

**MARIA ANÁLIA MACEDO DE MIRANDA**

**PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL (PETI): UMA  
ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

**ORIENTADORA: PROF. DRA. GLACY QUEIROZ ROURE**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
Goiânia, 2008.**

**MARIA ANÁLIA MACEDO DE MIRANDA**

**PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL (PETI): UMA  
ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, sob orientação da Professora Doutora Glacy Queiroz Roure.

**Goiânia, 2007.**

MIRANDA, Maria Anália Macedo de.

Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti):  
Uma análise da proposta pedagógica / Maria Anália  
Macedo de Miranda – 2008.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de  
Goiás, Mestrado em Educação, 2008.

“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Glacy Queiroz Roure.

1. Política Pública – Trabalho Infantil – Barreiras – BA.
2. Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. I.  
Título.

Banca Examinadora

---

Dra. Glacy Queiroz Roure  
Orientadora (Presidente)

---

Dr. José Maria Baldino/UCG

---

Dra. Veralúcia Pinheiro/UEG

Data: \_\_\_\_\_

*À minha mãe.  
Mulher que fez do trabalho a maior  
de suas estratégias para entre  
lágrimas ser forte e criar nove  
filhos. A você a flor do maracujá do  
sertão caatingueiro.*

## **Agradecimentos**

Às minhas irmãs e irmãos que comigo compartilharam o lajedo da Lagoa do Mato.

Aos cunhados Nivaldo dos Santos e Bosco Souza pelas luzes do conhecimento que me acenderam.

Ao meu pai Washington Miranda, amado sertanejo forte, que sempre me disse da escola.

À professora Glacy minha orientadora, pelo crescimento, pela produção e por ter me tirado do lugar.

Aos monitores, aos meninos e meninas do Peti pela lida, pela luta, pela dignidade da vida.

À Francisca Lisita, mãe de Cyro, meu inquieto pé de vento, alma de sertanejo lapidada em Paris. Dou por ganho tudo que perdi.

À tia Sonia, avós, tios, sobrinhos, primos, amigos e equipe de trabalho por constituírem a minha família, por me confirmarem que o ser humano é a medida de todas as coisas.

“A Proposta Pedagógica do Peti está ligada à educação regular. Uma vez que o Peti está propondo erradicar o trabalho infantil não pode estar desligado da escola”.

Monitora do Peti

## LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social

PCN – Parâmetro Curriculares Nacionais

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não-governamental

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos

FUNDEF – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Fundamental

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>1. O PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL COMO POLÍTICA PÚBLICA.....</b>	<b>16</b>
1.1 Políticas Públicas, Ideologia e Educação.....	19
1.2 O Trabalho Infantil e a Legislação Brasileira.....	24
1.3 Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI.....	30
1.4 A Educação no Peti.....	33
1.5 A Proposta de Educação da Jornada Ampliada.....	38
1.6 Os eixos norteadores do Projeto Político Pedagógico do Peti.....	41
1.7 O Projeto Político Pedagógico do Peti – Barreiras – BA.....	46
<b>2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO.....</b>	<b>65</b>
2.1 A Linguagem: Produto do Trabalho Social.....	66
2.2 O Discurso Revelador.....	68
2.3 A Construção dos Sentidos.....	69
2.4 O Silêncio Criador de Sentidos.....	70
2.5 Sujeito Determinado.....	72
2.6 O Domínio da Ideologia.....	73
2.7 Formações Ideológicas.....	75
2.8 Formação Discursiva.....	77
2.9 Formações Imaginárias.....	79
2.10 A Paráfrase e a Polissemia.....	80

<b>3. A SIGNIFICAÇÃO DADA PELOS MONITORES À EDUCAÇÃO DO PETI</b>	
<b>UNIDADE BARREIRAS.....</b>	<b>88</b>
3.1 Condições de Produção .....	90
3.2 A Educação no PETI .....	93
3.3 PETI x Escola .....	103
3.4 Família .....	107
3.5 Dinheiro .....	111
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>123</b>

## INTRODUÇÃO

Vivemos uma conjuntura marcada pelas contradições de um tempo em que, fartura e fome, analfabetismo e sociedade do conhecimento, riqueza e pobreza convivem lado a lado. No cenário desta realidade, o capitalismo tem produzido exclusão social em índices cada vez mais elevados e de forma cada vez mais sofisticada. O momento mundo, de tanta produção de riqueza e exclusão social, reclama a efetiva realização dos direitos inalienáveis, direitos que permitem reconhecermo-nos como cidadãos e cidadãs de uma sociedade onde a justiça e a liberdade não devem ser monopólios daqueles que concentram o poder econômico (FRIGOTTO, 2000).

O problema da exclusão social é bastante complexo, sobretudo na perspectiva socioeconômica, e dentre outras causas, as relações de poder, a má distribuição de renda e o difícil acesso à educação formal têm marginalizado as camadas mais pobres da sociedade. Segmentos para os quais as políticas sociais da educação, da saúde e do emprego nem sempre têm garantido lugar de acesso gerando assim contingentes enormes de excluídos.

Os programas sociais desenvolvidos pelo Estado brasileiro, e alocados na área das Secretarias de Assistência Social, buscam realizar uma intervenção social no ciclo de reprodução da pobreza por meio de mecanismo de desenvolvimento humano e protagonismo social; porém, pretendem interromper o ciclo de pobreza sem construir nenhuma mudança na estrutura capitalista concentradora de poder e de riqueza. Fala-se de protagonismo parecendo apontar às comunidades pobres a responsabilidade pelo sucesso (ou não) dos programas.

Neste contexto, a intervenção do Estado parece ser *ativa* - para apresentar mecanismo de regulação - e ao mesmo tempo, *passiva* - ao apresentar os programas de políticas públicas convocando a comunidade para responsabilizar-se pela sua efetividade. Ao agir assim, o Estado atua na perspectiva neoliberal desobrigando-se da responsabilidade de gerir políticas de impacto histórico social que altere o quadro das desigualdades sociais. Após o chamado “Consenso de Washington”, o receituário das políticas do Estado mínimo (SANTOS, 2000) passou a influenciar e a determinar as políticas não só econômicas, mas também educacionais e sociais dos países de economia dependente.

O ajuste neoliberal não se desenvolve somente no plano dos programas, projetos e estratégias políticas, ou seja, no plano da retórica. Está em pauta a construção de um discurso que sustenta e legitima essas políticas. É o que Gentili chama de “intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade” (1996, p.11) o que, ao fim e ao cabo, conferiu ao neoliberalismo o caráter de projeto hegemônico.

O discurso que se faz em nome das políticas públicas destaca a ação do Estado assegurando a descentralização, com recursos limitados, mas com “amplo efeito social”, mesmo apresentando caráter pontual e programático.

É importante refletir sobre o discurso que justifica essas políticas, uma vez que elas, no Estado capitalista, em última análise, visam manter a lógica de privilégios da classe hegemônica. As ações do Estado capitalista, revestidas da ideologia neoliberal, parecem usar as políticas públicas como estratégias para produzir regras de conduta social. Como essas regras não surgem de forma espontânea, faz-se necessária a intervenção do Estado; tanto na regulamentação jurídica, que estabelece formas de relação entre o capital e o trabalho; como na conformação dos hábitos, que precisam ser incorporados pelo trabalhador para atender as exigências de disciplina do modo de produção capitalista.

O Brasil, assim como quase toda a América Latina, ao invés de avançar na criação de uma política social de profundo alcance nas causas da pobreza, passou, a partir da década de 90, à produção de programas de políticas públicas inscritos na lógica do capitalismo neoliberal (SOARES apud SADER, 2000). Os programas compreendidos nesta lógica, como a Bolsa Escola, Auxílio Gás, Bolsa Alimentação, Programa Sentinela, Programa Agente Jovem e outros, caracterizam-se pela busca de mudanças pontuais, com focalizações específicas, não aspirando mudanças capazes de levar a rupturas e nem à prometida transformação social.

O caráter pontual de tais programas promove uma conformação das populações excluídas e, ao mesmo tempo, confirma o projeto hegemônico do capitalismo por estar atuando na perspectiva da distribuição de renda. O repasse mensal, que varia de R\$15,00 a R\$ 95,00 e é recebido por cerca de onze milhões de famílias brasileiras (MDS, 2006), confirma a ação do Estado como *positiva*, ainda que seja o Estado do minimalismo social, que segundo Germano (1994) desenvolve para os pobres, uma política pobre.

Os programas inscritos nesta lógica promovem a pacificação das massas (Gentili, 1996) e em suas contradições apresentam um discurso com forte apelo à participação popular, à descentralização, à equidade social, ao estabelecimento de parcerias (GERMANO, 1994) expressões de ordem para pensar a sociedade que vive sob a égide do neoliberalismo.

Dentre os vários problemas sociais merecedores de políticas públicas, destaca-se, no Brasil, o trabalho infantil, que atinge cerca de três milhões de crianças e adolescentes na faixa etária de 5 a 17 anos e que estão em situação de trabalho nas atividades da agricultura, no trabalho doméstico, no comércio, em feiras, ambulantes e nos lixões (UNICEF, 2003).

O único programa social desenvolvido em nível nacional que busca retirar crianças e adolescentes das situações de insalubridade e risco social

quando são acometidas ao trabalho infantil é o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Peti.

Segundo dados do Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente – 2004, mais de 810 mil crianças e adolescentes já estavam inseridas no Peti atingindo mais de 2.601 municípios brasileiros. Segundo dados do Ministério de Desenvolvimento Social confirmados por documentos do UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (2003), o Peti tem se destacado por sua relação direta com a diminuição da exploração do trabalho infantil, que ainda atinge quase dois milhões de crianças, dada a progressiva condição de pobreza que leva as famílias a encaminharem suas crianças para o trabalho precoce.

O programa enfrenta problemas de natureza estrutural e conceitual. Entre os problemas estruturais, destaca-se a distância existente entre as três instâncias de Governo que administram e executam o programa, bem como o fato de que o programa é situado na Assistência Social quando está relacionado a uma estratégia de educação integral. Do ponto de vista conceitual, o documento que orienta os municípios sobre a implementação do programa não apresenta consistência na medida em que não fundamenta e não expõe diretrizes teórico-conceituais que definam uma educação sistemática.

Por todas essas questões, neste trabalho nos ateremos a discutir o Peti enquanto programa de política pública apresentando os seus aspectos conceituais e estruturais, priorizando de modo especial, o trabalho pedagógico realizado com crianças e adolescentes na unidade Peti de Barreiras-Bahia.

O Peti atua contra o trabalho infantil desenvolvendo três eixos de atuação: a) a concessão da bolsa cidadã, b) o trabalho socioeducativo com as famílias e c) a Jornada Ampliada.

A bolsa cidadã consiste no repasse monetário, diretamente à família, de R\$ 25,00 (vinte e cinco reais) por criança, mensalmente, exigindo-se

como condição, o mínimo de 75% de freqüência na escola regular e nas atividades do Peti.

O trabalho socioeducativo com as famílias está relacionado ao desenvolvimento de atividades de geração de renda e atividades educativas para as mães, pais e responsáveis por crianças inscritas no programa.

A Jornada Ampliada e a programação que acontece no horário oposto ao da escola desenvolvendo atividades socioeducativas e culturais, para a qual deve ser elaborada uma proposta político-pedagógica.

Sabe-se que a proposta pedagógica desenvolvida pelo Peti é uma prática social repleta de significações que produz efeitos no sujeito (ORLANDI, 1996). Portanto, a prática social dos monitores do Peti se apresenta como efeito do discurso produzido pela retórica oficial que fundamenta o programa.

Nesta pesquisa abordaremos o Projeto Político Pedagógico proposto pelo Peti/Barreiras - BA, tendo como objeto de estudo uma análise discursiva do processo de significação apresentado pelos monitores em relação à constituição e implementação deste projeto. Qual a significação dada pelos monitores à educação do Peti na unidade Barreiras?

Utilizamos dos procedimentos teórico-metodológicos, os dispositivos pensados e propostos pela Análise de Discurso para apreender os processos de determinação histórico-social dos sentidos e modos de significações produzidos pelos monitores. A visão dos monitores reflete o discurso da política social do Peti?

A proposta pedagógica do Peti consegue atingir um amplo efeito social, realizando seus objetivos, ou é apenas mais um programa divorciado de seu discurso oficial? Acreditamos que estas perguntas podem ser respondidas por meio da análise do discurso dos monitores, eis que são os sujeitos mais próximos da realidade do programa, que, conhecendo o seu Projeto Político Pedagógico podem esclarecer se a estrutura e os conceitos do trabalho do Peti estabelecidos

no plano governamental e social asseguram as condições necessárias a erradicação do trabalho infantil.

No primeiro capítulo, discutimos as políticas públicas (ABAD 2003, FRIGOTTO, 2000) como ações do Estado capitalista. Relacionamos a ideologia do Estado com a criação de políticas públicas diante de demandas como o problema do trabalho infantil. Apresentamos o Peti e ainda o seu Projeto Político Pedagógico elaborado em nível municipal. Buscamos esclarecer o discurso oficial que permeia o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

No segundo capítulo, apresentamos o arcabouço teórico da Análise de Discurso (ORLANDI, 2000) enfatizando conceitos como o discurso, a construção de sentidos, silêncio, sujeito, ideologia, formações ideológicas, discursivas e imaginárias, paráfrase e polissemia, para compreender a constituição dos discursos como efeito de sentidos.

No terceiro capítulo analisamos os processos de significação presentes no discurso dos monitores quando levados a falar do Projeto Político Pedagógico do Programa. Relacionamos os significados da prática discursiva dos monitores, enquanto agentes da educação desenvolvida pelo e no programa, com o discurso oficial tanto da Cartilha como do Projeto Político Pedagógico elaborado pela equipe pedagógica do Peti de Barreiras. Desta maneira buscaremos apreender como a proposta de educação do Peti se realiza.

A Análise do Discurso apresenta-se, aqui, como uma ferramenta importante, senão indispensável, uma vez que optamos por pesquisar o discurso oficial da proposta pedagógica do Peti através do dizer dos monitores.

Nos anexos, estão a Cartilha do Peti, como documento oficial do Ministério do Desenvolvimento Social, e a proposta pedagógica do Peti - unidade de Barreiras.

Esperamos que os resultados da pesquisa possam contribuir para a avaliação do Peti na perspectiva de revisão do seu discurso e conseqüentemente da sua prática social.

## **CAPÍTULO I**

### **O PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL COMO POLÍTICA PÚBLICA**

Neste primeiro capítulo, discutiremos as políticas públicas (ABAD, 2003, FRIGOTTO, 2000) como ações do Estado capitalista diante de demandas

sociais como o problema do trabalho infantil. Neste sentido apresentamos o Peti, especialmente o seu Projeto Político Pedagógico, elaborado em nível municipal de acordo com as orientações nacionais com o objetivo de verificar os postulados do discurso da educação deste programa de política pública.

A política pública é a forma pela qual o Estado concretiza suas ações fazendo uso dos recursos públicos. Grande parte da sociedade brasileira depende das políticas públicas para ter acesso a condições mínimas de sobrevivência. Desse modo, o mesmo Estado que não conseguiu garantir o direito de inclusão será ele próprio o organizador das políticas que vão atender as populações que precisam da atenção do Estado.

As formas de poder numa sociedade estão sempre em ebulição, provocando mudanças sociais. Estas mudanças não são frutos de concessões de uma classe sobre a outra, mas sim fruto de mobilização social. “A política, de um determinado ponto de vista, consiste justamente na atividade pela qual essa mesma sociedade reflexiona e questiona a validade de suas instituições, junto com as suas normas e comportamentos” (ABAD, 2003, p.14). Neste lugar situa-se a relação de forças entre o Estado e a mesma sociedade para a qual o Estado deve estar voltado na construção de políticas públicas.

