; à não valorização da escola como espaço de aprendizagens úteis para sua vida; à falta de cuidados, que afeta a autoestima das crianças; e ao baixo nível de aprendizagem no geral.

Em concordância com as afirmações prévias, quando perguntamos aos professores se alguma vez foi necessário que intervissem em casos de TID, eles afirmaram que, durante a sua experiência, nunca tinham se deparado com um caso “tão grave” – segundo o expressa a professora C – que justificasse uma denúncia.

Compreendemos que, dada as peculiaridades do TID, realizado em âmbito privado, no recôndito dos lares, é dificultoso para os professores conhecer a realidade das crianças no espaço doméstico. Assim o expressou a Professora F:

Pesquisadora: Existem casos de trabalho infantil doméstico na escola?

Professora F: Então, a gente pode dizer por conhecimento, mas não por confirmação. [...] Ou seja, a gente pensa que sim, no sentido em que têm guris maiores que têm irmãos muito novos e, bom, os pais vão trabalhar ou procurar o bico diário, que são responsáveis pela supervivência familiar. [...] Sabemos que o trabalho doméstico é ficar em casa, cuidar dos irmãos ou ficar em casa à noite, sozinhos, porque os pais vão trabalhar, mas não é algo confirmado¹⁴².

Os docentes também afirmam que as crianças não falam sobre as tarefas que realizam em casa, dificultando ainda mais as possibilidades de eles tomarem conhecimento dessa realidade. Apesar da falta de confirmação referida pela professora, percebemos que existe entre os entrevistados uma certa tolerância com o TID, tendo em vista que, para eles, nem sempre fica clara a diferença entre o trabalho doméstico e a ajuda familiar prestada pelas crianças. Assim o expressa a Professora E:

Como que es un límite muy fino entre lo que está bien y lo que está mal, porque está bueno crear el hábito desde chicos: de ayudar en casa, de si mi padre tiene un oficio enseñármelo. Yo no lo veo mal. Lo veo mal cuando se transforma en una

¹⁴² No original: “A ver, uno lo puede decir por conocimiento, pero no por confirmación. [...] O sea uno piensa que si en el momento que hay gurises grandes que tienen hermanos muy pequeños y bueno ta, los papas salen a trabajar o a buscar su changa diaria, que se hacen cargo del hogar. [...] Sabemos que si el trabajo doméstico es el estar en la casa, cuidar a los hermanos, cocinar a veces o quedarse de noche solos porque los papas salen a trabajar, pero no es algo confirmado.” (tradução nossa).

responsabilidad del niño que tiene que cumplirla porque si no hay un castigo o lo que sea. Una cosa es ayudar en tu casa, una cosa es si el padre tiene un almacén que él lo pueda ayudar un ratito y aprendo de la tarea y genero responsabilidad. Eso yo no lo veo mal, al contrario, me parece que está bueno, generar hábitos.

Assim, diante do risco de idealizar o trabalho familiar, Veronese e Custódio (2009, p. 88) nos previnem a não tomar por iguais o compartilhamento de tarefas no espaço doméstico e a sua exploração nesse âmbito:

O compartilhamento de tarefas no espaço doméstico faz parte de todo o processo de socialização da criança e do adolescente que, na família, oferece sua parcela de contribuição para a organização do espaço de vivência. Não se trata especificamente de ajuda, mas sim de efetiva responsabilidade, de acordo com suas condições de desenvolvimento físico e psicológico [...]. No entanto, quando a criança e o adolescente assumem responsabilidades que são típicas dos adultos e estão além das suas necessidades de desenvolvimento, pode-se encontrar uma forma de exploração do trabalho infantil doméstico pela própria família, pois não são todas as tarefas domésticas ajustadas às condições de desenvolvimento da criança e do adolescente.

Decerto, nas entrevistas com as crianças, vemos que nem todas realizam tarefas domésticas ou têm a responsabilidade pela sua realização. Nicolás, por exemplo, conta que seus pais não o deixam cozinhar quando está sozinho, porque eles têm medo de que o menino se queime ao fazê-lo. Damián cuida do seu sobrinho nos dias em que chove, porque nesses dias ele não vai à escola. Outros meninos ajudam a “dar uma olhada” nos seus irmãos enquanto o adulto está fazendo outra atividade dentro da casa.

3.2.2 Para além das percepções

Tendo apresentado a percepção que cada grupo de entrevistados têm sobre o TID, em seguida avançamos na compreensão do que revelam os depoimentos coletados, principalmente as entrevistas

realizadas com os professores, que foram as que nos proporcionaram maior material para a análise.

Perguntamos a eles quais acham que são as causas da responsabilização das crianças pelo trabalho doméstico familiar. Para facilitar a visualização de suas respostas, elaboramos o Quadro 4, com as causas identificadas pelos professores:

Quadro 4 – Causas da responsabilização das crianças pelo TID percebidas pelos professores entrevistados.

<i>Os pais que saem para trabalhar</i> (Professora C)	Comodidade das mães (Professora C)	Famílias com muitos filhos (Professora E)
<i>A realidade econômica das famílias – não podem se dar ao luxo de escolher o trabalho</i> (Professora A)	Enfoque reprodutivo das famílias: “ter filhos como <i>status</i> ” (famílias com muitos filhos) (Professora D).	“Medo de que exista problemas entre o pai e sua companheira, ou a mãe e seu companheiro, ou o que seja” (Professora F).
<i>Trabalho do único adulto referente (famílias monoparentais)</i> (Professora F)	<i>Trabalho do único adulto referente (famílias monoparentais)</i> (Professora G).	Ausência dos pais (abandono, consumo de drogas, delinquência, privação da liberdade) (Professora B)
Idiosincrasia do bairro – comodidade de alguns pais (Professora A)		

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Percebemos que quatro das causas identificadas relacionam o trabalho doméstico das crianças com a precarização do trabalho adulto; uma, com o medo, por parte das crianças, de causar problemas entre os adultos; e cinco apontam características das famílias como causas do TID. Assim, a maioria das causas são atribuídas a questões que têm a ver com as decisões individuais das famílias (destacadas em negrito no Quadro 4): conforto dos pais (especialmente da mãe), número de filhos da família e abandono paterno/materno. Esses dados poderiam nos levar facilmente a responsabilizar as famílias pelo trabalho doméstico realizado por seus filhos. Mas, como já dissemos, ao contrário de enxergar as causas do TID exclusivamente nos problemas de ordem individual das famílias, o trabalho doméstico em forma de “ajuda” realizado pelas crianças precisa ser analisado em uma perspectiva de totalidade, como síntese de múltiplas determinações sociais, culturais, econômicas e políticas. Assim, não é nossa intenção acusar os professores, mas, pelo contrário, evidenciar uma lógica presente na sociedade, que, em concordância com os interesses de valorização do

capital, reduz a dimensão social dos problemas às suas manifestações individuais.

Ainda a respeito da individualização da problemática do TID, conforme os estereótipos de gênero, percebemos que, no geral, os depoimentos coletados responsabilizam as mães não só pelo trabalho doméstico que as crianças assumem mas também pelo trabalho doméstico no geral. Em concordância com isso, tendo vista os dados referenciados na seção 1.3.2, Veronese e Custódio (2009) indicam a condição de gênero como uma das particularidades do TID.

Assim também o observa a Professora E, que manifesta a opinião de que as meninas são responsáveis por mais trabalho doméstico que os meninos, associando especialmente esse trabalho à tarefa de cuidar crianças pequenas: “*Vos los ves cuidando a los más chicos y las nenas parecen madres. Y los vienen a buscar, vos ves que vienen las hermanas a buscarlos, son las encargadas de llevarlos y traerlos*”.

Partindo deste reconhecimento, perguntamos às crianças dos grupos de entrevista quem ajuda mais na realização de tarefas domésticas, se as meninas ou os meninos da família. A partir de suas respostas, percebemos que o gênero é apenas um dos fatores que determinam a distribuição do trabalho doméstico entre meninos e meninas dentro da família, junto com questões práticas, como a idade dos(as) irmãos(ãs) e sua situação laboral.

Ainda para nos aproximar da relação entre a condição de gênero e o TID, perguntamos às crianças com quem aprenderam as tarefas doméstica que elas sabem fazer. Na maioria dos casos, as crianças manifestaram ter aprendido as tarefas domésticas com suas mães. Só Felipe, Carlos e Sergio responderam que aprenderam com a mãe e o pai. O testemunho de Mariana, uma das mães entrevistadas, ilustra essa percepção:

Pesquisadora: *¿Con quién aprendieron a hacer las tareas que sus hijos hacen en la casa?*

Mariana: *Y, yo le enseño, si si. Mamá nos enseñó desde chiquitos que cada uno tiene que hacer sus cosas. Sus responsabilidades cada uno.*

[Explico para ela que incluí essa pergunta porque, muitas vezes, acabam sendo as mulheres as que ficam responsáveis por esse tipo de trabalho]

Mariana: *Si, mi marido no hace... no lava un vaso. Está sentado [e me diz]: “Me servis Coca?”, y la está tocando y le tenés que servir vos porque no se*

levanta de ahí. “Ah, yo trabajo” [justifica seu marido].

Percebemos, de acordo com o observado por Colonna (2015, p. 111), que as crianças entrevistadas observam cotidianamente as mulheres adultas de sua família realizando o trabalho doméstico e de cuidado e dificilmente encontram, entre os adultos, exemplos de homens fazendo esse tipo de trabalho. Essas experiências constituem um elemento central para as crianças deduzirem que, para uma menina, é “normal” fazer trabalhos dessa natureza. Assim, a autora conclui que “apesar do gênero não representar o eixo estruturante da divisão do trabalho nas práticas de crianças, este elemento parece central nas suas representações e expectativas em relação ao mundo adulto” (COLONNA, 2015, p. 111), demonstrando ter uma visão clara da divisão sexual do trabalho reprodutivo.

Assim o ilustra o depoimento de Fernanda (nome fictício), durante a oficina realizada na Escola Centro. Quando discutíamos o que a turma achava sobre as irmãs mais velhas que têm que deixar de ir à escola para cuidar dos seus irmãos mais novos, Fernanda afirma com convicção: – “Além disso, uma família tem que ser assim: as crianças estudando, a mãe em casa – cuidando das crianças e limpando – e o pai trabalhando”. No entanto, demonstrando que sua concepção de distribuição de tarefas não representa uma norma fixa, quando perguntamos a ela se as mães não podiam trabalhar, Fernanda reformulou sua afirmação inicial: - “Sim, se não que a mãe trabalhe à noite e que o pai cuide deles.”¹⁴³

Voltando às causas do TID identificadas pelos professores, vemos também que o trabalho dos pais (destacado em itálico no Quadro 4) aparece como uma das causas principais dessa forma de trabalho na infância.

Como já dissemos, para compreender o caráter de exploração do trabalho das crianças responsáveis pelo trabalho doméstico familiar, é preciso compreender a realidade de exploração de suas famílias. Durante as entrevistas com os professores, pudemos perceber como a precarização laboral, a informalidade e o desemprego se expressam na vida das famílias das escolas pesquisadas. A modo de exemplo, citamos o diálogo que a Professora C teve com a mãe de um aluno, motivada

¹⁴³ No original: “*A parte, una familia tiene que ser así: los niños estudiar, la mamá en la casa – cuidando a los niños y limpiando - y el papá trabajando. [...] Si, sino que la madre trabaje de noche y los cuide el padre*” (tradução nossa).

após seu filho tê-la esperado à porta da escola durante uma hora e meia após as aulas acabarem:

*Llamando para acá y para allá, logramos comunicarnos con la madre y nos dice: – “Ay, justo hoy que agarré una changa [bico]. Estoy acá en Malvín limpiando”. [...] – “Estoy sin trabajo, agarro una changuita, me pagan \$100 la hora, no me importa, yo voy, porque no tengo para comer”, decía la mujer. Entonces están ahí [os pais], **como que a la caza y a la pesca** (grifos nossos).*

Também ilustrando a realidade de precarização do trabalho de alguns pais, o professor D expressa preocupação por uma das mães da escola, que nos dias de vento e chuva não pode trabalhar:

[...] el martes de noche que había tremendo viento, yo pensé: “hoy la madre de H. no pudo abrir la mesita [de venda de doces]” [...]. Porque la abren en una placita de la escuela. Si pone la mesita se le vuela todo. Es diferente a por ejemplo, ir, tener tu local, abris y estás protegido. Por ejemplo acá, los días de lluvia no trabaja.

