

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Mariana Ramos Tavares

**A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO/DA ASSISTENTE SOCIAL E O
TRABALHO INFANTIL**

Florianópolis,
2021

Mariana Ramos Tavares

**A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO/DA ASSISTENTE SOCIAL E O
TRABALHO INFANTIL**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Serviço Social do Centro Socioeconômico da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientador: Prof. Dr. Fabiana Luiza Negri

Florianópolis,

2021

MARIANA RAMOS TAVARES

A Intervenção Profissional do/da Assistente Social na Educação e o Trabalho Infantil

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Bacharel em Serviço Social e aprovado em sua forma final pelo Curso de Serviço Social.

Florianópolis, 19 de maio de 2021.



Documento assinado digitalmente
Rubia dos Santos
Data: 20/05/2021 10:14:30-0300
CPF: 001.252.199-03
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dra. Rúbia dos Santos Ronzoni
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora



Documento assinado digitalmente
Fabiana Luiza Negri
Data: 19/05/2021 16:02:37-0300
CPF: 868.018.999-53
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Dra. Fabiana Luiza Negri
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina



Documento assinado digitalmente
Dilceane Carraro
Data: 19/05/2021 20:14:42-0300
CPF: 035.526.749-77
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Dra. Dilceane Carraro
Avaliadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Larissa Muller de Sias
Avaliadora
Assistente Social

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

Tavares, Mariana

A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO/DA ASSISTENTE SOCIAL E O TRABALHO INFANTIL / Mariana Tavares; orientador, Fabiana Luiza Negri, 2021.

70 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico, Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Serviço Social. 2. Serviço Social. 3. Trabalho Infantil. 4. Atuação Profissional. 5. Educação. I. Luiza Negri, Fabiana. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Serviço Social. III. Título.

O fato de o mar estar calmo na superfície, não significa que algo não esteja acontecendo nas profundezas.

Jostein Gaarder

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, que desde o início quando passei na UFSC me apoiou e me incentivou a correr atrás daquilo que me fazia sentir feliz e completa.

Agradeço a minha mãe e meu pai, por não medirem esforços para me manterem em Florianópolis, disponibilizando seu carinho e afeto a todo momento.

Agradeço ao meu namorado Gustavo, por estar comigo em todos os momentos, nos bons, nos ruins, nos duvidosos e nos mais divertidos. Me apoiando e auxiliando em todos os obstáculos que encontrei pelo caminho.

Agradeço aos meus amigos do Hans Chucrute, que durante a graduação me ensinaram que amizade não é feita de pessoas iguais, mas de pessoas extremamente diferentes que se unem por algo em comum, o carinho um com o outro.

Agradeço a minha amiga Gabriela, por todos os momentos de força e afeto, me inspirando a ser não menos do que a minha melhor versão.

Agradeço às minhas companheiras e companheiros de curso Bruno, Eduarda, Giulia, Ícaro, Julia, Lara, Larissa, Luísa, Luana, Mayara, Rosane e tantas outras que durante a graduação me ensinaram que a universidade é um lugar de aprendizados para além da sala de aula.

Agradeço aos amigos que fiz durante a graduação, nos inúmeros cursos da UFSC e fora dela. Em especial a Amanda, Clara, Eduardo, Guilherme, Natalia, Marcos e Samuel por nos mais adversos momentos manterem a leveza, a graça e a música ao nosso redor.

Agradeço aos meus amigos do Fiapo de Arroz por serem o farol de todo túnel para a minha alegria.

Agradeço a toda equipe do Marista Escola Social São José, por todo companheirismo e dedicação com meu aprendizado durante o estágio.

Agradeço as minhas supervisoras de estágio Larissa e Natalia por cada ensinamento e risadas de fim de dia, que fizeram com que eu aprendesse o que é o Serviço Social na prática.

Agradeço aos meus professores e professoras do departamento de Serviço Social da UFSC por todo carinho, cuidado e conhecimento partilhados durante meus cinco anos de graduação.

Agradeço a minha orientadora Fabiana por acreditar em mim e na minha temática, por segurar o barco comigo e me ensinar a remar.

Por fim, agradeço as minhas tão queridas amigas de Maringá Alana, Amanda, Danielle, Isabella e Lorena por desde a escola serem meu porto seguro, por desde o começo de tudo acreditarem em mim independente do cenário. Ver a força e crescimento de vocês me faz feliz todos os dias.

Obrigada!

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso objetiva compreender a intervenção profissional do/da assistente social que atua na educação básica de uma rede privada frente às situações de trabalho infantil no estado de Santa Catarina. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de campo, que prioriza a análise dialética da realidade vivenciada pelos/as profissionais. O instrumental utilizado para a coleta de dados e informações foi a aplicação de um questionário online. Este trabalho de conclusão de curso está dividido em três partes, contendo na primeira um resgate histórico da educação básica no Brasil e o Serviço Social. Na segunda parte, é feita uma tratativa sobre o trabalho infantil no Brasil, partindo da concepção, passando pela primeira lei de proteção ao trabalho precoce de crianças e adolescentes, até as políticas atuais. Na terceira parte se apresenta a relação da educação com o trabalho infantil e as características da pesquisa realizada, bem como a análise e interpretação dos dados colhidos. Por fim, nas considerações finais são destacados elementos fundamentais para se pensar a erradicação do trabalho infantil no Brasil, destaca-se que a principal conclusão é da necessidade de instituir políticas públicas para a erradicação do trabalho precoce, garantindo a permanência de crianças e adolescentes no ambiente escolar, assim como a escola precisa criar novas estratégias que tornem a educação mais atrativa.

Palavras-chave: Serviço Social. Trabalho Infantil. Atuação Profissional.

ABSTRACT

The present Undergraduate Thesis aims to comprehend Social Worker's intervention over the private basic education in front of child labor in the state of Santa Catarina. Based in a qualitative field research, who prioritized a dialectic analysis of the reality experience by the professionals. The utilized method for the data collected in the research, was the application of an online survey form. This undergraduate thesis is divided in three parts, the first one contains a historical review between the Social Work and its involvement in Basic Education in Brazil. In the second part, is made a handling about child labor in Brazil, beginning with the conception, through the very first law of child labor protection and reaching the current politics. In the third part is shown the relation between education and child labor and the properties of the research, as well as the analysis and interpretation of the obtained data. And finally, in final considerations, are shown central elements for thinking child labor eradication in Brazil, highlighting that the principal conclusion it is the need of institute public politics to eradicate the child labor, ensuring the permanence of children and teenagers in the school's environment, just as the school needs to create new strategies to turn education more attractive.

Keywords: Social Work; Child Labor; Professional Exercise.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Local de formação	52
Gráfico 2 – Relação de interesse em outra área de atuação.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Afubra – Associação dos Fumicultores do Brasil
- CBAS – Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
- CCJC – Comissão de Constituição e Justiça e da Cidadania
- CEAS – Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo
- CEC – Comissão de Educação e Cultura
- CFAS – Conselho Federal de Assistentes Sociais
- CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
- CFP – Conselho Federal de Psicologia
- CISS – Conferência Internacional de Serviço Social
- CLT – Consolidação das Leis de Trabalho
- CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
- CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
- CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
- CSSF – Comissão de Seguridade Social e Família da Câmara de Deputados
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ESS/UCMG – Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais
- Febem – Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor
- FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
- FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IPEC – Programa Internacional para a Erradicação do Trabalho Infantil
- LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
- PAI – Programa de Ações Integradas
- PBF – Programa Bolsa Família

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PL – Projeto de Lei

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

SAM – Serviço de Assistência a Menores

Sindifumo – Sindicato da Indústria de Fumo da Região Sul do Brasil

SP – São Paulo

UCISS – União católica de Serviço Social

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O SERVIÇO SOCIAL E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	17
2.1 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO.....	17
2.2 A PROFISSIONALIZAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL.....	20
2.3 A EMERSÃO PROFISSIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	26
3 O TRABALHO INFANTIL NA SOCIEDADE BRASILEIRA	32
3.1 CONCEPÇÃO DE TRABALHO INFANTIL	32
3.2 O TRABALHO INFANTIL NO BRASIL E A ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO	37
3.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE AO TRABALHO INFANTIL	42
4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS	47
4.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E O TRABALHO INFANTIL	47
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMINHO DE PESQUISA	49
4.3 PERFIL DAS ENTREVISTADAS	52
4.4 COMPREENDENDO O TRABALHO DOS/DAS ASSISTENTES SOCIAIS	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	62
APÊNDICE 1 – Questionário Aplicado	66

1 INTRODUÇÃO

Quando inseridos nos campos de estágio em Serviço Social, os estagiários são instigados a pensar criticamente o cotidiano das relações de trabalho existentes, bem como as disputas políticas e desafios profissionais que ali perpassam. A todo momento são colocados a pensar suas ações estrategicamente, concretizando a relação teoria e prática. Durante a atuação da presente autora enquanto estagiária na área da educação no Marista Escola Social São José, as situações e problemas trazidos pelos adolescentes chamavam a atenção pela sua semelhança. Traziam dúvidas sobre o mercado de trabalho, como poderiam ingressar no mesmo, e tinham o constante anseio em desistir da escola para poder trabalhar mais horas e ajudar em casa, o que motivou o tema escolhido do presente Trabalho de Conclusão de Curso.

Ao analisar esse cenário, passamos a questionar como se entendia o trabalho infantil, pois de que modo poderíamos simplesmente inserir crianças e adolescentes em projetos como jovem aprendiz, sem sequer debatermos sobre as mazelas que este mesmo projeto acarreta a esses estudantes, desgastando-os todos os dias em atividades que muitas vezes não foram pensadas exclusivamente para eles, levando em conta sua faixa etária, seus limites físicos e psicológicos. Esses jovens são exigidos desde cedo, a ter uma maturidade a qual ainda não desenvolveram. A escolha de trabalhar e estudar não é uma escolha em si, quando o objetivo não é o lazer ou a vontade pessoal, mas a necessidade da complementação da renda familiar.

O presente trabalho tem como objetivo compreender a intervenção profissional do/da assistente social que atua na educação básica frente ao trabalho infantil, e como objetivos específicos identificar o envolvimento histórico entre o Serviço Social e a educação básica, discutir sobre as premissas do trabalho infantil e discorrer sobre a relação do trabalho infanto-juvenil e o ambiente escolar. E para alcançar tais objetivos propostos, optou-se pela pesquisa qualitativa, por entender, a partir de Minayo, Deslandes e Gomes (2003, 22 ed.), que a mesma busca não somente recolher dados, mas recolhê-los e analisá-los com significado, buscando explicar o porquê das coisas, não quantificando os valores.

A abordagem qualitativa é descritiva e analítica, valorizando o processo e não somente o resultado, podendo descrever a complexidade de determinado problema, analisando as interações de certas variáveis, compreendendo e classificando os

processos dinâmicos vividos por grupos sociais, e contribuindo para o processo de mudança de determinados grupos (RICHARDSON, 1999).

O público sujeito da pesquisa são todas/os as/os assistentes sociais que trabalham nas unidades Marista Escolas Sociais de Santa Catarina, sendo oito profissionais no total, divididos nos quatro polos da rede no estado: 1 em Caçador, 1 em Criciúma, 3 em Florianópolis e 3 em São José. Por considerar que os profissionais de Serviço Social da área da educação no estado de Santa Catarina se encontram, quase que em sua totalidade, nas redes privadas de ensino. Com isso, o presente trabalho decidiu focar sua pesquisa com as assistentes sociais da área da educação da rede Marista Escolas Sociais de Santa Catarina. Esta é uma instituição de caráter social filantrópico inserida em territórios de vulnerabilidade socioeconômica, onde 100% de seus alunos são bolsistas com renda mínima per capita de até um salário mínimo e meio por família. Também foi selecionada para participar da pesquisa, a assistente social coordenadora geral do Serviço Social do Grupo Marista, entendendo que por ser responsável por desenvolver as diretrizes e projetos da área, poderá contribuir para a coleta de dados e informações acerca da temática do presente trabalho.

Para realizar a coleta de dados e informações foi utilizada a técnica de questionário online, pois devido a pandemia do novo Coronavírus, as atividades presenciais das assistentes sociais se tornou mais restrita, indo a campo presencialmente apenas 1 vez na semana, o que torna mais difícil a conciliação de datas e horários que possibilitassem a entrevista de cada profissional. Sabemos que esse momento atípico que estamos vivendo desde março de 2020 torna nossas ações cotidianas ainda mais desafiadoras e arriscadas, sendo preciso nos reinventar todos os dias colocando outras ferramentas em prática. Também é preciso lembrar que o presente trabalho não possui auxílio financeiro, o que torna o deslocamento a campo para pesquisa inviável.

O questionário é uma técnica de coletas de dados muito utilizada para obter informações, reunindo uma série de perguntas abertas e/ou fechadas de modo objetivo, para que quando analisados esses dados não surjam dúvidas ou informações inconsistentes. Foram aplicadas as profissionais, uma série de perguntas abertas e fechadas através do programa *Google Forms*, ministrando não apenas questões acerca da temática, mas também os perfis das entrevistadas. As questões abordadas pelo questionário necessitaram de total atenção para sua realização, sendo determinado um prazo de até 20 dias para retorno das respostas. Os demais procedimentos

metodológicos e perfis das profissionais contactadas será abordado no quarto capítulo do presente trabalho.

Exposto isto, o presente Trabalho de Conclusão de curso está organizado em três partes: a primeira abordará sobre a história da educação e do Serviço Social, apresentando elementos de construção da política de educação e da gênese da profissão e suas contradições, com envolvimento em diversos campos de atuação, porém só no final do Século XX ela se engajará no campo da educação.

A segunda parte trará os elementos sobre a concepção do trabalho infantil, como destaca o posicionamento da Organização Internacional do Trabalho, e o processo de construção e implementação das políticas de erradicação do trabalho precoce, passando pelo combate aos trabalhos mais insalubres e danosos à crianças e adolescentes até a chegada das políticas atuais.

Na terceira parte se apresenta a análise dos dados e informações colhidos com a pesquisa, precedido por uma breve reflexão acerca da importância da educação e seu marco legislativo/normativo, apresentando o trajeto percorrido pela pesquisa proposta e seguindo com a apresentação das análises dos dados e informações coletados, iniciando pelo perfil das entrevistadas e chegando na análise do trabalho desenvolvido pelos profissionais do Serviço Social mediante a temática aqui estudada.

Por fim, elaboraram-se as considerações finais, as quais apontam os principais elementos e aspectos que indicam como a educação tem papel preponderante no enfrentamento ao trabalho infantil e diante disso o trabalho dos/as profissionais.

2 O SERVIÇO SOCIAL E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO

A educação no Brasil segue uma longa trajetória, sendo preciso voltarmos no período de nossa colonização para podermos entender os reflexos e marcas que resultaram no que temos hoje como educação. Von Dentz e Silva (2015) nos ajudam a fazer essa recapitulação histórica, trazendo elementos do período colonial, onde com a influência portuguesa e da igreja, as missões jesuítas se espalharam pela costa brasileira, a fim de ensinar e educar os povos nativos. Esse processo tinha por objetivo educar a população e igualmente evangelizar, na medida em que se compreendia que os povos originários sequer tinham alma, isso promovia a subalternização e tornava a população mais dócil perante os interesses da coroa portuguesa.

Durante mais de duzentos anos, o povo nativo brasileiro foi dominado e doutrinado a seguir o caminho de Deus, respeitando a família, a religião e a coroa portuguesa. Somente com a Independência em 1822 os jesuítas são expulsos do país e uma “nova era” se inicia, contudo o peso dos valores coloniais continuavam a marcar não só a educação, mas toda a sociedade até o final da Primeira República em 1929, sendo mantida a atenção para os interesses da elite. Neste período do Brasil República, Von Dentz e Silva (2015) evidenciam acerca do dualismo já apresentado nos projetos da educação da época, diferenciando a qualidade do ensino ofertado aos ricos e a qualidade de ensino ofertado ao resto da população. Resultado disso, em 1920 cerca de 75% da população era analfabeta.

Com a Primeira Grande Guerra, inúmeros imigrantes europeus chegaram ao Brasil, buscando refúgio e abrigo para uma nova vida, trazendo com eles outros modelos de ensino, escolas com ideias revolucionárias começaram a ser criadas, pautando o ensino laico e integral, no entanto, essas escolas não duraram muito tempo, com a desculpa de serem “perturbadoras da ordem” foram duramente fechadas pelo governo vigente. Os movimentos proletários e fabris descontentes com este cenário, se organizaram e iniciaram manifestações a partir da década de 1930, em favor de um ensino que fosse de acesso a todos.