O conceito de Estado é abordado por Karl Marx, através do estudo da relação de forças e de disputa pela hegemonia entre as classes proletária e a burguesa, e Max Weber que concebe o Estado como um organismo vivo dotado de autonomia.

Para Marx, a luta entre as classes dá sentido ao termo “política”, uma vez que esta é o espaço real de negociação de poder entre a classe dominante, detentora dos meios de produção, e a classe proletária, vendedora da força de trabalho.

Na sociedade dividida em classes, o modo de produção capitalista domina a economia, o controle do Estado é exercido pelos donos dos meios de

produção, os capitalistas. As ações destes visam à manutenção do próprio poder e à reprodução do capital. Essa formulação clássica do marxismo deixa claro que as ações do Estado estão voltadas, em última instância, para garantir condições favoráveis à produção e à reprodução do capital, bem como, à manutenção do capitalismo.

Já segundo Max Weber, o Estado efetiva-se “quando e na medida em que seu quadro administrativo reivindica com êxito o monopólio legítimo da coação física para realizar as ordens vigentes” (1991, p.33). Para o autor, a conquista do Estado não pressupõe o domínio de uma classe sobre a outra, uma vez que o mesmo considera “natural” esse domínio, porém, quando o autor deixa claro que o êxito do domínio se dá também pela “coação física”, verifica-se a existência implícita de uma luta pelo poder e pela hegemonia política, elementos fundamentais sem os quais o domínio não se efetiva.

Adotar a análise marxista é assumir uma posição em relação aos limites e possibilidades do Estado capitalista. Essa análise do conceito de Estado, a partir de uma perspectiva de classe, assume que no interior desta ocorrem conflitos, porque aí estão presentes interesses de acumulação do capital e reivindicações dos trabalhadores. As políticas públicas, uma vez que são conduzidas pelo Estado, expressão político-institucional por excelência das relações dominantes de uma sociedade, tomam uma dupla face: por um lado, estão a serviço das forças dominantes, garantindo a reprodução do capital, quando asseguram condições adequadas e desiguais para a reprodução da sua força de trabalho; por outro ângulo, representam a recuperação de um direito que constrói a condição de cidadania e se efetivam na correlação de forças presentes no terreno político, expressando o compromisso entre as forças de conflito e os diferentes interesses por elas representados.

Em momentos de profunda assimetria entre as relações dos proprietários de capital e dos proprietários da força de trabalho, o Estado atua como regulador de forças a serviço da manutenção das relações capitalistas em

seu conjunto. E essa função reguladora da estabilidade social, vital para acumulação do capital, se dá através do que chamamos políticas públicas.

As políticas públicas funcionam como ações compensatórias do Estado regulando os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento do acúmulo de capital. Ela não se reduz à implantação de serviços, uma vez que engloba projetos de natureza ético-política e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição. A sua implantação dá-se em um espaço de conflitos entre atores que disputam orientações na esfera pública, ideológica e outras.

Para que exista uma *política pública* faz-se necessário que uma situação determinada requeira solução por meio dos instrumentos de ação política, ou seja, da ação que tem como finalidade a formação de decisões coletivas que, uma vez tomadas, se convertam em vinculadoras de toda a coletividade.

Dessa forma, pode-se conceituar *política pública*, conforme Abad :

A política pública, nome utilizado na América Latina, representa aquilo que o governo opta por fazer ou não fazer, frente a uma situação. A política pública é a forma de concretizar a ação do Estado, significando, portanto, um investimento de recursos do mesmo Estado. Admitindo-se delegar ao Estado a autoridade para unificar e articular a sociedade, as políticas públicas passam a ser um instrumento privilegiado de dominação. A política pública, ao mesmo tempo em que se constitui numa decisão, supõe uma certa ideologia da mudança social, esteja ela explícita ou não na sua formulação. Essa decisão é o resultado do compromisso de uma racionalidade técnica com uma racionalidade política (2003:14).

Do que afirma Abad podemos inferir que políticas públicas significam o Estado em ação, com o propósito de exercer a dominação a serviço de uma ideologia. É a partir do discurso, que procura justificar e implantar tais políticas, que podemos desvelar os significados que são reveladores da ideologia do discurso. Vale antecipar que para a Análise do Discurso (AD), “uma das condições ideológicas da reprodução e transformação das sociedades, das

relações de produção encontra-se no discurso” (ROURE, 1996, p. 25-26). Daí porque consideramos que as políticas públicas podem ser concebidas como discursos que dão sentido às ações estatais especificamente as políticas públicas na área de Assistência Social.

### **1.1 Política Pública, Ideologia e Educação**

Desde a década de 90, as políticas públicas têm sido permeadas pela ideologia política do neoliberalismo (SOARES apud SADER, 2001, p.176), que articula cortes sociais com a privatização, centralização do gasto público e com programas seletivos de combate à pobreza. Nesta perspectiva, portanto, é possível conceber as atividades econômicas como mais viáveis aos investimentos para ampliar o âmbito de acumulação e dar base material para o objetivo político ideológico de mercantilizar o bem-estar social.

O Estado é estruturado como uma espécie de deus Janus que tem uma dupla face: uma privada e outra pública, que atua em função desta. Historicamente, tem se constituído no grande fiador de uma burguesia oligárquica, protegendo latifúndios improdutivos, terras como mercado de reserva, subsídios sem retorno e especulação financeira. (...) Uma burguesia que sabe ser competente quando apoiada no fundo público. (FRIGOTTO, 2000,p.37).

Desse modo, a burguesia organizada e movendo seus interesses através das ações do Estado mantém-se numa prática aparentemente dúbia de manutenção da lógica dos privilégios do capital, embora continuamente fortaleça o discurso das iniciativas públicas a favor dos excluídos. Dizemos aparentemente porque, em essência este discurso vem acompanhado dos pressupostos neoliberais de contenção dos gastos públicos, da participação da sociedade civil, ao mesmo tempo em que, da privatização dos bens públicos e da associação do Estado ao grande capital em nome da competitividade global.

Como efeito dessa lógica, visualizamos que o quadro das políticas públicas implantadas no Brasil se orientam pelo princípio da focalização, concentrando-se em determinadas áreas e problemas. Segundo Soares (apud SADER),

Cabe discutir se o que resta hoje como alternativa de política social seriam as ações específicas e focalizadas, o que chamarei aqui de “pequenas soluções ad hoc” ou “o reinado do minimalismo” (também conhecido, em tempos de globalização, como “small is beautiful”). (...) Esses pequenos e pulverizados programas quase sempre são associados a uma estratégia mais geral chamada de Descentralização que é a da total responsabilização dos municípios pela implementação de políticas sociais (2001, p.177).

Segundo a autora, a descentralização promovida por estas políticas chamadas de “pequenas soluções tem ampliado o poder dos políticos no interior do país e responsabilizado os municípios por uma parcela do co-financiamento dessas políticas, distanciando-as da esfera federal, tanto na estrutura quanto no efeito social proposto”.

É preciso destacar os efeitos de sentido que essas políticas trazem a partir da função social que cumprem:

afirmamos que as políticas sociais têm por objetivo a geração de certa redistribuição dos recursos sociais, por um lado, prestando serviços sociais e assistenciais e, por outro, outorgando um complemento salarial às populações carentes. Na verdade, essa função social mascara e encobre as essenciais funções que as políticas sociais desempenham no mundo capitalista ao se apresentarem, perante os indivíduos, como mecanismos institucionais tendentes a diminuir as desigualdades sociais, redistribuindo seus escassos recursos num sentido contrário ao do mercado: aquele que tem menos será o que mais receberá das políticas sociais. Mas este sistema de solidariedade social não é outra coisa senão a superfície, a ponta de um iceberg que encobre e oculta o centro da questão; neste caso, as suas funções política e econômica. (PASTORINI in Serviço Social & Sociedade, 1997, p.88).

As políticas enquanto modo de determinação dos “programas de ação governamental” (ABAD, 2003, p.14) apresentam como efeito a redução das

tensões na disputa pelo poder e permitem acordos que viabilizam a governabilidade na medida em que atuam com a redistribuição dos recursos sociais com certos serviços e complemento de renda para uma população que, muitas vezes, nunca frequentou a escola, jamais teve qualquer renda e desconhecem seus direitos sociais.

Um outro elemento, que deve ser destacado na realização dos programas sociais, é a inserção de uma concepção de educação gestada no interior da sociedade capitalista, que tem como função assegurar as diferenças e os privilégios de uma classe. Não é um projeto de educação democrática, que busca exterminar as diferenças, pelo contrário, a escola e os programas concebidos nessas condições, instalam as diferenças e as alimentam. E através do discurso, transmitido por essas mesmas instituições, torna-se possível acionar o elemento de convencimento, tão fundamental para manutenção da dominação da classe burguesa.

Em análise sobre as ações públicas destinadas à juventude, fazendo um balanço em meados da década de 1990, Rua opta por uma definição bastante sugestiva de políticas públicas localizadas. Diz a autora: “proponho o entendimento das políticas públicas como conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos” (1998, p. 73). Essa observação é importante para a compreensão da trajetória recente das políticas públicas destinadas aos jovens, sobretudo no Brasil. Ao examinar tais ações de Estado, principalmente no nível federal, as políticas setoriais de educação, saúde e trabalho, Rua constata que nenhuma delas estava, naquele momento político, contemplando ações voltadas para os jovens: no Brasil as políticas públicas voltadas para os jovens, estão inseridas em outras políticas sociais destinadas a todas as demais faixas etárias. Essas políticas não estariam sendo orientadas pela idéia de que os jovens representariam o futuro em uma perspectiva de formação de valores e atitudes das novas gerações.

No final da década de 90 e no início da década atual, iniciativas públicas são observadas, algumas envolvendo parcerias com

instituições da sociedade civil, e as várias instâncias do Poder Executivo – federal, estadual e municipal – são mobilizadas. Mas o reconhecimento de consensos preliminares em torno da sociedade brasileira não obscurece a diversidade de orientações e pressupostos que alimentam projetos e programas destinados aos jovens. A principal indagação é sobre a forma como são estabelecidas as relações com os próprios segmentos juvenis destinatários das políticas, pois não se define de forma clara se estes são parceiros e atores relevantes ou apenas usuários potenciais dos programas, uma vez que as representações correntes por um lado investem nos atributos positivos dos segmentos juvenis, responsáveis pela mudança social, por outro acentuam a dimensão negativa dos “problemas sociais” e do desvio de condutas ético-sociais. Portanto, na definição das políticas públicas, os jovens ora são vistos como problemas ora como sujeitos que precisam ser objeto de atenção.

Segundo Abad (2003, p.119-155), em linhas gerais, a evolução histórica das políticas de juventude na América Latina foi determinada pelos problemas de exclusão dos jovens da sociedade e os desafios de como facilitar-lhes processos de transição e integração ao mundo adulto. Ressalvando a pluralidade de enfoques, as características institucionais e a diversidade regional dos países latino-americanos, esse autor sintetiza contribuições de diversos autores e estabelece periodização em torno de quatro distintos modelos de políticas de juventude: a) a ampliação da educação e o uso do tempo livre (entre 1950 e 1980); b) o controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970 e 1985); c) o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 e 2000); e d) a inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990 e 2000). A conjugação de todos esses modelos de políticas públicas almeja o controle social do tempo juvenil, a formação de mão-de-obra e também a realização dos jovens como sujeitos de direitos. Neste aspecto também o Peti se inscreve na lógica de controle social do tempo das crianças e adolescentes pressupõe estes como sujeitos de direito. Entretanto, não se verificou em nenhum dos documentos analisados a

participação dos adolescentes como atores ou parceiros do programa, senão como usuários potenciais.

Assim, nos últimos anos, inserida nessa estratégia de defender os interesses da reprodução do capital, se definiu e consolidou a vocalização da sociedade brasileira no tocante à eliminação do trabalho infantil, transformando-se esta em causa prioritária na agenda pública. Conseqüentemente, houve um redirecionamento das intervenções voltadas para a infância e a adolescência: se antes essas políticas se centravam em programas de geração de renda e formação profissional, em meados dos anos 90, surge uma ampla gama de ações específicas para a eliminação do trabalho infantil e a proteção do trabalho do adolescente.

## **1.2 O Trabalho Infantil e a Legislação Brasileira**

Entendemos por trabalho infantil, todo o trabalho desempenhado por crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos, exceto na condição de aprendiz a partir dos 14 anos de acordo com o Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente (2003). O trabalhador infantil brasileiro é em sua maioria do sexo masculino, excetuando-se no trabalho doméstico, mais de 50% são de cor negra (pardos e pretos), 43% dos trabalhadores são brancos, 0,5% indígenas e 0,5% amarelos, sendo que na zona rural há o predomínio de trabalhadores entre 5 e 15 anos enquanto na zona urbana predomina a idade entre 16 a 17 anos.

O trabalho infantil é um fenômeno social presente ao longo de toda a história do Brasil. Suas origens remontam à colonização portuguesa e à

implantação do regime escravagista. Crianças indígenas e meninos negros foram os primeiros a sofrerem os rigores do trabalho infantil em um país que, de início, estabeleceu uma estrutura de produção e distribuição de riqueza fundamentada na desigualdade social. O posterior processo de industrialização correlato da transformação do Brasil em uma economia capitalista manteve intactas tais estruturas, obrigando o ingresso de grandes contingentes de crianças no sistema produtivo ao longo do século XX.

O trabalho infantil no Brasil, ao longo da sua história, nunca foi representado como um fenômeno negativo na mentalidade da sociedade brasileira. Até a década de 1980, o consenso em torno desse tema estava consolidado para significar o trabalho como sendo um fator positivo no caso de crianças que, dada sua situação econômica e social, viviam em condições de pobreza, de exclusão e de risco social. Tanto a elite como as classes mais pobres compartilhavam plenamente dessa forma de encarar o trabalho infantil.

Joel Orlando Bevilacqua Marin aborda, no contexto dos séculos XIX e XX, o processo de construção da consciência pública que levou ao reconhecimento do trabalho da criança como um problema social e assevera:

Na formação social das crianças, índias, mestiças e pobres, o trabalho e a violência se tornaram os traços marcantes, enquanto a vivência e o aprendizado do saber escolar e das noções de cidadania e civilidade foram questões preteridas. As crianças filhas de escravas já nasciam com a sina de seres alienáveis, porque eram de propriedade dos senhores; durante suas existências geravam riquezas igualmente alienadas, já que todos os produtos de seu trabalho eram apropriados pelos seus donos. Não eram consideradas pessoas, mas “peças” que só se valorizavam com o tempo, à medida que cresciam e ganhavam força física, sob coerção, intimidação e castigos (2005, p.155).

Conforme Marin, o trabalho da criança escrava só foi encarado como problema social no Brasil quando se discutiu a necessidade de abolir a escravidão para instituir as relações de trabalho livre:

Foi exatamente durante a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, período marcado pelo aumento do número de pessoas sem trabalho e de crianças abandonadas, que os dirigentes políticos passaram a construir um discurso ideológico fundamentado na necessidade do trabalho para as “crianças desvalidas”, como um meio de prevenir a marginalidade e a criminalidade, argumento que se mantém até os dias de hoje (2005, p.156).

Como nem o Estado, nem a sociedade desejavam crianças soltas pelas ruas, ameaçando a ordem instituída, a melhor proposição era que elas ficassem retidas nas fazendas, junto com seus pais, prestando serviços. A permanência de crianças subjugadas no trabalho pelas fazendas era uma forma de controle, eximindo o Estado de maiores gastos com a infância pobre e abandonada. Conforme salienta ainda Marin:

No interior das unidades de produção familiar, os adultos transmitiam às crianças os saberes para viver e prover os meios necessários à subsistência. Mais do que isso, o trabalho assumia importância na construção da identidade de trabalhadores honestos, honrados e dignos, valores centrais da cultura dos agricultores. Por isso, em todas as situações que prefiguravam a desobediência às ordens dos adultos ou os comportamentos típicos do preguiçoso, as crianças eram repreendidas ou castigadas fisicamente (2005, p.158).