Do seu lado, a Professora A expressa:

Cuando [os pais e mães] tienen un trabajo no pueden decir: – “A ver, ¿lo hago?”. No pueden darse ese lujo de elegir porque muchas veces no consiguen otro, porque, también, intelectualmente no les permite – son padres a veces, que los ves que tienen un retardo importante o que simplemente su escolaridad no lo permite, porque les exigen hasta 6to de escuela y no terminaron la escuela.

Os trabalhos realizados pelos pais que foram mencionados pelos professores no decorrer de suas falas são: segurança, venda de mercadorias em feiras informais, faxineira, atenção em loja familiar, catador de lixo, mecânico em oficina de reparação de motos, flanelinha e “bicos” em geral. Já as mães entrevistadas são: uma, dona de casa; e, a

outra, vendedora ambulante de doces. Como vemos, mormente, trata-se de trabalho simples¹⁴⁴ e precário de baixa remuneração.

Ora, a realidade laboral dos pais suscita considerações contraditórias entre os professores. De um lado, eles reconhecem a necessidade de serem compreensivos com a situação das famílias, como o expressa a Professora A (2016) diante do caso de uma criança que não podia frequentar as atividades com a “maestra comunitária” (PMC) no contraturno escolar, porque tinha que cuidar dos seus irmãos enquanto seus pais trabalhavam: “[...] este ano falei outra vez com a mãe e me disse: – ‘Se não deixo ele [cuidando dos seus irmãos], não posso trabalhar. Se ele vem [na escola], o que eu faço?’ A mãe trabalha toda a manhã... Bom, tens que compreender também essas realidades¹⁴⁵”.

Do outro lado, manifesta-se uma culpabilização dos pais por não trabalharem, atribuindo seu desemprego ou trabalho precário a particularidades comportamentais e culturais, ou ao envolvimento em atividades ilegais. Nessa linha, a Professora C manifesta desacordo com o que diz que seus alunos contam para ela:

*Los chiquilines te lo dicen cuando les preguntas si su mamá está trabajando. “No” – dicen – “Se acuesta a mirar tele toda la tarde. O toma mate toda la tarde”. [...] Está toda la parte que reciben económicamente del Mides, un poco de acá y un poco de la Asignación Familiar. Te pones a sumar y ganan más, capaz, que el sueldo, que nosotras, **sin hacer nada directamente** (grifos nossos).*

Do seu lado o professor D entende que a “cultura do trabalho” não é comum entre as famílias da escola. O professor diz não entender por que as crianças “*têm que se fazer cargo dos irmãos se a mãe não trabalha*” e considera que elas “[...] *investem muito tempo assistindo*

¹⁴⁴ De acordo com Marx (2013, p. 122), em oposição ao trabalho complexo, o trabalho simples é dispêndio de força de trabalho que “em média, toda pessoa comum, sem qualquer desenvolvimento especial, possui em seu organismo corpóreo”, portanto não exige uma qualificação específica, e todo ser humano é capaz de realizá-lo.

¹⁴⁵ No original: “[...] *este año hablé otra vez con la madre y me dijo: – “Si no lo dejo a él, no puedo trabajar. Si él viene acá, ¿yo que hago?” Y trabaja toda la mañana la madre. Y bueno, tenés que entender también esas realidades*”.

(tradução nossa).

*novelas, porque no outro dia elas podem contar tudo para você*¹⁴⁶” (2016). Já a professora B (2016), a respeito da família de um dos seus alunos, afirma que nenhum dos seus membros trabalha, mas “*Vivem da delinquência*”, fazendo referência ao envolvimento no narcotráfico.

Percebemos através desses depoimento a tendência a individualizar processos estruturais, nos quais o desemprego, a instabilidade laboral ou o emprego precarizado aparecem como responsabilidade individual, confirmando a tendência apontada pelas políticas sociais que deslocam a discussão da pobreza de sua origem estrutural, colocando a ênfase na transferência de funções de proteção às famílias. Além do mais, como aponta Silva (2003, p. 187), enquanto desempregados, os pais dessas crianças não têm direito ao tempo livre (para assistir novelas, por exemplo), “impedidos, simultaneamente, de usufruir com dignidade o tempo nas dimensões do trabalho e do *lazer*”. Assim, o uso do tempo no âmbito do desemprego:

“[...] se trata de um tempo de exclusão ou de inclusão precária, no qual os excluídos da aceleração vazia não ganham ócio, pois *o direito ao divertimento cabe apenas aos que trabalham* (Riesman, 1971, p. 359) [...]. Para eles o tempo livre resume-se a *caminhadas, corridas e ginásticas cotidianas* para procurar emprego, esmola e um posto de saúde; restringe-se ao consumo dos lazeres televisivos e *idiotizadores*” (SILVA, 2003, p. 187, grifos do autor).

Os depoimentos citados também expressam que, desde a percepção dos professores, as crianças são responsabilizadas pelo trabalho doméstico e de cuidado ainda quando os pais (principalmente as mães) não trabalham.

Num primeiro momento, tais afirmações nos interpelaram, na medida que o suposto do qual parte nossa pesquisa é de que o TID é realizado em substituição ao trabalho doméstico dos adultos, presos à jornada de trabalho diretamente produtivo para o capital. Tentando analisar essas informações à luz da teoria que baseia nossa pesquisa, fomos percebendo que, o que nos depoimentos aparece como uma contradição, na realidade, revela-se em acordo com as atuais relações de

¹⁴⁶ No original: “*no entiendo por qué ellos tienen que hacerse cargo de los hermanos si la madre no trabaja. [...] invierten mucho tiempo mirando telenovelas, porque al otro día vienen y te pueden contar todo*”. (tradução nossa).

produção. Sendo a inserção precarizada de tantos trabalhadores no mercado de trabalho fundamental para reduzir o custo da força de trabalho, perguntamo-nos o que é considerado trabalho para os entrevistados. As mães, que cuidam, limpam, passam, varrem, levam as crianças à escola ou ao médico, vão à entrevista marcada pela professora, cozinham, alimentam, etc., não trabalham? Qual seria o seu salário se esse trabalho fosse desenvolvido por uma faxineira? Se considerássemos como trabalho o trabalho doméstico e de cuidado realizado pelas mulheres, a reciclagem de lixo ou até o envolvimento no narcotráfico, poderíamos continuar afirmando que os pais daquelas crianças não trabalham para subsistir? Assim, enquanto essas formas de trabalho não se apresentam, de imediato, como formas de trabalho assalariado, é comum que não sejam reconhecidas como trabalho (CONDE, 2007; MARCASSA, 2017), assim o confirma a decisão da OIT de excluir o trabalho doméstico familiar de suas medições, justificada na inexistência de uma “relação de emprego”.

Numa entrevista ao Portal Público, David Harvey (2016 apud MARCASSA, 2017, p. 338) afirma que “[...] com o desenvolvimento de tecnologias que tornam o trabalho cada vez mais redundante, primeiro na indústria de manufatura e agora também no setor dos serviços, uma massa de população vem se tornando dispensável, pois não tem mais meios de emprego e vai sobrevivendo com pequenas ocupações”. Nesse contexto, criam-se novas formas de trabalho, que, por questões de sobrevivência, levam os trabalhadores “a buscar qualquer forma de trabalho”, inclusive aquelas que envolvem atividades ilícitas. Assim, as novas formas de exploração do trabalho se articulam com as já existentes, desenvolvendo as relações capitalistas “à margem da legalidade, mas no âmbito do metabolismo de reprodução do capital” (TAVARES, 2004, p. 145 apud SILVA, F. 2015, p. 129). Dessa forma, os casos em que o trabalho – infantil e adulto – se desenvolve no âmbito doméstico ou informal, inclusive ilegal, não constituem um desvio à regra, mas a regra em si, tendo em conta que o trabalho informal é tão essencial para o desenvolvimento da acumulação capitalista quanto o formal (SILVA, F. 2015, p. 127).

3.2.3 *Vendo com o olhar das crianças.*

Já nos referimos, no Capítulo I desta dissertação, à “invisibilidade” que caracteriza o TID, não só pela escassez de dados e pesquisas sobre o tema mas também por ser considerado “ajuda” e valorizado enquanto labor educacional, necessário para o

disciplinamento das crianças (pobres). Dessa forma, o trabalho doméstico que elas realizam nos seus lares é deslocado “da condição de exploração para o campo da naturalização” (VERONESE; CUSTÓDIO, 2009, p. 82).

Como apresentamos no início desta seção, a partir de nossa pesquisa de campo, coletamos relatos sobre crianças que são responsáveis pelo trabalho doméstico e de cuidado nos seus lares. Responsabilidade que, por vezes, afeta a frequência e a participação em atividades escolares, tanto como nas de lazer. Contudo, percebemos que esse trabalho realizado por crianças nem sempre é considerado como uma forma de trabalho, muito menos, é considerado como um problema. Ainda quando é reconhecido, muitas vezes é tolerado e justificado.

Como vimos, no que se refere à percepção dos professores, a consciência a respeito da existência de TID entre as crianças das escolas apresenta-se ambivalente. De um lado, eles reconhecem a existência de crianças que são responsáveis pelo trabalho doméstico familiar, mas, do outro, não o percebem como um problema.

Percebemos que, nas suas falas, o TID *aparece* como ajuda familiar e, nesse sentido, é justificado pela realidade precarizada das famílias. Assim, diante da falta de alternativas que elas têm, os professores manifestam a inevitabilidade da responsabilização das crianças pelo trabalho doméstico e de cuidado: “Você pode explicar tudo o que você quiser [para os pais], mas quando atravessam a porta [da escola] sabem que se não o fazem [ir trabalhar e deixarem os filhos a cargo da casa] não comem¹⁴⁷,” (Professora A).

Nessa linha, a Professora F explica que, “[...] quando há um só adulto referente, que é quem leva o dinheiro em casa, não resta outra¹⁴⁸,” opção a não ser deixar as crianças responsáveis pelo trabalho doméstico. No mesmo sentido, a Professora E expressa a falta de alternativas diante da realidade das famílias:

[...] estas familias numerosas donde muchas veces la madre es la que se hace cargo y el padre no está presente y la madre, como puede, saca adelante a los chiquilines. Entonces ta, cuando hay un hermano mayor que ayuda y que toma más

¹⁴⁷ No original: “*Podes explicar todo lo que quieras, cuando salen de la puerta saben que si no lo hacen no comen*” (tradução nossa).

¹⁴⁸ No original: “[...] *cuando hay un solo adulto referente, que es el que trae el dinero a la casa, no queda otra*” (tradução nossa).

responsabilidades de las que debería... Es como muy difícil, ¿qué le vas a decir a esa madre?

As problematizações citadas poderiam ser a base para o reconhecimento do caráter de classe do TID – como dissemos, não são todas as crianças que precisam substituir o trabalho doméstico dos seus pais –, porém acabam naturalizando o TID ao considera-lo inevitável. Dessa forma, não sendo percebidas consequências físicas nem no desempenho escolar das crianças, o TID é tolerado como “um mal menor” ou até mesmo como preparação para a vida adulta.