No entanto, as mudanças no campo da educação só obtiveram algum avanço a partir da década de 1950, com a criação do Ministério da Educação e Cultura, no segundo mandato de Vargas, sendo impulsionado o debate da qualidade de ensino

brasileiro. Resultado desse movimento foi a criação da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) em 1961 durante o governo de Juscelino Kubistchek.

Contudo, as LDBs dos anos de 1961 e 1971 (primeira e segunda respectivamente), não trouxeram mudanças radicais para a realidade da educação brasileira, deixando a educação em seu marasmo de avanços. Junto a isso, a estagnação dos direitos e políticas sociais durante o período ditatorial, deixaram marcas intensas no país.

De acordo com Von Dentz e Silva (2015), no ano de 1983 havia 60 milhões de analfabetos e semiletrados no Brasil, de uma população total de aproximadamente 130 milhões de habitantes. Ou seja, 53 anos se passaram desde o início da agenda política educacional nacional, e continuávamos a ter quase metade da população sem estar alfabetizada.

Em meados da década de 1980, as lutas sociais se acirram e ganham cada vez mais força. O regime ditatorial militar chega ao seu fim, e com ele uma nova Constituição é criada, reestabelecendo o “Estado democrático de direito” e a liberdade democrática. Nessa Constituição de 1988 (CF/88) a educação foi regulamentada e considerada um direito de todos e dever do Estado e da família. Barbosa (2012, p. 119) traz aspectos fundamentais da CF/88, devendo

o Estado garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria; a progressiva universalização do ensino médio gratuito; o atendimento educacional especializado a portadores de deficiência; a educação infantil, em creches; a oferta do ensino noturno regular; o atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. [...] o desenvolvimento do ensino deverá ser ministrado sob os seguintes princípios: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Vale destacar que alinhada à Constituição Federal de 1988, no ano de 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) trazendo novos parâmetros à “proteção integral” das crianças e adolescentes, até então pejorativamente denominados “menores”, envolvendo vários mecanismos governamentais como os Poderes Jurídicos, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública, Assistência Social, Educação, entre outros setores. Todos esses avanços das legislações e proteções sociais, fizeram com que cada vez mais crianças e adolescentes tivessem acesso à escola.

Na década de 1990, foi “reincorporada parcela substantiva de alunos anteriormente excluídos ou que não haviam ainda ingressado no sistema escolar”

(OLIVEIRA, 2007, p. 668). Portanto, observa-se um significativo avanço na garantia de direitos e proteção às crianças e adolescentes, buscando construir outra concepção de educação, vista como direito.

A LDB de 1996 contribuiu para tal reincorporação, ao especificar a possibilidade de adoção de mecanismos como os ciclos, a aceleração de estudos, a recuperação paralela e a reclassificação, entre outras medidas indicadas nos arts. 23, 24 e 32. Percebe-se que “no período de 1980 a 2000, o percentual da população de sete a catorze anos que estava no sistema escolar passa de 80 para 96,4% e na faixa de quinze a dezessete anos, de 49,7 para 83%”. Esse acesso começa a se generalizar, também, para o ensino médio, permitindo que determinadas parcelas da população, pela primeira vez, concluam com sucesso o ensino fundamental (OLIVEIRA, 2007, p. 680 apud VON DENTZ; SILVA, 2015, p. 24)

Isso foi resultado direto da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996, a qual previa uma gestão democrática do ensino, descentralizando a administração do governo e dando autonomia às escolas e universidades. Barbosa (2012) apresenta que a nova LDB também determinou a redistribuição e o compartilhamento da responsabilidade das três esferas governamentais (federal, estadual e municipal), ficando a cargo da União o Ensino Superior e aos estados e municípios a educação básica. Os municípios ficaram a cargo do ensino fundamental e divide a responsabilidade do ensino fundamental com os estados, sendo estes responsáveis únicos pelo ensino médio.

Embora a educação tenha sido estabelecida com um direito de acesso a todos, ela também reflete os interesses do capital e sofre as influências do mercado, das políticas empregatícias e com a relação público-privado. Piana (2009) cirurgicamente versa que, os interesses nessa “modernização” nas legislações educacionais vão muito além da garantia de um direito básico a população, a LDB/1996 coloca seu projeto educacional a disposição das necessidades e interesses do capital, substituindo o projeto até então construído pelos movimentos sociais e entidades de base, por um projeto alinhado ao Ministério da Educação e ao Banco Mundial, abrindo caminho para mudanças e alterações que não dizem respeito a sociedade civil, mas aos interesses da burguesia (interna e externa) e ao capital.

[...] A LDB contém um arcabouço geral de organização e orientação da política educacional referenciado pelas principais balizas do Estado neoliberal: a reforma administrativa e gerencial do Estado; a flexibilização das legislações exigida pela flexibilização da produção no mundo do trabalho; a substituição da lógica do pleno emprego pela da empregabilidade; a valorização ideológica da supremacia do mercado e da individualidade [...]. (ALMEIDA, 2000, p.161 apud PIANA, 2009, p. 193).

As reformas da educação correspondem diretamente aos interesses do capital e da elite, atendendo a lucratividade e a mercantilização da educação gerenciada pelo Estado. Para a população pobre é destinada a filantropia e o assistencialismo para suprir suas mazelas. E é nesse vasto campo de constante mudança e sucateamento que o Serviço Social tem redefinido sua atuação.

2.2 A PROFISSIONALIZAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

O Serviço Social emerge da ação social da Igreja Católica durante a década de 1920, com um viés de caridade e benevolência. Tinha como finalidade adequar os indivíduos à sociedade, porque eram considerados “sujeitos desajustados”, surgindo a partir da necessidade de manter a ordem social vigente, se tornando um aliado do Estado e da Igreja. As preocupações do Estado se dirigiam em torno de políticas de massa, com instituições assistencialistas.

A primeira escola de Serviço Social da América Latina se instalou no Chile no ano de 1925, fundada por ideais europeus distópicos da realidade latina. A gênese da categoria se deu em meio ao processo de industrialização da América Latina, no auge do desenvolvimento capitalista monopolista¹, com o êxodo rural inflando as cidades, e a fome e a miséria assolando a população. “[...] a Revolução Industrial produziu a hegemonia indiscutível do capitalista na produção social. Fê-lo ao tornar a produção dependente da máquina e, portanto, de quem tem o poder de dispor dela” (MEDEIROS, 2020, p. 3, apud SINGER, p. 32, 1994). Com o crescente processo de industrialização, a violência e a pobreza também crescem, e a cada passo do desenvolvimento capitalista as expressões da questão social seguiam afligindo a classe mais pobre. Trazendo a necessidade de profissionais que lidassem com essa população, compreendida como “desajustada”, que “corrompia a nação”.

Ao final da década de 1930, mais precisamente em 1936 é fundada a primeira escola de Serviço Social no Brasil, abrindo o campo teórico da profissão influenciados por teorias europeias e norte americanas². Trabalhos e matérias começaram a serem

¹ Com o crescente movimento operário, que ameaçavam a hegemonia do capital, e o processo de concentração e a monopolização do capital, o Estado liberal entra em crise, dando origem ao capitalismo em sua fase monopolista a partir da fusão do capital financeiro com o industrial (MEDEIROS, 2020).

² A hoje tão conhecida Mary Richmond, lançou alguns livros e manuais no final do século XIX e início do século XX, que tiveram impacto significativo no que se entendia por Serviço Social no mundo. Duas

produzidos sobre as áreas de atuação dos/das assistentes sociais, e entre elas a educação. O Serviço Social atuava em uma perspectiva individualizada e acrítica, com análises de realidade que vinham externas as nossas vivências, descoladas do nosso cotidiano, mas sempre alinhada com os interesses do Estado e da burguesia.

A questão social neste período era entendida como um mero desajuste do indivíduo à sociedade, e não oriunda às questões capitalistas. A questão social está fundamentalmente ligada a relação capital – trabalho. Medeiros (2020) traz que as principais manifestações da questão social é a pauperização, a exclusão e as desigualdades sociais, seus destrinchamentos irão depender das características históricas da região e/ou da fase do desenvolvimento do sistema capitalista.

[..] é **insuprimível** nos marcos da sociedade onde domina o Modo de Produção Capitalista. Imaginar “solução” da “questão social”, mantendo-se e reproduzindo-se o Modo de Produção Capitalista é o mesmo que imaginar que o Modo de Produção Capitalista pode se manter e se reproduzir sem a acumulação do capital. (NETTO; BRAZ, 2012, p. 152, grifos do autor apud MEDEIROS, 2020, p. 6).

No entanto, nesse período em que o Serviço Social orienta-se pela matriz teórica do positivismo, não havia proposta de transformação da sociedade, ou seja, a atuação profissional se restringia ao ajuste dos sujeitos a ordem do capital.

E nessa linha conservadora e tradicionalista seguia o Serviço Social, aplicando uma prática de caráter fragmentado e descolado das determinações histórico-culturais, onde a atuação dos profissionais era centrada na personalidade do *cliente*, objetivando o ajuste dos sujeitos à sociedade.

Ao adentrar a década de 1960, Medeiros (2020) elucida sobre a presente superacumulação e abertura do capital internacional nos países de capitalismo periférico, aumentando as contradições sociais já existentes. É importante para o capital que essa diferença desigual entre países exista, pois ao mantê-los em um nível de produtividade e inovação inferior, os torna produtores de matéria-prima e fonte de mão de obra barata, assim como, consumidores de tecnologia e produtos acabados. O Brasil faz parte do grupo de países de “desenvolvimento tardio”, e se apresenta em função/favor dos monopólios, onde não há participação popular e as decisões são tomadas pela elite.

Freire, Goes e Cavalcante (2020) trazem que o desenvolvimento capitalista no Brasil operou em favor do “atraso” econômico, a fim de mantê-lo funcional aos interesses do capital,

[...] três fenômenos que comprovam esse fato: o redimensionado, ou seja, ele passa a ser refuncionalizado e integrado à dinâmica do desenvolvimento capitalista; há uma exclusão da massa do povo no tocante ao direcionamento da vida social e, por fim, o desempenho do Estado na sociedade brasileira, que não apenas submete a sociedade civil a uma contínua opressão, mas vem historicamente atuando, conforme Netto (2011, p.19) como um ‘eficiente instrumento contra a emersão, na sociedade civil, de agências portadoras de vontades coletivas e projetos societários alternativos’. (FREIRE; GOES; CAVALVANTE, 2020, p. 49).

Através do golpe civil militar, inúmeros países da América Latina passaram por um período ditatorial, sustentado pelo imperialismo estadunidense. Esses golpes não ocorreram de forma homogênea e simultânea, mas sim conforme as estruturas políticas locais, cada país latino desenvolveu uma maneira de propagar o discurso expansionista e anticomunista à população, sendo o Brasil o primeiro dentre esses países a iniciar seu ciclo ditatorial. O golpe de 1964 foi arquitetado pela burguesia interna, juntamente com a burguesia externa imperialista, em prol do controle econômico, social, político e cultural.

O regime militar brasileiro não derrubou/deslegitimou as profissões que trabalhavam em favor do Estado, consolidadas pelo conservadorismo e o pragmatismo. Sendo assim, o Serviço Social se encaixava às necessidades do Estado burguês, o qual requeria uma execução acrítica das políticas sociais, bem como refrear as manifestações dos profissionais que com eles trabalhavam (AQUINO; VIEIRA; SILVA, 2018).

A profissão se encontrava em meio a este contexto, enfrentando a iminente necessidade de uma renovação na categoria, para acompanhar as necessidades da população e interesses do Estado. A prática profissional dos assistentes sociais, até a década de 1960 e 1970 estava sempre “caminhando de mãos dadas” com a passividade de questionamento, sendo meros executores da política social. Quando a categoria é inserida dentro do mercado empresarial, ela se vê obrigada a pensar de forma mais “moderna”, adquirindo um caráter técnico-operacional.

A conjuntura autocrática exigia um profissional racionalizado e atualizado, não mais com traços tradicionais, acarretando mudanças também na formação profissional, se aproximando das Ciências Sociais – Sociologia, Antropologia e Psicologia Social-, ainda de forma acrítica. Aquino, Vieira e Silva (2018), apresentam que resultante a essa necessidade de modernização, na segunda metade da década de 1960 ocorreram os

seminários de Araxá (1967) e Teresópolis (1970) os quais deram início a produção de diversos materiais com três tipos de direcionamentos diferentes. O primeiro é composto por manifestações que não contestam a ordem sociopolítica presente, se apoiando na matriz teórica estrutural-funcionalista estadunidense. O segundo se trata de uma revitalização do conservadorismo, resgatando a herança histórica e conservadora da profissão com um verniz de “modernização” principalmente através da matriz teórica da fenomenologia e revisionismo do positivismo. E o terceiro apontava para uma intenção de ruptura com o Serviço Social tradicional, trazendo uma crítica aos suportes teóricos, metodológicos e ideológicos da profissão, apontando para a matriz teórica do marxismo.

Em meados da década de 1970, o Serviço Social se insere dentro do círculo universitário durante seu processo de renovação, ainda que em meio a uma universidade domesticada pela ditadura. Aquino, Vieira e Silva (2018) trazem que, essa inserção foi responsável pela organização de uma massa crítica que estabeleceu um padrão acadêmico. Por mais que essa movimentação acadêmica tenha sido uma investida da autocracia burguesa buscando uma modernização nos padrões da profissão, o “tiro acabou saindo pela culatra”, impulsionando um movimento inverso ao esperado.

Buscando adquirir uma validação teórica, a profissão passou a se questionar, articulando problemas da sociedade com as contribuições das Ciências Sociais, mas agora de maneira mais crítica. Durante as décadas de 1960 e 1970, trabalhos e materiais mais críticos sobre o Serviço Social e também seu papel no âmbito escolar começam a aparecer, mesmo que de maneira escassa, devido a aproximação da categoria com a teoria marxistas e suas correntes, que debatiam sobre a luta de classes e movimentos sociais, emerge a discussão da “questão social” a qual se tornou objeto de estudo e análise fundamental para se pensar o Serviço Social e compreender a realidade. Resultando em um processo de reconceituação da profissão que instituiu um novo horizonte para o Serviço Social.

Aquino, Vieira e Silva (2018, p. 54), apoiados nos escritos de Netto (2011), abordam que a perspectiva de intenção de ruptura pode ser dividida em três momentos, “emersão, consolidação acadêmica e espraiamento sobre a categoria profissional”. No momento de emersão, a intenção de ruptura se abriu com um grupo de docentes e estudantes da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (ESS/UCMG), que formularam o Método Belo Horizonte, ou Método BH, que consistia na crítica ao tradicionalismo profissional e intenção de ruptura com o mesmo. O projeto que vinha sendo desenvolvido e discutido entre os docentes e estudantes da ESS/UCMG

durante a década de 1960, permaneceu em sigilo até o final da década de 1960 devido ao período ditatorial.

A Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais teve sua fundação em 1954, demarcando sua vinculação às práticas de desenvolvimento e organização de comunidade, seguindo as diretrizes da Igreja Católica e do Estado. Batistoni (2019) elucida que o apelo contra a ditadura seguia firme dentro da universidade, mas chegado o ano de 1969 a autocracia burguesa que regia o Estado, atacou a educação, e os demais eixos sociais e civis do país, com a instauração do AI-5, reverberando uma política de educação compatível com o conjunto de políticas ditatoriais funcional ao novo regime. Acrescido a isso, o Método BH permaneceu isolado devido a reconceituação assumida no meio acadêmico-profissional, o qual seguia a linha conservadora modernizadora expressa pelos documentos de Araxá e Teresópolis. Foi apenas na segunda metade da década de 1970 que a proposta reconceituadora da escola foi resgatada, primeiro ganhando força no meio acadêmico latino americano e depois se espalhando pela categoria profissional. O Método BH foi o impulsionador da crítica ao Serviço Social conservador, como indica Netto (2015) instituindo o que o autor chamou de Intenção de Ruptura.

Apenas no final da década de 1970 que o movimento de reconceituação do Serviço Social ganhou materialidade no campo de atuação, com a aproximação da profissão às lutas e movimentos sociais, impulsionado pela organização sindical operária.