No início da modernização da agricultura, por volta da década de 40, o trabalho e a educação escolar dos filhos de agricultores passaram a ser debatidos pela sociedade, enfocando a necessidade de proporcionar melhor educação escolar e melhor qualificação profissional para os filhos de agricultores, uma vez que as mudanças tecnológicas passaram a demandar novos conhecimentos, novas habilidades e novos hábitos. Por outro lado evitou-se qualquer debate sobre a eliminação do trabalho infantil. Essa discussão só passa a ser travada nos meios acadêmicos e políticos a partir dos anos 70, do século passado.

Segundo o Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente, na década de 80, a percepção vigente sobre o fenômeno do trabalho infantil começou a ser questionada no Brasil. Possivelmente, essa mudança esteve relacionada com o fato de que a mentalidade que produziu e manteve milhões de crianças e adolescentes no trabalho também produziu um país que se tornou conhecido mundialmente pela desigualdade social, pela concentração de renda, pela quantidade de pobres e famintos, pelo número de analfabetos e também pela explosão do número de crianças em situação de rua nas emergentes megalópoles do Terceiro Mundo.

Vieram à tona as denúncias internacionais nas quais o Brasil foi sinalizado como um dos países com os maiores índices de desigualdade econômica e maior injustiça social. O “país do futuro” dos anos 60 foi substituído pelo “país sem futuro” do final de século, cujo cartão-postal foi o rosto dos meninos em situação de rua em Copacabana ou na Avenida Paulista, a miséria das crianças trabalhando nos canaviais, a dor das crianças nos garimpos, a situação de penúria no emprego informal urbano, a inaceitável exploração sexual, a miséria dos adolescentes nas favelas e nas prisões.

Em resposta a essa situação, surgiu o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, em 1985, emergiram outras instituições não-governamentais que discutiam criticamente o assunto diante de posições tomadas por instituições públicas, como a Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que defendia abertamente o trabalho infantil. Vieram os organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), sinalizando a intensidade e a violência da situação das crianças trabalhadoras do Brasil.

No plano internacional, o que determinou o debate sobre a questão do trabalho infantil foi a expansão das políticas neoliberais, comandadas pelos EUA e pela Inglaterra. O tema emergiu com vigor ao final dos anos 80, principalmente a partir do advento da Declaração Universal dos Direitos da

Criança, em 1989, que consagrou a doutrina de proteção integral e de prioridade absoluta aos direitos da infância. Porém, para além de uma questão humanitária e de defesa dos direitos da criança, o problema do trabalho infantil ganhou relevância diante do acirramento da concorrência intercapitalista, num momento em que as economias estão mais abertas, permitindo um maior intercâmbio de mercadorias e capitais, processo que tem sido denominado globalização da economia. Pelo fato de muitos países não desenvolvidos explorarem a mão-de-obra infantil com o objetivo de baratear as suas exportações, essa modalidade de trabalho tem sido combatida pelos organismos multilaterais e pelas mobilizações da sociedade. Neste sentido, a introdução de uma Cláusula Social nas regras do comércio internacional, proibindo a utilização de mão-de-obra infantil na fabricação de produtos exportados, é uma demanda de diversos governos e de grande parte do sindicalismo internacional (VEIGA, 1998).

No Brasil, esses elementos externos de pressão encontraram condições propícias, que favoreceram e potencializaram seus impactos. O término do regime político autoritário e a abertura democrática possibilitaram a intensificação das demandas sociais, desencadeando um intenso movimento nacional em defesa da criança e do adolescente. Estimulados pelos ares dos movimentos que engendraram a abertura política, os anos 80 foram marcados por um conjunto de medidas na área de políticas públicas educacionais e de assistência à criança e ao adolescente, não estruturais, mas levadas a termo em experiências localizadas em diferentes regiões do país.

Este movimento, que exerceu pressão no sentido de definir-se novos rumos às políticas públicas, envolveu uma diversidade de atores sociais, o que culminou na introdução do artigo 227 na Constituição de 1988, expressando os direitos da criança na perspectiva da doutrina de proteção integral e estabelecendo os deveres do Estado, da sociedade e da família para o seu cumprimento. Porém, o maior símbolo desta trajetória de reivindicação é, sem dúvida, o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, definindo direitas e diretrizes para a política de atendimento. Mas, especificamente sobre a

questão do trabalho infantil, o grande marco no Brasil foi a implantação do Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC), da Organização Internacional do Trabalho, no ano de 1992. Logo, o trabalho infantil adquiriu *status* de uma questão social, tornando-se objeto de esforços específicos, articulados e significativos, desempenhados através de parcerias estabelecidas entre organizações governamentais e não-governamentais, órgãos multilaterais, entidades da sociedade civil e até mesmo por instituições do setor privado para a implantação de uma política pública para o setor.

No plano jurídico, o trabalho infantil deve ser analisado, a partir dos seguintes documentos: Constituição Federal (1988), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT (1942) e Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990). Outros documentos que merecem destaque são as Convenções nºs 138 e 182, da Organização Internacional do Trabalho – OIT, ratificadas pelo Brasil.

A Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, de 17 de julho de 1999, denominada de “Piores Formas de Trabalho Infantil”, aprovada no país pelo Decreto Legislativo nº 178 de 1999, publicado no Diário Oficial da União de 15 de dezembro de 1999, e ratificada em 20/10/2000, estabelece como prioridade absoluta a eliminação imediata dos trabalhos considerados como perigosos, insalubres, penosos e degradantes.

O ECA, em seus Artigos 60 a 69, legisla sobre a proteção do adolescente trabalhador. O Estatuto estabelece, ainda, mecanismos como os Conselhos dos Direitos e Tutelares, tratados pelos Artigos 88, 131 e 132, para a garantia dos direitos legislados. Esses Conselhos devem ser co-responsáveis no processo de erradicação do trabalho infantil.

Entretanto, apesar dos dispositivos constitucionais milhares de meninos e meninas pobres deste país ainda estão submetidos ao trabalho infantil, um milhão destes estão inscritos no Programa Erradicação do Trabalho Infantil –

Peti. De acordo com o Plano Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente trabalhador – 2003.

O Brasil apresentou, em 1980, cerca de 6,9 milhões de crianças e de adolescentes em situação de trabalho. Em 1992, registrou 9,6 milhões com idade entre 5 a 17 anos. Em 1995, este número decresce para 9,5 milhões. Porém, é somente em 1998 que este quadro é alterado de modo significativo, totalizando cerca de 7,7 milhões de crianças e adolescentes, enquanto que em 1999 foram reduzidos para 6,6 milhões. De acordo com a PNAD 2001, cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes, com idade entre 5 e 17 anos, encontram-se em situação de trabalho precoce. Destes, cerca de 300 mil estão na faixa etária de 5 a 9 anos, 2,8 milhões têm idade entre 10 e 15 anos e 2,4 milhões se encontram entre os 16 e 17 anos de idade.

As origens deste fenômeno são múltiplas: a pobreza e a miséria; as limitações do sistema educacional; e as restrições impostas pelos aspectos culturais. A seguir explicitamos as bases conceituais e estruturais do único programa nacional que se dedica à erradicação do trabalho infantil.

### **1.3 Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI**

O Peti – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil é parte constituinte da PNAS – Política Nacional da Assistência Social empreendida pelo MDS – Ministério de Desenvolvimento Social. Segundo esta política

A Constituição Federal de 1988 traz uma nova concepção para a Assistência Social brasileira. Incluída no âmbito da Seguridade Social e regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS em dezembro de 1993, como política pública, a assistência social inicia seu trânsito para um campo novo: o campo dos direitos da universalização dos acessos e da responsabilidade estatal (PNAS 2005, p.31).

Desse modo, a PNAS vinculada a princípios e diretrizes nacionais estrutura-se a partir da Proteção Social Básica objetivando prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e o

fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. A Proteção Social Básica dá provimento ao desenvolvimento de programas, projetos, serviços locais de acolhimento, convivência e socialização de indivíduos e familiares. Tal programação, na perspectiva desta política, é executada pelas três instâncias de governo e deve ser articulada dentro do SUAS – Sistema Único de Assistência Social<sup>1</sup>.

As condições de pobreza, miséria, exclusão social são intensificados a cada dia pela permanente desigualdade socioeconômica da população brasileira. As problemáticas sociais que demandam dessa desigualdade produzem situações de risco que reclamam intervenções em problemas específicos e abrangentes.

Nesta perspectiva:

A proteção social especial é a modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, na reinserção almejada (PNAS, 37,p.2005).

Assim o Peti está compreendido dentro da PNAS como um serviço de *proteção social especial de média complexidade* que deve atender às famílias e indivíduos com seus direitos violados.

A criação deste programa deveu-se a uma série de denúncias sobre trabalho escravo e degradante envolvendo crianças e adolescentes, em 1996. A partir daí, o Governo Federal criou o programa Vale Cidadania que, logo em seguida, seria transformado no Peti (Portaria nº 2917/2000 do Ministério de Desenvolvimento Social). Consta nos primeiros documentos do programa:

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Peti tem por meta erradicar, até o ano 2002, as piores formas de trabalho infantil, com o apoio dos diversos setores e níveis de governo e da sociedade civil. O Programa deverá atender a cerca de 866 mil crianças e adolescentes, e,

---

8. Sistema Único da Assistência Social institui um modelo de gestão descentralizado e participativo e constitui-se na regulação e organização em todo território nacional das ações socioassistenciais.

aproximadamente, 434 mil famílias (Manual Operacional – Governo Federal – Brasil, 2000).

Embora o programa atenda cerca de um milhão de crianças e adolescentes, ainda não conseguiu cumprir sua primeira meta estabelecida em 2000 para que, até 2002, erradicasse o trabalho infantil, conforme anuncia o Manual Operacional (Brasil, 2000).

O Peti é o esforço brasileiro, inserido nas políticas da OIT e do Banco Mundial, para erradicar o trabalho infantil considerado perigoso, penoso, insalubre ou degradante. Engloba vários Ministérios, como o do Trabalho no mapeamento e fiscalização, estudos e pesquisas sobre o trabalho infantil e seus impactos. O Ministério da Previdência participa com a distribuição de bolsas, denominadas criança-cidadã, que se destina à família para que esta mantenha a criança na escola. Envolve ainda o Ministério da Saúde, Desenvolvimento Social e Ministério da Educação.

No Brasil, segundo levantamentos de várias instituições, como o Ministério do Trabalho e de ONG's, em 2002 eram 770.000 crianças sendo exploradas no trabalho em vários setores. Crianças cortando cana, quebrando pedras, sendo usadas no tráfico. Em todas essas atividades, as crianças, ao se envolverem no trabalho precoce, afastam-se da escola e na maioria das vezes do convívio familiar.

Como forma de ação do Estado para tirar a criança ou adolescente da atividade laboral e, ainda, mantê-lo freqüentando o ensino escolar em todo país, o MDS encaminha aos municípios brasileiros, que implantaram o Peti, um material impresso contendo as orientações de implementação do programa.

O primeiro documento desta natureza intitulado Manual Operacional do Peti data do ano 2000 elaborado durante o governo Fernando Henrique Cardoso. O segundo documento, a Cartilha do Peti, de semelhante conteúdo, tem

a mesma perspectiva do primeiro, é datado de 2004, já no Governo Luis Inácio Lula da Silva.

A análise dos dois documentos apontados acima evidencia poucas mudanças na forma como deverá se dar o desenvolvimento do Peti. Mas, do ponto de vista da implementação da proposta pedagógica do programa, pode-se observar de modo significativo a mudança no nome do documento. Segundo o dicionário Celso Pedro Luft, *manual* é um compêndio, com textos, resumo de doutrinas. Enquanto que Cartilha, segundo o mesmo autor trata-se de um livro elementar, contendo, portanto orientações básicas. Os argumentos apresentados nos documento não nos parecem ser suficientes como elementos teórico-metodológicos para operar a transformação social anunciada nestes documentos.

O Manual e a Cartilha não apresentam a retrospectiva histórica da origem do Peti desde 1996, mas trazem um conjunto de perguntas e respostas sobre o programa, com um anexo (os instrumentos de controle do acompanhamento físico-financeiro - que devem ser preenchidos pelas prefeituras e encaminhados ao Ministério do Desenvolvimento Social).

Em relação ao conjunto de perguntas e respostas, estas referem-se ao funcionamento geral do programa, como as condicionalidades para aquisição da bolsa e o trabalho que deve ser realizado com as família, e à programação da Jornada Ampliada. Entretanto, a questão em tela nesta pesquisa é discutir as atividades socioeducativas desenvolvidas com as crianças e adolescentes.

#### **1.4 A Educação no PETI**

Partindo da perspectiva que a política de educação do MEC persegue o objetivo de universalizar o ensino fundamental com qualidade, o Peti deve se articular a essa proposta como uma ação socioeducativa. Ou, falando de

outro ângulo, como uma instância de mediação, entre a política educacional e a instância social em que essa política se concretiza. A estratégia de trabalho do Peti articulada à educação regular (BRASIL, 2004), no formato da chamada educação integral, deve desenvolver atividades complementares às da escola. As perspectivas da educação devem, portanto, perpassar a prática educativa deste programa, que, a exemplo de outros programas de âmbito social, concentra sobre a proposta de educação a base de seu funcionamento.

Num retrospecto pela história das várias políticas sociais que proclamam o enfrentamento da pobreza, é possível observar que a educação tem sido usada como um dos principais instrumentos de superação da miséria e do desemprego, como o PRODASEC/PRONASEC, na década de 80; o Programa Comunidade Solidária, na década de 90; o Programa Nacional e Bolsa Escola, em 1997; e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, em 1996.

A educação pensada como instrumento para superar a miséria tem como conceito primeiro o subsídio teórico da Teoria do Capital Humano (FRIGOTTO, 2000). Esta teoria repete o discurso da burguesia ao defender a educação como investimento individual. Compreender esse discurso permite entender como a política educacional se insere no contexto do Estado capitalista e de que forma ela é usada no âmbito das políticas públicas, aqui entendidas como as ações afirmativas do Estado.

Desvendar a forma de atuação do Estado burguês para preservar as relações sociais no interior da sociedade de classes nos permite verificar como a educação é vista como solução para os problemas sociais, evitando-se assim encará-los como resultado da exploração do trabalho. Acredita-se, a partir da perspectiva da teoria do capital humano, que ela – a educação - pode romper com a condição de miséria das populações marginalizadas, ou ainda, promover a inclusão social. Assim, acredita-se que a educação (desenvolvida no PETI) seja dotada de poder para erradicar tanto culturalmente, quanto economicamente o trabalho infantil.

Nessa perspectiva, explicando o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto construído na década de 80, Germano explicita claramente que

a educação (...) compromete-se a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se preferencialmente para a população de baixa renda. Desse modo, a educação deveria “ser parceira do esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, bem como fomentadora da participação política...”, dos setores marginalizados. Com o afã, portanto, de promover “justiça social”, o mencionado Plano definiu duas linhas prioritárias de ação, cujas principais foram as seguintes: “a educação no meio rural buscando atingir um dos focos mais acentuados de pobreza no País” e a “educação nas periferias urbanas, definidas estas como as áreas de concentração da população urbana mais carente” (GERMANO, 1994, p.37).

A educação como ferramenta para a inclusão e justiça social das populações marginalizadas é demarcada a partir do comprometimento político posto no Plano acima. Ainda que a promessa integradora da escola se mostre esgotada (GENTILI, apud LOMBARDI, 2002) ante os níveis de exclusão social de homens e mulheres escolarizados.