Já nas entrevistas com as famílias, percebemos um maior reconhecimento das consequências do TID, especificamente no uso do tempo *livre* das crianças. Assim o ilustra o depoimento de Mariana:

Pesquisadora: *¿Te gustaría que Felipe ayudara más o menos en tu casa?*

Mariana: *No, está bien. Quisiera no pedirles que me ayudaran, poder hacer todo yo sola y ellos al menos tuvieran más tiempo para ellos. Porque a veces siento que les saco tiempo a ellos. [Mas sem a ajuda deles seria] Imposible. Además con él [indica o seu filho de dois anos], porque se pone a gritar y despierta a este [indica o seu filho de dois meses], y así estamos. Se despierta uno y un reloj total en casa.*

O depoimento citado contraria o senso comum de que os pais, movidos pela necessidade, são promotores do trabalho dos filhos, desconsiderando a importância do tempo livre e do lazer das crianças. Assim o constata Silva (2003, p. 260), durante o Tribunal Internacional Contra o Trabalho Infantil/São Paulo, surpreendendo-se pela compreensão, manifestada pelos pais e mães participantes do evento, do lúdico como necessário para a totalidade educativa das crianças. Sendo o lúdico – na dimensão da subversão aos valores mercantis (SILVA, 2003, p. 184) – uma atividade fundamental para a humanização das crianças, enquanto participantes ativas da cultura (FERNANDES, 2004; ARENHART, 2010; SILVA, 2003).

No caso, quando reconhecido o TID, tanto as mães entrevistadas como os professores reconhecem a importância desse trabalho para a sobrevivência familiar.

Entretanto, no desenvolvimento da pesquisa, constatamos que são as crianças as que melhor conseguem identificar as situações de TID, porquanto para elas significa descrever sua vida cotidiana –

cotidianidade que, na sua particularidade, é, ao mesmo tempo, especificidade humana (HELLER, 1985). Assim, foi a partir dos seus depoimentos que conseguimos *ver* que a responsabilidade pelo trabalho doméstico familiar faz parte de sua realidade, seja realizado por elas, seja por algum dos(as) seus/suas irmãos(ãs) adolescentes ou ainda por um(a) colega de sua idade.

Esse achado reforça a importância de incluir a voz das crianças como sujeitos ativos da pesquisa, na condição de “informantes que detêm mais poder e estão nos centros dos acontecimentos” (MARTINS, 1993 apud ARENHART, 2010, p. 41). Foi a incorporação do ponto de vista das crianças que nos permitiu reconhecer o TID como problemática social na periferia montevideana e, a partir daí, avançar para uma melhor compreensão do problema da responsabilidade das crianças no trabalho doméstico no próprio lar como forma de substituição do trabalho adulto e sua invisibilidade como parte das formas de exploração do trabalho na sociedade capitalista. Evidencia-se assim que muito fica por aprender com o ponto de vista das crianças, que, com seus *sonhos-desejados*, sua ludicidade e seus imaginários, são testemunhas fundamentais das mediações das experiências sociais inscritas na vida cotidiana, anunciando, através de suas utopias, realidades factíveis de existir (SILVA, 2003). Por isso, não há forma melhor de encerrar esta seção do que trazer as palavras de Maria – criança participante do grupo 1 –, como testemunho de resistência:

Eu gosto de sonhar. Penso o que eu quero e imagino na minha cabeça, e é como se estivesse acontecendo no real. Depois acordo e pareço louca¹⁴⁹.

Com suas palavras, Maria evidencia que, apesar das condições adversas e às vezes desumanas de suas vidas, as crianças ainda *sonham acordadas, e não adormecidas*, subvertendo a ordem e desarticulando o conformismo com base na inquietação (SILVA, 2003, p. 77).

¹⁴⁹ No original: “A mi me gusta soñar. Pienso lo que yo quiero y lo imagino en mi cabeza y es como que estuviera pasando en la realidad. Después me despierto y parezco loca” (tradução nossa).

(IN)CONCLUSÃO

Orientar nosso caminho metodológico pelo método histórico-dialético – o qual, acreditamos, é o único capaz de orientar um verdadeiro conhecimento da realidade em constante movimento – não foi fácil e, por vezes, pode ter ficado só na tentativa. Além do nosso esforço emocional e intelectual para superar uma visão do senso comum sobre o trabalho infantil doméstico, muitas vezes nos preocupou a possibilidade de que, finalmente, ele não fosse realmente uma problemática social na periferia montevideana e, por momentos, a internalizada naturalização desta forma de trabalho velou nosso olhar. No começo, o que conseguíamos perceber através dos dados empíricos disponíveis, da cobertura da mídia, dos depoimentos dos professores e até das entrevistas com informantes qualificados, limitaram nosso olhar e as possibilidades de avançar numa perspectiva de totalidade. Foram as crianças, nas suas falas, nos seus desenhos, com seus questionamentos e suas respostas, quem nos permitiram ir aprimorando nosso olhar. Elas mostraram ser quem melhor compreendiam a realidade do trabalho infantil doméstico e a importância dele para a sobrevivência familiar. Foi no encontro com elas que pudemos começar a ler nas entrelinhas da realidade imediata e, assim, começar a compreender o que seus depoimentos revelam sobre esse tipo de trabalho, vislumbrando, entre suas falas, desenhos e intercâmbios informais conosco, as formas cotidianas de resistência à realidade de limitações que elas enfrentam em sua vida cotidiana.

“Dessa maneira, fui paulatinamente enxugando as lágrimas, varrendo a revolta, acirrando cada vez mais o sentimento anticapitalista e, ao mesmo tempo, os compromissos com a classe trabalhadora”. Com essas palavras de Silva (2003, p. 83) sintetiza-se o nosso processo.

Reconhecemos que, não obstante o rico processo que percorremos em nossa pesquisa, muito ficou por enxergar para além da “descrição que aprendemos a chamar realidade” (SILVA, 2003, p. 83). Contudo, esperamos que esta dissertação possa servir de plataforma para o desenvolvimento de novas pesquisas que procurem desvelar os véus que encobrem o trabalho “ajuda”, contribuindo para que se veja melhor a realidade e assim possa-se transformá-la.

Para lograr esses avanços, no Capítulo I procuramos apresentar a constituição social e histórica da exploração da força de trabalho das crianças, primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria, junto com o trabalho feminino (MARX, 2014). Assim, ainda que o trabalho da criança não era novidade antes da Revolução

Industrial, foi a partir do desenvolvimento da maquinaria na grande indústria do século XIX que seu trabalho livre no âmbito familiar virou trabalho forçado para o capitalista.

Visando evidenciar as relações sociais das que a criança e sua família fazem parte, tentamos compreender como a exploração do trabalho infantil se articula com as atuais tendências do mundo do trabalho. Percorrendo pesquisas críticas sobre trabalho infantil, percebemos que, em conformidade com as tendências apontadas, o trabalho das crianças aumenta e se diversifica em formas dissimuladas – contrariando os anúncios oficiais de redução do trabalho infantil. Entre essas formas, percebido como “ajuda”, (des)aparece o trabalho infantil doméstico.

Diante da necessidade de ir além da aparência que assume, percebemos que dada a íntima vinculação entre os espaços produtivo e reprodutivo, o trabalho doméstico e de cuidado realizados por crianças como forma de substituição do trabalho adulto, constitui-se numa forma fundamental, ainda que indireta, para a obtenção de mais-valia. Nesse sentido, a exploração do trabalho infantil continua a ser fundamental para a acumulação do capital, ainda mais, quando nem sequer é percebido como trabalho.

No Capítulo II procuramos apontar as tendências atuais das políticas sociais para, nesse contexto, compreender a lógica que embasa as propostas de solução ao trabalho infantil, encaradas, maioritariamente, desde a perspectiva abolicionista. Para isso, percorremos a literatura sobre o tema e os documentos elaborados pelos organismos internacionais. Encontramos que entre as propostas de resolução do trabalho infantil se destaca a educação, concebida como “instrumento de solução do problema social” (EVANGELISTA; LEHER, 2012).

Percebemos que, junto à convicção na viabilidade da extinção do trabalho infantil e no papel da educação nessa eliminação, avança uma refuncionalização da escola (pública) em detrimento de seu compromisso com a formação do sujeito histórico e, nesse sentido, funcional às necessidades de produção e reprodução do capital. Assim, encaminha-se o problema para soluções conjunturais que não dão conta do problema estrutural calcado na exploração do trabalho na sociedade capitalista.

No Capítulo III apontamos o desafio que tivemos na trajetória de nossa pesquisa e apresentamos os dados coletados com a participação das crianças, suas famílias e professores, com o objetivo de compreender

o que seus depoimentos revelam acerca do trabalho infantil doméstico na periferia de Montevidéu.

Com esse propósito, definimos como sujeitos participantes da pesquisa tanto os estudantes de 6º ano das Escola Aprender como as famílias dessas crianças e seus professores. Especialmente na nossa pesquisa, procuramos dar voz às crianças enquanto “sujeitos ativos”, com o propósito de conferir “visibilidade ao(s) sujeito(s), à sua experiência e ao seu conhecimento” (BOURGUIGNON, 2007, p. 51).

Assim, enquadrados numa abordagem qualitativa, realizamos revisão bibliográfica e pesquisa de campo, utilizando a observação como técnica complementar. Mais tarde, com as primeiras aproximações com o campo, fomos incorporando “outras linguagens” (SILVA, 2003), como a fotografia, os desenhos e as narrativas. Para coletar os depoimentos dos sujeitos realizamos entrevistas com professores e famílias, além de uma atividade para coletar desenhos e relatos sobre as atividades cotidianas de 60 estudantes de 6º ano escolar.

A partir do encontro com a realidade empírica, percebemos a necessidade de rever o instrumento inicialmente definido para coletar os depoimentos das crianças, enquanto este não era suficiente para nos permitir apreender a realidade de trabalho que elas viviam. Assim, propusemo-nos a direcionar melhor a discussão, realizando entrevistas grupais com um número reduzido de crianças, utilizando o desenho como forma de expressão de suas vivências cotidianas.

Os depoimentos coletados revelaram que o trabalho doméstico realizado por crianças na periferia de Montevidéu, nem sempre é considerado como uma forma de trabalho e, muito menos, é considerado como um problema. Ainda quando é reconhecido, o TID é tolerado como “um mal menor” ou até mesmo como preparação para a vida adulta.

Os dados coletados nas entrevistas esclarecem que, mesmo reconhecendo-se a precariedade laboral e material que vivem as famílias, a condição de classe do TID não é problematizada. Pelo contrário, esse reconhecimento acaba justificando o TID que, percebido como ajuda, aparece como única alternativa diante da realidade familiar.

No mesmo sentido, não são percebidas consequências negativas físicas nem no desempenho escolar das crianças, pela realização de tarefas domésticas.

A percepção manifestada pelos professores de que o TID existe ainda quando os pais não trabalham, mostrou-nos, em acordo com as atuais relações de produção, que as formas de trabalho que não se apresentam, de imediato, como trabalho assalariado não são

reconhecidas como trabalho. Tal é o caso do trabalho doméstico (infantil e adulto).

Assim, percebido como ajuda familiar, valorizado como labor educacional, naturalizado como atributo feminino e reduzidas suas causas ao plano das decisões e características individuais/familiares, o TID é naturalizado tornando o problema invisível.

Contudo achamos que as crianças apresentam uma maior compreensão do problema, mostrando ser elas as que melhor identificam as situações de TID vivenciadas por eles mesmos, seus/suas irmãos(ãs) ou um(a) colega de sua idade. Reforçando a importância de incluir a voz das crianças como sujeitos ativos da pesquisa, seus depoimentos mostraram que a responsabilidade pelo trabalho doméstico e de cuidado faz parte de sua realidade cotidiana, afetando sua frequência escolar, o aproveitamento das propostas educativas contra horário escolar ou o aproveitamento do seu tempo livre.