O protagonismo operário opera uma viragem no processo político: arrastando consigo, e conferindo-lhe um sentido político anti-ditatorial, o caudal de demandas econômico-sociais reprimidas da massa urbana, desperta e mobiliza para a participação cívica de amplos segmentos da população. [...] Em suma, o protagonismo operário traz à tona a crise do regime ditatorial, torna-a inteiramente visível no final dos anos 1970 e a conduz a seu momento terminal: compele a oposição burguesa a avançar, inviabiliza a reprodução do regime ditatorial e cria condições para projeções societárias diferentes no Brasil. (NETTO, 2009, p. 26-27, apud DURIGUETTO; REZENDE, 2019, p. 13)

Neste cenário de reacendimento das lutas sociais, que acontece o I Encontro Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais em 1978 na cidade de Belo Horizonte. O encontro ocorreu em novembro de 1978 e pautou o trabalho intersindical e a intensificação da articulação nacional da categoria. Em continuidade deste trabalho, no ano de 1979, impulsionado pelas movimentações sindicais da categoria, aconteceu o Encontro Nacional de Capacitação Continuada que proporcionou uma reflexão dos participantes sobre a importância de uma articulação nacional.

Resultante desses encontros nacionais, foi pensado um planejamento para fortalecer a força sindical dos assistentes sociais nos estados brasileiros em que a mesma estivesse fraca ou ainda não existisse. Duriguetto e Rezende (2019) evidenciam que, juntamente a essa estruturação das forças sindicais, as mesmas estavam organizando um manifesto de intervenções a ser apresentado no III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), devido a organização do evento estabelecer um caráter conservador, dado seus conteúdos e formato.

O III CBAS aconteceu na cidade de São Paulo entre os dias 23 e 28 de setembro de 1979, sob a organização do Conselho Federal de Assistentes sociais (CFAS) e do Conselho Regional da 9ª Região (SP) com a temática *Serviço Social e a Política Social*, onde estiveram presentes mais de 2500 pessoas, dentre elas profissionais, docentes e estudantes de polos conservadores e combativos da categoria. Durante o primeiro dia de congresso, o manifesto construído pelas frentes sindicais de assistentes sociais, foi estrategicamente debatido nos grupos temáticos do encontro, explicitando a necessidade da participação da categoria junto as lutas sociais, a favor do fim da ditadura e assumindo seu papel enquanto classe trabalhadora.

Em seu segundo dia de congresso, o manifesto construído foi aprovado pelos participantes, ocasionando em um marco histórico do processo de renovação do Serviço Social brasileiro, mudando o rumo temático do III CBAS, sendo suas principais mudanças a

[...] participação de representantes da comunidade e lideranças sindicais nas mesas temáticas; discussão sobre trabalho e salário da categoria; assembleias para discutir os encaminhamentos; e, como marco simbólico maior da virada, a destituição da Comissão de Honra e sua substituição por representantes que simbolizassem. (DURIGUETTO; REZENDE, 2019, p. 17).

Duriguetto e Rezende (2019) constatam ainda que, foram necessários quase duas décadas para que o Serviço Social enquanto categoria se posicionasse em face do regime ditatorial, foi preciso uma grande força dos profissionais sindicalizados e acadêmicos organizados para trazer esses tardios questionamentos à categoria. Questionamentos esses que resultaram não só em um posicionamento político perante a ditadura, mas em uma mudança histórica na linha teórica, política e profissional do Serviço Social.

Em meados da década de 1980 o período ditatorial no Brasil entra em declínio e com ele, as manifestações populares inflamam, fazendo com que os debates sobre direito e democracia se espalhassem pelo país. Em 1988, com o fortalecimento dos

movimentos sociais foi elaborada e aprovada uma nova Constituição Federal, a qual prevê mudanças enormes para a seguridade da população.

A Assistência Social passa a fazer parte da Seguridade Social, juntamente com a Saúde e a Previdência, ampliando assim as competências profissionais da categoria, fomentando o trabalho em rede, e elencando novos patamares para essa atuação.

E na efervescência do processo de ruptura, e impulsionado pelo processo de mobilização em torno da Constituição de 1988, em 1986 é criado o novo Código de Ética da Profissão, pautando um novo viés ético, ideológico e político, em denúncia as falhas institucionais e ao sistema capitalista, quebrando a relação dos antigos códigos de ética que tinham como intenção à profissão o “ajuste” dos indivíduos ao meio. Pouco tempo depois é criada a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/93) em 1993, bem como um novo Código de Ética da profissão respaldando e alicerçando os direitos e deveres dos assistentes sociais, almejando um projeto de sociedade coeso e equiparado socialmente.

Na década de 1980, a profissão também começa a se aproximar com os espaços da educação, conforme indicam Von Dentz e Silva (2015) esses profissionais eram contratados para um serviço de assistência escolar, com o objetivo de intervir em situações consideradas difíceis e não rotineiras, colocadas como “desconfortos escolares”, o qual dialoga diretamente com as perspectivas profissionais daquele período. Até a década de 1980, a inserção dos assistentes sociais dentro das escolas era limitada, não sendo um local de grande atuação da profissão.

Foram necessários 60 anos para que ocorresse uma mudança significativa, não só para a categoria do Serviço Social, mas para a atenção e recursos voltados à educação, tornando a educação um objeto de estudo permanente da profissão.

2.3 A EMERGÊNCIA PROFISSIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Com a expansão das políticas sociais na década de 1940 o Serviço Social começa a atuar nos denominados Centros Familiares, vinculados ao Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS), desenvolvendo atividades como: visitas domiciliares, reuniões educativas para adultos, bibliotecas infantis, cursos de formação moral para o lar, entre outras atividades. Não havia uma crítica acerca das problemáticas sociais, mas o indivíduo era culpabilizado pelo seu não ajustamento e condição social.

Na área da educação a leitura era a mesma, Barbosa (2012) traz que problemas como a evasão escolar, analfabetismo e reprovações estavam diretamente ligados ao indivíduo e sua família. Em 1946 no Rio Grande do Sul foi implantado o Serviço Social escolar na Secretaria de Educação e Cultura, suas atividades giravam em torno da identificação de problemas e ações que permitissem a adaptação dos alunos. Em 1957 na cidade de Porto Alegre aconteceu um seminário organizado pela Conferência Internacional de Serviço Social (CISS) e pela União Católica Internacional de Serviço Social (UCISS), com a temática “Educação para adultos e Desenvolvimento de Comunidade”, a qual seguia a lógica desenvolvimentista do ajustamento social dos indivíduos, a fim de torná-los cidadãos produtivos e uteis ao capital (PIANA, 2009).

Os assistentes sociais eram convidados a intervir em situações escolares consideradas “anormalidades sociais”, seguindo a linha ideológica do Estado até meados da década de 1970. Com o processo de ruptura do Serviço Social, fundamentado nos ideários críticos da profissão e rompendo com sua raiz conservadora tradicionalista na década de 1980, a categoria conquistou um novo viés e uma nova perspectiva para sua atuação. Arelada a Constituição Federal de 1988, ao Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e com a Lei de Diretrizes e Base de 1996, o Serviço Social se ramifica ao campo da educação entendendo-o como campo integrante das políticas sociais, sendo necessária sua defesa e proteção para alcançar um projeto de sociedade pautado na democracia, justiça social, na participação popular e na ampliação da cidadania.

Von Dentz e Silva (2017) discorrem sobre a atuação do Serviço Social no campo da educação a partir da década de 1990, enfatizam que a ação profissional da categoria é voltada para a garantia do acesso à educação, e atuando com as expressões da questão social. Sua intervenção qualificada permite a identificação dessas expressões, como a evasão escolar, a dificuldade de aprendizagem, a violência, o baixo rendimento, a analfabetização, entre outros, visando corroborar com a construção de uma política de educação emancipadora, fundada na liberdade, na equidade e no pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Nessa nova perspectiva, os profissionais do Serviço Social inseridos na política de educação desempenham um papel fundamental enquanto auxiliares na compreensão da educação enquanto direito universal, por meio de seu olhar crítico e sensível às relações, trazendo a família para dentro do contexto escolar.

A escola é um universo de vivências na qual as diferentes expressões da questão social perpassam, tornando o trabalho nesse ambiente bastante complexo. O assistente social precisa estar presente nesse ambiente escolar para lidar com qualidade diante das situações adversas do cotidiano, fazendo uma escuta qualitativa, direcionando com responsabilidade à rede socioassistencial, fazendo a articulação necessária entre a família, a escola e a comunidade, bem como fazendo a ligação interprofissional com professores, pedagogos, técnicos e colaboradores presentes no espaço escolar.

Os autores Macedo, Cabral e Ferreira (2014) abordam sobre os debates e materiais construídos em relação a esta área de atuação até então, expondo as prerrogativas elaboradas pela categoria e publicadas pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS):

Conforme o CFESS (2011), os problemas sociais a serem combatidos pelo assistente social na área da educação são: Baixo rendimento escolar. Evasão escolar. Desinteresse pelo aprendizado. Problemas com disciplinas. Insubordinação a qualquer limite ou regra escolar. Vulnerabilidade as drogas. Atitudes e comportamentos agressivos e violentos. (MACEDO; CABRAL; FERREIRA, 2014, p. 112).

Com isso, é possível refletir sobre os desafios profissionais nessa área, sendo o reencantamento escolar um deles. Por mais que o campo da educação não seja uma área nova para o Serviço Social o interesse dos profissionais pela área se tornou uma crescente a partir da década de 1990. O assistente social é um profissional fundamental para se entender e executar as políticas educacionais. Como Piana (2009, p. 186) bem retrata, “traçar um perfil profissional educativo, representa à profissão a construção de meios para a superação da condição de opressão e de dominação das classes oprimidas e dominadas”.

É preciso pensar a escola para além de suas barreiras tradicionais, pois para garantir e assegurar o comprometimento dos alunos e da escola para com a educação, é preciso trabalhar em cima de suas questões e não ignorá-las e tentar passar as responsabilidades para a família. O ambiente escolar não se trata apenas do estudo, mas também reflete as relações familiares, a fome, a pobreza, a violência, o conhecimento político, os conhecimentos não tradicionais, as realidades pauperizadas, bem como o trabalho infantil.

O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) desde o final da década de 1990 debate sobre a regulamentação dos profissionais assistentes sociais dentro da educação básica, pontuando não só as atribuições que competem ao Serviço Social, mas a importância de se ter esse respaldo legislativo. No início dos anos 2000 foi criado o

Projeto de Lei (PL) 3688, que inseria assistentes sociais e psicólogos dentro das escolas, no entanto foi arquivado com a desculpa de que tal implementação seria inconstitucional, resultando na divulgação do material “Serviço Social na Educação” do CFESS no ano de 2001, o qual reestabelecia os fundamentos da PL 3688, a partir de um ciclo de debates regionais que discutiram sobre a temática educacional, onde argumentaram sobre a necessidade dessa inserção profissional e a constitucionalidade deste projeto de lei (CFESS, 2001).

De 2000 a 2005 a PL ficou tramitando dentro da Comissão de Educação (CEC) da Câmara de Deputados, sendo enviada e reenviada aos parlamentares e vagarosamente debatida, sendo votada apenas no dia 03/08/2005, ou seja, foram necessários 5 anos para que o Projeto de Lei passasse da primeira fase/casa de discussão e votação, o que refletiu paulatinamente durante os anos que se seguiram para a PL ser aprovada. Durante os anos de 2005 a 2007 a PL 3688/00 foi enviada para a Comissão de Constituição e Justiça e da Cidadania (CCJC), tendo seu debate iniciado, mas não continuado pois os parlamentares não deram continuidade ao seu processo, resultando em seu arquivamento no dia 31/01/2007.

Após alguns deputados entrarem com pedido de desarquivamento da PL, a mesma foi desarquivada no dia 22/03/2007. No entanto, esta decisão gerou grandes discussões dentro da Câmara, o que travou o andamento do Projeto de Lei sendo discutido seriamente apenas em 2011. O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) esteve durante todo esse tempo dentro dos debates na Câmara dos Deputados para garantir que a PL fosse discutida e aprovada, lançando em seu portal oficial notas e cartas para mobilizar e informar a categoria sobre o processo. No mês de Abril de 2012 a PL foi aprovada pela Comissão de Seguridade Social e Família da Câmara de Deputados (CSSF), sendo encaminhada então para a Comissão de Educação e Cultura (CEC) para nova votação. O CFESS manteve um intenso trabalho para manter um diálogo com os deputados, organizando uma série de reuniões para discutir sobre a importância da aprovação deste Projeto de Lei e sua necessidade de ser aprovada o mais rápido possível. O CFESS também disponibilizou em seu site um breve texto pré-montado para que os/as Assistentes Sociais e apoiadores desta PL enviassem aos parlamentares da CEC, colocando pressão e seriedade à análise do projeto. Em novembro do mesmo ano, foi marcada uma audiência pública para debater a PL 3688/00 na Câmara de Deputados, sendo feito um grande chamado para toda a categoria de Serviço Social marcar presença e pressionar o legislativo para a tramitação do projeto.

Após mais um período de estagnação do debate sobre a PL, em 19 de junho de 2013, havia sido marcado uma sessão para votação do projeto, mas ela não ocorreu pois os parlamentares contrários a PL se articularam e esvaziaram a Câmara para que o quórum mínimo não fosse atingido e a votação não fosse realizada. Os deputados articulados com o governo resolveram por boicotar o processo de tramitação da PL 3688/00, pois tanto o governo federal quanto o Ministério da Educação não entendem os/as Assistentes Sociais e Psicólogos como “profissionais de ensino”. Nesses 13 anos de tramites da PL pela Câmara, a mesma foi barrada e segurada em cada oportunidade que os parlamentares tiveram. Os estudantes e Assistentes Sociais de Brasília puxaram manifestações dentro e fora da Câmara de Deputados, cobrando a presença e andamento do processo do Projeto de Lei por diversas vezes, entoando gritos de ordem e colando cartazes.

Como estratégia de pressão, o CFESS organizou e agendou uma reunião com o presidente da comissão responsável pela votação da PL, e alguns representantes dos Conselhos de Educação, para assim contra argumentá-los e expor as necessidades concretas da aprovação do projeto de lei. O que resultou em uma nota pública escrita pelo CFESS e pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), que expunha as atrocidades do processo demorado e irracional que os parlamentares/deputados contrários a PL estavam realizando. Em 07 de Julho de 2015, a PL 3688/2000 foi finalmente aprovada pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) da Câmara de Deputados, ficando a cargo do Plenário da Câmara votar o projeto, sendo essa a penúltima instância de votação para a PL enfim se tornar Lei. Contudo, apenas quatro anos depois, em 12 de Setembro de 2019 a PL 3688/200 é votada e **aprovada** pela Câmara de Deputados, sendo encaminhada para sanção presidencial e mobilizando toda a categoria de Serviço Social e Psicologia para pedir e pressionar a sanção presidencial favorável à PL. Chegado o dia 09 de Outubro de 2019, vinte e sete dias após a votação da Câmara, o presidente Jair Bolsonaro **vetou** o Projeto de Lei. Com essa avassaladora notícia, o CFESS, o CFP e todas as categorias de Serviço Social e Psicologia se articularam para derrubar o veto presidencial. Foram feitos abaixo-assinados contra o veto e enviado e-mails aos parlamentares, exigindo um posicionamento da Câmara.

Durante quase 20 anos, as categorias de Serviço Social e de Psicologia reivindicaram e defenderam o projeto de lei que regulamentava a inserção dos assistentes sociais e psicólogos na área da educação. Entre arquivamentos e desarquivamentos, emendas e desacordos sobre a PL, no dia 12 de Dezembro de 2019

foi aprovada e publicada no Diário Oficial da União a Lei nº 13.935/2019, que assegura a incorporação de assistentes sociais e psicólogos no quadro multiprofissional das redes públicas de educação. Com essa importante conquista da categoria, o trabalho das entidades do Conjunto CFESS/CRESS e demais coletivos e movimentos organizados, deve ser para a efetivação dessa lei, pensando e propondo estratégias, bem como a articulação com a categoria de Psicologia. Só o trabalho coletivo, e o seu fortalecimento, tornará possível o trabalho dos assistentes sociais, pois é

[...] fundamental adensar a luta pelo acesso à educação pública como direito social, laico, gratuito, socialmente referenciado, presencial e de qualidade, entendendo que as (os) profissionais de serviço social e de psicologia podem realizar nesse espaço ocupacional, a partir da direção presente no projeto ético-político profissional, qual seja, o exercício de sua autonomia profissional com competência crítica, propositiva, em uma perspectiva de totalidade, construindo mediações para emancipação humana. (CFESS; CFP, 2020, p. 15).