No tocante ao Programa Nacional Bolsa Escola idealizada como proposta educacional de ampla envergadura para atingir a universalidade de crianças e adolescentes de 07 a 17 anos também é a política educacional que assume dimensão definidora das metas e dos objetivos que se pretendia atingir. Nessa dimensão, recuperou-se as proposições doutrinárias que norteiam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Observa-se que também para a programação da Jornada Ampliada do Peti, o programa deve tomar para si os procedimentos da educação a exemplo da elaboração da sua proposta pedagógica, da relação ensino-aprendizagem entre monitor e educando, conferindo a essas atividades a responsabilidade de erradicação do trabalho infantil, conforme nos coloca a Cartilha Brasil (2004).

O Peti é um programa que envolve um conjunto de objetivos que visam prioritariamente a eliminação das piores formas de trabalho infantil,

possibilitando às crianças e adolescentes de 7 a 14 anos a ampliação do universo cultural e o desenvolvimento de potencialidades com vistas à melhoria do desempenho escolar e inserção no círculo de bens, serviços e riquezas sociais.

O *Manual Operacional* e a *Cartilha do Peti* relacionam educação com os efeitos da inclusão do sujeito no círculo de bens, serviços e riquezas sociais. Não se faz qualquer menção à educação como práxis social e, portanto, não se articula educação com emancipação embora esta última seja citada. Um programa que busca formar para a autonomia como princípio educativo deve levar em conta os fundamentos de teorias que se voltam para a emancipação e autonomia humanas, capaz de produzir consciências verdadeiras o que para Adorno (1995) é uma exigência não somente pedagógica, mas também política. A educação aparecerá nos objetivos quando estes dizem:

retirar crianças e adolescentes do trabalho perigoso, penoso insalubre e degradante; possibilitar o acesso, a permanência e o bom desempenho de crianças e adolescentes na escola; fomentar e incentivar a ampliação do universo de conhecimentos da criança e do adolescente, por meio de atividades culturais, esportivas, artísticas e de lazer no período complementar ao da escola, ou seja, na Jornada Ampliada; proporcionar apoio e orientação às famílias por meio da oferta de ações socioeducativas; promover e implementar programas e projetos de geração de trabalho e renda para as famílias (BRASIL, 2000).

Na seqüência de tais documentos, mantém-se um ritmo de diálogo básico sobre o funcionamento do programa. Entretanto, a pesquisa nestes documentos nos permite pressupor sobre as consideráveis mudanças ocorridas no Manual de 2000 para a Cartilha de 2004, no que se refere às bases norteadoras da educação do programa.

Enquanto o Manual Operacional apresenta um de seus itens intitulado de “O Papel do Setor Educacional no Programa” (2000, p. 34) o mesmo não comparece na Cartilha mais atual. O sentido de pouca centralidade dado às referências básicas necessárias a uma proposta de educação que possa dar sustentação à dimensão educativa do PETI, só é observado na Cartilha.

No Manual (Brasil, 2000), quando se pergunta quais são as principais iniciativas, programas e projetos desenvolvidos pelo Ministério da Educação - MEC, no âmbito do Ensino Fundamental, para a implementação da Política Educacional, responde-se:

Com vistas a atingir uma meta de qualidade, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, elaborou e disponibilizou para os sistemas estaduais e municipais:

- os Parâmetros Curriculares Nacionais, referências que norteiam à discussão, a reflexão, a revisão e a atualização dos currículos;
- a avaliação do Livro Didático: que subsidiam a escolha do professor e a utilização de um material de qualidade;
- Programa Nacional de Biblioteca na Escola: vem proporcionar a toda a comunidade escolar o acesso a um material literário e didático de referência.
- Programa de Aceleração de Aprendizagem: tem a finalidade básica de possibilitar ao sistema de ensino fundamental(1ª a 4ª série), condições de, gradativamente, reverter a situação de fracasso escolar;
- Programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde aos educandos do ensino fundamental;
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF: propiciou a redistribuição de recursos entre Estados e municípios e,
- Programa Dinheiro Direto na Escola: permite o repasse de recursos diretamente para a escola.

Tal resposta apresenta-se abrangente e genérica relatando vários aspectos da Política Nacional de Educação que devem diretamente alicerçar o trabalho do PETI. São citadas, portanto, direções teóricas que fundamentam a educação do programa. Entretanto, quando o Manual cita, por exemplo, o FUNDEF, hoje substituído pelo FUNDEB, não diz necessariamente de recursos que poderiam ser conduzidos para o Programa, nem tampouco de pedagogos, nem outros profissionais que pagos por este fundo deverão responsabilizar-se pela educação no Peti.

Nesta pesquisa apresentaremos a cartilha (2004), por ser o documento em vigência. Tal documento avança na descrição do papel da Jornada

Ampliada como também da escola, mas não se remete a conceitos e pressupostos da educação que deve ser desenvolvida no Peti. Trazendo a expressão “educação para a cidadania”, a coloca como eixo central de todo o trabalho, através da sua proposta pedagógica.

### **1.5 A Proposta de Educação da Jornada Ampliada**

A Cartilha prevê a Jornada Ampliada, programação pela qual a educação do Peti acontece. Ela consiste no atendimento às crianças beneficiárias do programa em horários complementares aos da escola, em que são realizadas atividades socioeducativas, como reforço escolar, recreação, educação artística, esporte e complementação alimentar.

A execução da Jornada Ampliada exige a existência de uma proposta pedagógica, uma vez que deve ser composta por atividades eminentemente complementares para o desenvolvimento socioeducativo e cultural da criança e do adolescente assistidos – um instrumento de consolidação da inclusão social. ( BRASIL, 2004)

A Cartilha confere à proposta pedagógica a função de consolidar a inclusão social, ao disponibilizar para o educando do Peti o acesso a um conjunto de atividades socioeducativas e culturais.

Para desenvolver-se, o programa deve construir seu Projeto Político Pedagógico. Assim, o pressuposto da proposta político-pedagógica nos confirma o Peti como um programa de ação educativa de caráter educacional formal não-convencional e institucionalizado. Conforme Libâneo:

educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não-convencionais). Entende-se, assim que onde haja ensino (escolar ou não) há educação não-formal (1998, p.81).

Na Cartilha, não há uma definição que precise o que se entende por socioeducativo. Entretanto, aqui consideramos que seja toda e qualquer atividade que possa desenvolver o potencial individual da criança. Essa expressão aparece na Cartilha para referir-se tanto ao trabalho com as famílias, como também com os educandos, entendendo ser ela responsável pela ampliação de horizontes dos alunos, das famílias e das comunidades mais carentes, para que seja possível estruturar e construir um projeto de vida, ainda na infância e adolescência.

Para orientar a educação desenvolvida na Jornada Ampliada, o Ministério de Desenvolvimento Social, a divide em dois núcleos de atividades, que estão subordinados aos eixos norteadores da proposta pedagógica (BRASIL, 2004). Assim,

o núcleo básico tem como meta enriquecer o universo informacional, cultural e lúdico de crianças e adolescentes, por meio de atividades complementares e articuladas entre si, destacando aquelas voltadas para o desenvolvimento da comunicação, da sociabilização, de habilidades para a vida, de trocas culturais e as atividades lúdicas. Portanto, deve apoiar a criança e o adolescente em seu processo de desenvolvimento, fortalecendo sua auto-estima, em estreita relação com a família, a escola e a comunidade. E o núcleo específico deve desenvolver uma ou mais atividades artísticas, desportivas e/ou de aprendizagem, tais como: atividades artísticas em suas diferentes linguagens que favoreçam a sociabilidade e preencham necessidades de expressão e trocas culturais; práticas desportivas que favoreçam o auto-conhecimento corporal, a convivência grupal e o acesso ao lúdico; atividades de apoio ao processo de aprendizagem, por meio de reforço escolar, aulas de informática, línguas estrangeiras, educação para a cidadania e direitos humanos, educação ambiental e ações de educação para a saúde, priorizando o acesso à informações sobre os riscos do trabalho precoce, a sexualidade, gravidez na adolescência, malefícios do uso de drogas, DST/AIDS, entre outros temas. Cartilha, Brasil, (2004).

As atividades apontadas no núcleo básico são específicas da Jornada Ampliada e embora não ajudem a aprofundar a discussão sobre os fundamentos teóricos que estas atividades devem seguir, dizem respeito a um conjunto de conhecimentos necessários às populações pobres para prevenir o uso de drogas, gravidez precoce, acesso às atividades esportivas e artísticas, que favoreçam a convivência social. Mas não se confronta com a realidade, nem problematiza a cultura, nem questiona a racionalidade de nossa sociedade.

A Jornada Ampliada, para cumprir as prerrogativas do PETI, deve ter uma relação necessária com o sistema regular de ensino. Conforme estabelece a Cartilha, “a Jornada Ampliada deve funcionar em perfeita sintonia com a escola, devendo ser elaborada uma proposta pedagógica sob a responsabilidade do Setor Educacional”.

A Jornada Ampliada é de responsabilidade do município (BRASIL, 2004) e é executada pelo monitor. Este monitor é selecionado por uma equipe da Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza que realiza uma prova escrita (redação) e uma entrevista dialogada com os grupos de candidatos. Como critério aos candidatos a monitores é solicitado apenas o certificado de conclusão do Ensino Médio sem quaisquer exigência de experiência formal com o trabalho relacionado à criança e ao adolescente.

O monitor é a figura de referência para as criança e adolescentes do Peti. Ele acompanha os educandos em suas atividades práticas devendo fazer ligação entre o proposto e o vivencial. Segundo a Cartilha, permanece guias específicos de treinamento, nem tampouco de um programa de formação continuada sistematizada.

Orienta a Cartilha:

faz-se necessário garantir a formação continuada dos monitores. Deve ser previsto um treinamento mínimo, além de momentos mensais formativos, para favorecer o planejamento e a reflexão sobre temáticas do cotidiano. Essa formação fundamenta-se no pressuposto de que a educação implica a necessidade de conhecimentos sempre atualizados. Além das atividades ligadas ao cotidiano comum, os monitores devem ver as crianças e os adolescentes do Peti como seres em particular, com uma história própria, carências e problemas peculiares, pois as mais vulneráveis podem precisar de atendimento específico (assistência à saúde, terapias etc) (Brasil 2004:16).

Não é instituída na Cartilha uma programação sistemática de capacitações. Estas ficam a cargo dos municípios e não contam com recursos específicos para acontecer.

O salário de um monitor de 40h semanais em todo Estado é de R\$ 496,99 (quatrocentos e noventa e seis reais e noventa e nove centavos), salvo os municípios onde a prefeitura dá um complemento.

Vale ressaltar ainda que os monitores não gozam de uma relação de emprego, antes pelo contrário, são contratados por até quatro anos, através do REDA – Regime Especial de Direito Administrativo, sem plano de saúde, nem demais direitos trabalhistas.

Para definir a educação da Jornada Ampliada, a Cartilha estabelece os eixos que devem nortear a elaboração do Projeto Político Pedagógico, estes serão apresentados a seguir.

### **1.6 Os eixos norteadores do Projeto Político Pedagógico do PETI**

Na Cartilha do Peti, o Ministério de Desenvolvimento Social – MDS formulou os eixos norteadores para orientar a elaboração da proposta pedagógica transferindo aos municípios a tarefa de construção coletiva (envolvendo Secretaria Municipal de Assistência Social e de Educação, coordenador pedagógico, monitores e familiares) das suas propostas.

Uma vez que o Projeto Político Pedagógico é considerado um instrumento fundamental para o alcance da tão prometida inclusão social, verifica-se, por meio do documento oficial, que os eixos norteadores não aprofundam análises conceituais, nem apontam direcionamento teórico para o desenvolvimento da educação do Peti.

Assim, diz a Cartilha, a elaboração da Proposta Pedagógica deve obedecer os seguintes eixos:

- princípios estabelecidos no ECA e na LOAS
- interdisciplinariedade das atividades;

- multiprofissionalidade do atendimento
- integração das Políticas e Programas (Educação, Assistência Social, Cultura, Esporte, etc);
- fortalecimento da Cultura Local e intercâmbio com outras realidades;
- protagonismo dos usuários;
- Participação das Famílias Assistidas;
- nível de desenvolvimento físico, psíquico e social dos usuários;
- alteração da realidade dos usuários, buscando-se a promoção de melhorias.
- avaliação e monitoramento.

Este primeiro eixo é o discurso que pretende fornecer coerência e legitimidade ao Peti uma vez que o programa surge em atendimento ao ECA e está alocado na política de Assistência Social. A vaguidade com que o eixo norteador da educação do Peti é apresentado mostra que este compõe um discurso que pode esconder ou construir sentidos uma vez que todo discurso no momento em que constrói significados silencia outros.

O segundo eixo é relativo à *Interdisciplinaridade das atividades* e solicita que as várias áreas do conhecimento se relacionem na prática social das atividades realizadas na Jornada Ampliada. Considerando que a interdisciplinaridade é uma atitude em relação ao conhecimento este eixo comparece como uma retórica desvinculada do conteúdo não definido da educação do Peti. Pois, não foi encontrado nos documentos nenhum discurso que tratasse das diversas áreas do conhecimento como a história, a sociologia etc., senão implícita no reforço escolar.

O terceiro eixo diz da *Multiprofissionalidade do atendimento*. Embora a multiprofissionalidade não signifique necessariamente uma equipe multidisciplinar este eixo destaca a necessidade de um amplo quadro de trabalhadores para dar conta do atendimento no Peti como, por exemplo, um conjunto de monitores para atender os agrupamentos de crianças e adolescentes

evitando que sejam formadas turmas muito grandes. Também deverá ter equipe para desenvolver trabalhos com as famílias, acompanhamento domiciliar e outros. Não se apresenta qualquer relação entre os tipos de profissionais e a especificidade do trabalho do programa.

Talvez no quarto eixo resida um dos elementos mais preponderantes para o programa: *Integração das Políticas e Programas* (Educação, Assistência Social, Cultura, Esporte, etc). Este eixo responde à condição de programa de política pública que é o Peti não devendo se instituir apenas como um programa isolado, mas antes integrado às demais políticas constitutivas da rede de proteção social das crianças e adolescentes. Neste sentido, o Governo Federal instituiu a partir de 2005 a integração do Peti com o Programa Bolsa Família inserindo automaticamente todo o público do Bolsa Família nos critérios de admissão do Peti. A integração destaca a relação com a Educação, Cultura e Esporte tão solicitada pela Cartilha, para consolidar o trabalho do programa.

O eixo quinto de acordo com a Cartilha é composto pelo *Fortalecimento da cultura local e intercâmbio com outras realidades* e portanto, deixa aberto para que cada município insira as questões locais relativas à história, cultura, meio ambiente, bem como a relação com outras realidades.

O sexto eixo trabalha com a perspectiva do *Protagonismo dos usuários* e está relacionado às diretrizes da própria Política Nacional de Assistência Social (MDS, 2002) que situa a comunidade, e neste caso os usuários do Peti, como atores principais do seu desenvolvimento. A grande dificuldade neste eixo consiste em determinar até que ponto os usuários do Peti são valorizados como sujeitos e em que medida a idéia de protagonismo não está associada a uma certa instrumentalização dos usuários no programa. Devemos reconhecer que o discurso do protagonismo se insere no ideal político neoliberal quando delega à comunidade a construção dos seus próprios caminhos de sobrevivência. Esse discurso compõe a formação ideológica do neoliberalismo na

medida que naturaliza as relações sociais e acentua ainda a individualização instalando um mundo darwiniano de luta de todos contra todos no qual os mais competentes serão vitoriosos.