Para finalizar, enfatizamos que, embora os resultados de nossa pesquisa venham, como exemplo, do mundo do trabalho doméstico, como abaliza Silva (2003, p. 20), o importante é compreender a lógica da exploração - comum a todos os mundos do trabalho - e como esse processo destrutivo forja as crianças carentes de infância. Assim, não pretendemos comparar o TID com outras formas de trabalho infantil degradantes como as exemplificadas no ponto 1.3.3 desta dissertação. Para além disso, numa sociedade na qual a subordinação da produção de valores de uso ao seu valor de troca é quase total, pretendemos, como aponta Santos (2016, p. 165), “fazer entender que toda forma de trabalho é irregular e destrutiva à infância e a seu desenvolvimento” Na linha dos achados de nossa pesquisa, o autor (2016, p. 166) conclui que embora o trabalho doméstico no âmbito familiar não seja visto socialmente como perigoso, “mascara uma realidade de exploração e injustiça social”.

As propostas de solução que focam seus esforços no trabalho infantil perigoso ou nas piores formas desse trabalho – como declara, por exemplo, a meta para o trabalho infantil nos objetivos de desenvolvimento global da ONU - contribuem ao ocultamento da exploração, igualando trabalho geral e trabalho produtivo para o capital (CONDE, 2012). Como nos adverte a autora (2012, p. 164), analisando a caracterização do trabalho infantil em Portugal, a distinção entre trabalhos perigosos e não perigosos leva a “Questionar apenas o trabalho infantil que degenera precocemente o trabalhador e, assim, ameaça a reprodução do sistema capitalista. [Desde esta perspectiva] Outra atividade produtora de mais-valia, pode concorrer com o tempo da escola e da infância, desde que não ameace a vida do trabalhador”.

Dessa forma, normaliza-se a impossibilidade que muitas crianças têm de se desenvolver intelectualmente, fisicamente, emocionalmente, assim como as crianças da elite se desenvolvem. Essas crianças, ficam restritas ao universo privado doméstico fazendo tarefas simples e braçais, enquanto as outras estão viajando pelo mundo, aprendendo línguas, no esporte, na dança, no teatro, nas artes, etc., ampliando, assim, suas possibilidades de compreensão do mundo que, quanto mais ampla é, mais qualifica sua intervenção sobre ele. A normalização desta diferencia entre uma infância negada e uma afirmada, é necessária para que as classes trabalhadoras aceitem sua condição de exploradas.

Conforme desenvolvemos no primeiro capítulo, contrariamente ao afirmado na ideologia dominante, o TID, em articulação com as formas diretas de exploração da força de trabalho adulta, faz parte do processo de produção de mais-valor e, por tanto, não é possível de eliminar com ações focalizadas que não busquem contribuir para eliminar a exploração dos trabalhadores adultos (SILVA, 2003, p. 24).

Diante do exposto até aqui, enfatizamos as problematizações colocadas pelos autores abordados (MARX, 2013; VIELLA, 2008; SILVA, 2003; CONDE, 2012; SANTOS, 2016) quem têm percorrido a análise crítica da exploração do trabalho infantil na sociedade capitalista, questionando as promessas oficiais de erradicação do trabalho das crianças e adolescentes que não se propõem a mudar as bases materiais de um modo de produção que se alimenta da exploração da vida do trabalhador.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, F.; PASSOS, R. A (con)vocação do trabalho feminino diante das mudanças do mundo do trabalho: O care em evidência. *Revista Temporalis*, Brasília, n. 30, p. 183-204, jul./dez. 2015.

ADMINISTRAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. *Relevamiento de Contexto Sociocultural de las escuelas de educación primaria 2010*. Montevideú: ANEP, 2012.

_____. Monitor educativo 2015. Informe para la escuela. [Informe por escola] 2015. *Portal MEP*, Disponível em: <<http://www.anep.edu.uy/portalmonitor/servlet/buscarescuela>>. Acesso: jul. 2016

_____. Consejo de Educación Inicial y Primária. *Acta No 11. Res. No 9*. Montevideú, 10 mar. 2011. Disponível em: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/carpetearchivos/normativa/circulares/2011/actas/Acta11_Res9_11.pdf>. Acesso: 20 jul. 2017.

ALBERTO, M. F. P. et al. O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização. *Revista Psicologia & Sociedade*, Minas Gerais, v. 23, n. 2, p. 293-302, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n2/a10v23n2.pdf>>. Acesso em: 1 jun 2016.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Carlos Drummond de Andrade: Antologia poética; organizada pelo autor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANTUNES, R. *¿Adiós al trabajo?: Ensayo sobre las metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARENHART, D. Contribuições de Florestan Fernandes ao estudo das culturas infantis. *Revista Sociologia da Educação - Revista Luso-Brasileira*, v. 2, p. 32-53, 2010

ARROYO, M. A infância repõe o trabalho na agenda pedagógica. In: ARROYO, M; VIELLA, M.A.L.; SILVA, M. (orgs.) *Trabalho infância: exercícios tensos de ser criança: Haverá espaço na agenda pedagógica?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 21-54

- BARRAN, J. P. *Historia de la sensibilidad en el Uruguay: La cultura “bárbara”*. El disciplinamiento. Montevideu: Banda Oriental, 2014.
- BARROCO, M. L. Serviço Social e Pesquisa: implicações éticas e enfrentamentos políticos. Revista *Temporalis*, Brasília, n. 17, p. 131-142, jan./jul. 2009.
- BEHRING, E. Trabalho e Seguridade Social: O Neoconservadorismo nas políticas sociais. In: BEHRING, E; ALMEIDA, M. H. T. de. (Orgs.). *Trabalho e Seguridade Social: percursos e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 152-174.
- BOURGUIGNON, J. A. A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social. Revista *Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 46-54, abr. 2007.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social.; ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *III Conferencia Global sobre Trabalho Infantil: relatório final*. Brasília, DF: Secretaria de Avaliação e gestão da Informação, 2014.
- _____. Decreto n. 3.597, de 12 de setembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 set. 2000, p. 4. Texto Original. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%203.597-2000?OpenDocument>. Acesso em: 15 out. 2016.
- BRUNA. *Entrevista VIII*. [29 set. 2016]. Entrevistadora: Carolina Incerti. Montevideu. 1 arquivo .mp3 em posse da autora.
- BUSS, P. *Os impactos de programas socioeducativos do governo federal na educação física escolar: do esvaziamento do conteúdo à virada assistencialista da escola*. 2006. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- CALVO, J.J. (Org.). *Las Necesidades Básicas Insatisfechas a partir de los Censos 2011*. Fáciculo 1. Montevideu: Unidad Multidisciplinaria, Facultad de Ciencias Sociales, 2013.
- CARCANHOLO, M. O atual resgate crítico da Teoria Marxista da Dependência. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 191-205, jan./abr. 2013
- CISNE, M. *Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social*. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CLARAMUNT, A.; GARCÍA ESPÍNDOLA, A. La formación continua de los trabajadores sociales en debate: trayectoria, límites y desafíos. *Revista Fronteras*, Montevideo, n. 8, p. 163-177, 2015.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA (CEPAL). *Panorama Social de América Latina 2010*. Santiago: CEPAL, 2011.

Disponível em:

<http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1236/S2011800_es.pdf?sequence=4>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Uruguay: Perfil del país. *Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe*. Banco de dados estatísticos sobre questões de gênero. [S.l], 2016a. Disponível em:

<<http://oig.cepal.org/es/paises/22/profile>>. Acesso em 22 abr. 2017.

_____. Autonomia económica. *Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe*. Banco de dados estatístico sobre questões de gênero. [S.l]: 2016b. Disponível em:

<<http://oig.cepal.org/es/autonomias/autonomia-economica>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. Uruguay: perfil nacional socio-demografico. *CEPALSTAT*.

Bases de Dados e Publicações Estatísticas. Uruguai, 2017. Disponível em:

<http://interwp.cepal.org/cepalstat/Perfil_Nacional_Social.html?pais=URY&idioma=spanis>. Acesso em: 20 abr. 2017.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Trabajo infantil en América Latina y el Caribe: su cara invisible. *Desafíos*. Boletim. Santiago de Chile, n. 8, p. 1-12, ene. 2009

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA, et al.

Trabajo decente e igualdad de género. Políticas para mejorar el acceso y la calidad del empleo de las mujeres en América Latina y el Caribe.

Santiago: CEPAL, FAO, ONU Mujeres, PNUD, OIT, 2013.

COLONNA, E. “Tenho de fazer tudo para o meu irmão” - Crianças que cuidam de crianças. In: ARROYO, M; VIELLA, M.A.L.; SILVA, M. (orgs.) *Trabalho infância: exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 85- 130

CONDE, S. F. A. *Trabalho Invisível*. 2007. 94f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

_____. *Escola e a Exploração do Trabalho Infantil na Fumicultura Catarinense*. 2012. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA. *Programa de Escuelas APRENDER*. Montevidéo: CEIP, 2017. Disponível em: <<http://www.ceip.edu.uy/programas/aprender>>. Acesso em: 20 maio 2017.

COSTA, A. G. da. *Niñas y Niños de la calle: vida, pasión y muerte*. Argentina: Unicef, 1997.

DANTAS, J. *Reescrever o mundo com lápis e não com armas: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis (SC)*. Florianópolis: Em Debate, 2013.

CAMPOS, H. De los; FERNÁNDEZ, J. *Análisis de las políticas y programas sociales en Uruguay: La acción pública para prevenir y combatir el trabajo de niños, niñas y adolescentes*. Lima: OIT, 2004.

DE LLANO, P. Liberados em México 61 niños que eran explotados como braceros. *El País*, 22 de agosto de 2015. Disponível em: <https://elpais.com/internacional/2015/08/21/actualidad/1440174150_179369.html>. Acesso em: 23 jul. 2016

DONO, L; FILGUEIRA, F; SANTESTEVAN, A. *Análisis y recomendaciones para la mejor regulación y cumplimiento de la normativa nacional e internacional sobre el trabajo infantil y adolescente en Uruguay*. Lima: OIT, 2003.

EL OBSERVADOR. *Narcos usan a niños para llevar drogas de un barrio a otro*. Montevidéo, 28 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.elobservador.com.uy/narcos-usan-ninos-llevar-drogas-un-barrio-otro-n947566>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

ENGELS, F. *A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

EVANGELISTA, O; LEHER, R. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*. Rio de Janeiro, ano 10, nº 15, 2012, p. 1-29. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN1519%20Artigo%20R>>

oberto%20Leher%20e%20Olinda%20Evangelista.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2017.

FERNANDES, F. *As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis*. In Pro-posições, Campinas, v. 15, n.1 (43), jan./abr. 2004

FIGUEIRA, F. G. *Diálogos de um novo tempo*. 1989. Xf. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: AUED, B. (Org.) *Educação para o (des)emprego*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *La Convención en tus manos*. Los derechos de la infancia y la adolescencia. Montevidéo: UNICEF Uruguay, 2004.

GARCÍA DELGADO, D. *Cambios actuales en el mundo del trabajo y la nueva cuestión social en América Latina*. Buenos Aires: INCASUR. 2006

GARCÍA MENDEZ, E; ARALDSEN, H. *El debate actual sobre el trabajo infante-juvenil en América Latina y el Caribe: tendencias y perspectivas*. Santafé de Bogotá: Unicef, 1994.

GARCÍA, S. *Análisis de los cambios en las políticas públicas de infancia*. Documento de Trabajo N° 8. Montevidéo: UDELAR, 1999.

_____. *Protección especial en el campo de la infancia y la adolescencia: Cambios y continuidades en las políticas de infancia en el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay*. Montevidéo: Cuadernos de la ENIA, 2008.

HARVEY, D. *Para entender o Capital: Livro I*. São Paulo: Boitempo, 2013.