São profissionais que tem muito a contribuir no planejamento, na execução e avaliação de programas, projetos e serviços no campo da política de educação, na medida em que ambos têm competência e habilidade técnica para atuar nas diferentes políticas sociais.

No próximo capítulo será abordado sobre os aspectos legais e históricos do trabalho infantil, as leis e programas que foram desenvolvidos para essa violação de direitos e alguns aspectos das atuais políticas sociais direcionadas para o combate ao trabalho infantil.

3 O TRABALHO INFANTIL NA SOCIEDADE BRASILEIRA

3.1 CONCEPÇÃO DE TRABALHO INFANTIL

A exploração do trabalho infantil é um dos abusos mais graves e mais frequentes nas sociedades, tratando-se de uma violação que se torna uma porta de entrada para outros abusos. No campo ou na cidade, o trabalho infantil está presente, seja nos campos rurais enriquecendo os fazendeiros, seja na cidade vendendo balas no semáforo ou explorados em comércios e indústrias. Essas crianças e adolescentes fazem jornadas quase sempre iguais (quando não a mesma) a dos adultos recebendo muito menos por isso, ou seja, para além de estarem em condições ilegais, são superexploradas.

Discutir o trabalho infantil no Brasil é debater não apenas as localidades pobres, mas a relação entre exploração do trabalho e o capital. Lourenço (2014) diz que o trabalho infantil não está presente apenas nos países pobres, pelo contrário ocorre também nas localidades ricas e “desenvolvidas”, mesmo quando o trabalho não está localizado territorialmente lá, é constituído por conta destes e da terceirização do trabalho trazida pelas multinacionais, a fim de baratear a produção de seus produtos explorando a mão de obra proletária e pobre.

Portanto, o trabalho precoce deve ser visto a partir das particularidades do local onde ocorre, mas, de forma alguma, deve ser analisado de modo autônomo e individual. Ao contrário, esta é uma das expressões da questão social e faz parte do processo de constituição do sistema capitalista (Engels, 1985), que nas repercussões da crise cíclica vivida desde os anos de 1970, vem promovendo a reorganização da produção em face da globalização, resultando na flexibilização do trabalho e dos respectivos direitos (LOURENÇO, 2014, p. 296).

Desse modo, esses países “desenvolvidos”, ainda que contem com legislações trabalhistas que, via de regra, garantem as condições mínimas de acesso aos direitos básicos a seus empregados, nos países periféricos mais pobres, essa proteção trabalhista se estrutura por meio de legislações cada vez mais flexibilizadas, precarizando suas condições de trabalho. Entretanto, são os países mais ricos que auxiliam e investem no desmonte econômico e social dos países mais pobres, para que a produção de seus produtos seja mantida e dessa forma se garanta a (re)produção da mais valia, garantindo e mantendo a obtenção de seus lucros.

De outra parte, tem-se frequentemente o trabalho precoce de crianças e adolescentes em comércios familiares, sendo esta apenas uma expressão das precarizações do universo do trabalho.

Em 1941 foi criado no Governo Vargas o Serviço de Assistência a Menores (SAM), o qual tinha por finalidade controlar a assistência aos “menores” em escala nacional, através do atendimento aos “menores abandonados” e “desvalidos”, encaminhando-os às instituições oficiais existentes e aos “menores delinquentes” o encaminhamento era a internação em reformatórios.

No período da ditadura cívico-militar no Brasil o SAM foi extinto e criou-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) e a questão da infância passou a ser tratada como problema de segurança nacional. E nessa mesma lógica os estados criaram as Fundações Estaduais do Bem-estar do Menor (Febem). Tanto a Funabem como as Febem's tinham como objetivo o recolhimento de meninos e meninas de rua para serem disciplinados/regenerados através do trabalho.

Nesse período de expansão do polo industrial brasileiro, a exploração da mão de obra infantil era habitual nas fábricas, bem como a exploração de mão de obra feminina, envolvendo crianças e adolescentes nessa relação de trabalho que as expunha a outros diversos abusos físicos, sexuais e psicológicos. Lima e Alves Jr. (2013) refletem que as políticas de saúde feminina e infantil eram ainda mais irrelevantes para o governo, não abordando, ou sequer mencionando, sobre a problemática da saúde feminina no Brasil nos espaços políticos.

Contudo, para se pensar e refletir sobre o trabalho infantil, é preciso entender o que é considerado enquanto trabalho infantil. Para a Justiça do Trabalho brasileira (s/d, p. 03)

[...] o trabalho infantil é toda e qualquer atividade realizada por crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos [...] e a proibição do trabalho precoce tem razões que vão muito além da mera questão legal, de regulamentação ou da proteção jurídica, porque estão relacionadas com a necessidade de assegurar a plenitude da infância para todas as crianças.

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), trabalho infantil é definido como aquele que priva a criança e o adolescente de sua infância, sendo prejudicial ao seu desenvolvimento físico e mental; toda e qualquer forma de trabalho abaixo dos 12 anos; qualquer trabalho entre 12 e 14 anos que não seja leve; todo tipo de trabalho abaixo dos 18 anos enquadrado pela OIT como “Piores Formas de Trabalho Infantil”.

Nessa direção o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aprovado em 1990, em seu Capítulo V, legisla sobre o direito a profissionalização e proteção ao trabalho de

adolescentes, sendo proibida toda e qualquer forma de trabalho a menores de 14 anos, apenas permitido na condição de aprendiz a partir de 14 anos.

Mesmo com essas normatizações e leis criadas, o índice de trabalhadores precoce continua a subir, mesmo que vagarosamente. Lima e Alves Jr. (2013, p. 3) mostram que:

Outros dados colhidos pelo IBGE resultam que 20% dos brasileiros já trabalharam antes dos 10 anos e 65% antes dos 15 anos, além disso, 7,5 milhões de brasileiros com idades entre 10 e 17 trabalham representando 11,6% da mão-de-obra sendo que 70% dos casos recebem apenas meio salário mínimo que é cerca de R\$ 263 reais.

O trabalho infantil no Brasil é um problema estrutural advindo de nosso sistema econômico que é incapaz de resolver suas próprias incoerências, gerando uma sociedade de disputa de classes e desigualdades sociais, onde o pobre sempre é provedor de suas próprias mazelas.

A trajetória legislativa do trabalho precoce no Brasil se inicia no final do século XIX, com a promulgação do Decreto 1313 em 1891, que proibia o trabalho de menores de 12 anos e atividades no período noturno para crianças e adolescentes. Essa foi a primeira norma legal de proteção contra o trabalho infantil no Brasil. A partir da década de 1920 foi criado o Sistema de Soldada, onde meninas pobres ou órfãs eram retiradas de suas casas de acolhimento e levadas para trabalhar em casa de família. Essa família ficaria responsável por vestir, alimentar e educar essas crianças em troca de seu trabalho, depositando uma pequena quantia em uma caderneta de poupança em seu nome, projeto esse que foi mantido até 1980 (LIMA; ALVES JR., 2013).

Com a iminente pressão política Internacional, em 1927 é formulado o Código de Menores, que limitava o trabalho diário em uma jornada de até 6 horas para crianças e adolescentes de 12 a 18 anos e proibia atividades insalubres para menores de 18 anos. As Constituições de 1934, 1936 e 1946 apresentaram uma mesma linha de convergência quanto ao trabalho precoce, estipulando a idade mínima a partir dos 14 anos e para trabalhos noturnos a partir dos 16 anos e trabalhos insalubres a partir dos 18 anos, assim procuraram manter essa limitação de idade de crianças e adolescentes para acesso ao mercado de trabalho. Já as Constituições de 1967 e 1969, conforme indicação de Alberto e Yamamoto (2017) indicam que houve um grande retrocesso em suas determinações, estipulando a idade mínima de trabalho para a partir dos 12 anos, e o trabalho noturno e industrial para a partir dos 18 anos.

Desde a década de 1970 o IBGE vem fazendo pesquisas sobre os números de trabalhadores precoces no país, a fim de monitorar e requisitar ao governo o devido acompanhamento para essa política.

No final da década de 80, o Brasil havia se tornado sinônimo de desigualdade social, concentração de renda, miséria, subdesenvolvimento, corrupção e negligência, que repercutia na infância (OIT, 2003). O fracasso das instituições fechadas, aliado ao *“repúdio ético e político de setores da sociedade”* (Costa, 1990, p. 32), sensíveis à questão dos direitos humanos, levada pela eclosão de movimentos de contestação na sociedade brasileira, que emergiram com o fim do regime militar, produziu uma nova tônica no processo de conscientização: uma nova postura em relação às crianças e adolescentes. (ALBERTO; YAMAMOTO, 2011, p. 3).

Com o fim do regime civil-militar, uma nova postura foi adotada para as questões da criança e do adolescente, bem como em outras áreas políticas e sociais da sociedade impulsionado pelo movimento das “Diretas Já” e da “Constituinte Já”, inúmeros abaixo assinados foram feitos pedindo emendas constitucionais que protegessem a criança e o adolescente. Cerca de 1,4 milhões de crianças assinaram uma carta de reivindicação para o governo federal e o resultado de toda essa mobilização nacional foi uma das Constituições Federais mais completas e apreciadas no mundo, a nossa Constituição Federal de 1988, que se desdobrou no Estatuto da Criança e do Adolescente criado nos anos seguintes.

Em 1990 quando o governo brasileiro assina o Tratado da Criança e do Adolescente da Organização das Nações Unidas (ONU), o direito e as formas de trabalho destes se torna uma prioridade para os governantes e para o país. Chegando 1992, aliado à um projeto piloto da OIT, é realizado uma experiência para a retirada de crianças e adolescentes do corte de cana no estado do Rio de Janeiro. Foram concedidas algumas bolsas escolares e atividades no contraturno escolar juntamente com a FUNABEM. Com base nessa experiência é criado em 1995 o Programa de Ações Integradas (PAI) em junção com outras entidades, para intervir em situações de trabalho infantil, sendo que o projeto piloto foi desenvolvido no estado do Mato Grosso do Sul, onde crianças e adolescentes estavam em regime de trabalho insalubres e exploratórios na colheita de erva-mate e em carvoarias do estado (ALBERTO; YAMAMOTO, 2017).

Com os resultados positivos da experiência com o PAI, a OIT através do Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC), transforma o PAI no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), onde em seu primeiro ano cadastrou 893 crianças e adolescentes e em dezembro do ano seguinte (1997), cadastrou 1985 jovens, o que mostrou o grande potencial do programa e a possibilidade de

expandi-lo para o resto do país. Alberto e Yamamoto (2017), em seu resgate histórico sobre o trabalho infantil e com a apresentação de dados do caminho de sua erradicação, sinalizam ainda que:

A visibilidade internacional da situação do trabalho infantil no Brasil gera novamente a cooperação da OIT que financia um suplemento da PNAD. [...] Essa PNAD suplementar passou a investigar o trabalho infantil de 5 a 17 anos, cujo número em 2001 era 5,4 milhões (Kassouf, 2004). A taxa de escolarização de 5 a 17 anos de idade era de 86%, sendo que 12,7% estavam ocupados e 12,1% não frequentavam escola; 14,7% porque não tinham escola perto de casa e 15,5% eram beneficiários de programas sociais voltados para a educação. A PNAD 2001 também revelou que as crianças trabalhadoras apresentavam nível de escolarização menor, 80,3% entre ocupados e 91,1% entre os desocupados (Kassouf, 2004). (ALBERTO; YAMAMOTO, 2017, p. 6)

Diante desse quadro, o Brasil traçou um plano de combate ao trabalho infantil a partir dos programas de transferência de renda, com a criação do PETI e dos programas de erradicação ao trabalho infantil avançando, durante os anos de 2005 a 2010 o Brasil mostrou uma forte diminuição nos casos de trabalho infantil. Entretanto, mesmo com a implantação de uma política de erradicação do trabalho infantil, permanecia a existência da exploração do trabalho de crianças e adolescentes, chegando em 2010 num total de 3,4 milhões de crianças e adolescentes em regime de trabalho precoce (ALBERTO; YAMAMOTO, 2017, p. 8). Porém o que os dados das pesquisas não mostraram foi que o método utilizado para essa coleta, era diferente do utilizado nos anos anteriores pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), sendo utilizado o recorte de crianças e adolescentes de 10 a 17 anos. Quando a PNAD em 2011 foi realizada utilizando a faixa etária estabelecida pelo IBGE, de 5 a 17 anos, revelou que o número de trabalhadores precoce era de 8,6 milhões, mais que o dobro das crianças e adolescentes identificados no ano anterior.

Mediante os dados alarmantes de crianças e adolescentes em situação de trabalho precoce, o país adotou a estratégia de enfrentamento ao trabalho infantil por intermédio de políticas de transferência de renda e inserção em atividades socioeducativas instituídas no campo da política de assistência social.

O governo brasileiro adotou as políticas de assistência social, e não as políticas educacionais, para o enfrentamento ao trabalho infantil, optou por uma linha de ação que, do ponto de vista do enfrentamento do trabalho infantil, é equivocada, exatamente por não ser universalista. (ALBERTO; YAMAMOTO, 2017, p. 12).

Na perspectiva da garantia da proteção social os programas e serviços ofertados no âmbito da assistência social acabam por focar a sua atuação em situações extremas

de vulnerabilidade e risco social, o que por certo desconfigura o caráter universalista de acesso à política pública.

3.2 O TRABALHO INFANTIL NO BRASIL E A ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO

Após muita pressão, principalmente internacional, o Brasil assina em 2000 a convenção 182 da OIT, que versa sobre as piores formas de trabalho, mas é apenas em 2002 que o país assina a Convenção 138³ da OIT, que estabeleceu a idade mínima internacional de trabalho debatida e aceita para crianças e adolescentes, sendo determinado que a idade mínima para admissão não deve ser inferior a conclusão da escolarização obrigatória (até o Ensino Fundamental II).

Em seus escritos, Conde (2013) reflete que vários setores do país tem interesse na diminuição da idade mínima de 14 anos para 12 anos (em caráter de aprendiz), visando o lucro em cima da mão de obra barata de crianças e adolescentes, mesmo o Brasil sendo signatário da Convenção 138 da OIT, onde estabelece internacionalmente uma idade mínima para o trabalho.

O capitalismo em sua sanha de acumulação, busca instituir todas as formas de exploração possível produzindo e reproduzindo todas as mazelas sociais e ampliando as desigualdades. Proíbe-se o trabalho diante de suas piores e mais insalubres formas, mas o permitimos no caráter de aprendiz, ou seja, apenas o trabalho desgastante e depreciador afeta as crianças e adolescentes, as outras formas podem ocorrer sem problemas ou intervenções, mesmo que tirem esses jovens trabalhadores da escola ou de suas casas, afinal é o “trabalho que molda o homem”.

No ano de 1998 é desenvolvido o “Pacto do Setor Fumageiro pela Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil na Produção do Fumo” (CONDE, 2013, p. 4), pelo Sindicato da Indústria de Fumo da Região Sul do Brasil (Sindifumo) e pela Associação dos Fumicultores do Brasil (Afubra), que visava a erradicação do trabalho infantil devido a necessidade de uma mão de obra mais qualificada e estudada para gerir essa indústria. Almejando os interesses e modernizações do setor, os fumicultores viram a necessidade de tirar as crianças do trabalho rural e investir na educação das mesmas, para que quando crescessem pudessem tomar conta do setor e assim terem capacidade

³ A Convenção 138 da OIT foi criada e aprovada pela mesma em 1973, ou seja, foram precisos 29 anos para que o Brasil se tornasse signatário desta convenção e refletisse sobre a mesma.

de gerenciar as tecnologias ali implantadas, reduzindo os custos da indústria com instrutores e treinamentos, conquistando de brinde a imagem de empresa “amiga da criança”.

Além disso, a empresa recebe incentivos fiscais para o desenvolvimento do programa, o que evidencia que, no fundo, o Estado brasileiro é quem financia a formação voltada aos interesses comerciais da iniciativa privada, confirmando a importância da tríade Estado, Capital e Trabalho para a manutenção das estruturas sociais vigentes. Essa constatação, mais uma vez, evidencia a atualidade das propostas liberais de educação que, desde o século 18, defendem a instrumentalização técnica dos filhos dos trabalhadores com a aprendizagem de conhecimentos gerais (na época: saber ler, escrever e contar). (CONDE, 2013, p. 4).