De acordo com a Cartilha a *Participação das Famílias Assistidas* compõe o sétimo eixo e é, portanto, parte estrutural do trabalho. Neste aspecto deverão ser desenvolvidas com as famílias trabalhos em suas vertentes diferenciadas, uma socioeducativa e a outra na geração de trabalho e renda. Para este tipo de trabalho existe um discurso dentro da Cartilha com incipiente base material uma vez que não são definidos se existem recursos, nem equipe disponíveis para sua realização. Ademais essa é uma das contradições que se instala no fazer institucional do Peti, uma vez que este eixo convoca a participação das famílias e não fala das condições necessárias à realização desta, nem como estas são articuladas no cotidiano do Peti.

O oitavo eixo do programa diz do *Nível de desenvolvimento físico, psíquico e social dos usuários*, situando implicitamente a educação formal dentro do programa. Pretender o desenvolvimento nos âmbitos físico, psíquico e social aponta para um trabalho com educação intencional dirigida pedagogicamente (LIBÂNEO,1998). Esses dizem de aspectos conceituais que não são desenvolvidos na Cartilha.

No penúltimo eixo o documento (BRASIL, 2004) apresenta a *Alteração da realidade dos usuários* buscando-se a promoção de melhorias, ou seja, diz da intervenção do programa caracterizando-a pelo sentido da “melhoria” da condição de vida.

Este eixo associa-se aos vários outros pressupondo que através do trabalho socioeducativo a comunidade envolvida protagonize a compreensão de que é possível promover a recuperação dos vínculos familiares e comunitários, preparar-se, superar-se e contribuir com o trabalho desenvolvido no Peti no sentido de melhorar os indicadores sociais. Principalmente porque a análise dos documento parece evidenciar que a alteração pretendida sobre a realidade dos

usuários sem bases definidas e sustentáveis para se realizar parece pretender apenas a diminuição dos riscos fornecidos pelos grupos excluídos. Como coloca Germano (1994,p.35)

firma-se, em um novo contexto, a visão que identifica os pobres como “classes perigosas”. A pobreza, escreve Takeuti (1993:52), “suscita compaixão e complacência, mas ela é também associada a sujeira, a fedor, a feiúra, a grosseira, a negligência, a incultura, a violência, (...) e a morte” (grifos no original). Em decorrência, as políticas sociais focalizadas na pobreza, em geral, são estigmatizantes, pois, à medida que delimitam quem é o “assistido”, induzem ao sentimento de vergonha de quem recebe a “ajuda” que, dessa forma, passa a se reconhecer como alguém que se situa na escala da degradação sendo portador, assim, da condição humilhante e do sentimento de inferioridade.

O ideal de intervenção social e portanto, de alteração da realidade dos usuários do Peti, que parece mascarar o conflito social que reside na luta de classe própria do capitalismo confirma que estes eixos “expressam uma articulação entre o que os dominantes estão dispostos a conceder e o que os grupos sociais subordinados estão em condições de exigir” (FANTANI apud GERMANO,1994).

A *Avaliação e monitoramento* compõem o décimo eixo e, assim como os demais, não vem acompanhado de orientações, nem de instrumentos definidores de como situar este eixo dentro da perspectiva do trabalho do Peti. Assim os eixos propostos parecem estanques, ritualisticamente postos pelo Ministério durante os anos de existência do Peti e parecem não ser a expressão mais clara da sua dinâmica já que demonstram-se distantes do plano da materialidade histórica onde se processam e se constituem as relações sociais.

Ainda assim, pressupõe-se que este eixo diz da avaliação periódica e do acompanhamento das atividades para que se verifique (ou não) o alcance das metas e objetivos do Peti.

É, portanto, com o direcionamento ou como descreve a Cartilha (BRASIL, 2004) é com o “norteamento” dos eixos descritos acima que cada município deverá elaborar seu projeto político pedagógico do trabalho a ser desenvolvido na Jornada Ampliada do Peti.

### **1.7O Projeto Político Pedagógico do Peti – Barreiras – BA**

O Projeto Político Pedagógico é comumente identificado como a explicitação dos fins e dos meios da ação educativa; é a formalização dos propósitos educativos que os sujeitos sociais se propõem a atingir; é como a palavra *projeto* indica, lançar para a frente, perspectivar ações e objetivos para o futuro a partir de uma rigorosa análise da realidade.

Para Veiga, o sufixo *político-pedagógico* só se sustenta na medida em que o projeto relaciona o âmbito social, portanto político, com a sala de aula, que é prioritariamente o espaço do pedagógico.

À medida em que a autora afirma ser a sala de aula prioritariamente o espaço do pedagógico desvincula-o das demais interfaces que compõem esse espaço como o próprio espaço da comunidade e supõe haver preponderância de alguma dessas interfaces, no caso o pedagógico, sobre as outras.

Mas a participação da comunidade envolvida na construção do Projeto Político Pedagógico, segundo Veiga, resulta em uma reflexão coletiva da prática educativa,

isso significa reafirmar que é necessário praticar constantemente o exercício da participação em todas as suas dimensões: administrativa, financeira e pedagógica, mantendo o diálogo com todos os envolvidos, e não apenas com os que pensam e agem como nós (2001, p.60).

O Projeto Político Pedagógico é, portanto, segundo a discussão apresentada, uma possibilidade para a mudança do cotidiano escolar na medida

em que se constitui como eixo articulador de ações melhor planejadas, menos fragmentadas e hierarquizadas, portanto mais cooperativas.

Marques apresenta o Projeto Político Pedagógico como uma proposta ético-política na qual deverão ser explicitados os valores definidos pela comunidade escolar e que se vinculam aos interesses relevantes para a sociedade.

Dessa forma, a intencionalidade política traduzida em proposta pedagógica não é apenas constatativa ou descritiva, mas é constitutiva do ser da escola, que se define, assim, em sua especificidade e identidade, por se fazer elucidativa da vontade coletiva e relevante para os fins a que oferece as condições de se cumprirem (1994,p. 09).

Segundo o autor,

Dependem a concepção, a organização e a condução da escola de intenções políticas em interação dinâmica e conflitiva, que, embora articuladas fora da escola, a penetram, modelam e controlam (1994, p.10-11)

Marques expressa um entendimento em que as práticas educacionais estariam alheias à constituição das relações sociais e políticas, mas sofreriam a determinação dessas relações. Explicita uma concepção de educação baseada no princípio da reprodução das relações sociais, tendo a educação o objetivo de manter a dominação de classes e o equilíbrio social. Se distancia, portanto, da concepção de educação enquanto prática social que se constitui e é constituída pela sociedade na qual está inserida e por várias mediações, não somente a pedagógica.

De acordo com Gadotti, a construção de um Projeto Político Pedagógico deverá se apoiar nos seguintes princípios:

No desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã; no envolvimento das pessoas: comunidade interna e externa à escola; na participação e na cooperação das várias esferas de governo; na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto (2000,p. 36).

Gadotti, segundo o pensamento freiriano, entende que todo ato educativo é um ato político, o que implica a não distinção entre pedagógico e político. O processo educativo não contém uma dimensão política, mas antes, um está implicado no outro, ou melhor, processo educativo e política não se separam ou não é possível diferenciá-los.

Buscando apreender o sentido da educação do PETI supostamente concretizado através de seu projeto político-pedagógico apresentamos o seu conteúdo.

O projeto político pedagógico de Barreiras foi construído pela equipe de monitores e coordenação pedagógica para vigor durante a gestão municipal de 2005 a 2008. Contou com a presença de uma pedagoga da Secretaria Municipal de Educação e uma equipe de 16 monitores que depois de alguns encontros para leitura e discussão construíram o Projeto Político Pedagógico em quinze dias intensos de trabalho.

O Projeto Político Pedagógico do PETI é organizado em onze partes, quais sejam: identificação, considerações preliminares, caracterização do público alvo, objetivos, justificativa, proposta de educação, o papel do educador social, metodologia, avaliação e monitoramento, bibliografia e anexos contendo 13 projetos específicos que serão desenvolvidos no decorrer do trabalho pedagógico com os temas: Quem sou eu, Eu, Minha família, Arrastapeti, África terra de todos nós brasileiros, Capoeira no Peti, Dança, Música/integração, Artes Plásticas, Educação Física, Reforço Escolar e Brincadeira de Teatro.

O Projeto Político Pedagógico se apresenta como “fruto de uma ação conjunta de monitores e educandos (através de pesquisa) e visa nortear a prática teórico-metodológica da Jornada Ampliada do Peti” fato este que se contradiz com as exigências dessa produção exposta na Cartilha, que envolve além dos monitores e coordenação, os familiares dos educandos.

O Projeto Político Pedagógico é comumente identificado como a explicitação dos fins e dos meios da ação educativa; é a formalização dos propósitos educativos que os sujeitos sociais se propõem a atingir; é como a palavra *projeto* indica, lançar para a frente, perspectivar ações e objetivos para o futuro a partir de uma rigorosa análise da realidade. Nas *considerações preliminares*, são apresentadas considerações sobre a execução do programa que vão desde a meta de atendimento a 974 crianças e adolescentes, à atuação do monitor até a relação entre o trabalho do Peti e a Cartilha:

A proposta pedagógica será fundamentada na produção conjunta do saber, que é uma pedagogia de inclusão do respeito pelo universo, pelas possibilidades e pelas escolhas dos outros, possibilitando uma concreta transformação da realidade social de Barreiras, num processo onde o educador também se educa através da prática reflexiva. Sendo assim supõe um conjunto sistemático e integrado de atividades que o educador vai propondo ao educando. A seleção, a articulação entre as atividades e o modo de trabalhá-las com os alunos, no dia a dia da jornada, desvelam a síntese teórica que fundamenta a ação docente.

O argumento da concreta transformação da realidade social comparece como efeito automático “da pedagogia de inclusão do respeito pelo universo e pelas possibilidades de escolhas dos outros”.

Os procedimentos de trabalhos como a “seleção e articulação entre as atividades” são caracterizados como “síntese teórica que fundamenta a ação docente”. Sem apontar qualquer caminho teórico de fato.

Neste sentido, a adequação e a adaptação se constituem como o fim único da educação, distante, portanto, de uma concepção de educação efetivamente emancipatória e capaz de se constituir como determinante no

processo de transformação social, como fim maior do Projeto Político Pedagógico. Inclusive porque tal transformação social e da educação, segundo o Projeto Político Pedagógico, poderá ser concretizado com o efetivo empenho dos profissionais do Peti, dando ao discurso um tom bastante voluntarista no parágrafo seguinte.

A atuação do “monitor educador” implica o movimento entre as tarefas de planejar – observar – registrar – avaliar cada encontro com os educandos. Agindo assim, sistematicamente, o monitor vai se tornando capaz de construir o processo formador, compreendendo globalmente o que faz e porque faz. Vai se tornando capaz de decidir, modificar e intervir nos momentos certos. Em sua sala de aula o monitor é o coordenador, aquele que dirige, organiza o processo de construção do conhecimento do educando, por sua vez sujeito ativo na construção do conhecimento.

Ao mesmo tempo em que é reportada aos monitores a responsabilidade do êxito do Peti através do movimento coletivo de reflexão da prática, as idéias de sujeito ativo do conhecimento e de processo constitutivo do pensar e do fazer pedagógico encontram-se deslocados de qualquer fundamentação. Em seguida são apresentadas idéias soltas e fragmentadas que fazem menção aos eixos norteadores ao se referendarem no ECA, na LOAS, nas ações com as famílias, no protagonismo, na avaliação e nos resultados positivos da prática pedagógica relacionada ao desenvolvimento de crianças e adolescentes constituídas por ações conjuntas entre o poder público e a sociedade civil.

São também mencionadas as dificuldades enfrentadas no cotidiano da pobreza que leva crianças e adolescentes à condição de ir para as ruas de Barreiras desempenhar as atividades de engraxates, catadores de lata, carregadores de frete, domésticas e nas carvoarias.

A perspectiva de uma educação para toda a vida está atrelada à necessidade do desenvolvimento de atividades que possibilitem a coesão social. Num contexto em que a ruptura dos laços sociais é uma ameaça às sociedades, o Projeto Político Pedagógico indica a importância de se “respeitar a diversidade dos

grupos humanos valorizando as culturas e aceitando diferenças”. Entretanto, esta perspectiva de exaltação ao respeito à diversidade se situa num quadro de modelos educacionais padronizados e previamente definidos por um planejamento centralizado, restando pouco ou quase nenhum espaço e possibilidade para a explicação das diferenças.

O texto prossegue destacando idéias soltas e fragmentadas dizendo que “transformação da sociedade brasileira passa por uma educação de qualidade”, sem discutir de que qualidade está se falando, social ou de mercado? Há também o discurso da “prática pedagógica transformadora que tem o homem como ser responsável pela construção de uma nova realidade”. Se por um lado isso aparece impreciso, por outro há uma falta de consenso conceitual para superar a vaguidade sobre a questão de que educação é essa pretendida pelo Peti? Neste caso verificamos também que o discurso não pode ser entendido como universal por não sê-lo transparente mas é ele (o discurso) sempre fruto de relações que se confrontam e se estabelecem produzindo sentidos que nem sempre são definidos no lugar de sua produção (ROURE, 1996, p.34).

Nesta perspectiva monitores, coordenador e secretarias municipais envolvidos certamente não falam do mesmo lugar e nem seus atores compartilham da mesma formação discursiva, por isso produzem sentidos contraditórios ao reunir todas as suas vozes (heterônomas) num único documento como o Projeto Político Pedagógico. Este documento exige direcionamento pedagógico, estudo e discussão sistematizada sobre o caminho teórico que se pretende seguir. A leitura desta parte não nos possibilita confirmar que a equipe de elaboração do PPP se inscreva nesta exigência.

## **a) Objetivos do Programa**

O objetivo geral, de acordo com a Cartilha do programa, é “atender crianças e adolescentes pertencentes a famílias que têm renda de até meio salário mínimo”.

O objetivo geral do Projeto Político Pedagógico mostra-se afinado ao ideário neoliberal quando parece não visualizar soluções para condições materiais que o capitalismo atual impõe situando o “minimizar o trabalho infantil” como fato de ser o trabalho infantil uma forma contemporânea de dominação.

Em seguida são descritos os objetivos específicos a saber:

- Possibilitar o processo, a permanência e o bom desempenho de crianças e adolescentes na escola;
- Fomentar e incentivar a ampliação do universo de conhecimento e experiências das crianças e adolescentes, por meio de atividades culturais, esportivas, artísticas e de lazer no período complementar à escola;
- Proporcionar apoio e orientação às famílias através de oferta de ações socioeducativas;
- Integrar as crianças e os adolescentes à família, escola e comunidade local .

O objetivo proposto pelo Peti, de “possibilitar a permanência e o bom desempenho” dos educandos, divide a responsabilidade da escola e da família diretamente com o programa. Daí entendermos o Peti como uma estratégia de educação integral com atividades que ampliam o “universo de conhecimento dos educandos”.

Constata-se que a articulação escola/Peti é uma exigência e que os objetivos descritos se inscrevem na lógica igualmente rasa e superficial dos eixos norteadores. Chama a atenção também o fato de estar compreendido dentro dos objetivos da Jornada Ampliada e portanto do trabalho dos monitores a oferta de ações socioeducativa às famílias.

Mas não se verifica nenhum objetivo relacionado à autonomia do sujeito como caminho pertinente de uma proposta de educação.

## **b) Justificativa**

Nesta parte são apresentadas as razões para se elaborar o Projeto Político Pedagógico e porque ele se faz necessário devendo ser discutida nesta parte a orientação político-pedagógica do projeto.

O Projeto Político Pedagógico assume identidades diferentes de acordo com a perspectiva política adotada: pode-se circunscrevê-lo ao âmbito específico da instituição de educação como forma de organização e planejamento do trabalho ou pode-se construí-lo em conformidade com um projeto pedagógico global, com um projeto de sociedade. Para Gadotti “não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político” (2000, p. 34).