HELLER, A. *Historia y vida cotidiana*. México: Ed. Grijalbo, 1985.

IAL. Crianças do Bangladesh trabalham 64 h/semana para fazer a nossa roupa barata. *The UniPlanet*. 17 jan. 2017. Disponível em: <<http://www.theuniplanet.com/2017/01/criancas-do-bangladesh-trabalham-64.html>>. Acesso em: jan. 2017.

INCERTI, C. *El trabajo infantil como manifestación de la cuestión social en Uruguay*. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Universidad de la República, Montevidéo, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. *Resultados del Censo de Población 2011: población, crecimiento y estructura por sexo y edad.*

Uruguai: INE, 2011. Disponível em:

<<http://www.ine.gub.uy/documents/10181/35289/analisispais.pdf/cc0282ef-2011-4ed8-a3ff-32372d31e690>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. *Principales resultados Encuesta Continua de Hogares 2014.*

Montevideo: INE, 2015. Disponível em:

<<http://www.ine.gub.uy/documents/10181/37924/ECH+2014/808d35b5-f9df-44e6-86af-e4bec9f761a8>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014.* Montevideo: INEEed, 2014.

_____. *Mirador educativo.* Montevideo: INEEed, 2017. Disponível em:

<<http://mirador.ineed.edu.uy/>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

KAZTMAN, R.; AVILA, S.; BARAIBAR, X. et al. *La ciudad fragmentada: Respuesta de los sectores populares urbanos a las transformaciones del mercado y del territorio en Montevideo.*

Montevideo: Universidad Católica, 2004. Colección Monitor Social del Uruguay, n. 2.

KLEIN, L. R.; SILVA, G. L. R. *A concepção moderna de infância sob a perspectiva do trabalho.* 2010. (artigo no prelo)

LAFARGUE, P. *O direito à preguiça.* São Paulo: Hucitec, 1999.

LARA, R. Pesquisa e Serviço Social: da concepção burguesa de ciências sociais à perspectiva ontológica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 73-82, abr. 2007.

LASIDA, J; MARTINEZ, I. *Proniño Uruguay: abordaje integral del trabajo infantil en contextos de pobreza.* Montevideo: Fundación Telefónica, 2005.

LEHER, R. Organização, estratégia política e o plano nacional de educação. *Marxismo21*, [S.l.], ago. 2014. Disponível em:

<<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

LEOPOLD, S. *Los laberintos de la infancia: discursos, representaciones y crítica.* 2012. 182 f. Tese (Doutorado em Trabalho Social) –

Departamento de Trabalho Social. Universidad de la República, Montevidéo, 2012.

LEOPOLD, S; PEDERNERA, L. Llover sobre mojado. Consideraciones sobre infância y adolescência em el Uruguay de hoy. In: DE MARTINO, M. (comp.) *Infancia, Familia y Género*. Montevidéo: Ediciones Cruz del Sur, 2009

LUKÁCS, G. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Temas de Ciências Humanas, tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, 1978. p. 1-18

MADRID, P. Giulliana, la madre adolescente que me dio el acta defunción. *El Observador*, Montevidéo, 28 jul. 2016. Tradução nossa. Disponível em: <<http://www.elobservador.com.uy/giulliana-la-madre-adolescente-que-me-dio-el-acta-defuncion-n947957>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

MARCASSA, L. (Coord.). *Juventude Pobre e Escolarização: relações com a escola, o trabalho e a cultura em territórios de precariedade*. Relatório final de pesquisa - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, TMT – Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho, Florianópolis, 2017. Mimeo.

MARIANA. *Entrevista IX*. [29 set. 2016]. Entrevistadora: Carolina Incerti. Montevidéo. 1 arquivo .mp3 em posse da autora.

MARINI, R. M. A Dialética da Dependência. In: MARINI, R. M; TRASPADINI, R.; STEDILE, J. P. (Orgs.). *Ruy Mauro Marini: Vida e Obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 132-172.

MARTINIS, P. *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevidéo: Universidad de la República-CSIC, 2013.

MARTINS, L.M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: *29º Reunião Anual da ANPED, 2006*. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, 2006. v. 1.

MARX, K. Capítulo VI Inédito de O Capital. São Paulo: Centauro, 2010.

_____. Crítica da economia política (Prefácio). In: _____. *Contribuição para a crítica da economia política*. São Paulo: Mandacaru, 1989. p. 27- 31.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAURIEL, A. P. Pobreza, seguridade e assistência social: desafios da política social brasileira. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 173-180, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n2/04.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

MESSINA, P; CANO, A. Uruguay, capitalismo y crisis educativa. *Hemisferio izquierdo*. Nº 4, [S.l.], 2 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2016/08/02/Uruguay-capitalismo-y-crisis-educativa>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: GOMES, R.; MINAYO, M.C. (Orgs.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2009. p. 9-31.

MOTA, A. E.; AMARAL, A. S.; PERUZZO, J. F. O Novo Desenvolvimentismo e as Políticas Sociais na América Latina. In: MOTA, A. E. (Org.) *As Ideologias da Contrarreforma e o Serviço Social*. Recife: UFPE, 2010. p. 35-67.

NETTO, J. P. *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1992, p.13-77.

_____. Reflexiones en torno a la “cuestión social”. In: NETTO, J.P.; PARRA, G. et al. *Nuevos escenarios y práctica profesional: una mirada crítica desde el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2002, p. 9-29.

_____. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, C. M. *O trabalho duplicado: A divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

NOSELLA, P. A linha vermelha do planeta infância: o Socialismo e a Educação da Criança. *Revista Contexto e Educação*. Ijuí, ano 17, n. 68, p. 81-125, out./set. 2002.

OPP. *Los valores en Uruguay: entre la persistencia y el cambio*. Estudio Mundial de Valores. 2015. Disponível em: <http://www.opp.gub.uy/images/Estudio_Mundial_Valores_Informe_fin_al1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. 2015. Objetivos de desarrollo sustentable. 17 objetivos para transformar nuestro mundo. [S.l], [2016]. Disponível em: <<http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/economic-growth/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Um futuro sem trabalho infantil*. Relatório Global no quadro do Seguimento da Declaração da OIT sobre os Princípios e Direitos Fundamentais no Trabalho. Genebra: OIT, 2002.

_____. *A puertas cerradas: trabajo infantil doméstico*. Fascículo 1. [S.l]: OIT, 2004. Disponível em:

<http://www.ilo.org/ipec/Informationresources/WCMS_IPEC_PUB_4864/lang--es/index.htm>. Acesso em: 29 jul. 2016.

_____. *O fim do trabalho infantil: Um objetivo ao nosso alcance*. Genebra: OIT, 2006.

_____. *Combatir el trabajo infantil mediante la educación*. Turin: OIT, 2008. Disponível em:

<http://white.lim.ilo.org/ipec/documentos/combater_ti_mediante_educacion_folleto.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. *Trabajo infantil y trabajo doméstico*. [S.l], [2012a]. Disponível em: <<http://www.ilo.org/ipec/areas/Childdomesticlabour/lang--es/index.htm>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

_____. *Convenção (Nº 189) Trabalho Digno para o Trabalho Doméstico*. Genebra: OIT, [2012b]. Disponível em: <http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/pub_conv_189.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2017.

_____. *Trabajo doméstico infantil: estimaciones mundiales*. Genebra: OIT, 2013. Ficha temática. Disponível em:

<http://www.ilo.org/ipec/Informationresources/WCMS_IPEC_PUB_23237/lang--es/index.htm>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. *Informe mundial sobre Trabajo Infantil: Allonar el camino hacia el trabajo decente para los jóvenes*. Genebra: OIT, 2015.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO;
PROGRAMA INTERNACIONAL PARA A ERRADICAÇÃO DO
TRABALHO INFANTIL. Medir los progresos en la lucha contra el
trabajo infantil - Estimaciones y tendencias mundiales entre 2000 y
2012. Ginebra: OIT, 2013.

_____. *Child labour and education: Progress, challenges and future directions*. Geneva: ILO, 2015.

_____. *Cinco claves para acelerar la reducción del trabajo infantil en América Latina y el Caribe*. Oficina Internacional del Trabajo, Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil. Lima: OIT, 2016.

PAIVA, B.; OURIQUES, N. Uma perspectiva latino-americana para as políticas sociais: quão distante está o horizonte? *KATALYSIS*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 166-175, jul./dez. 2006.

PERROT, M. *Os excluídos da história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010

PROFESSORA A. *Entrevista I*. [6 set. 2016]. Entrevistadora: Carolina Incerti. Escola Centro, Montevideu. 2 arquivos .mp3 em posse da autora.

PROFESSORA B. *Entrevista II*. [6 set. 2016]. Entrevistadora: Carolina Incerti. Montevideu: Escola Centro. 4 arquivos .mp3 em posse da autora.

PROFESSORA C. *Entrevista III*. [16 set. 2016]. Entrevistadora: Carolina Incerti. Montevideu: Escola Leste. 2 arquivos .mp3 em posse da autora.

PROFESSOR D. *Entrevista IV*. [16 set. 2016]. Entrevistadora: Carolina Incerti. Montevideu: Escola Leste. 1 arquivo .mp3 em posse da autora.

PROFESSORA E. *Entrevista V*. [16 set. 2016]. Entrevistadora: Carolina Incerti. Montevideu: Escola Leste. 1 arquivo .mp3 em posse da autora.

PROFESSORA F. *Entrevista VI*. [2 set. 2016]. Entrevistadora: Carolina Incerti. Montevideu: Escola Oeste. 1 arquivo .mp3 em posse da autora.

PROFESSORA G. *Entrevista VII*. [6 set. 2016]. Entrevistadora: Carolina Incerti. Montevideu: Escola Oeste. 1 arquivo .mp3 em posse da autora.

PROGRAMA INTERNACIONAL PARA A ERRADICAÇÃO DO
TRABALHO INFANTIL; INSTITUTO NACIONAL DE
ESTATÍSTICA. *Magnitud y características del trabajo infantil en Uruguay*. Uruguai: OIT, 2011

PROGRAMA INTERNACIONAL PARA A ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL (IPEC). *Tendencias mundiales del trabajo infantil entre 2008 y 2012*. Genebra: OIT, 2013.

RAY, R.; LANCASTER, G. Efectos del trabajo infantil en la escolaridad. Estudio plurinacional. *Revista internacional del Trabajo*, [s.l.], v. 124, n° 2. p. 209-232, 2005. Publicação da OIT.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. In *Estudos avançados*, São Paulo, v. 10 n. 26, p. 71-87, jan./abr. 1996.

SAFIOTTI, H. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SALAS, G.; ARIM, R. *Módulo de Trabajo Infantil y adolescente*. Principales resultados. Informe temático sobre La Encuesta Nacional de Hogares 2006 (ENHA-2006). Montevidéo: INE, 2006. Disponível em: <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/35704/INFORME_Trabajo_infantil.pdf/ef9e5279-7555-405d-93d5-cb8d768bd4fc>. Acesso em: 20 jul. 2016

SANTOS, J. L. dos. Trabalho infantil no espaço doméstico: exploração oculta. *Revista O Social em Questão*, Rio de Janeiro, ano XIX, n. 35, p. 149-170, fev. 2016.

SCHWARZ, R. Prefácio com perguntas. In: OLIVERA, Francisco de. *Crítica à razão dualista: O Ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2013.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 12 out. 2016.

SILVA, M. *Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. Ijuí. Unijuí. São Paulo: Hucitec, 2003.

SILVA, F. de S. B. Trabalho e regresso: funcionalidade da informalidade à acumulação capitalista. *Revista Temporalis*, Brasília, n. 30, p. 119-134, jul./dez. 2015.