As desigualdades socioeconômicas acarretam às famílias a dependerem de seus filhos para “ajudar” na manutenção da casa e nos negócios. A tarefa de desvendar o trabalho infantil e de fato erradicá-lo se torna cada vez mais difícil, com os interesses nacionais versados na esfera do lucro e do dinheiro, ao invés do direito e da dignidade, essas atividades ficam enraizadas enquanto algo não prejudicial ao desenvolvimento infanto-juvenil, mas uma atividade que molda caráter e responsabilidade ao ser, mantendo as crianças e adolescentes longe dos perigos da rua.

O trabalho infantil de rua, por mais que tenha seus estereótipos e pressupostos, se concebe em inúmeras realidades diferentes. Cruz e Assunção (2008) resgatam a temática através de um projeto de pesquisa com as crianças e adolescentes de rua e suas famílias, e analisam que muitos desses juvenis não possuem uma rede de apoio familiar para auxiliá-los. O estudo realizado mostra a diferença entre alguns desses grupos de rua e como a relação com a comunidade para algumas dessas crianças e adolescentes fazem total diferença em sua rotina.

Alguns desses grupos de pequenos trabalhadores não possuem um adulto responsável e eles realizam suas atividades junto com outras famílias, seja fazendo malabarismo, seja vendendo produtos no semáforo. A pesquisa mostrou que as famílias trabalhadoras de rua possuem uma rede de apoio consolidada na região em que trabalham fixamente, fazendo laços com outros trabalhadores do local para terem acesso a itens básicos do cotidiano, como por exemplo um banheiro, ou informações de shows e festas que irão acontecer e que possibilitará o trabalho da família vendendo seus produtos ou cuidando de carros.

A realidade das ruas é dura e diversas vezes violenta, e nesse sentido, os familiares entrevistados relataram situações de violência e perigo que seus filhos já passaram, mas por mais que essas situações os aflijam, esta é a única realidade que eles

possuem. O discurso da dignificação do homem pelo trabalho sempre está presente dentro das famílias que trabalham em conjunto na rua, pois veem no trabalho uma alternativa à marginalidade e uma instrução mais responsável.

Carvalho (2008) analisa os primeiros passos dos projetos de transferência de renda como ferramenta para a erradicação do trabalho infantil no Brasil. No ano de 1996 com a implementação do Programa de Erradicação e Prevenção do Trabalho Infantil (PETI), o combate às mais danosas formas de trabalho se iniciou, tendo grande impacto na produção de carvão vegetal no Mato Grosso do Sul, onde mais de 2500 crianças e adolescentes trabalhavam em condições insalubres. Na tentativa de tirar as crianças desses locais, o PETI encabeçou um projeto de financiamento às famílias envolvidas com o trabalho infantil repassando até meio salário-mínimo, com a condição de que esses jovens fossem retirados desses locais de exploração e obtivessem uma frequência regular na escola.

As Secretarias de Assistência Social de cada município ficaram responsáveis por cadastrar e inserir as crianças e adolescentes no PETI, e ficava a cargo dos outros órgãos e da sociedade civil o controle e fiscalização social. O público alvo do programa eram jovens de 7 a 15 anos que estivessem em regime de trabalho em lugares insalubres, perigosos ou degradantes e que colocassem suas vidas e saúde em risco. Quando retiradas desses ambientes de exploração, era assegurado a esses juvenis acesso à escola, reforço escolar e diversas atividades para serem realizadas no contraturno escolar. O auxílio financeiro que compunha o PETI se chamava Bolsa Criança Cidadã e servia para manutenção de possíveis gastos com as atividades escolares. Esse auxílio tinha o valor de R\$25,00 por criança e/ou adolescente que residisse na zona rural ou zona urbana com menos de 250 mil habitantes. Já para as famílias que residissem na zona urbana com uma população maior, o valor pago a cada criança e/ou adolescente era de R\$40,00 (ALBERTO; YAMAMOTO, 2017).

Para que esse auxílio fosse recebido o PETI desenvolveu uma condição parecida com a que temos hoje nos programas de transferência de renda (Programa Bolsa Família). A criança e adolescente deveria obter uma frequência mínima de 75% na escola e nas atividades do contraturno. Com os bons resultados do programa, ele foi sendo expandido para outras localidades que apresentavam altos números de trabalhadores precoces. Mesmo com esse intenso cadastro, em 1998 o IBGE em sua pesquisa mostrou que 7,7 milhões de jovens entre 5 e 17 anos continuavam trabalhando, o que exigia uma metodologia mais incisiva para a erradicação do trabalho infantil.

Nos anos de 2000 a 2002 o programa sofreu algumas modificações, ampliando para outras regiões e estados, abrangendo as áreas urbanas e rurais passando de 140.000 atendidos para 810.769 (CARVALHO, 2008, p. 554). A forte adesão da população ao programa, gerou resultados positivos na erradicação do trabalho infantil, por mais que sua atuação fosse limitada a poucas regiões do país, caindo de 19,6% de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos “trabalhadoras” em 1992 para 12,6% em 2002.

A partir de 2005 o PETI é inserido dentro do Programa Bolsa Família e o trabalho infantil passa a ser entendido, nacional e internacionalmente, como um problema oriundo da pobreza, sendo assim era preciso acabar com ela. Contudo, essa pobreza não foi analisada em sua causalidade, o que mostra que não há um debate sobre o regime de exploração que jovens e adultos estão inseridos. A pobreza advinda do sistema econômico em que vivemos não é questionada, apenas os pobres e miseráveis são taxados como culpados de suas mazelas sociais. O PETI durante os anos de 2005 a 2013 foi sendo desmontado e tirado do seu lugar de política específica, passando a ser entendido como uma política mais ampla, foi inserido nas políticas de atendimento da assistência social oferecendo cobertura a diversas refrações da questão social (ALBERTO; YAMAMOTO, 2017).

Contudo, por mais que os programas de transferência de renda auxiliem na continuidade escolar de alguns jovens, bem como no seu distanciamento dos locais de trabalho precários, o Brasil se encontra em um período de estagnação da erradicação do trabalho infantil.

A identificação desses locais de trabalho se torna cada vez mais difícil, pois a maioria desses jovens trabalham de maneira informal, não havendo registros. Nos bairros periféricos, encontramos crianças e adolescentes inseridos no mercado de trabalho como forma de fugir da marginalização e da pobreza. Lourenço (2014) destaca o medo e receio das famílias em expor seus filhos à violência das ruas, preferindo colocá-los para “ajudar” em suas atividades não domésticas, do que deixá-los sozinhos e desprotegidos.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 227 trata sobre a proteção da infância, dizendo que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Portanto, toda a criança e adolescente deve contar com a proteção integral da família, do Estado e da sociedade envolvendo todos os aspectos de sua vida social. E nesse viés a Constituição Federal de 1988 no mesmo artigo em seu parágrafo 3º definiu “o direito a proteção especial que abrange: I – Idade mínima de 14 anos para admissão ao trabalho [...]; II – Garantia de direitos previdenciários e trabalhistas; III – Garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola [...]” (BRASIL, 1988).

Regulamentando a Constituição Federal o Estatuto da Criança e do Adolescente, que resguarda os direitos das crianças e adolescentes, determina que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Assim, é direito da criança e do adolescente a ter estudo, vida e lazer de qualidade, devendo ser assegurado pelo Estado e pela família em toda e qualquer necessidade que tiver.

Apesar disso, sabemos que a realidade objetiva é bem diferente do previsto pela nossa Constituição e legislações que a regulamentam. A terceirização do trabalho torna a realidade da classe trabalhadora mais fragilizada e incerta, não tendo seus direitos trabalhistas resguardados, bem como a sua segurança e proteção quando estão desempenhando suas atividades laborais. Essas precarizações e novos “cenários” de trabalho, em grande medida fazem com que as famílias levem para casa o seu labor.

Na cidade de Franca - SP temos as situações das fábricas de calçados, que ao terceirizar a produção de suas mercadorias, contrata os trabalhadores individualmente com uma demanda de produtos para serem produzidos, sendo preciso desenvolvê-los não em um local de trabalho apropriado, mas dentro de suas casas, transformando essas residências em uma pequena “fábrica”, envolvendo, eventualmente, crianças e adolescentes nessas atividades. As mulheres trabalhadoras da região, acabaram criando uma pequena rede de apoio para que esse trabalho pudesse ficar mais “leve”, procurando a companhia uma das outras para realizar a costura e fabricação dos calçados da região, envolvendo seus filhos (crianças e adolescentes) para auxiliá-las, pois as atividades que tinham eram solitária e com grande demanda (LOURENÇO, 2014).

Situações como esta se seguem por todas as partes do país, trabalhadores precarizados afogados em seus afazeres, envolvendo seus filhos em suas atividades

laborais, antes mesmo de eles se quer entenderem as diferenças entre o lazer e o trabalho, colocados a “ajudar” no serviço não doméstico de seus pais.

3.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE AO TRABALHO INFANTIL

Para se entender as atuais ações de combate ao trabalho infantil e como a escola está relacionada à essa política, é preciso voltar um pouco no tempo e pontuar como foram gerados os insumos e incentivos à educação e quais políticas foram adotadas nacionalmente sobre o trabalho precoce. Com o intuito de gerar mais equidade na distribuição dos insumos para a educação, em 1998 é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), este estabelecia que 60% de parte dos recursos estaduais e municipais já vinculados a educação seriam transferidos para os fundos estaduais. Anteriormente com a Constituição de 1988, era designado à educação 18% das receitas da União e 25% das receitas dos estados e municípios e a criação do FUNDEF vem para tentar intensificar os investimentos à rede pública.

Durante o fim da década de 1990 e chegada à década de 2000, o governo brasileiro adotou algumas medidas como o FUNDEF para fortalecer os acordos nacionais e internacionais feitos com a Organização das Nações Unidas (ONU) e a OIT. Em 2001 é criado o programa Bolsa Escola Federal que fornecia uma complementação de renda associada a manutenção das crianças e adolescentes na escola, sendo o público alvo as famílias com renda mensal per capita inferior a meio salário mínimo e filhos ou dependentes entre 6 e 15 anos. Contudo, em 2003 é criado o Programa Bolsa Família e nele são englobados os demais programas sociais como o próprio Bolsa Escola, o programa Fome Zero, Auxílio Gás e Cartão Alimentação (e posteriormente o PETI como abordado anteriormente), transformando todas essas políticas de enfrentamento específico em políticas mais abrangentes. Entretanto vale destacar que

[...] os programas de transferência de renda no Brasil não tiveram efeito significativo para a redução do trabalho infantil, mas um impacto positivo sobre a frequência escolar. Em geral, os programas sociais aumentam a chance de uma criança pobre ir para a escola, mas o benefício é relativamente menor que a renda do trabalho infantil, não incentivando a saída do mercado. (RAMALHO; MESQUITA, 2013, p. 7).

Os programas de transferência de renda tiveram um grande impacto nas taxas de trabalho infantil de famílias abaixo da linha da extrema pobreza, diferentemente do

impacto gerado em famílias acima da linha da extrema pobreza, na medida em que os programas de transferência de renda não promovem uma redução do trabalho infantil diretamente, mas acabam incidindo sobre a frequência e permanência das crianças e adolescentes por mais tempo na escola, resultando em seu afastamento do trabalho precoce. Contudo, algo curioso apresentado pelos dados coletados por Aransiola e Justus (2020) sobre as taxas de trabalho infantil e sua diminuição ou crescimento em determinadas áreas, foi de que a maioria dos trabalhadores precoces do Brasil estão centrados em famílias acima da linha da pobreza. O que nos leva a pensar, será que a pobreza é realmente a única e maior responsável pelo trabalho infantil atualmente? Ou será que o trabalho infantil está entrelaçado à uma raiz mais profunda em nossa sociedade? É do interesse do nosso sistema econômico vigente que exista desigualdade e exploração. Os trabalhadores precoces são mais uma forma da obtenção de lucro pela exploração da forma de trabalho, mascarado muitas vezes como moldadores de caráter para enfrentar o mundo atual.

Outro aspecto muito importante para se pensar o trabalho infantil é a agricultura familiar, Ramalho e Mesquita (2013) indicam que por todo país a agricultura familiar é uma realidade concreta, mas onde ela se faz mais forte é na Região Sul, onde o fator renda e pobreza não são os mandantes do trabalho precoce e sim a infraestrutura escolar deficiente (ou inexistentes em certos territórios) e igualmente uma concepção ideocultural de que o trabalho é dignificante e uma condição social para o desenvolvimento dos cidadãos e da sociedade. São cenários como esse, que direcionam crianças e adolescentes a serem inseridos em atividades informais e que exigem menor qualificação. Para as famílias é mais importante que a criança esteja integrada em seu meio, nas atividades laborais e no cotidiano daquela comunidade do que à espera de uma resolução para sua falta de acesso à educação.

Nos dados analisados por Aransiola e Justus (2020) entre os anos de 2004 e 2014, cerca de 31% e 81%, respectivamente, das crianças e adolescentes do país não eram elegíveis para participarem do Programa Bolsa Família (PBF), bem como os ademais programas de transferência de renda. Esses dados apenas corroboram com o que foi abordado anteriormente, os programas de erradicação do trabalho infantil, quando reduzidos e focalizados a condições de extrema pobreza, deixam de ser uma ação mais abrangente e se tornam específica numa dada situação perdendo seu foco de atuação. O objetivo dos programas de transferência de renda, como o PBF, não é a erradicação do trabalho infantil, mas a elevação econômica e social das famílias pobres,

o qual as vezes engloba as demais pauperizações existentes, mas as vezes (e na maioria delas) não integra. Também é preciso destacar quanto ao processo de fiscalização do trabalho infantil, que apresenta inúmeras dificuldades quanto a sua efetividade:

[...] constatamos que a fiscalização do trabalho com foco no trabalho infantil tem uma alocação contraditória entre os estados, no sentido de que estados com taxas mais elevadas não são priorizados para a fiscalização. Nossas leituras esclareceram que tal contradição existe em decorrência dos limites encontrados durante o processo de planejamento e execução das inspeções. [...] os planos anuais que orientam a alocação de fiscalizações dependem dos casos notificados de trabalho infantil nas regiões. Assim, a alocação está condicionada à cultura e atitude da população em relação à utilização do trabalho infantil. [...] os fiscais também enfrentam limitações devido a setores inacessíveis, como atividades domésticas, agricultura familiar e serviços urbanos informais. Essas áreas são invisíveis para os inspetores, principalmente pela dificuldade de identificação de crianças trabalhadoras em serviços urbanos [...] Tais limites tendem a desviar a fiscalização do invisível e das piores formas de trabalho infantil, regionalizando as atividades de fiscalização (Tradução realizada pela autora). (ARANSIOLA; JUSTUS, 2020, p. 18).⁴

Ou seja, ainda que o Brasil tenha instituído uma série de ações para o enfrentamento ao trabalho precoce, não se avançou muito no processo de monitoramento e fiscalização, dada a invisibilidade de grande parte de municípios e das famílias e setores, não havendo uma política que possa dar conta das particularidades. Por isso o investimento em programas sociais e nas políticas públicas é de extrema importância, visto que potencializam as famílias e o acesso aos seus direitos sociais.

Cruz e Rocha (2018) ao analisarem os efeitos do FUNDEF e do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), concluem que esses fundos de manutenção da educação quando aplicados ao trabalho infantil possuem um baixo percentual positivo se tratando de frequência escolar, pois é preciso criar estratégias unificadas e coletivas para se combater a temática, por mais que os investimentos na educação à fortaleçam e reúna esforços para que os profissionais possam desempenhar seu papel com mais qualidade, joga para a escola uma responsabilidade que deveria ser coletiva e auxiliada de perto pelo Estado.

Durante a análise dos dados do FUNDEF/B Cruz e Rocha (2018) concluíram ainda que, as crianças com responsáveis sem ensino fundamental são as que mais se

⁴ “[...] we found that labor inspection with a focus on child labor has a contradictory allocation among states in the sense that states with higher rates are not prioritized for inspections. Our readings clarified that such a contradiction exists as a result of limits encountered during the planning and execution process of inspections. [...] the annual plans which guide the allocation of inspections depend on reported cases of child labor in regions. Thus, the allocation is conditioned to the culture and attitude of the population towards the use of child labor. [...] inspectors also face limitations due to inaccessible sectors such as domestic activities, family agriculture, and informal urban services. [...] Such limits tend to divert inspections from invisible and the worst forms of child labor, thus, regionalizing inspection activities.”

beneficiam com o aumento dos recursos na educação, já as crianças com pais que possuem o Ensino Fundamental, e tiveram um maior acesso à escola, os efeitos sobre a frequência escolar e a realização de novas matrículas detêm resultados percentuais não significantes. Ou seja, o FUNDEF/B tem um efeito equalizador às crianças das camadas mais pobres as quais os pais também não tiveram acesso à educação, mas aos outros grupos atendidos os efeitos do fundo são mínimos. Em termos de políticas públicas, dados como esse são de extrema importância para se pensar o perfil dos usuários que acessam esses espaços e qual direcionamento é preciso dar para essas políticas.