Caracterizando a educação como prática social que se processa nos mais variados espaços da sociedade e das mais diferentes formas, o Projeto Político Pedagógico fica destituído de um caráter puramente pedagógico para abarcar a totalidade implicada na sua condição de ser eminentemente político. Vai além de ser a postulação de projetos e trabalhos desenvolvidos durante o ano na escola ou no Peti, é a efetiva vinculação do ato educativo a um projeto de sociedade. É afirmar como Frigotto que “o campo educativo, predominantemente aprisionado no plano pedagógico escolar, alarga seu *locus* para o plano do conjunto das práticas e relações sociais e a educação passa a ser concebida como uma prática constituída e constituinte destas relações sociais” (1996, p.46-47).

Assim diz o projeto:

Neste terceiro milênio, as competências e habilidades requeridas dos seres humanos são inúmeras, entretanto, muitos ainda não estão

preparados para responder aos desafios impostos pela sociedade moderna.

No contexto da Jornada Ampliada, deparamos com educando com funções cognitivas deficientes que os impossibilitam de desenvolver suas competências, gerando conseqüentemente o insucesso, na elaboração do conhecimento. Além disso, muitos conteúdos e metodologias adotadas na escola formal estão dissociados do contexto de vida dessas crianças e adolescentes. Assim, muitos não conseguem ler, escrever e nem acompanhar as exigências escolares e acabam abandonando a escola antes de concluírem o ano letivo.

A parte referente ao perfil do aluno que supostamente é compreendido como sujeito de direitos violados é tomada na justificativa como “educando com funções cognitivas deficientes (...) por isso muitos não conseguem ler, escrever, nem acompanhar as exigências escolares e acabam abandonando a escola antes de concluir o ano letivo”.

O texto acima nos leva a considerar dois aspectos, primeiro que o aluno que abandona a escola abandona também o Peti, até porque estar na escola regular é condição para freqüentar o Peti. E segundo, mas não menos importante é que o desenvolvimento do educando é relacionado com as deficiências das suas funções cognitivas advindas da condição de pobreza a que está submetida.

O Projeto Político Pedagógico descreve um aluno que, por ser menos favorecido economicamente, é, da mesma forma, carente de valores éticos e de referências culturais. Serão válidos, portanto, de acordo com esse entendimento, somente os valores e a cultura da classe que se opõem à dos menos favorecidos numa explícita negação aos valores constitutivos daquela realidade específica e afirmação do suposto que há, de acordo com a classe, valores e saberes superiores a outros. Os problemas implicados no perfil do aluno que, no limite, são determinados pelas fronteiras de classe são justificados pelo seu lado mais aparente e próximo: a pobreza. O Peti, portanto, deverá assumir além da educação formal, a tarefa de suprir carências emocionais e afetivas, segundo o Projeto Político Pedagógico.

Para se referir aos fundamentos da educação o Projeto Político Pedagógico cita de forma solta e de maneira nenhuma contextualizada o ECA, PCN, LOAS e as instâncias de governo estadual e federal. As idéias desse item expressam o papel da educação do Peti e o sujeito que se quer formar e que tipo de prática pedagógica se desenvolve. A educação do Peti de acordo com a justificativa do Projeto Político Pedagógico “deverá se adequar às mudanças econômicas e sociais por que passa o mundo contemporâneo, propiciar o desenvolvimento do aluno, formá-lo cidadão crítico e participativo e ainda que ele seja agente de sua transformação social”. A justificativa fala de uma educação que deve adequar-se às mudanças por que passa o mundo, o que se contradiz com as condições de formação que devem tornar o educando um “cidadão crítico, participativo, agente de sua transformação social”. As expressões de adequação e transformação demonstram as contradições que permeiam a proposta de educação do programa.

### **c) Proposta de Educação**

Nesta parte do Projeto Político Pedagógico são citados vários autores como Gadotti, Paulo Freire (2002) e Pedro Demo (1993) como referências para dizer de uma “educação para a emancipação para a formação do homem histórico considerando as necessidades dos educandos a partir de uma concepção dialética de educação alicerçada no tripé escola-família-comunidade”.

A emancipação aparece como algo a ser conquistado e “determinante no processo de transformação social”. Tal transformação social segundo o Projeto Político Pedagógico poderá ser concretizada com o efetivo empenho do monitor educador. Dele

exige-se uma visão problematizadora que parte da prática educativa, e a reflexão sobre ela, atravessa o seu saber acumulado pelo referencial teórico, disponível e atualizado das pesquisas e investigações, tornando-o um agente transformador emancipado, ético, autônomo e acima de tudo, político, que organiza e articula outros educadores para a construção do conhecimento permanente”.

Para se projetar uma educação que conduza à emancipação os monitores/educadores desse processo, também devem ser emancipados na sua condição de sujeitos sociais. Mas será que os monitores têm formação para responder a todas as exigências explicitadas aqui? Observa-se que o texto desta parte apresenta-se com muitos recortes e idéias chave sem nenhum aprofundamento filosófico e conceitual. Na perspectiva do Peti até aqui verificada mais parece a autonomia citada no Projeto Político Pedagógico como uma mercadoria a ser adquirida.

No plano concreto das relações capitalistas o conceito de autonomia é *metamorfoseado* e sob as determinantes condições produtivistas impostas pelo mercado, assume outras feições e incorpora outros objetivos. De acordo com Frigotto (1996)

Os conceitos, enquanto, representações no plano do pensamento do movimento da realidade, não são alheios às relações de poder e às relações de classe presentes na sociedade. Pelo contrário, são mediações de sua explicação ou de seu mascaramento (1996, p. 91).

Nesse sentido, não cabe pensar a idéia de autonomia fora das relações de classe e de poder que constituem a sociedade, dos complexos de ação, reais e concretos, por onde a materialidade e a subjetividade são constituídas, sob pena de lidar com uma categoria supra-histórica e de caráter puramente formal. Cumpre ressaltar a funcionalização que o conceito de autonomia assume na complexa trama da organização histórico-social capitalista marcada por uma racionalidade eminentemente pragmática e instrumental.

Na moderna sociedade industrialista o significado intrínseco e inerente das idéias e conceitos ligados a uma verdade objetiva é abolido, sendo tudo transformado em um meio para se alcançar um fim específico. Os conceitos assumem a aparência de entidades autônomas na mesma medida e de acordo com o mesmo processo em que se complexificam a organização social e a produção material no capitalismo. O conceito de autonomia é, nesse sentido, destituído de seu fundamento racional e submetido a critérios de validação dados dentro do processo de produção material que, nesse momento histórico, estão

referidos à eficiência e eficácia. A própria postulação da necessidade de autonomia, seja da escola, seja do indivíduo, indica a não referência do conteúdo do conceito a uma verdade e realidade inerentes, sendo necessário o apelo, através da definição de normas e leis, para que se desenvolvam meios específicos objetivando o alcance de um fim determinado.

Afinal, em um mundo de corações e mentes administradas e submetidas às pressões e repressões que as modernas condições sociais exercem, o questionamento quanto a pertinência e a possibilidade da autonomia é inevitável.

#### **d) O Papel do Educador**

Quanto ao papel do educador, Paulo Freire é novamente citado para dizer da postura do “professor diante do saber popular” e da necessária consciência política e posição ideológica por parte do educador.

O Projeto Político Pedagógico apresenta ainda as idéias de Mesquita (2000) argumentando “que para mudar a realidade de vida das crianças e dos adolescentes em situação de risco pessoal e social, é necessário com urgência praticar a ação educativa pautada na transformação desta realidade”.

O texto não esclarece quais os meios utilizados pelo professor para que o aluno chegue ao conhecimento e à transformação social e nem se o programa possibilita aos monitores/educadores os pré-requisitos necessários, como maior tempo para planejamento e estudo, por exemplo, para a efetivação do monitor facilitador ou mediador do conhecimento.

No processo de construção da cidadania diz o Projeto Político Pedagógico

é de suma importância que os educadores sociais dêem sentido às atividades pedagógicas de maneiras que promovam a sociabilidade, a participação, a capacidade criativa, o desenvolvimento do potencial

cognitivo de forma desafiadora, possibilitando que a criança e o adolescente construam relações afetivas saudáveis, atuando como sujeitos ativos dentro do seu grupo social, nas decisões que envolvem o seu dia-a-dia, adquirindo a sua autonomia”.

Neste aspecto o Projeto Político Pedagógico caracteriza o papel do educador como prática social que se processa nos mais variados espaços da sociedade e das mais diferentes formas destituindo o Projeto Político Pedagógico de um caráter puramente pedagógico para abarcar a totalidade implicada na sua condição de sujeito eminentemente político.

O discurso desta parte é revelador das ideologias que permeiam o Projeto Político Pedagógico afinal, “as ideologias não são fruto de idéias, mas sim de práticas, que se dariam essencialmente através da linguagem, do discurso” (ROURE, 1996, p.29).

O papel do Peti enquanto espaço de construção da cidadania aparece como mais uma “habilidade” ou “competência” necessária para adequação à esfera da produção e do consumo. O termo é apresentado prescindindo da discussão conceitual do mesmo, de caráter puramente instrumental, como algo que já está dado e ao alcance do Peti através de uma “prática educativa transformadora”. Cumpre destacar que a instrumentalidade do termo aparece, também, no sentido de ser a construção da cidadania o caminho mais próximo para a transformação social. Neste contexto, é o conceito que perde historicidade já que não estão colocadas as suas reais possibilidades, implicações e determinações no plano da materialidade histórica.

#### **e) Premissas Metodológicas**

Na oitava parte do Projeto Político Pedagógico é apresentada a metodologia do trabalho:

Alicerçados na concepção dialética de educação com vista à formação integral do ser, o nosso caminho metodológico perpassará pela prática –

teoria – prática – evidenciando a maneira como concebemos a relação prática – teoria. As referências teóricas não tem fins em si mesmo, são meios que servem para melhor compreendermos a prática.

Necessário se faz ao monitor/educador buscar o aprofundamento do próprio referencial teórico, fazendo leitura do mundo e do texto. Como diz Paulo Freire, adicionando informações, pesquisando novas produções científicas, confrontando as teorias de diferentes autores.

A metodologia de “concepção dialética de educação e do referencial teórico” sem sequer ter feito relação a essas perspectivas na justificativa mostram uma dificuldade na compreensão das partes estruturais do PPP. Mas evidencia principalmente, que não se sabe de que concepção dialética está se falando e como as palavras são postas sem o respectivo argumento que justifique seu uso. Além do mais o fato de ter citado autores como Paulo Freire, por exemplo, não credencia o Projeto Político Pedagógico para dizê-lo do referencial teórico. Neste item como também nos demais fica explícito que o discurso apresentado pelo Projeto Político Pedagógico não discute nenhum conceito como fundamento da educação que se realiza. Também a idéia de educação que comparece se mostra descolado das questões do conflito social e da exclusão das crianças e adolescentes que são as causas fundantes do programa.

Inclusive na continuação do texto Paulo Freire é citado sendo relacionado aos quatro pilares da educação referendados pela UNESCO (1998). Assim, aprender a conviver, e aprender a ser, aprender a conhecer e a fazer, “possibilitando maior espaço para o acompanhamento e administração do processo ensino-aprendizagem pelo monitor/educador” são as estratégias apresentadas para, segundo o Projeto Político Pedagógico, possibilitar maior dinamismo, envolvimento e apresentação dos educandos ao mundo do saber e da cidadania permitindo-lhes construir, de forma coerente e autônoma seu próprio projeto de vida”.

#### **f) Caminhos para o Planejamento**

Logo em seqüência à metodologia o Projeto Político Pedagógico apresenta esta parte que deveria ser incluída na metodologia. Neste ponto, relaciona o ato de planejar à reflexão, organização, seleção e decisão do fazer pedagógico e cita Pullim para dizer do planejamento na perspectiva da pedagogia cidadã como um

processo vivido coletivamente, aprofundando a leitura da realidade, aprimorando a ação educativa, constituindo-se um dos elementos chave na formação dos educadores, uma vez que esse processo propicia nos mesmos uma reflexão sistemática sobre suas práticas.

O Projeto Político Pedagógico nesta perspectiva não consegue explicitar as bases teóricas do planejamento das atividades e, como um “folhetim”, se põe a citar autores e suas respectivas idéias sem preocupações fundantes sobre o ato de planejar e sistematizar as ações pedagógicas da Jornada Ampliada.

Apresenta ainda nesta parte exemplos de atividades essencialmente lúdicas, participativas e prazerosas como histórias, contos, imagens, músicas, danças, jogos, dentre outras indicando, já no final, a necessidade de incluir no trabalho o amor, entendendo-o como aceitação incondicional da pessoa (crianças ou adolescentes) como sujeito de direito. Neste aspecto o Projeto Político Pedagógico se contradiz com a PNAS (Brasil, 2003) que destitui as idéias românticas de “ajuda”, “amor” do trabalho das políticas públicas, direito do cidadão e dever Estado. Verifica-se da leitura do papel do educador, premissas metodológicas e caminhos para o planejamento que há uma compreensão contraditória dessas etapas do trabalho pedagógico, com confusões conceituais entre metodologia e estratégias.

#### **g) Avaliação e Monitoramento**

Apresenta-se a avaliação como “processual diagnóstica e emancipatória, assumindo caráter de auto-avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática por monitores, educandos e família”.

O educando do Peti, diz o Projeto Político Pedagógico,

também fará a sua avaliação semanal através de uma ficha individual. Ele vai registrar, através de desenhos ou outras formas de registrar: o que acontece durante a semana, o que se ensinou, o que precisa aprender, o que vai ensinar”.

Aos monitores serão dadas fichas de acompanhamento de cada educando onde uma vez por mês terão de dar seu parecer, bem como, relatório de todas as atividades desenvolvidas para que em grupo de educadores sejam avaliadas para que posteriormente (educadores e coordenador) façam uma análise com parecer geral.

Também a escola a qual pertence a criança ou adolescente do PETI será ouvida sobre o seu desempenho.

Nas reuniões mensais com os pais e responsáveis também serão abertos momentos para a prática da avaliação e finalmente em assembléia geral toda equipe avaliará o que precisa ser modificado no Projeto Político Pedagógico.

Desse modo, diz o projeto, “o acompanhamento técnico, pedagógico e a prestação de contas das atividades serão objetos de relatório de acompanhamento da coordenação pedagógica, transmitidos à Secretaria Municipal do Trabalho e Promoção Social e enviado posteriormente à Secretaria Estadual e ao Governo Federal”.

O que toma relevo nesta parte é como as formas de avaliação atingem precisão, envolvendo toda comunidade nesse processo do controle social com as partes (monitores, familiares e educandos) envolvidas no trabalho do Peti

Entretanto, a participação assume contornos mais individualistas e desvinculados de questões estruturais como as causas do trabalho infantil, a distribuição eqüitativa da riqueza social e os próprios embates de classe que, cumpre ressaltar, são sutilmente encobertos pelo discurso ideológico que no Projeto Político Pedagógico transforma a todos em cidadãos. Os indivíduos são chamados a participar de um projeto de sociedade liberal, dando a eles o sentimento de pertencimento a uma estrutura econômico-social aparentemente

homogênea e coesa e, sobretudo, responsabilizando-os, como no caso da avaliação proposta pelo Peti, pelos desdobramentos excludentes e marginalizantes de uma estrutura desigual de classes.

Pode-se afirmar que a proposição do processo de avaliação do Peti é condizente com a mudança da cultura escolar, ou seja, ela alcança mecanismos de ação que parecem interferir diretamente nas relações de poder colocadas dentro da escola na relação entre os professores e os alunos. Mas o processo avaliativo, historicamente mediado pela idéia de valor baseado em um sistema de aprovação/reprovação, sanciona o sucesso ou o fracasso do trabalho e tem significado um instrumento de poder concentrado nas mãos dos coordenadores, secretários e gestores.