SIQUEIRA, R. M. Por uma sociologia da infância crítica no campo dos estudos da infância e da criança. *EDUCATIVA*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 177-200, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/3085>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa II: a maldição de adão*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

TINOCO, E. Más y mejores trabajos. *El País*, Brasília, 6 mar. 2015. Disponível em: <https://elpais.com/elpais/2015/03/06/opinion/1425643005_297278.html>. Acesso em: 28 jul. 2016.

TOPALOV, C. *Urbanización capitalista: algunos elementos para su análisis*. Mexico: Edicol, 1979.

TUMOLO, P. Metamorfoses no mundo do trabalho: Revisão de algumas linhas de análise. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVIII, nº 59, agosto 1997, pp. 331-348.

URUGUAI. Constituição (1967). *Constitución de la República Oriental del Uruguay*. Texto original e modificações aprovadas em 26 de novembro de 1989, em 26 de novembro de 1994 e em 8 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.parlamento.gub.uy/constituciones/const004.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

URUGUAI. Ministerio de Desarrollo Social. *Monitoreo de la situación de la infancia en Uruguay*. Uruguai, 2015. Disponível em: <<http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/61720/1/monitoreo-de-la-situacion-de-la-infancia-en-uruguay.-2015.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. *Ley General de Educación N° 18.437. 2008*. Disponível em: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf>. Acesso em: junho 2017

VERONESE, J. R. P.; CUSTÓDIO, A. V. *Crianças esquecidas: O trabalho infantil doméstico no Brasil*. Curitiba: Multidéia, 2009.

VIANNA, M. L. A nova política social no Brasil: uma prática acima de qualquer suspeita teórica? *Revista Praia Vermelha*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 120-144, jan./jun. 2008.

VIELLA, M. D. A. *Fetichismo da infância e do trabalho nos mapas do trabalho infantil*. 2008. 269F. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____. Mapas do trabalho: faces ocultas da infância e da juventude. In: ARROYO, M; VIELLA, M. A. L.; SILVA, M. (Orgs.) *Trabalho infância: Exercícios tensos de ser criança: Haverá espaço na agenda pedagógica?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 237-270.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTA

i. Aplicada com responsáveis imediatos pelas crianças da 6ª fase

1. Contexto socioeconômico e familiar:

1. Qual é seu vínculo com a criança que vai na escola x?

	Vínculo com a criança	Idade	Escolaridade	Trabalha	Local de trabalho
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

2. Como está composta a família?

3. A família acessa algum programa governamental que auxilie direta ou indiretamente nos gastos familiares (asignación familiar¹⁵⁰, cartão MIDES)?

2. Rotina:

1. Quantas horas os pais trabalham?
2. X gosta de estudar? Reprovou uma série alguma vez?
3. O que ele gosta de fazer?
4. O que X faz quando não está na escola?
5. O que X faz nos finais de semana?
6. O que X faz nas férias?

3. Tarefas domésticas:

1. Quais são as responsabilidades cotidianas do seu filho?

¹⁵⁰ Programa de transferência do Ministério de Desenvolvimento Social “destinada a complementar a renda familiar do lar em situação de vulnerabilidade socioeconômica com menores a cargo. É exigida como contrapartida a permanência dos menores no sistema educativo e a realização de controles de saúde” (In: <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/v/14546/3/innova.front/asignaciones-familiares---plan-de-equidad>)

2. Recebe algo como recompensa pelas atividades que realiza?
3. Quem realiza as tarefas domésticas do lar? Quais tarefas?
4. Seus filhos ajudam nessas tarefas? Em quais tarefas? Com que frequências? Em quais horários?
5. Caso tenha filhos de ambos sexos, quem considera que contribui mais com as tarefas domésticas, seus filhos homens ou mulheres? Porque?
6. Com quem aprenderam a fazer as tarefas domésticas?
7. Como organizam o cuidado das crianças quando não tem nenhum adulto na casa ou vocês estão trabalhando?
8. Caso a criança tenha irmãos menores, X cuida de seus irmãos?
9. Considera que seu filho realiza tarefas domésticas acordes com sua idade? Gostaria que ele fizesse mais ou menos tarefas do lar?

ii. Aplicada com professoras e diretoras das escolas

Dados de identificação do entrevistado

Função: _____

Escola: _____

Só para um referente de cada escola:

* Pode nos contar um pouco sobre a história e as características da escola?

* Como é a relação com a comunidade, existe intercâmbio com outras instituições?

* Faz quantos anos que trabalha nesta escola?

Roteiro geral:

1. Tem casos de trabalho infantil na escola / sala de aula? Caso tenha, que trabalhos elas realizam? Que idades têm os meninos que trabalham?
2. Como é o desempenho escolar dessas crianças?
3. Na escola / sala de aula, tem casos nos quais a criança é a responsável pelo cuidado da casa e / ou dos irmãos? Qual é a tarefa que mais realizam?
4. Nesses casos é comum a frequências escolar das crianças ver-se interrompida? Alguma vez percebeu consequências físicas por eles desenvolverem essas tarefas?
5. Como é o desempenho escolar dessas crianças? Percebe que o TID atrapalha o desempenho escolar dessas crianças?

6. Na sua opinião, quais acha que são as causas da responsabilização das crianças pelas tarefas domésticas no seu lar? (Trabalho dos pais fora de casa, problemas psiquiátricos dos pais, castigo, etc.)
7. Está previsto abordar o tema do trabalho infantil em algum momento do currículo escolar? Caso esteja, o TID desenvolvido no próprio lar é incluído como uma das formas do TI?
8. Em caso de detectar-se um caso de TID, como atua a escola? Existe um protocolo? É obrigatório intervir na situação?
9. Como você acha que poderia se solucionar a problemática do TID? A educação estaria envolvida nessa solução?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Usted está siendo invitado a participar de la investigación titulada “Tareas para no dormir la siesta”, la cual está siendo desarrollada por Carolina Incerti, estudiante de maestría en el Programa de Post Graduación en Servicio Social de la Universidade Federal de Santa Catarina, bajo la orientación de la Prof.^a Soraya Franzoni Conde.

La investigación tiene como objetivo analizar el trabajo infantil doméstico en su relación con la educación escolar en la periferia de Montevideo. Para alcanzar este objetivo, solicitaremos a los participantes responder preguntas, a partir de un guion de entrevista con registro sonoro, con temas referentes a la rutina de los niños y las tareas que ellos realizan en el ámbito familiar (para los referentes familiares) o referentes a la situación de los niños en la escuela (para referentes escolares). También se realizarán registros escritos en un diario de campo. Enfatizamos que no habrá respuestas correctas o equivocadas, simplemente se trata de conocer cómo los entrevistados perciben esa realidad

Participar de la investigación implica conceder la entrevista, así como las observaciones, y autorizar su uso en esta investigación de maestría. Aclaremos que la participación es voluntaria y que no existirán costos ni compensaciones financieras relacionadas a la pesquisa.

Aseguramos que el nombre de los entrevistados y de las escuelas no serán publicados y que las grabaciones serán compartidas exclusivamente con la Prof.^a orientadora. Además, garantizamos la libertad para rechazar participar o retirar su consentimiento, en cualquier fase de la investigación, sin cualquier penalización.

La investigación no causará daños materiales ni ofrecerá riesgos a las actividades cotidianas de los participantes. Al mismo tiempo, si responder a las preguntas de la entrevista genera malestar al entrevistado, se le asegura el derecho de no responderlas. Los entrevistados no tendrán ningún beneficio directo con la investigación, pero estarán contribuyendo para la producción de conocimiento científico que podrá traer beneficios de forma general a la sociedad. Con los resultados del estudio esperamos contribuir para mejorar la comprensión de la situación de los niños y niñas que realizan tareas domésticas en su propio hogar como estrategia de supervivencia familiar.

Los resultados de la investigación podrán apenas ser presentados en encuentros o revistas científicas, exponiendo apenas los resultados generales, sin ninguna mención al nombre de los entrevistados.

Si está de acuerdo en participar, por favor firme las dos vías de autorización que se encuentran al final de este término. Una vía quedará con usted y la otra con la investigadora.

Firma de la investigadora

Caso tenga alguna duda en relación a la investigación, puede contactar a Carolina Incerti en el teléfono 098-751885, email: carique@hotmail.com, y a la Prof^a Soraya Franzoni Conde en el teléfono (71) 37218414 (BR), email: sorayafconde@gmail.com, en la dirección profesional: Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n, Centro de Ciencias de la Educación – CED - Trindade, Florianópolis – SC.

AUTORIZACIÓN

Yo: _____ C.I.:

DECLARO que entendí la información presentada en este término de consentimiento y que estoy de acuerdo en participar de la presente investigación respondiendo a las preguntas de la entrevista.

Estoy de acuerdo con la utilización de esta información en la investigación, así como con la divulgación de sus resultados, según los términos establecidos más arriba.

Montevideo, ____ de setiembre de 2016.

Firma del ENTREVISTADO

Firma de la entrevistadora

APÊNDICE C – DESCRIÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO URUGUAIO

O sistema educativo uruguaio se organiza por nível educativo: primeira infância, inicial, primaria, meia básica, meia superior, formação técnico-profissional, educação não-formal e terciária. Existindo cinco órgãos que governam a educação nesses níveis: o Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Inau, a Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a Universidad de la Republica (UdelaR) e a Universidad Tecnologica (UTEC).

A Lei Geral de Educação Nº 18.437 (URUGUAY, 2008) estabelece a obrigatoriedade de 14 anos de educação: dois anos de educação inicial (educação infantil), seis anos de educação primaria (primeiros 6 anos do ensino fundamental), três anos de educação meia básica (últimos 3 anos do ensino fundamental) e três anos de educação meia superior (ensino médio). Para nossa descrição focar-nos-emos na educação obrigatória. Para isso partimos dos dados dos dois primeiros relatórios sobre o estado da educação no Uruguai realizado por mandato legal pelo Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) em 2014 e em 2017.

A educação inicial está dirigida às crianças de 3, 4 e 5 anos e é obrigatória a partir dos 4 anos. Desenvolve-se em jardins de infantes (jardins de infantes, jardins de tempo completo, Jardins de infantes de ciclo inicial e Centros educativos primeira infância - CEPI) e em escolas (urbana comum, aprender, tempo completo, tempo estendido, pratica e rural). Está a cargo da ANEP, do MEC e do Inau. Seu objetivo é “estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños” (URUGUAY apud INEED, 2014, p.). Segundo dados de 2015 (INEED, 2017, p. 24) das 105.654 crianças que frequentam a educação inicial, 78% o fazem na educação pública.

A educação primaria também é obrigatória, começa aos 6 anos de idade e se organiza em 6 graus. Está a cargo da ANEP através do “Consejo de la Educación Inicial y Primaria”. Segundo explicitado na Lei Geral de Educação, o seu objetivo é “brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad” (apud INEED, 2014, p. 59). Segundo dados de 2015 (INEED, 2017, p. 24) das 313.728 crianças que frequentam a educação primaria no Uruguai, 81,8% o fazem em escolas públicas. Pese a alta porcentagem da matrícula escolar correspondente à educação pública, nos últimos anos

se confirma uma redução da mesma que responderia ao descenso de nascimentos e à diminuição da repetição.

Nossa pesquisa de campo foi realizada com professores, crianças e famílias do 6º ano, último ano deste nível da educação.

A educação média básica, obrigatória desde 1973, abarca os três anos posteriores à educação primária, dos 12 aos 14 anos. Seu objetivo é aprofundar no desenvolvimento das competências e conhecimentos adquiridos, e promover o domínio teórico-prático de diferentes disciplinas, tendo como requisito de acesso a finalização da educação primária (INEED, 2014, p. 62). A oferta neste nível é gerida pelo “Consejo da Educación Secundaria” (CEP) e pelo “Consejo da Educación Técnico Profesional” (CETP). Também oferece 7º, 8º y 9º em escolas rurais.