O desenvolver das ações do atual governo quanto a temática da educação integral se ancora na falácia do empoderamento e regionalismo, para assim delegar poucos recursos a educação dos municípios. Ao invés de investir em escolas integrais e recursos, repassam essa responsabilidade para a comunidade, utilizando a “estrutura” dos bairros para serem os locais de aula e aprendizagem das crianças, com o discurso de reconhecer e dar valor ao nosso território e nossa comunidade. Conde (2013) expõe que os planos neoliberais de investimento mínimo na educação seguem, educando o pobre apenas o mínimo para que se tornem trabalhadores (explorados) que não ultrapassem as barreiras da desigualdade, onde o rico cada vez fica mais rico e o pobre cada vez fica mais pobre.

Enquanto que para as crianças e os adolescentes de 0 a 17 anos de idade, com rendimento mensal domiciliar *per capita* de menos de um quarto de salário mínimo, a taxa de frequência à escola ou à creche é de 69,3%, para aqueles moradores em domicílios, com rendimento *per capita* de dois ou mais salários mínimos, a taxa de frequência atinge 86%. (CONDE, 2013, p. 5).

Nessa linha argumentativa, fica evidente que quanto maior a renda mais acesso e permanência na escola as crianças e adolescentes terão, isto porque uma renda baixa obriga-os a buscar recursos para sua sobrevivência e de sua família, donde o surgimento do trabalho precoce como uma das alternativas. Assim, o trabalho infantil precisa ser tratado enquanto uma política prioritária e específica, mas o que vemos são flexibilizações trabalhistas para inserir mais e mais crianças e adolescentes no mercado de trabalho. O trabalho de aprendizagem deve ser compatível com a escola, não podendo exercer atividades danosas, tanto físicas quanto psíquicas, sendo compatível com a idade e desenvolvimento físico e psicológico do jovem e respaldado pelo Art. 428 da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT).

Avançando na temática junto a educação, Ramalho e Mesquita (2013) abordam que alguns pesquisadores encontraram evidências de que a inserção precoce no mercado

de trabalho não só afetou a frequência escolar desses pequenos trabalhadores, como também acarretou consequências a longo prazo, podendo gerar uma expectativa de renda baixa na vida adulta, comprometendo não só o desenvolvimento social e econômico dos indivíduos, mas também do país. O Brasil acumula um total de 3,5 milhões de crianças (AREND, 2009) que perdem a infância trabalhando. Considerando que não há uma iniciativa do Estado com a erradicação do trabalho infantil e auxílio das famílias empobrecidas que estão em situação de trabalho infantil, o governo brasileiro de certa forma corrobora com o pensamento de que, por mais que a educação seja um instrumento de aprendizagem e instrução das crianças e adolescentes, ela não rende dinheiro a curto prazo para as famílias empobrecidas, o que faz com que muitos pais cheguem à conclusão de que o trabalho precoce realmente é uma alternativa plausível a sua realidade.

Não é à toa que nos dados colhidos por Aransiola e Justus (2020), no ano de 2014, 81% das crianças e adolescentes em regime de trabalho infantil se encontram em famílias que estão acima da linha da pobreza, mesmo que sejam ainda famílias pobres possuem uma condição um pouco melhor onde programas de transferência como o PBF não as alcançam. O trabalho doméstico ocupa um importante papel quando tratamos sobre trabalho infantil, pois por estar envolto em um aspecto cultural muitas vezes não é compreendido pelas famílias como trabalho. Esses pequenos trabalhadores invisíveis seguem cada vez mais inalcançáveis pelas esparsas políticas de erradicação do trabalho infantil que vem sendo desenvolvidas.

Para se alcançar a erradicação do trabalho infantil são necessários instrumentos para além de leis, são necessárias políticas públicas que envolvam a sociedade como um todo. Embora a política de educação não tenha o poder de erradicar o trabalho infantil, ela consiste em uma importante ferramenta para prevenir e enfrentar o trabalho infantil, promovendo uma transformação social duradora que molda e instrui o ser social.

Após a minuciosa exposição sobre o serviço social, o campo da educação e o trabalho infantil no Brasil, o seguinte capítulo explicitará a pesquisa desenvolvida com as Assistentes Sociais que atuam na área da educação de Santa Catarina, abordando sobre os perfis das entrevistadas e sua rotina de atuação, fazendo um caminho teórico para responder os objetivos fundantes do presente trabalho de conclusão de curso.

4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E O TRABALHO INFANTIL

Para pensarmos na política de educação no Brasil é preciso retomar a importância da aprovação da Lei de Diretrizes e Base – LDB da educação nacional aprovada em 20 de dezembro de 1996. Isto ocorreu no movimento de regulamentação dos diversos artigos da Constituição Federal de 1988, que instituiu a educação como direito social.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 registra que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação”. Assim sendo, o Estado brasileiro tem papel preponderante na organização e desenvolvimento da política de educação devendo garanti-la a todos sem distinção de qualquer condição social, econômica, de crença religiosa, raça ou etnia. Nesse sentido, a LDB vem consolidar a direção apontada na Constituição Federal de 1988, quando afirma que é dever da família e do Estado a sua disponibilidade e desenvolvimento e que deve se orientar pelos princípios de liberdade e solidariedade humana.

A LDB traz para a consolidação da política de educação no país a perspectiva da garantia dos direitos humanos, na medida em que indica que a educação abrange processos formativos para o desenvolvimento na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e manifestações culturais. Tomando assim a apreensão da educação com um amplo espectro da vida social, visto que tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa.

Contudo o aspecto neoliberal de materialização das políticas sociais, também pode ser constatado na formulação da LDB, que insiste em tratar a preparação dos sujeitos como cidadãos competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, buscando a empregabilidade e tornando-o um consumidor. Porém, é esta lei que se elaborou e se constituiu ao povo brasileiro e ela pode ter aspectos negativos, entretanto também avança na apreensão da educação enquanto direito social e dever do Estado.

Ademais, com o processo de discussão coletivo iniciado na Constituição Federal e culminando com o processo de discussão da LDB, consagrou-se a defesa de uma

escola pública, gratuita, laica e de qualidade, o que por certo garante um caráter contraditório da própria lei, no entanto, a política de educação no país passa a ter com ampliação do direito ao acesso universal. Por este viés a educação pode “constituir-se numa via à plenitude democrática, mediante a formação de indivíduos conscientes de sua inserção na sociedade” (PEREIRA; TEIXEIRA, 2008, p. 05).

No que se refere ao enfrentamento do trabalho infantil partimos da LDB, que indica em seu artigo 3º que o ensino deve garantir liberdade de aprender, igualdade de condições, pluralismo de ideias, acesso à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Ou seja, define a faixa etária para cada nível do ensino, mas abre a possibilidade de atender jovens e adultos que não acessaram o ensino por motivos alheios a sua vontade. Porém o que se constata é que na grande maioria das vezes esse abandono escolar está vinculado ao trabalho precoce. Desse modo é importante reafirmar a necessidade da política de educação criar mecanismos e estratégias político-pedagógicas, inclusive com a garantia de acesso à assistência social, à saúde e à alimentação para permitir que crianças e adolescentes não abandonem o processo formativo escolar.

Na direção da garantia dos direitos humanos, em 13 de julho de 1990 aprovou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, que como já se viu, em seu artigo 60 determina que “é proibido qualquer trabalho aos menores de quatorze anos de idade salvo na condição de aprendiz” (BRASIL, 1990). Define que o acesso ao trabalho precisa vincular-se a formação técnico-profissional, garantindo a frequência obrigatória ao ensino regular.

O arcabouço de leis e normativas que regulamentam a proteção à criança e ao adolescente precisa se efetivar a partir das ações desenvolvidas no âmbito das políticas sociais, nessa perspectiva a educação assume um papel de centralidade no enfrentamento ao trabalho infantil, na medida em que promove o desenvolvimento do senso crítico e permite a discussão acerca de temas e assuntos que circunscreve a vida dos cidadãos em formação. Para tanto é fundamental um massivo investimento na qualificação da educação, desde a sua estrutura até seus métodos, passando por quem a operacionaliza.

Portanto, na busca da superação de uma violação tão grave de direitos como o trabalho infantil, a política de educação precisa aprimorar o sistema educacional no sentido de dirigir “atenção especial à educação das crianças que dispõem de menores condições econômicas e para as quais a escola representa talvez a única forma de ascensão social” (REIS; DIEHL, 2014, p. 10). Assim sendo, é necessário instituir

estratégias dentro das políticas educacionais que garanta a sua permanência no ensino, e ao mesmo tempo ações que promovam o acesso destas crianças e adolescentes às políticas que atendam suas necessidades humanas, viabilizando acesso à segurança alimentar, programas de transferência de renda, moradia, saneamento básico e saúde por meio do trabalho em rede, com a participação de outras políticas sociais, cujo objetivo é prover direitos sociais e humanos.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMINHO DE PESQUISA

Para se pensar o corpo da pesquisa, é preciso compreender a totalidade da temática, sua abrangência, suas peculiaridades, começando pelo cotidiano das famílias, sua comunidade e como ela se relaciona. Em todos os espaços urbanos do país podemos observar comércios familiares onde o trabalho é dividido por toda família, sendo crianças, jovens ou idosos, todos estão inseridos dentro desse círculo, e por vezes essa “ajuda” não é vista como trabalho, por se estabelecerem relações diferentes. Mas, a linha entre o trabalho infantil e o convívio familiar nos locais de trabalho é tênue e muitas vezes confundida ou ignorada.

Quando ouvimos o argumento de que “eu também trabalhei na infância, e continuo vivo” e afins, não levamos em conta o principal, se você pudesse escolher, teria escolhido trabalhar durante a sua infância? Será que trabalhar enquanto criança realmente lhe moldou um “caráter responsável”? Ou te manteve longe da “criminalidade”? Os questionamentos a se fazer são inúmeros, e a forma de se repensar o trabalho infantil se vê latente.

É preciso parar por um instante e refletir sobre como entendemos o trabalho infantil para assim pensarmos nossas ações para erradicá-lo. Entender o que podemos classificar como trabalho, o que entendemos por trabalho infantil, entender as disputas do capital e as novas nomenclaturas que a sociedade dá para a inserção precoce dos adolescentes no mercado de trabalho.

Os/As assistentes sociais da área da educação básica recebem diariamente demandas que os/as deixam divididos/as sobre qual providência tomar. Quando se atende um adolescente, que passa dificuldades em casa, com falta de alimentação e manutenção familiar, a inserção dele no mercado de trabalho acaba se fazendo de maneira automática, sem se quer pensar criticamente sobre esta ação. É importante

destacar que projetos como o jovem aprendiz, quando não fiscalizados e acompanhados, se tornam alvo fácil da sobrecarga e exploração de trabalho dos adolescentes, pois acabam colocando-os em atividades degradantes e desgastantes, tanto psicologicamente como fisicamente.

O desafio enfrentado pelos profissionais da educação é o reencantamento dos estudantes com a escola, o modo de ensino não “atrativo” a esses jovens faz com que eles não desenvolvam uma identificação com a escola, colocando o ensino em segundo, terceiro, ou até décimo lugar em suas listas de prioridades.

Quando nos referimos a bairros periféricos, não estamos lidando apenas com a vontade de ir ou não a escola, mas com todo o cenário em que as famílias estão envolvidas, como a pobreza, a violência, a falta de acesso à saúde, segurança, fome, e a precarização desses territórios, entre tantas outras expressões da questão social. O que se constata na realidade é que os projetos socioassistenciais ofertados pelo governo auxiliam na manutenção de crianças e adolescentes nas escolas, mas não de forma efetiva.

As crianças e adolescentes continuam de maneira camuflada (ou não) a trabalhar e “ajudar” seus familiares para a complementação de suas rendas, na medida em que essa ajuda financeira é essencial para a sobrevivência dos membros da família, ainda mais em tempos de desemprego e ampliação da fome e miséria como vivemos na atualidade.

O trabalho em rede socioassistencial é de extrema necessidade, para que possamos assim garantir os direitos das crianças, adolescentes e suas famílias. Mas até efetivamente garantirmos o atendimento das necessidades dessas famílias, como podemos identificar o que é ou não trabalho infantil? Como acolher essas demandas dentro das escolas e garantir a educação gratuita e de qualidade prevista constitucionalmente?

Para buscarmos essas respostas realizou-se uma pesquisa com as assistentes sociais da área da educação básica, nesse caso do campo privado, de Santa Catarina para identificar como as mesmas entendiam o trabalho infantil, como a demanda chega até a escola e qual o encaminhamento que essa política deveria realizar. A pesquisa procurou entrevistar as assistentes sociais da área da educação da Grande Florianópolis. No entanto, ao tentar resgatar essas profissionais foi identificada uma presença quase que inexistente destas na área da educação básica pública, o que nos levou a procurar outras

entidades e instituições educacionais que possuíam em seu quadro de trabalhadores assistentes sociais, chegando até ao Marista Escola Social São José.

A escola fica localizada em uma área periférica da cidade de São José, bairro Jardim Zanellato, e por se tratar de uma rede privada social/filantrópica de ensino, os alunos que ali estudam são 100% bolsistas e a seleção dos estudantes é feita a partir da renda per capita de até 1 salário mínimo e meio das famílias. O Marista tem um grande impacto nessa comunidade, onde os projetos e atividades desenvolvidas pela escola agregam as famílias de toda região, como feiras educacionais, festival de música e arte desenvolvidos pelos próprios alunos, distribuição de alimentos e encaminhamentos para rede socioassistencial e psicossocial do município e da Grande Florianópolis.

À vista disso, se decidiu direcionar o escopo da pesquisa para as assistentes sociais que atuassem nas instituições da rede Marista de Escolas Sociais de Santa Catarina, a qual possui polos nas cidades de Caçador, Criciúma, Florianópolis e São José. Foi convidada também para participar a assistente social coordenadora geral do Serviço Social do Grupo Marista, contudo não foi obtida resposta para participação da mesma. Foram identificadas um total de 08 profissionais divididas entre as instituições e o foi utilizado um questionário (Apêndice 1) pela plataforma *Google Forms* como técnica para coleta de dados, pois devido a pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), o deslocamento presencial a outras cidades e locais públicos se tornou arriscado, sendo preciso colocarmos em prática outras ferramentas de ensino e pesquisa para continuarmos nossas atividades. A pesquisa não contou com auxílio financeiro, tornando viagens a campo inviáveis para a coleta de dados. Sendo assim, o questionário pelo *Google Forms* foi o método mais próximo e teoricamente eficaz para realizar esta tarefa.

Após a coleta dos e-mails das assistentes sociais, foi feito contato para o convite oficial da participação na pesquisa e encaminhamento do *link* de acesso ao questionário. O questionário estava dividido em duas partes, a primeira de identificação pessoal que continha 7 perguntas para que fosse possível compreender o perfil profissional das entrevistadas, e a segunda parte continha 9 perguntas sobre o trabalho infantil e as demandas dessa política. Foi indicado um prazo de 20 dias para realização do questionário, iniciado em 02/03/2021 e encerrado no dia 23/03/2021. Após esse prazo foi obtido um total de 5 respostas, representando 62,5% do total de questionários enviados. Para conseguirmos analisar de forma qualitativa os dados colhidos, dividiram-se em dois tópicos analíticos gerais as informações coletadas, um primeiro de

identificação do perfil das profissionais entrevistadas e um segundo de aprofundamento do objeto de pesquisa do presente trabalho de conclusão de curso.