Em seguida, o Projeto Político-pedagógico apresenta a bibliografia e os anexos que serão projetos de trabalho com temas a serem desenvolvidos durante o ano pedagógico do Peti.

A construção do PPP apresentando um conteúdo que é atravessado pelo silêncio não define as bases teóricas e metodológicas da educação, inscreve no PETI uma grande contradição uma vez que este sinaliza a educação como a chave que contém as possibilidades de diminuição das desigualdades sociais (Germano, 1994), ofertando aos desprovidos economicamente condições de acesso à melhor formação e ao consumo, sendo estes fatores de promoção e desenvolvimento de capital humano.

Nos parece este um discurso hegemônico, uma vez que acreditar na posse do conhecimento dominante como instrumento para a transformação social é, segundo Orlandi, um tipo de reducionismo, ao qual a autora denomina “o segundo tipo de reducionismo: o da classe média” (ORLANDI, 1988, p. 36). A classe média considera todo conhecimento, que não seja o dominante, como inferior e de aplicação limitada. Essa postura caracteriza o discurso que desconhece a luta de classes e despreza todo tipo de saber que não seja o “legítimo”. Tomando como legítimo o conhecimento dominante, conformado pelo

discurso da classe burguesa. O discurso que incorpora os processos de significação próprios da dominação. Através do reducionismo social dessa classe, estabelece-se um padrão homogêneo de apropriação do saber, desvinculado da luta para a validação de outros saberes. Portanto, qualquer “projeto de uma escola democrática, no interior da sociedade capitalista” (ORLANDI, 1988, p. 36), só reforça o discurso hegemônico da classe dominante.

A partir das constatações sobre o papel da educação da classe dominante como instrumento de universalização das relações de dominação, a educação desenvolvida no Peti, parece validar a teoria do capital humano como estratégia de ação do Estado. Contudo o próprio discurso da teoria do capital humano não nos aparece estruturado conforme os preceitos desta teoria (GENTILI apud LOMBARDI, 2002). Afinal, conforme a Cartilha, o foco do programa não é o sujeito e sua formação, mas sim a erradicação em si do trabalho infantil. Dessa forma garante-se que, o mundo do trabalho e da produção desenvolvam-se em estrita relação com um sistema educacional que lhe dê suporte e garantia, com a pacificação das massas excluídas e a formação da reserva de mão de obra, mais ainda, incorpora a maneira de significar da classe dominante à classe dominada.

## CAPÍTULO II

### CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE DISCURSO

Sabe-se que o Projeto Político Pedagógico tem sido um instrumento imprescindível para pensar a prática pedagógica das instituições que lidam com educação. Por outro ângulo sabe-se também que ele tem interferido pouco ante ao esquecimento a que tem sido submetido uma vez que depois de construído, ou ainda copiado, passa a cumprir apenas um procedimento burocrático feito ritualisticamente para cumprir exigências institucionais.

Tomando o discurso dos monitores como objeto dessa verificação utilizaremos da AD para saber das várias vozes que falam da educação do Peti. Trabalharemos com a AD francesa na perspectiva teórica de Orlandi para analisar os discursos dos monitores entendendo como eles significam a educação desenvolvida no programa.

A análise do discurso francesa foi elaborada por Michel Pêcheux e objetiva construir um método que permita compreender os objetos da linguagem, articulando o lingüístico com o social. Nesse sentido a linguagem é vista como fato, não como um dado, com sua origem entrelaçada com o político. Ao tomar como seu objeto, o discurso, a AD concebe a linguagem a partir de sua exterioridade: não trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no cotidiano, expressada oralmente e por escrito, falada, produzindo sentidos, através de sujeitos da sociedade. Para Roure:

A “Análise do Discurso” da escola francesa, denominada AD, elaborada por Michel Pêcheux, objetiva construir um método que compreenda o estudo das determinações históricas em que os discursos são produzidos, os processos de significação a que estes se submetem e são submetidos. (ROURE, 1996, p. 24)

A AD recorre à lingüística, naquilo que é material na língua, também, a outras ciências sociais sem, contudo de deixar de criticá-las. Dessa forma a AD constrói o seu domínio em um lugar próprio no domínio das ciências, se

colocando na confluência entre a “lingüística e as ciências das formações sociais” (ORLANDI, 1990, p.25), essa posição da AD não a torna “parte” dessas duas ciências, uma vez que diante delas , ela mantém uma posição crítica e singular. Justificamos essa afirmação com base em;

(...), na AD, a lingüística ocupa um lugar crítico, também as ciências sociais são colocadas em estado de questão: a AD mostra que o sujeito e a significação não são transparentes e aponta para uma relação problemática das ciências sociais com o político, na medida que estas supõem essa transparência da linguagem. (ORLANDI, 1990, p. 26)

Para trabalhar as possibilidades de sentidos, a AD reúne três áreas de conhecimento: a teoria da sintaxe e da enunciação; a teoria do discurso; e a teoria da ideologia, que procuraremos abordar, em suas articulações contraditórias.

## **2.1 A Linguagem: Produto do Trabalho Social**

Segundo Orlandi a linguagem sempre foi abordada de diferentes maneiras. Como, por exemplo, a que concebe a língua como um sistema de signos, ou então, a que entende a linguagem como um sistema de regras formais. A Análise do Discurso construiu o seu modo próprio de abordagem, entendendo a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade social. O discurso faz esta mediação, ou seja, pelas práticas discursivas nas quais o homem se insere, sendo capaz de significar e significar-se. O discurso torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade na qual vive.

A realidade das pessoas em geral é representada por símbolos em seu cotidiano sendo permeada por eles. Tem nos símbolos sua representação, ou seja, do seu cotidiano, e é permeada por eles. E diante de tais elementos, o processo de interpretação se desdobra. O discurso como prática da linguagem, através da AD permite uma relação mais próxima com a mesma, concebendo-a

como intermediação entre o homem e a realidade social. Desde a antiguidade vários estudos foram realizados, embora não sistematizados, sobre a linguagem e sua produção de sentidos, o que é de interesse direto da AD. No entanto, somente nos anos de 1960 é que a AD ganha força com a lingüística, o marxismo e a psicanálise, mas não fica presa nos campos do conhecimento das ciências sociais, indo bem além de suas fronteiras, tecendo-lhes críticas e novos aportes.

Diferentemente da maneira como a comunicação entende a linguagem, ou seja, simples transmissão de mensagem de um emissor para um receptor, para a AD no discurso não há linearidade na disposição dos elementos do quadro comunicativo, pois a língua não é apenas código. “A AD se interessa pela linguagem tomada como prática: mediação, trabalho simbólico, e não instrumento de comunicação” (ORLANDI, 1996, p. 28).

As práticas discursivas são processos de identificação de sujeitos, de argumentação, de subjetivação e de construção da realidade, pois essas relações de linguagem são na verdade relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Dessa forma, Orlandi entende que o sujeito só se constrói, quando se constrói sentido. Um sentido nunca é dado a priori, da mesma forma o sujeito. Ambos só existiram na ação da prática da linguagem.

Uma das propostas deste trabalho é, além de compreender os significados construídos através do discurso subjacente aos documentos de políticas públicas que justificam o Peti, compreender como esses constroem significados e articulam-se com os significados construídos pelos sujeitos (os monitores).

## **2.2 O Discurso Revelador**

A AD está preocupada, não em classificar a priori ou tipificar um discurso, mas sim com o movimento de instauração de sentidos, o que a leva a buscar compreender os modos de funcionamento de um discurso. O dizer do

homem é modificado pelo sistema de significação onde está inscrito o indivíduo. Esse sistema é formado pela língua, pela cultura, pela ideologia e pelo imaginário – com toda a complexidade e diversidade que esses campos pressupõem. Dizer e interpretar são movimentos de construção de sentidos, e, assim como o dizer, também o interpretar está afetado por sistemas de significação. É preciso buscar a exterioridade do texto, as suas condições de produção. Dessa forma,

A AD, entretanto, procura ver o sentido como o *possível* (não preenchido), sendo assim uma abordagem crítica da ideologia.

Com efeito, a relação entre imaginário e simbólico se apresenta, dessa perspectiva, com a seguinte forma: o simbólico funciona sob o modo do *como-se-fosse* e o imaginário sob o modo do *faz-de-conta*, mas, suspendendo, ao mesmo tempo, a relação da produção de sentido com o “seu lugar” para levá-lo para “outro” como se fosse o próprio. Apaga-se assim a materialidade das condições de produção. É, pois a interpretação que atribui sentido de um lugar só, “universalização” (ORLANDI, 1990, p. 36-37).

### **2.3 A Construção dos Sentidos**

O estabelecimento de sentidos é fundamental para a AD, pois a linguagem só é linguagem porque faz sentido, e ela só faz sentido porque está inscrita na história: “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. (...) O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.” (ORLANDI, 2003, p. 32). Dessa forma a autora está dizendo que um dizer não pertence, *a priori* a um sujeito, ele é tomado pelo sujeito apenas em uma determinada prática discursiva. Assim, a AD dissocia a concepção de sentido do projeto de um autor, de modo que não há um sentido originário a ser descoberto, existem sentidos postos historicamente. “O sentido, para a AD, não está fixado *a priori* como essência das palavras, nem tampouco

pode ser qualquer um: há uma determinação histórica. Ainda um entremeio” (ORLANDI, 1996, p. 27).

Ao discutir as contradições do sujeito representados nas teorias lingüísticas, que tratam do idealismo subjetivista (da teoria da enunciação) e o objetivismo abstrato, e que concebendo-o separado do sentido e de suas determinações históricas, Orlandi, além de mostrar o caminho teórico escolhido pela AD, ainda afirma que ambas concebem sujeitos e sentidos colocados a priori, porém,

Ao introduzir a noção de sujeito e situação, a AD as transforma porque trabalha o descentramento do sujeito (como origem). As teorias, que mencionamos acima, ao invés de lidarem com as teorias do sujeito, são vítimas delas e da ilusão do sujeito como centro (um sujeito como origem, já lá, já produzido) (ORLANDI, 1996, .p 27).

O discurso é feito de sentido e não apenas produtor de sentido. Ele carrega uma ambigüidade uma vez que o sentido é determinado pela história, mas, a busca nas expressões da vida cotidiana, mesmo assim quer diferenciarse, ser único, criar novas palavras e novos sentidos. Existe uma busca de autonomia, mas ela é relativa, pois é determinada por todos os textos que constituem um discurso. Essa é a base da fecundidade do discurso e, ao mesmo tempo, a dificuldade a ser enfrentada pela Análise do Discurso. Existem razões para que ele exista mais do que isso, existem razões para que outro discurso não exista. É assim que se produz o “não-sentido”, na escolha do que não é dito.

O não-dizer também é produtor de sentidos, pois se manifesta em diferentes formas, pois o dito implica em um pressuposto. Orlandi mostra que dizer, “deixei de fumar”, implica em pressupor que o sujeito da afirmação antes fumava. E por que deixou de fumar? A pergunta, que já é um pressuposto, traz consigo novos pressupostos. Serão tantas as possibilidades implícitas, que só o contexto pode determinar um pressuposto coerente. Para Orlandi existe uma relação inseparável entre o dito e o não-dito, ambos criadores ou apagadores de sentidos, mas um está sempre complementando o que outro disse ou calou.

## 2.4 O Silêncio Criador de Sentidos

Vasculhar os silêncios nos diz mais do discurso, das suas intenções, dos seus interesses e sua força, do que a análise de superfície da informação relatada. “O silêncio de que falamos aqui não é ausência de sons ou de palavras. Trata-se do silêncio fundador, ou fundante de toda significação” (ORLANDI, 1997, p. 70). Esse, diga-se, é um dos muitos motivos que fazem da Análise de Discurso uma teoria e um método de mais profundidade que a Análise de Conteúdo. O silêncio cria significados, dessa forma o sentido sempre pode ser outro, uma vez “(...) que aquilo que é mais importante nunca se diz, (...)” (ORLANDI, 1992, p. 14). “Assim, quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que: elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio fala por elas; elas silenciam” (ORLANDI, 1992, p. 14). Na base dos sentidos criados pelo silêncio encontra-se o imaginário e esse por sua vez ancora-se na ideologia. Dessa forma é “(...) que podemos compreender o silêncio fundador como o não dito que é história, e que, dada a necessária relação do sentido com o imaginário, (...)” (ORLANDI, 1988, p. 22-23). Esse caráter do silêncio é classificado como silêncio fundador, é o que existe nas palavras, e se diferencia da política do silêncio. Nesse último caso, o silêncio pode ser constitutivo, indicando o que não dizer, para dizer, Orlandi define assim o silêncio constitutivo, “*o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as ‘outras’)*” (ORLANDI, 1995, p. 37). A esse conceito de silêncio podemos somar o silêncio “local”, no qual certos dizeres são proibidos, refere-se a proibição de dizer.

Porém o mais importante não é o que o sujeito fala, mas o que o “seu” discurso, pertencente a uma prática discursiva arraigada, o faz calar. O sentido do discurso não está nas palavras, mas sim na formação discursiva a qual a palavra se filia. Essa filiação muitas vezes se dá através das metáforas, pois a mesma tem o seu sentido determinado pelo sógnico. Daí a força maior do discurso centrar no que ele silencia, pois se a metáfora é signo, ela é então uma

construção que pode remeter a qualquer sentido, por isso podemos afirmar que “Significados múltiplos são produzidos diante das mesmas palavras” (ROURE, 1996, p. 43). Por isso, também, o silêncio é assim tão forte, sendo capaz de determinar as palavras na fala do autor, é o autor sujeito que fala o que a formação discursiva lhe impõe, silenciando o que é essencial. Assim a política do silenciamento estabelece maneiras de envolver o sujeito, fabricando uma realidade que o envolve e faz com que o discurso do outro lhe faça sentido. Podemos observar esse efeito quando o analista do discurso tenta resgatar a voz do sujeito, não é esse que fala e sim, a voz de outro que se manifesta. Esta é a estratégia do discurso para aproximar o sujeito falante de um discurso próprio de uma formação discursiva específica. É uma estratégia astuta de assujeitamento com o propósito de criar o efeito discursivo desejado.

## **2.5 Sujeito Determinado**

Em todo discurso há um sujeito e para a AD, o sujeito é aquele que converte a si mesmo “em autor do discurso”, que luta para materializar, no discurso, o que julga ser seu pensamento. Porém na construção discursiva, a AD considera que o sujeito é social e historicamente determinado e está subsumido ao código da linguagem, dessa forma o sujeito desconhece a sua posição, “O modo como o sujeito ocupa seu lugar, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui” (ORLANDI, 2000, p. 49), exercendo a liberdade a partir desses determinantes.

Para a AD o indivíduo não é livre pois esse se manifesta na forma de sujeito, inconsciente de sua submissão, acredita na sua liberdade e autonomia. O sujeito não tem consciência de suas origens e nem que a sua liberdade é uma ilusão. E ainda é importante ressaltar que indivíduo e sujeito não são a mesma coisa. Um indivíduo se fragmenta em muitos sujeitos, *é o sujeito que fala* e fala sempre de um lugar determinado, é a ideologia que coloca os lugares e determina

as possibilidades da fala do sujeito. O sujeito estará sempre assujeitado e quem o define é a ideologia, “Somente dessa forma é possível que, acreditando estar livre e ser a origem de si mesmo, de suas atitudes e representações, este se submeta às normas e regras impostas pela ideologia” (ROURE, 1996, p. 27). Isso é o que a autora chama de “ilusão” de “autonomia”, é acreditando nela e ao mesmo tempo iludido por ela, que o indivíduo se submete à ideologia, acreditando ser livre, ou ser o sujeito autor. Ele não se dá conta, na maior parte do tempo, de que como indivíduo é perpassado por diversos sujeitos, que materializam-se no processo discursivo e que podem se movimentar de acordo com as condições do ambiente. Porém o sujeito não se mostra com a facilidade que se imagina, para Orlandi “ a AD mostra que o sujeito e as significações não são transparentes” (1991, p. 26).