Finalmente, a educação média superior, correspondente aos três anos posteriores à educação média básica (dos 15 aos 17 anos), é obrigatória desde 2008 e está a cargo do CES e do CETP. Desde 2008, a lei estabelece três modalidades de oferta desse nível da educação: a geral, que permite a continuidade da educação terciária, a tecnológica que permite continuar estudos terciários, e a formação técnica e profissional, orientada à inserção laboral (INEED, 2014, p. 66). Segundo dados de 2015 (INEED, 2017, p. 24) dos 178.882 adolescentes que frequentam a educação meia básica, 85% o fazem na educação pública. Já entre os adolescentes que frequentam a educação meia superior, a porcentagem dos que estudam na educação pública aumenta a 89%.

No que refere ao acesso à educação no Uruguai, segundo dados do INEEd (2017), no nível correspondente a idade entre 6 e 11 anos, a cobertura da educação é universal. Em 2016 a cobertura foi de 99,5%. No nível da educação inicial, a cobertura da educação de crianças de 3 a 5 anos, tem aumentado sustentadamente desde 2006, alcançando 88,2% da cobertura em 2016. Aos 5 anos a cobertura é praticamente universal. No referente à educação no nível correspondentes aos adolescentes de 12 a 14 anos, a cobertura educativa aumentou de 78,1,6% a 87,8% nos últimos 11 anos. Porém, a partir dos 14 anos a cobertura começa diminuir, chegando a 61,2% entre os adolescentes de 15 a 17 anos o que, contudo, representa um aumento de 6,9% desde 2006. A consideração do contexto sociocultural da escola nesta faixa etária, demonstra uma diferença percentual de 50,9 pontos na cobertura educativa dos adolescentes do primeiro (32,7%) e do último quintil (87,9%).

Em relação à trajetória das crianças no ensino fundamental, os dados (INEED, 2017) apontam que a frequência suficiente¹⁵¹ alcança 90% para todo o ciclo escolar (1º a 6º ano) desde 2013. No que refere à repetição nas escolas públicas, nos últimos 10 anos a repetição tem diminuído de 8% a 5%. Se considerado o contexto sociocultural da escola, a taxa de repetição varia 4,8% entre as escolas que integram o 1º quintil (7,7%) e as do 5º quintil (2,9%)

¹⁵¹ Porcentagem de alunos que frequentam as aulas mais de 140 dias durante o ano escolar (INEED, 2017).

APÊNDICE D – ESCOLAS A.PR.EN.D.E.R.

O Programa de Escolas A.PR.EN.D.E.R.¹⁵² existe no Uruguai desde 2011, tendo como antecedente o Programa de Escolas “de Contexto Sociocultural Crítico” (CSC) que em 1999 substituiu ao Programa de Escolas “de Requerimiento Prioritario” criado em 1990. Em 2011 a denominação do programa mudou para Escolas Aprender incluindo nesta categorização às *escolas urbanas comuns*¹⁵³ *de tempo simples* que atendem às famílias pertencentes ao 1º e 2º quintis mais críticos da população, definidas a partir da construção de um *índice de contexto socioeducativo* (índice de CSC). Assim, as Escolas Aprender são aquelas escolas “com perfis socioeconômicos e culturais mais descendidos”, caracterizadas por uma situação social e resultados educativos “mais complexos” do que nas escolas comuns.

A partir de reconhecer “a necessidade de integrar e articular ações que se focalizem nos mais vulneráveis” (CEIP, 2017, sem paginar) o Programa se propõe “articular diversas ações centradas em contextos de pobreza em uma proposta pedagógica inclusiva e de qualidade” (ANEP; CEIP, 2011, sem paginar). Assim, nas Escolas denominadas Aprender articulam-se vários dos programas educativos mencionados no capítulo II deste trabalho, como o PAE, o PMC e o MMM. Também define-se sua priorização diante da necessidade de apoio das equipes

¹⁵² São definidos como objetivos gerais do Programa: A) “Garantizar el acceso, permanencia y sostenimiento de trayectorias escolares personalizadas y de calidad, para mejorar el aprendizaje de todos los niños habilitándolos a participar en la vida social con igualdad de oportunidades; B) Desarrollar un trabajo colaborativo e interdisciplinar en un marco democrático y plural logrando transformaciones profundas en la cultura institucional; C) Promover el trabajo en conjunto de todos los actores institucionales y pertenecientes a la comunidad educativa”. Sendo seus objetivos específicos: a) Potenciar las actividades educativas que permitan reducir las tasas de repetición, abatir el ausentismo y mejorar los niveles de aprendizajes; b) Propiciar la consolidación de colectivos docentes que generen Proyectos Educativos relevantes y pertinentes en la gestión del conocimiento de todos los niños e integrantes de la comunidad educativa, en un marco de plan de mejora institucional; c) Mejorar la interrelación con las familias a través de la participación activa de los referentes adultos y del fortalecimiento del vínculo de la escuela con la comunidad (CEIP, 2017, sem paginar).

¹⁵³ Os centros educativos do ensino-fundamental comum se classificam em seis categorias: urbana comum, tempo completo, aprender, rural e pratica (INEED, 2014).

multidisciplinares (PED), uma compensação salarial pela participação em jornadas docentes mensais nos dias sábado, e a reserva de financiamento para projetos de desenvolvimento escolar, entre outros. Também contempla o desenvolvimento de atividades na extensão horária com crianças “em risco de repetir o ano escolar ou defasados na aprendizagem” através de professores de apoio no contra-turno escolar ou sua inclusão no PMC ou no PEV. Do seu lado, o “Plan Ceibal”¹⁵⁴ e as avaliações on-line são tomadas como estratégias de personalização do ensino e de aproximação às famílias. Finalmente, em todas elas se desenvolve o PAE que oferece almoço, café da manhã e café da tarde.

Segundo definido no documento “Escuela para todos” (ANEP; CEIP, 2011) a criação do Programa fundamenta-se nas evidências que indicam uma forte associação entre a origem sociocultural dos alunos e os resultados escolares. Esta comprovação, que fundamenta a reforma de 1990 no Uruguai, justifica a necessidade de ações de “discriminação positiva” e a extensão dos formatos compensatórios com o propósito de “obter aprendizagens similares em entornos diferentes” (idem).

Para lográ-lo, o Programa prevê a participação ativa de outros organismos do Estado vinculados à infância, saúde e assistência social, e a colaboração de OnGs.

A quantidade de Escolas Aprender (considerando às Escolas CSC) tem aumentado na última década, o que, entre 2003 e 2013, significou um aumento de 64% de sua matrícula (INEED, 2014, p. 61).

Na atualidade o Programa se desenvolve em 254 escolas e 27 Centros de Educação Infantil do país, todos localizados no 1º e 2º quintil (CEIP, 2017), quer dizer no 40% das escolas urbanas correspondente aos contextos mais desfavorecidos (também chamadas Escolas de requerimento 1 e 2).

¹⁵⁴ O Plan Ceibal é um projeto socioeducativo criado no Uruguai em 2007 com o propósito de proporcionar um computador portátil e internet wifi a cada criança em idade escolar e a cada professor da escola pública, garantindo a capacitação dos docentes para seu uso e promovendo a elaboração de propostas educativas a partir do uso dessas ferramentas. Em 2009 se alcançou a cobertura universal e, desde então, todas as crianças que acessam ao sistema educativo público acessam a um computador. Por mais informação ver: <http://www.ceibal.edu.uy/es>.

APÊNDICE E – ESCOLAS DA PESQUISA: Centro, Leste e Oeste

i. Escola Centro

A Escola Centro, foi fundada em 1929, passando a denominar-se da forma atual a partir do seu desdobramento em turnos no ano 1989. É uma escola de Requerimento 1 (porque pertence ao 1º quintil), que funciona no turno tarde e divide o local com a escola que funciona no turno da manhã. Segundo os dados mais atualizados disponíveis, correspondentes a 2015 (ANEP, 2015), a escola conta com 367 alunos distribuído nos 6 anos do ensino fundamental e em 2 anos de educação inicial (em total conta com 16 turmas). A matrícula da escola supera em 19% a matrícula total a nível nacional. Assim, a escola conta com 19 alunos por professor, ficando por baixo da média nacional de 21,9 alunos e da média das escolas da mesma categoria (APRENDER) em todo o país que é de 22,7. Ainda em referência à matrícula escolar, percebe-se que entre 2010 e 2015 a matrícula total da Escola Centro diminuiu 19%, sendo que a diminuição aumenta a 25% quando desconsideramos a matrícula da educação inicial, único nível que aumentou nos últimos 5 anos. Os dados apontam que essa tendência à redução da matrícula também se confirma a nível nacional.

No que respeita aos resultados educativos, o 19,9% dos alunos da Escola Centro repetiram o ano escolar, superando a média nacional (5%) e das escolas da mesma categoria (7%). Enquanto à frequência escolar, entre os alunos de 1º ao 6º ano, a frequência insuficiente¹⁵⁵ alcança o 20,4%, superando, novamente, a média nacional (8%) e das escolas da mesma categoria (13%). A *evasão intermitente*¹⁵⁶ entre os alunos de 1º a 6º ano do ensino fundamental é de 1,10%, dobrando a média nacional e das escolas da mesma categoria.

No que refere aos professores da escola, segundo dados de 2013 (ANEP, 2015), 52% deles tinham 2 anos ou menos de trabalho nessa escola, o que apontaria a existência de uma alta rotatividade entre os professores da escola. Em relação à sua experiência como professores, 21% deles tinham 4 anos ou menos de experiência, sendo que 15,8% deles tinha 20 anos ou mais de trabalho como professor.

¹⁵⁵ Frequência insuficiente: porcentagem de alunos que frequentam as aulas mais de 70 dias e menos de 140 dias no ano (ANEP, 2015).

¹⁵⁶ Abandono intermitente (em espanhol): Porcentagem de alunos que frequentaram a escola até 70 dias no ano (ANEP, 2015).

Em 2016, ano em que realizamos a pesquisa, os programas e projetos que estavam em vigor na escola eram: O Programa Maestros Comunitarios, o Programa Escuelas Disfrutables e o Programa de Alimentación Escolar. Também trabalham na escola uma “Maestra integradora” e uma professora de apoio que trabalha contra-turno com os alunos de educação inicial e do 1º e 2º ano.

De acordo com a Professora A (2016), que trabalha na Escola Centro há 11 anos, a escola se destaca pela maior capacitação dos professores que trabalham nela em relação a outras escolas – além de serem formados em magistério, alguns dos professores também são formados em psicologia e psicopedagogia, tem um que é estudante de psicologia e vários deles fazem cursos de atualização -, o que a professora entende que beneficia o desenvolvimento da tarefa docente. Em contraposição aos dados disponíveis de 2013, a professora destaca a alta quantidade de professores efetivos que trabalham na escola, -14 professores efetivos de um total de 18 professores -, o que determina uma maior antiguidade na escola, contribuindo a um melhor conhecimento das famílias e do contexto escolar, tornando-os, ao mesmo tempo, referentes estáveis para elas. A modo de exemplo, a secretaria dessa escola foi aluna da instituição, trabalhou como professora e, atualmente, ainda que conta com a idade para se aposentar, continua trabalhando lá.

Segundo soubemos a partir das visitas à escola e das entrevistas realizadas lá, a escola realiza coordenações, através da “maestra comunitaria” (PMC), com as OnGs do bairro que trabalham com as crianças que frequentam a escola e com o Centro de Saúde local. A Professora A avalia que as coordenações interinstitucionais são positivas, porém, muitas vezes são escassos os logros obtidos desse intercambio.