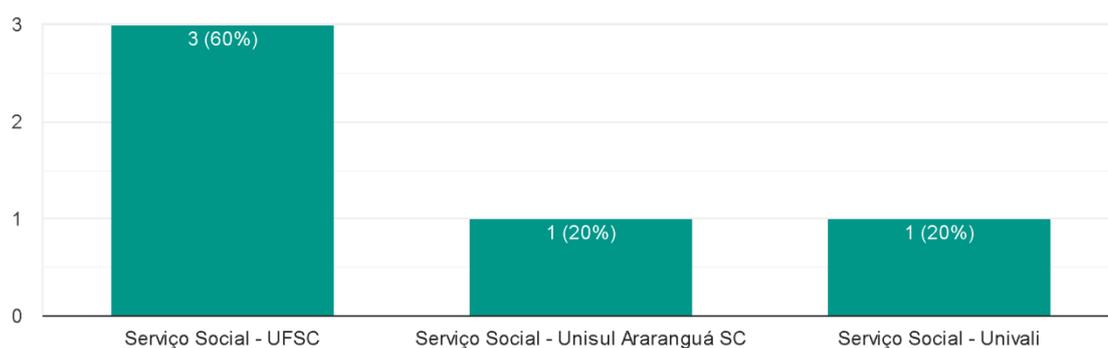
4.3 PERFIL DAS ENTREVISTADAS

As profissionais participantes da pesquisa compõem um grupo formado de 100% de mulheres, que se encontram em uma faixa etária entre 33 e 44 anos, com mais de 10 anos de atuação enquanto assistente social. Sendo o grupo composto em 80% por mulheres brancas e 20% por mulheres amarelas, as quais todas se identificam com o gênero feminino.

Gráfico 1 – Local de formação

Qual sua formação e local de formação?

5 respostas

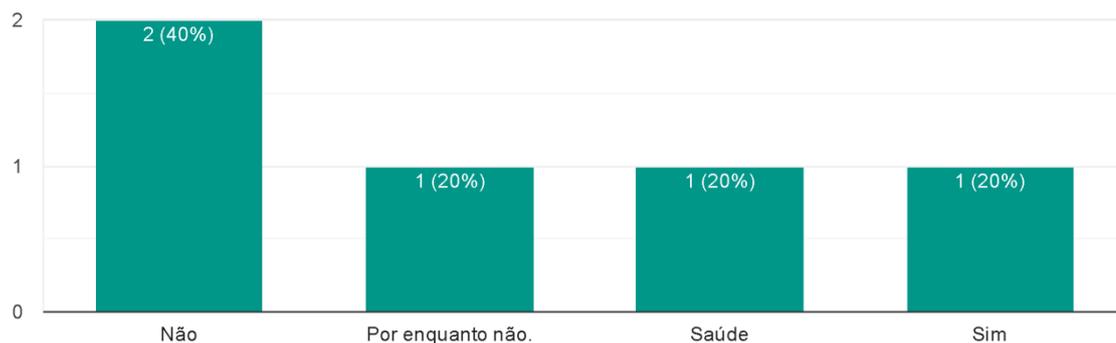


As entrevistadas relataram que estudaram em universidades do estado de Santa Catarina e que todas possuem pós-graduação em áreas da educação e/ou paralelas a essa temática. Quando questionadas se teriam interesse em atuar em outros campos do Serviço Social para além da educação, a maioria das pesquisadas respondeu que não possuem interesse.

Gráfico 2 – Relação de interesse em outra área de atuação

Você tem interesse em atuar em outros campos do Serviço Social além da educação? Se sim, quais?

5 respostas



Também foi questionado acerca das áreas em que as entrevistadas já atuaram enquanto assistente social, as quais mencionaram áreas como Saúde, Previdência, Violência Contra Mulher e Assistência Social.

4.4 COMPREENDENDO O TRABALHO DOS/DAS ASSISTENTES SOCIAIS

Na segunda etapa do questionário aplicado, as entrevistadas responderam questões sobre suas percepções acerca do trabalho infantil e a abrangência dessa política. A qual se dividiu em 4 categorias analíticas para conseguirmos analisá-las em sua totalidade.⁵

A primeira categoria analítica se alicerça sob a compreensão do que é o trabalho infantil. Para as entrevistadas trabalho infantil é:

“[...] todo trabalho feito por crianças e adolescentes que esteja abaixo da idade permitida por lei ou não regularizado. Por exemplo trabalhos informais (sem carteira assinada).” (Entrevistada A)

“Considerando a legislação brasileira é o trabalho exercido por crianças e adolescentes menores de 16 anos, exceto a condição de aprendiz, a partir dos

⁵ Para poder analisar as respostas das profissionais e manter suas identidades em sigilo, foi adotada a identificação: Entrevistada A, B, C, D e E, destacando suas falas colocando-as entre aspas.

14 anos. E em casos que se enquadrem como insalubre ou alta periculosidade até 18 anos incompletos.” (Entrevistada D)

“Crianças e adolescentes que trabalham e não possuem a idade mínima permitida pela legislação. Também condições irregulares e precárias de trabalho mesmo para aqueles acima de 14 anos. Cabe citar também o trabalho infantil doméstico, em que a criança/adolescente tem responsabilidades domiciliares que não correspondem a sua idade.” (Entrevistada E)

As profissionais como um todo demonstraram que possuem conhecimento sobre as legislações brasileiras acerca do trabalho infantil, e da proteção respaldada que deve ser seguida para assegurar a não inserção precoce de crianças e adolescentes ao mercado de trabalho. Ficando evidenciado que a compreensão sobre o que é trabalho infantil é algo muito consolidado entre as profissionais. Quando perguntadas sobre como elas percebem essa violação de direitos no cotidiano dos estudantes, 20% responderam que nunca tiveram um atendimento na área da educação sobre a temática, e 80% responderam que percebem essa violação no seu cotidiano de trabalho enquanto assistente social, delimitando que essa é uma situação recorrente no trabalho profissional:

“Não tive nenhum atendimento neste sentido, durante meu período de atuação.” (Entrevistada C)

“Percebo que a situação sanitária instalada no mundo o trabalho infantil vem crescendo e/ou se evidenciando entre o público atendido. Percebo que existe uma dificuldade em problematizar com as famílias a questão, considerando que a vulnerabilidade socioeconômica é cada vez mais latente. Que os serviços de proteção apresentam dificuldade em trabalhar com a temática e muitos casos desconhecemos.” (Entrevistada D)

“Essa é uma realidade constante na escola, muitos alunos faltam as aulas ou chegam atrasados e cansados devido ao trabalho infantil. São trabalhos como por exemplo ajudante de pedreiro, ou outro tipo de ajuda (no comércio), muitas meninas são pagas para cuidar de crianças menores (ou até seus próprios irmãos e parentes sem nenhuma remuneração) e também o tráfico de drogas, onde grande parte dos meninos e meninas envolvidos acabam abandonando a escola.” (Entrevistada A)

“Infelizmente é uma situação presente no cotidiano de trabalho do serviço social, crianças e adolescentes trabalhando seja para "contribuir" financeiramente nas despesas da casa ou "cuidando" de irmãos ainda menores e tendo responsabilidades com as atividades da casa que vão muito além das possíveis para a idade. Também de adolescentes que trabalham em atividades irregulares e/ou insalubres.” (Entrevistada E)

Como abordado no capítulo anterior, o trabalho infantil se estrutura de forma muito latente, principalmente dentro das famílias das camadas mais pobres, onde as necessidades básicas de alimentação, cuidado e proteção da casa falam mais alto do que

as noções de trabalho e infância que pensamos e lutamos para assegurar as crianças e adolescentes. Situações de trabalhos invisíveis, como os trazidos pela Entrevistada A, de cuidado a irmãos e outras crianças, cuidados com a casa e afins, são os mais desafiadores para serem mapeados pelos indicadores de trabalho infantil, pois são atividades que nem sequer são entendidas como trabalho por inúmeras comunidades, são vistas simplesmente como ajuda, e o caminho para chegar até essas casas e esses indivíduos se torna ainda mais árduo.

Quando perguntadas se já debateram ou debatem essa temática com suas companheiras de trabalho ou na escola, 80% responderam positivamente, e que essa conversa acontece mais com o corpo interno da escola e não na escola como um todo, envolvendo os estudantes. As profissionais colocam, que por mais que seja superficialmente falado sobre questões de trabalho infantil, ainda é um debate que precisa avançar e ser fomentado. Quando questionadas sobre atendimentos que realizaram em que o foco fosse o trabalho infantil, metade das profissionais respondeu que já haviam realizado mais de uma vez. E a outra metade respondeu que nunca realizaram atendimentos dentro da temática.

A partir dessas respostas iniciais das Assistentes Sociais, pode-se perceber que a temática do trabalho infantil muitas vezes passa despercebida pelas demandas do cotidiano escolar, por vezes por uma desinformação do próprio corpo docente, por outras pela dificuldade de acesso a formas de trabalho infantil que são invisíveis ou mais distantes da escola.

A segunda categoria analítica se remete a atuação profissional, onde as entrevistadas foram questionadas se essas demandas existem em seu local de atuação e sobre os encaminhamentos realizados quando elas se deparam com situações de trabalho infantil. As profissionais trouxeram que, essa violação de direitos tem começado a se evidenciar cada dia mais em seu cotidiano de atuação, e que a forma como costumam dar prosseguimento é através do trabalho em rede:

“Geralmente realizamos o estudo de caso com o CRAS e após realizamos os encaminhamentos para Rede (Conselho Tutelar, CREAS)” (Entrevistada C)

“Atendimento com família e encaminhamentos com rede.” (Entrevistada B)

“Primeiramente realizo uma conversa com o(a) estudante e familiares. Dependendo da situação, encaminho para instituições de formação para Jovem Aprendiz, Projetos Sociais, Conselho Tutelar, CRAS ou CREAS.” (Entrevistada D)

“Escuta da família para entender o que ocasionou essa situação. Após isso, encaminhamento seja para atividades de contraturno escolar, possíveis oportunidades de trabalho para os responsáveis.” (Entrevistada E)

Destaca-se que as profissionais como regra optam por primeiro fazer um contato direto com a família, para buscar desvelar a essência da problemática, para em seguida proceder aos encaminhamentos, e como ficou evidenciado a rede de atendimento, através das diferentes políticas sociais são fundamentais para atender as demandas das famílias.

Quando perguntadas sobre qual o real encaminhamento essa violação de direitos deveria receber, parte das assistentes sociais respondeu que o fluxo a ser seguido nesses casos ainda se mostra de forma nebulosa para elas:

“Aqui seguimos o fluxo: Reunião de rede com o CRAS, realizamos a notificação do Conselho Tutelar e CREAS e outro órgão caso entendermos necessário. Mas, ainda não temos clareza do fluxo a ser seguido nesses casos.” (Entrevistada C)

“Acompanhamento da família” (Entrevistada B)

Contudo, a outra parte das profissionais respondeu de forma mais assertiva acerca do caminho que deve ser seguido quando nos deparamos com situações de trabalho infantil:

“Existem duas vertentes: as que os pais precisam da ajuda dos filhos menores para colaborar na renda familiar, e então o encaminhamento é para o CREAS (já que houve violação de direitos) e lá eles encaminharem para os serviços de complemento de renda, ou cursos profissionalizantes, ou caso os pais façam sabendo que está errado e existem outras alternativas além de colocar as crianças para trabalhar, o encaminhamento é conselho tutelar.” (Entrevistada A)

“Encaminhamento para programas de aprendizagem (acima de 14 anos) pois é uma oportunidade de trabalhar de forma regular. Programas de transferência de renda para as famílias nessa situação de trabalho infantil, para garantir que estas crianças e adolescentes tenham como única atividade a escola e brincar.” (Entrevistada E)

A partir disso, podemos perceber que por mais que os profissionais saibam o que é o trabalho infantil, que é uma séria violação de direitos que precisa ser enfrentada e erradicada, quando afunilamos o questionamento acerca da atuação com a temática e direcionamentos, muitas ainda se sentem inseguras sobre seu encaminhamento, bem como o suporte recebido pelos outros órgãos de proteção à criança e ao adolescente.

A terceira categoria de análise vai abordar sobre as maiores dificuldades enfrentadas para realizar os encaminhamentos dos casos que envolvem o trabalho

infantil, as profissionais responderam que a mediação com as famílias e fazer com que elas compreendam aquela ação, é o maior obstáculo para efetivação dos encaminhamentos:

“Dificuldade dos responsáveis compreenderem os prejuízos que o trabalho infantil acarreta para o desenvolvimento da criança/adolescente, desigualdade social, desejo pelo consumo (tênis, celular), poucas oportunidades de trabalho regular e outros. Baixa atuação do Conselho Municipal da Criança e Adolescente diante desta temática. Fragilidade dos conselhos tutelares e rede socioassistencial.” (Entrevistada E)

“A mediação com a família e o entendimento da rede quanto a temática (inclusive o nosso).” (Entrevistada C)

“Resistência por parte dos responsáveis.” (Entrevistada A)

Quando tratamos de trabalho infantil, não estamos apenas falando da ação que expõe crianças e adolescentes a riscos e a privação de sua infância, mas de uma cultura enraizada dentro das famílias e da sociedade. O trabalho de fazer uma comunidade entender uma relação de exploração de trabalho, que vem sendo normalizada desde muito antes de nascerem não acontece da noite para o dia, e principalmente não sem apoio ou incentivo.

Como vimos no capítulo anterior entre 1927, quando é formulado o Código de Menores o qual limitava a jornada de trabalho diária para crianças e adolescentes de 12 a 18 anos, e 1990, quando é criado o Estatuto da Criança e o Adolescente, temos uma lacuna de 63 anos onde foi preciso muito trabalho e fomento para que a sociedade, as famílias e as comunidades entendessem como um todo que as crianças e adolescentes possuem direitos e sua infância deve ser preservada, por mais que hoje essa ideia esteja perpetuada de uma forma mais frágil.

A quarta categoria analítica retrata sobre as relações entre a educação e o trabalho infantil, foi perguntado as Assistentes Sociais a respeito da importância da escola e da educação enquanto agentes interventores dessa e de outras violações de direitos, e 100% delas afirmaram que a escola possui um papel fundamental quando o assunto é a proteção e segurança de crianças e adolescentes. A escola se torna um refúgio para aqueles estudantes, vendo no corpo docente um apoio que muitas vezes não recebe em casa, propiciando para que assim o ciclo de violência, exploração e demais violações de direitos que possam estar ocorrendo, se rompa:

“A escola tem um importante papel de conscientização das situações de violações de direitos. No caso do trabalho infantil, é necessário um trabalho

estrutural, pois muitas famílias e até alguns profissionais não enxergam essas situações como trabalho infantil. A escola também tem um importante papel de denunciar aos órgãos competentes a situação de trabalho infantil e acompanhar os devidos encaminhamentos.” (Entrevistada D)

“A garantia de acesso e permanência desse público a educação, possibilitando o rompimento de ciclos de vivências de violência e violação de direitos aos quais a maioria do público que atendemos está exposto.” (Entrevistada C)

“A escola é um ambiente propício para a identificação do desenvolvimento de trabalho infantil dos (as) estudantes ou de outras violações. É um local onde os mesmo se sentem seguros para relatar as situações e/ou os funcionários perceberam mudanças de comportamento. A escola é fundamental na prevenção e combate as violações de direitos.” (Entrevistada E)

Para além de um ambiente de aprendizado, a escola é um espaço de conhecimento sobre a vida, sobre a sociedade, e também dos direitos sociais, humanos, civis e políticos. É na escola que se tem o primeiro contato com a nossa história, com a história de como nosso país se formou e de como a nossa comunidade se formou. Quando investimos no conhecimento e na educação, estamos investindo na proteção das crianças e adolescentes.

As profissionais refletiram que, a escola tem um significativo papel na erradicação do trabalho infantil e demais violações de direitos, pois até mesmo os docentes e colaboradores por vezes não compreendem a totalidade de algumas situações de violência, que nem sempre se apresentam no meio físico, mas sim no psíquico. É preciso trazer as famílias e a comunidade para dentro do ambiente escolar, para assim erradicar de forma estrutural as violações que afligem crianças e adolescentes de seu direito de ser e viver a sua infância.

A erradicação do trabalho infantil, passa pelo fortalecimento e investimento em políticas sociais públicas e privadas por intermédio da elaboração e execução de programas e projetos que possam garantir acesso à saúde, segurança alimentar, programas de transferência de renda, saneamento básico, moradia e emprego aos pais e/ou responsáveis pelas crianças e adolescentes, pela articulação do trabalho da rede socioassistencial, pelo fortalecimento de vínculos entre a escola, a sociedade e as famílias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de se falar e pensar o trabalho infantil no Brasil é latente, e essa violação de direitos se infiltra a cada dia de formas diferentes em nossa sociedade. O presente trabalho trouxe à tona apontamentos que vínhamos fazendo desde o resgate bibliográfico sobre a temática.

Com o Congresso da Virada e a construção de uma nova direção social para o Serviço Social, que se volta à defesa dos interesses e demandas da classe trabalhadora, e impulsionado pela nova Constituição de 1988, cujo arcabouço instituiu a perspectiva da proteção social para todos os brasileiros, a profissão se propõe a estabelecer novas estratégias de atuação, questionando suas intervenções e discutindo a importância do trabalho em rede.

Durante os anos de 1998 a 2005, no que se refere às políticas públicas de enfrentamento ao trabalho infantil, pode-se perceber a mudança que uma política, ainda que focalizada pode fazer nas comunidades.

Jovens de diversas regiões de todo o país foram retirados de seus ambientes de exploração e risco, e redirecionados à família e à escola, assim os percentuais de pequenos trabalhadores entre 5 e 17 anos tiveram uma baixa como nunca antes vista, garantindo a essas crianças, adolescentes e suas famílias a proteção que antes não podiam alcançar.

Contudo, quando essa política focalizada do PETI, passa a ser vinculada com outros programas de redistribuição de renda, ampliando seu escopo focal, podemos analisar que o resultado a longo prazo não poderia ser outro, uma estagnação nos percentuais de trabalhadores precoces no Brasil. Vejamos, para aquelas famílias abaixo da linha da pobreza, que passam o dia com menos de R\$5,00 e dividem a casa em 5 ou mais moradores, programas como o PBF são o que alimentam suas casas, isso faz com que essas famílias garantam que seus filhos e enteados estejam na escola e se esforcem para que os mesmo frequentem assiduamente. Por outro lado, para as famílias que estão acima da linha da pobreza, e não estamos nos referindo a famílias com uma boa renda mensal, mas famílias que tem uma renda mínima para sobreviver, programas como o PBF não as alcança, ou seja, a remuneração paga pelo mercado de trabalho em comparação a remuneração recebida através do programa é muito maior, assim não é compensador para as famílias manterem seus filhos inseridos nos programas sociais.

A simples e parca redistribuição de renda não resolve o trabalho infantil, é preciso analisar o perfil dos jovens identificados nessas situações e pensar ações de políticas especializadas e particularizadas nas demandas deles. Quando abrimos mão do aprofundamento para conhecer de fato a realidade das famílias para fazer política pública, acabamos aonde nos encontramos hoje, na linha da estagnação. As modalidades de trabalho infantil existentes hoje, são extremamente diferentes das existentes em 2005 por exemplo, trabalhos domésticos, trabalhos servis, e demais acabam se tornando invisíveis às lentes da investigação das situações.

Como a pesquisa apresentada pelo presente trabalho ilustra, profissionais do Serviço Social com mais de 10 anos de atuação na área, encontram dificuldades em identificar situações de trabalho infantil, isto porque as vezes as situações ficam mascaradas por atividades de “cuidado” ou até por uma falta de conhecimento da própria política como um todo, pois ela não é falada e debatida no seu cotidiano.

O trabalho infantil ao longo dos anos se tornou um assunto distante da educação, a partir da análise das literaturas trazidas e da pesquisa aplicada, pode-se perceber que até o final do século XX, havia um grande interesse enquanto sociedade em erradicar as diferentes formas de violação de direitos. Projetos pilotos são montados, atividades multiprofissionais são aplicadas, se tem uma atenção nacional tanto por parte do governo como da população, no monitoramento dessas violações. Avançamos enquanto legislação e proteção, mas esquecemos de fortalecer essas políticas com o tempo e a evolução da própria sociedade.

É preciso reorganizar as ações enquanto rede socioassistencial. Quando as assistentes sociais entrevistadas foram perguntadas sobre os encaminhamentos que casos de trabalho infantil deveriam receber, todas destacaram o trabalho em rede, passando por diferentes profissionais e setores para solucionar esta violação de direito. Mas para se pensar essa política, é preciso voltar e estabelecer a base de prioridades para a infância das crianças e adolescentes, saúde, segurança e educação. É necessário garantir esses direitos básicos às crianças e adolescentes, pois não tem como se fazer uma política de erradicação do trabalho infantil sem estabelecer uma conexão com a saúde, educação e assim garantir a proteção. Como vimos anteriormente, o posicionamento dos pais em relação a colocar seus filhos para trabalhar tão cedo, vincula-se ao sentimento de medo da violência, da criminalidade, por querer ensinar o que é certo para eles, e/ou por não ter onde deixá-los.

A política de educação deve ser pensada a partir do perfil das famílias que são atendidas, e não a partir apenas de redistribuição financeira, sem que ocorra uma leitura efetiva de quem deve acessar os programas sociais. A escola deve se pôr a pensar em estratégias atrativas aos estudantes. As ações desafiadoras atuais dentro das salas de aula é estabelecer o reencantamento e conexão dos educandos com aquele ambiente, deve-se pensar como fazer acontecer de forma lúdica e interessante, é nesse aspecto que se materializa a importância do trabalho multidisciplinar. Destaca-se que é preciso nos colocar a pensar a escola por diferentes óticas, a dos professores de cada área temática, as dos colaboradores, a dos pedagogos, dos assistentes sociais e psicólogos, e juntos podem fazer o ambiente escolar acontecer de forma mais atrativa.

Os programas sociais de enfrentamento ao trabalho infantil não devem ser uma política isolada, eles precisam estar alinhados e ligados aos demais pilares básicos da seguridade social, para garantir efetivamente a proteção das crianças e adolescentes, construindo uma ponte entre a escola, a assistência social, a saúde, e a família. Portanto entende-se como uma responsabilidade coletiva a fiscalização e erradicação do trabalho infantil, onde o estado tem o dever de garantir o acesso às políticas sociais e a família tem papel preponderante de apoiada pelas políticas públicas promover a proteção às crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

ADJUTO, Diogo. CFESS se mobiliza pela aprovação do PL Educação. **Conselho Federal de Serviço Social**, 2012. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/795>>. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

_____. Conselho Federal debaterá o PL Educação em audiência pública. **Conselho Federal de Serviço Social**, 2012. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/885>>. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

_____. “Da Copa eu abro mão, eu quero Educação”. **Conselho Federal de Serviço Social**, 2013. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/979>>. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

_____. PL Educação avança na Câmara e vai ao Plenário. **Conselho Federal de Serviço Social**, 2015. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1197>>. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

_____. PL Educação é aprovado na Câmara dos Deputados e vai à sanção presidencial. **Conselho Federal de Serviço Social**, 2019. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1619>>. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

ALBERTO, Maria de Fatima Pereira; PESSOA, Manuella Castelo Branco; COSTA, Rafaela Rocha da; BELÉM, Kassia Kiss Grangeiro; SILVA, Suzany Ludimila Gadelha e. Programa de Erradicação do Trabalho Infantil: concepções de educandos e famílias. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 36, n. 2, p. 458-470, jun. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001842013>.

_____, Maria de Fátima P; YAMAMOTO Oswaldo H.. Quando a educação não é solução: política de enfrentamento ao trabalho infantil. **Temas em Psicologia**, [S.L.], v. 25, n. 4, p. 1677-1691, 2017. Associação Brasileira de Psicologia. <http://dx.doi.org/10.9788/tp2017.4-10pt>.

AQUINO, Isaura Gomes de Carvalho; VIEIRA, Pedro Leonardo Cedrola; SILVA, Aline Pereira Ribeiro. O Movimento de Reconceituação na América Latina e suas Expressões Internacionais: análise crítica da participação e contribuição do CBCISS. **Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, Vitória, p. 1-18, dez. 2018.

ARANSIOLA, Temidayo James; JUSTUS, Marcelo. Evolution of child labor rate in Brazilian states: policy limits and contradictions. **Economia e Sociedade**, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 273-295, abr. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3533.2020v29n1art10>.

AREDN, Marina Lohmann. **O TRABALHO INFANTIL NO BRASIL FRENTE AOS LIMITES LEGAIS**. 2009. 83 f. Monografia (Graduação) - Curso de Direito, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2009.

BATISTONI, Maria Rosângela. O Projeto da Escola de Serviço Social de Belo Horizonte - 1960-1975: uma reconstrução histórica. **Serviço Social & Sociedade**,

[S.L.], n. 136, p. 538-558, dez. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.193>.

BARBOSA, Mayra de Queiroz. **A Demanda Social pela Educação, a Política de Educação no Brasil e a Inserção do Serviço Social**. 2012. 158 f. Tese (Doutorado) - Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acessado em 20/04/2021.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente, **Lei Nº 8.069** de 13 de julho de 1990.

Câmara dos Deputados. **Portal da Câmara dos Deputados**, c2000. Página de tramitação da PL 3688/2000. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>>. Acesso em: 11 de jan. de 2021.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. Trabalho infantil no brasil contemporâneo. **Caderno Crh**, [S.L.], v. 21, n. 54, p. 551-569, dez. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-49792008000300010>.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social; CFP, Conselho Federal de Psicologia. **PSICÓLOGAS(OS) E ASSISTENTES SOCIAIS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**: orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019. Brasília, 2020, p. 1-46.

CFESS se manifesta sobre o veto do presidente ao PL Educação. **Conselho Federal de Serviço Social**, 2019. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1624>>. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

CONDE, Soraya Franzoni. As medidas de enfrentamento à exploração do trabalho infantil no Brasil: forças em luta. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 241-247, jul. 2013.

CRUZ, Gabriela; ROCHA, Rudi. Efeitos do FUNDEF/B sobre Frequência Escolar, Fluxo Escolar e Trabalho Infantil: uma análise com base nos censos de 2000 e 2010. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, [S.L.], v. 48, n. 1, p. 39-75, mar. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0101-4161481239gcr>.

CRUZ, Maria Núbia Alves; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Estrutura e organização do trabalho infantil em situação de rua em Belo Horizonte, MG, Brasil. **Saúde e Sociedade**, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 131-142, mar. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902008000100012>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação Social**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

DURIGUETTO, Maria Lúcia; REZENDE, Juliano Zancanelo. Movimentos Sociais e Serviço Social: a virada de 1979. **Temporalis**, Brasília, v. 1, n. 38, p. 11-23, dez. 2019.

Entidades de todo o Brasil defendem PL da Educação. **Conselho Federal de Serviço Social**, 2019. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/1626>>. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

FREIRE, Josicleide de Oliveira; GOES, Edjane Aragão Dias de; CAVALCANTE, Jadna dos Santos. Particularidades do Processo de Renovação do Serviço Social no Brasil: ciclo autocrático, tendência de renovação, projeto ético-político. **Processos de Subjetivação no Serviço Social 2**. Ponta Grossa, p. 47-56, set. 2020.

JUSTIÇA DO TRABALHO, **Trabalho Infantil e Justiça do Trabalho**, [Cartilha]. Brasília-DF: TST, s/d. Disponível em: http://www.csjt.jus.br/c/document_library/get_file?uuid=871ca341-c23b-4ab1-8354-faf8c55f2e44&groupId=955023 Acessado em: 08/04/2021.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate. **Serviço Social & Sociedade**, [S.L.], n. 113, p. 106-130, mar. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-66282013000100005>.

LIMA, Débora Fernanda Vieira; ALVES JR, Glauco Robson Barbosa. Trabalho Infantil no Brasil. **Revista Unar**, [S.L.], v. 7, n. 3, p. 01-11, jan. 2013.

LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza. Reestruturação produtiva, trabalho informal e a invisibilidade social do trabalho de crianças e adolescentes. **Serviço Social & Sociedade**, [S.L.], n. 118, p. 294-317, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-66282014000200005>.

MACEDO, Indira Souza; CABRAL, Miriam de Oliveira; FERREIRA, Tarcisio José. As Contribuições do Serviço Social na Realidade Escolar das Escolas Públicas. **Periódico Científico Outras Palavras: Núcleo de pesquisa e inovação**, [S.L.], v. 10, n. 2, p. 110-125, dez. 2014. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/439>. Acesso em: 27 out. 2020.

MEDEIROS, Rodrigo de Souza. Questão Social, Política Social e Serviço Social: uma breve análise de suas implicações e fundamentos sociohistóricos. **Processos de Subjetivação no Serviço Social 2**. Ponta Grossa, p. 1-11, set. 2020.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. 17. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2015.

PEREIRA, Eva W.; TEIXEIRA, Zuleide A. **Reexaminando a Educação Básica na LDB: o que permanece e o que muda**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2008. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/3SF/PEREIRA&TEIXEIRA-2008Educacao%20Basica.pdf> Acessado em 02/05/2021.

PIANA, Maria Cristina. Serviço Social e Educação: olhares que se entrecruzam. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 18, n. 2, p. 182-206, jan. 2009.

RAMALHO, Hilton Martins de Brito; MESQUITA, Shirley Pereira de. DETERMINANTES DO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL URBANO: uma análise por dados em painel 2001-2009. **Economia Aplicada**, João Pessoa, v. 17, n. 2, p. 193-225, abr. 2013.

REIS, Suzéte da S.; DIEHL, Rodrigo C. Políticas Públicas Educacionais e a Erradicação do Trabalho Infantil: alguns referenciais. **ANAIS XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**. Santa Cruz do Sul: UNISC/PPGD, 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/sidspp/article/download> Acessado em: 02/05/2021.

SILVA, Juliana Franchi da; BELUSSO, Sabrina Lílian; ILHA, Adayr da Silva. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL. **Sociais & Humanas**, Santa Maria, v. 22, n. 1, p. 9-18, jan. 2009.

VON DENTZ, Marta; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Dimensões históricas das relações entre educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. **Serviço Social & Sociedade**, [S.L.], n. 121, p. 7-31, mar. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.011>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282015000100007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 28 set. 2020.

_____. Estratégias de intervenção do serviço social nas políticas de escolarização: uma análise contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 695-710, set. 2017.

APÊNDICE 1 – Questionário Aplicado

Questionário aplicado às assistentes sociais participantes da pesquisa sobre o Enfrentamento ao Trabalho Infantil.

Questionário Sobre o Enfrentamento ao Trabalho Infantil

Você está sendo convidado para participar como voluntário da presente pesquisa, que tem como tema "O Trabalho Do/Da Assistente Social da Educação Em Face do Trabalho Infantil", e o objetivo de "Compreender a intervenção profissional do/da assistente social que atua na educação básica frente ao trabalho infantil".

A pesquisa consiste na realização de um questionário que objetiva coletar informações sobre o trabalho das Assistentes Sociais da área da Educação, mais especificamente da rede Marista Escolas Sociais de Santa Catarina, a fim de compreender seu trabalho com a temática do Trabalho Infantil.

Este questionário tem duração média de 10 a 15 minutos. Você poderá desistir dessa pesquisa a qualquer momento, no entanto é preciso informar à pesquisadora sobre sua decisão.

As informações coletadas serão utilizadas como base para fundamentação do Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina da acadêmica Mariana Ramos Tavares.

Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado por email ao final do questionário para assinatura dos participantes.

Contato: mariana_amos_tavares@hotmail.com ou (44)99842-3399

*Obrigatório

A partir do exposto: *

Declaro que entendi os benefícios e riscos da presente pesquisa e concordo em participar

Parte 1 - Identificação Pessoal

Qual sua idade e tempo de atuação no campo do Serviço Social? *

Qual sua idade e tempo de atuação no campo do Serviço Social? *

Sua resposta

Qual sua cor? *

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena

Qual gênero você se identifica? *

- Feminino
- Masculino
- Não Binário

Qual sua formação e local de formação? *

Sua resposta

Qual sua formação e local de formação? *

Sua resposta

Você possui Pós-graduação? Se sim, qual a temática de sua formação? *

Sua resposta

Em quais áreas você já atuou como Assistente Social? *

Sua resposta

Você tem interesse em atuar em outros campos do Serviço Social além da educação? Se sim, quais? *

Sua resposta

Próxima

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

Parte 2 - O Trabalho Infantil

O que você entende por trabalho infantil? *

Sua resposta

Como você percebe essa violação de direitos no cotidiano dos alunos? *

Sua resposta

Você e seus/suas companheiros/as de trabalho debatem sobre essa temática na escola? *

Sua resposta

Você já realizou algum atendimento em que o foco fosse o Trabalho Infantil? *

Sua resposta

Você percebe que existe essa demanda no seu local de atuação? *

Sua resposta

Sua resposta

Quais encaminhamentos você realiza quando se depara com situações de trabalho infantil? *

Sua resposta

Indique as maiores dificuldades que os profissionais enfrentam para realizar os encaminhamentos / atendimentos dos casos que envolvem o trabalho infantil. *

Sua resposta

Qual encaminhamento essa violação de direitos deveria receber? *

Sua resposta

Qual a importância da escola e da educação como agentes interventores dessa e de outras violações? *

Sua resposta

Voltar

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.