Grande parte dos estudantes que recebe a escola provem dos assentamentos precários da zona. Durante as entrevistas, as professoras (A e B) fazem referência em várias oportunidades a ex-alunos presos ou ao assassinato de familiares dos estudantes da escola, evidenciando o quanto a violência faz parte do cotidiano dessas crianças, permeando o dia a dia da escola: “[...] esa es la característica, son niños que conviven con la violencia diária, que conviven con la muerte. Se les ha muerto un familiar de forma violenta o un vecino, o han visto, o tienen que esconderse debajo de la cama porque hay balas y eso es algo que en otros lados no pasa”, relata a professora A (2016). Do seu lado, a Professora B (2016) conta:

El año pasado estuvo muy agitado el barrio [...], [los niños] te decían que no podían dormir porque vivían a los tiros, porque estaba el famoso narco y tenía todos los perros alrededor. Entonces eran las peleas entre [bandas], y estaban a los tiros todo el día. Nosotros medio en el medio.

Un día yo bajo las escaleras y veo como desde la puerta de la escuela se llevaban [a uno de ellos] que venían armados, acompañando a la madre a buscar a la chiquita... [...]

Este año está tranquila la cosa, pero están todos presos.

Nesta escola realizamos três visitas de campo. Durante nossas visitas realizamos observação e entrevistas com as professoras das duas turmas do 6º ano (Professoras A e B) e, com os alunos dessas turmas, aplicamos uma atividade com a consigna de desenhar ou relatar suas atividades fora da escola. A partir desta primeira aproximação as professoras solicitaram a realização de uma oficina sobre trabalho infantil para os alunos do 6º ano que foi realizada na escola o dia 28 de outubro de 2016.

iii. Escola Leste

A Escola Leste, localizada num bairro fundado por imigrantes europeus, começou a funcionar como Escola Rural em 1911, convertendo-se em Escola Urbana a partir de 1954. Como as escolas anteriores, é uma escola de Requerimento 1, que funciona no turno da manhã e divide o local com a escola que funciona no turno da tarde. Segundo os dados da ANEP (2015), a escola conta com 290 alunos distribuídos nos 6 anos do ensino fundamental e em 2 anos de educação inicial. A matrícula da escola é 3% menor do que a matrícula total em nível nacional. Assim, a escola conta com 19,8 alunos por professor, quase 3 alunos a menos que a média das escolas da mesma categoria (APRENDER). Ainda em referência à matrícula escolar, percebe-se uma diminuição de 6% da matrícula da escola entre os anos 2010 e 2015, sendo que a diminuição aumenta a 17% quando desconsiderada a matrícula da educação inicial, único nível que aumentou nos últimos 5 anos.

No que respeita aos resultados educativos, o 5% dos alunos do 1º ao 6º ano do ensino fundamental da Escola Leste repetiram o ano escolar, igualando a média nacional (5,02%) e ficando por baixo da

média das escolas da categoria APRENDER (7,4%). Enquanto à frequência escolar, entre os alunos do 1º ao 6º ano, a *frequência insuficiente* alcança o 37%, superando amplamente a média nacional (8%) e a média das escolas da mesma categoria (13%). Chama a atenção o aumento de 33,2% que mostra este indicador a partir de 2013. No que refere à *evasão intermitente* entre os alunos de 1º a 6º ano do ensino fundamental é de 3,4%, triplicando a média nacional e das escolas da mesma categoria. Da mesma forma que o indicador anterior, a partir de 2013 a porcentagem de alunos que deixam de frequentar a escola se duplica, chegando a triplicar-se em 2015. Em concordância com os dados, a diretora da escola (Professora C, 2016), manifesta que o absenteísmo é um grande problema da escola.

No que refere aos professores da instituição, segundo dados de 2013 (ANEP, 2015), 35,7% deles tinha 2 anos ou menos de trabalho nessa escola. Em relação à sua experiência como professores, segundo dados da mesma fonte correspondentes a 2012, 28,6% deles tinham 4 anos ou menos de experiência, sendo que 7,10% deles tinham 20 anos ou mais de trabalho como professor.

Em 2016, ano em que realizamos a pesquisa, os programas e projetos que estavam em vigor na escola eram: Programa Maestros Comunitarios, Programa Escuelas Disfrutables e Maestros de Apoyo. Na escola também trabalhava uma professora de arte financiada por uma fundação privada.

A diretora da escola a descreve como uma escola de baixo nível econômico, social e cultural. Segundo a entrevistada, quase a totalidade das crianças que frequentam o centro educativo provêm dos assentamentos irregulares da área. A diretora explica que, ainda que a escola está circundada por casas de boa qualidade construtiva, as crianças que moram nessas casas não frequentam essa escola. Nesse sentido, a Professora E (2016) descreve um processo de deterioro do bairro que determinou a formação dos assentamentos referidos.

No que respeita à relação com a comunidade, a Professora E refere a existência de um vínculo com as instituições da zona: OnGs (Club de niños, CAIF), centro de saúde, centro social municipal (Mercadito), entre outras.

Baseada nos formulários preenchidos pelas famílias no início do ano escolar, a professora informa que na maioria dos casos, os referentes adultos dos estudantes apenas finalizaram o Ensino Fundamental (6º ano).

Nesta escola realizamos três visitas de campo. Durante nossas visitas realizamos observação e entrevistas com os professores das duas

turmas do 6º ano (Professores D e E) e com a diretora da escola (Professora C). Também realizamos três grupos de entrevista com a participação de 22 estudantes, em grupos de 7 e 8 crianças, e entrevistas com duas mães dessas crianças.

iv. Escola Oeste

A Escola Oeste, existe como tal há 26 anos, mas seu prédio funciona como escola há mais de 70 anos. Trata-se de uma escola de Requerimento 1, localizada, como se apontou no capítulo 3, num dos bairros de Montevidéu que apresenta maior porcentagem de lares com carências crítica. Funciona no turno da manhã dividindo o local com outra escola que funciona no turno da tarde. Segundo dados da ANEP (2015), o centro educativo conta com 191 alunos distribuídos nos 6 anos do ensino fundamental (divididos em 8 turmas). A escola não conta com turmas de educação inicial, já que existe um *Jardim de Infantes* no mesmo quarteirão. A matrícula da escola é 56% menor do que a matrícula total a nível nacional (299). Assim, a escola conta com 21,2 alunos por professor, 1,5 alunos por abaixo da média das escolas da mesma categoria. Ainda a respeito da matrícula escolar, percebe-se uma diminuição de 24% entre os anos 2010 e 2015. Em concordância, a Professora F (2016) indica que no passado a escola chegou a ser frequentada por 300 alunos. Em parte, a entrevistada atribui a diminuição da matrícula à migração das famílias à nova Escola de Tempo Integral (ETC), localizada a duas ruas de lá.

No que respeita aos resultados educativos, 6,8% dos alunos do 1º ao 6º ano do ensino fundamental da Escola Oeste repetiram o ano escolar, ficando por baixo da média das escolas da categoria APRENDER (7,4%). Enquanto à frequência escolar, entre os alunos do 1º ao 6º ano, a *frequência insuficiente* alcança o 26,7%, superando amplamente a média nacional (8%) e a média das escolas da mesma categoria (13%). Da mesma forma que a Escola Leste, a frequência nesta escola apresenta um aumento abrupto a partir de 2013 quando o indicador alcança o 32%. A *evasão intermitente* entre os alunos de 1º a 6º ano do ensino fundamental é de 0,50%, quase igualando a média das escolas da mesma categoria (0,59%).

No que refere aos professores da escola, segundo dados de 2013 (ANEP, 2015), 70% deles tinha 2 anos ou menos de trabalho nessa escola, evidenciando, como na Escola Centro, uma alta rotatividade dos professores nessa escola. Em relação à sua experiência como professores, segundo dados da mesma fonte do mesmo ano, 40% deles

tinham 4 anos ou menos de experiência, sendo que 30% deles tinham 20 anos ou mais de trabalho como docente. Em 2016, 5 dos 8 professores que trabalhavam na escola, eram professores efetivos.

A escola recebe e participa de variadas propostas como a realização de oficinas (de gênero, arte, hortas) e participa nas Olimpíadas de Matemática de Casavalle, entre outras atividades.

Em 2016, ano em que realizamos a pesquisa, os programas e projetos que estavam em vigor na escola eram: Programa Escuelas Disfrutables e Programa de Alimentação Escolar. No prédio também funciona um consultório odontológico do “Programa Escolar de Educación para la Salud Bucal” da ANEP. Durante 2016 também trabalhou na escola uma oficina de artes visuais, financiado como projeto de “Trayectorias Protegidas”.

A Professora F (2016), que trabalha na escola há 17 anos, diz perceber uma mudança populacional na instituição nos últimos anos. Segundo a entrevistada, na atualidade, mais da metade das famílias da escola são migrantes do interior do país que chegam em Montevidéu por situações de violência doméstica. Este seria um fato recente, enquanto antigamente a população da escola procedia do mesmo bairro. A professora explica que as famílias que migram para a capital do país por esses motivos apresentam uma certa instabilidade habitacional, indo e vindo do bairro e da escola. Isso determinaria que a população escolar mude permanentemente, diminuindo a população estável da escola que desenvolve o ciclo educativo completo lá. Para a professora esse fato, junto com outras mudanças que têm acontecido no bairro, impactam negativamente nos resultados educativos e na matrícula da escola.

No que refere à relação da escola com outros atores institucionais, a Professora F (2016) assinala que existe um bom intercâmbio entre as escolas da zona, sendo escassa a condenação com as OnGs que trabalham no bairro. A professora também relata atividades organizadas pela escola no bairro, incluindo uma jornada na qual os professores visitaram as casas das famílias que frequentam a escola, como forma de aproximar a comunidade à escola. Ainda que destaca a abertura das famílias para o diálogo, entende que a relação com a comunidade vê-se dificultada por conta da flutuação constante da população.

Nesta escola realizamos duas visitas de campo. Durante as mesmas, realizamos observação e entrevistas com a Secretária da Escola e com a professora da turma do 6º ano (Professoras F e G respectivamente). Com essa turma realizamos uma oficina com a consigna de desenhar ou relatar suas atividades fora da escola.

APÊNDICE F – HISTÓRIA PARA DINÂMICA GRUPAL COM CRIANÇAS NA ESCOLA LESTE

El trabajo que no se ve¹⁵⁷

Me llamo Cecilia y tengo 12 años. Estoy cursando 6to, pero no creo que vaya a pasar de año. Estoy contenta porque mis padres me dijeron que van a comprar una tele nueva porque la que teníamos es vieja.

Mis padres estaban sin trabajo, pero ahora están trabajando los dos. Yo me encargo de cuidar a mis hermanos más chicos: Miguel, que tiene 3 años y Natalia, que tiene 4 años. A veces tengo que faltar a la escuela para cuidarlos. Mi abuela me ayuda cuando no está enferma ahí yo aprovecho para jugar con mis amigas y me quedo rato jugando a la computadora.

Tengo muchas faltas, me da miedo repetir por eso, porque además cuando voy a clase me cuesta entender lo que están viendo por las clases que me perdí. La semana pasada no pude ir al paseo de la clase. Me dio rabia, pero ta, por lo menos mis padres están trabajando y no nos falta nada.

En mi casa hago de todo: hago la leche el desayuno, hago mi cama y la de mis hermanos, cocino, hago las compras, cuido que mis hermanos no hagan lío y los calmo cuando lloran. Mi madre llega cansada del trabajo y yo también me canso, a veces no tengo ganas de levantarme para ir a la escuela de tan cansada que estoy. Mamá me llama desde el trabajo para ver cómo estoy, mi padre llama a veces, pero no tanto.

A veces me gustaría tener más tiempo libre para hacer lo que me gusta y no estar tan cansada para ir a la escuela.

¹⁵⁷ Adaptado pela autora do texto original no manual escolar “*Estudiar y construir: de Geografía, Historia y Construcción de la ciudadanía 4*” de Editorial Santillana (Artagaveytia; Barbero, [2016]). Conhecemos o conto através do Professor D.