Por isso há na gênese de todo discurso, o projeto totalizante de um sujeito, projeto este que o converte em autor.(.....). O sujeito se constitui como autor ao construir o texto. O autor é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. É onde se realiza o seu projeto totalizante. É uma das dimensões em que se revela a “interpelação do indivíduo em sujeito”(Althusser,1970), interpelação que traz consigo, necessariamente, a aparência de unidade que a dispersão toma.(ORLANDI, 1988, p. 56)

Mas como o indivíduo torna-se sujeito, no processo em que é praticamente obrigado a posicionar-se desta ou daquela maneira, escolhendo estas e não aquelas palavras, calando o que quer dizer, mas dizendo-o na escolha do não-dito, ocupando este ou aquele lugar, usando este tom em vez daquele. O sujeito vai então se posicionar ocupando um lugar determinado, o lugar *de onde fala*. Devemos “(...) lembrar que o sujeito discursivo é pensado com ‘posição’ entre outras (ORLANDI,2000, p. 49). Ele distingue-se de subjetividade pois é antes de tudo uma posição ocupada pelo indivíduo. Essa interpelação é marcada pelo horizonte social de uma época e de um grupo. Por isso, às vezes podemos dizer uma coisa em um lugar, para uma pessoa, e não podemos dizer a mesma coisa em outro lugar, para outra. Porque sob uma determinada configuração ideológica, que diz respeito ao lugar que ocupamos e ao papel que representamos, nos é permitido dizer isto, mas não aquilo.

O sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social. Nela está refletido o modo como o sujeito o fez, ou seja, sua interpelação pela ideologia. O sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes. (ORLANDI,1988, p.19)

## 2.6 O Domínio da Ideologia

Para a AD, a ideologia se manifesta na língua e a linguagem está materializada na ideologia, uma vez que não há discurso sem sujeito, sujeito sem ideologia, nem os sujeitos e nem os sentidos estão completos. Desse modo a Análise do Discurso traz, novos significado para ideologia, faz isso partindo da linguagem. “Assim a própria noção de ideologia é outra na AD” (Orlandi, 1990, p. 28). Faz parte da estética pós-moderna configurar um mundo sem ideologias, “naturalizando” os fenômenos, as visões sobre as coisas e as atitudes do homem, criando a possibilidade só para o que é relativo. Mas só se pode construir sentidos interpretando, o objeto simbólico não é transparente, o trabalho da ideologia é naturalizar a interpretação, tornando-a transparente. “Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições de existência” (ORLANDI, 2000, p. 46). A perda da noção histórica, provocada pelo mecanismo ideológico, impede a construção da interpretação. Temos assim a sensação de vivermos um “eterno presente”, desvinculado de um existir anterior, como se todos tivéssemos nascido “ontem” e nada nos tivesse precedido. Não fazemos conexões ideológicas. Não nos perguntamos por que o mundo se configura deste modo e não de outro. A ideologia cria sentidos inconscientes, “mascarando o caráter material do sentido das palavras por meio de uma concepção de transparência da linguagem, do discurso (ROURE, 1996, p.29). A ideologia no sentido aqui tratado, embora existam outros, funciona como um apagador de memória social, naturalizando o presente e criando convicções. Dessa forma, a

Sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, entendendo “subjetivas” não como “que afetam o sujeito” mas, mais fortemente, como “nas quais se constitui o sujeito”. Daí a necessidade de uma teoria materialista do discurso – uma teoria não subjetivista da subjetividade - em que se possa trabalhar esse efeito de evidência dos sujeitos e também a dos sentidos. (ORLANDI, 2000, p. 46)

Portanto, a visão de ideologia deixa de ser um conjunto de representações, ou a ocultação da realidade, e passa a ser vista como efeito da relação forçada do sujeito com a língua e com a história. Dessa forma é a ideologia que faz com que haja sujeitos. Para Pêcheux (ORLANDI, 2003, p.49), o mundo não é diretamente apreensível quando se trata de significação, pois o vivido dos sujeitos é constituído pela ideologia.

Quando adotamos o recorte teórico da AD, o fizemos pensando em Orlandi, quando a autora diz que “A ideologia tem, pois, uma materialidade e o discurso é o lugar em que se pode ter acesso a essa materialidade” (ORLANDI, 1990: 16). Compreendendo que todo discurso está contido em uma ideologia, não podemos propor outra forma de compreensão para o Projeto Político Pedagógico do PETI que não seja uma abordagem teórica que volte seu olhar, essencialmente para “prática ideológica do discurso” (ORLANDI, 1990:16).

## **2.7 Formações Ideológicas**

As Formações Discursivas (FDs) estão ancoradas nas Formações Ideológicas (FIs) - também regras de existência, mas agora de estruturas de pensamento. Tudo que pensamos deriva de modos de ver o mundo, os homens, as coisas e nós mesmos enquanto seres do mundo. Incluem-se aí a elaboração e o uso de conceitos sobre o mundo dos objetos e o próprio conhecimento, o posicionamento a respeito dos papéis ocupados historicamente pelos sujeitos, a visão do passado e do futuro, a consciência, a respeito do que desejamos ser e de como devemos agir, as noções de moral e de ética, enfim, tudo que pode ser

sistematizado de forma mais ou menos estruturada como regras de visão, desejo e ação. Um discurso nunca se dá fora do contexto social, está sempre em relação com a exterioridade. Ainda que venha a se contrapor a um bloco hegemônico, é sempre devedor de uma ideologia. Em tudo que fala, o sujeito, está inserido em uma formação discursiva que, “(...) por sua vez representam no discurso as formações ideológicas” (ORLANDI, 2000, p. 43). Nesse sentido, o discurso é sempre um discurso socialmente constituído, isto é, parte de um determinado lugar lingüístico (FD) e ideológico (FI). Isto se configurará a partir dos interdiscursos que atravessam o discurso e lhe dão sentido.

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passado para o “anonimato”, possa fazer sentido em, “minhas” palavras. No interdiscurso, diz Courtine (1984), fala uma voz sem nome.

Ao falamos nos filiamos a redes de sentido mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente. Por que somos afetados por certos sentidos e não por outros? Fica por conta da história e do acaso, do jogo da língua e do equívoco que constitui nossas relações com eles. Mas certamente o fazemos determinados por nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, através da ideologia. (ORLANDI, 2000, p. 33-34)

Um dos efeitos do discurso político e de outros discursos, e isso se dá porque eles estão inseridos em uma formação ideológica, é o de naturalizar as relações sociais, sobre esse aspecto do discurso político Orlandi diz: “E um dos seus efeitos – que não é o menor – é o que chamo a ‘perversidade do político’” (ORLANDI, 1990, p.16).

O discurso sobre a criança nas atividades penosas de trabalho silencia as razões primárias do porque de existir crianças nessas condições de vida e obviamente o discurso oficial que justifica as ações políticas para combater essa situação também silencia essas razões, uma vez que clarificá-las vai contra seus interesses.

## **2.8 Formação Discursiva**

O processo de produção de sentidos e sua relação com a ideologia, é abordado por Orlandi com a introdução de uma noção que considerada básica na AD – a de formação discursiva. O sentido das palavras não é posto, eles derivam das formações discursivas em que se inserem. Estas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Sendo assim, os sentidos sempre são determinados pela ideologia. O indivíduo cindido em vários sujeitos, produz o sujeito, disperso, que fala por meio do que a AD denomina como Formações Discursivas (FD). Uma formação discursiva é comumente definida como *“aquilo que pode e deve ser dito, em oposição ao que não pode e não deve ser dito”*. Parece uma definição obscura e intransponível, porque depende de si mesma para se fazer compreensível. O dizer não aparece da vontade exclusiva do locutor, “pois tem a ver com as condições em que se produz e com outros dizeres. Em suma: o dizer tem sua história” (ORLANDI,1988, p.19). Mas, quando

entendemos que o sujeito sempre fala de um lugar, e que este lugar pode ser diferente daquele que ocupou a um minuto, o conceito começa a fazer sentido. Para identificar uma formação discursiva, tarefa sempre difícil, o analista de discurso precisa trabalhar com certas regras de formação, ou seja, com aquelas regras que definem como um mesmo sentido é construído ao longo de enunciados distintos.

A noção de formação discursiva, ainda que polêmica, é básica na análise do Discurso, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidade no funcionamento do discurso.

A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada- determina o que pode e deve ser dito. (ORLANDI, 2000, p. 43)

A Formação Discursiva (FD) trata das relações entre os discursos, uma vez que contém vários discursos, e a sociedade na qual os sujeitos estão inseridos. Cada FD contém aquilo que é possível e também, aquilo que não é possível de ser dito nos discursos dos sujeitos, que estão inseridos nela. Uma FD é constituída dentro de um Interdiscurso, que é o lugar de onde o sujeito retira o que é possível e o que não é possível no seu discurso, de acordo com sua Formação Discursiva. Esse Interdiscurso é uma espécie de baú, onde o sujeito encontra um conjunto de possibilidades para o seu dizer, e essas podem confundir-se com possibilidades de dizer de outras FDs, gerando aí os novos sentidos, dessa forma uma FD pode apoiar os enunciados de um discurso de um sujeito. Por isso,

A formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com outros sujeitos) e aí está a condição do famoso consenso intersubjetivo ( a evidência de que eu e tu somos sujeitos) em que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade

(PÊCHEUX, 1975). É nela também, como dissemos, que o sentido adquire sua unidade. (ORLANDI, 1988, p. 59)

A palavra não é a mesma, ela assume outros significados, da mesma forma que o sujeito é determinado pela ideologia, o significado das palavras é determinado pelos deslocamentos do sujeito. A forma de se chegar aos significados das palavras não é mecânica, o analista só desvenda os múltiplos sentidos, na medida em que ele interpreta o funcionamento do discurso, em outras palavras, na medida em que ele detecta, através das marcas lingüísticas, a qual formação discursiva remete a fala do sujeito. Uma vez que as diferentes formações discursivas são determinadas em função das diferentes posições ocupadas pelos sujeitos do discurso. Estes estabelecem relações de embate e confronto, definindo-se e redefinindo-se em função das formações ideológicas. Significados múltiplos são produzidos diante das mesmas palavras. (ROURE, 1996, p.43)

## **2.9 Formações Imaginárias**

Outro conceito caro ao estudo do discurso é o das formações imaginárias. O sujeito que fala tem dois horizontes imaginários ao longo dos quais se desloca, na enunciação dirigida a um interlocutor, refletindo sobre si e sobre o outro. Primeiro, pergunta-se “quem sou eu para lhe falar assim?” (“que posição ocupo”), depois pergunta-se “quem é ele para que eu lhe fale assim?” (“que lugar ele ocupa”). Em contrapartida, o próprio interlocutor lida com outros dois horizontes sobre si mesmo e sobre quem lhe fala, perguntando-se “quem sou eu para que ele me fale assim?”, e especialmente “quem é ele (ou pensa que é) para que me fale assim?” “Assim quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra um leitor constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente” (ORLANDI, 1988, p.9). Lugar contribui para a significação da fala e assim,

Finalmente, temos a chamada relação de forças. Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar do professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. (ORLANDI, 2000, p. 39)

De modo bastante particular todo diálogo, trabalha com uma imagem a respeito do interlocutor que determina não apenas questões relativas às escolhas temáticas, mas também questões que dizem respeito ao uso da linguagem e à prática discursiva. O professor fala tendo como horizonte um receptor para sua fala. Pesquisas de opinião procuram enquadrar esse receptor em certas definições, normalmente referentes às condições socioeconômicas e culturais. São as formações imaginárias que possibilitam o processo da diferenciação de linguagens, os múltiplos sentidos ou a polissemia, e estilos entre os veículos. Esse “Processo se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real” (ORLANDI, 1988, p.10). O professor tem sempre em mente, mesmo que de modo internalizado ou intuitivo, o seu leitor, no sentido de que todo aquele que se torna interlocutor de um texto falado ou escrito é leitor. Pensa saber o que este leitor quer saber e até onde vai o seu interesse. Fala ou escreve seu texto, para um leitor virtual.

## **2.10 A Paráfrase e a Polissemia**

É a tensão entre o mesmo e o diferente, limites pouco evidentes quando tratamos discursivamente a linguagem, que está presente na formulação dos sentidos e no funcionamento da linguagem. Dessa forma, podemos identificar nos processos de significação ora a ruptura, ou polissemia, ora a permanência à paráfrase, assim ela representa “(...) o retorno aos mesmos espaços do dizer” (ORLANDI, 2000, p.36). A paráfrase está relacionada com o esquecimento no discurso, portanto ela é responsável pela permanência. A estabilidade discursiva

faz com que se produzam novas formulações com o mesmo sentido, uma vez que esse é o determinante do funcionamento da linguagem.

De todo o dizer permanece algo, isso se deve à incompletude da linguagem, busca-se sentidos já usados em outros discursos mas muda-se os dizeres. Portanto mesmo quando recorremos aos sentidos de outros discursos não os encontramos prontos, pois o lugar histórico já não é o mesmo. É assim que ao movimentar os sentidos em novos contextos históricos se estabelece a tensão entre a permanência e a mudança. É nesse jogo que entra a polissemia, em permanente tensão com o sentido “sedimentado” da paráfrase. “Essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente” (ORLANDI, 2000, p.36).

A Análise do Discurso entende que os sentidos não são postos e que as palavras não possuem um sentido único, mas um dominante. Por “ Isso o sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história” (ORLANDI, 2000, p.47). Para a Análise do Discurso, a enunciação de uma mesma materialidade lingüística, em condições diversas, pode gerar diversos efeitos de sentidos. A língua, sob a ótica teórica da AD, é incompleta, é heterogênea, já que afetada pela história, a língua está sempre propícia aos deslizamentos, aos múltiplos sentidos, à ambigüidade. Na eterna tensão parafrástica e polissêmica. Por tudo isso a língua é entendida como uma forma material de chegar ao sujeito, pois é através da linguagem que o sujeito do inconsciente mostra sua incompletude e é através da língua também que esse sujeito procura preencher as lacunas próprias da sua constituição. O sentido da palavra só existe na relação com as outras palavras da mesma formação discursiva.

Da mesma forma como a paráfrase significa retorno, ou permanência nos fatos da linguagem, a polissemia dissemina sentidos. É a polissemia a instância do novo, mas nem sempre sem a ambigüidade, pois o novo é muitas vezes uma manifestação do que já foi usado, dessa forma ela está sempre, “produzindo na rede de filiações dos sentidos, no entanto, falamos com palavras

já ditas” (ORLANDI, 2000, p.36). Esse jogo entre paráfrase e polissemia determina o movimento dos sentidos na fala dos sujeitos. Se a paráfrase, até certo ponto, veleja pelas regras da língua, a polissemia é o vendaval que muda o rumo do barco, transgride trazendo para o espaço do dizer o novo sentido para o que foi dito, ou não foi.

Tudo se faz em nome da perspectiva de enunciação, pois são os enunciados depois de ditos, depois de instaurados numa determinada formação, que sofrem sempre novos usos. “A Análise do Discurso não procura sentido “verdadeiro”, mas o real sentido em sua materialidade lingüística e histórica (ORLANDI, 2000, p.59). Portanto, são esses enunciados que estabelecem o tom do discurso, seja ele: político, pedagógico, filosófico ou de qualquer outra formação discursiva. O analista de discurso, partindo da materialidade do discurso, identifica as formações discursivas, mapeando em seguida, as suas respectivas formações ideológicas para então, descrevendo esse universo de diferenças, dar conta da formação e da transformação dos discursos, que é o objetivo principal da análise. E “O que faz ele diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em sua regularidade pela sua referência a uma outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica” (ORLANDI, 2000, p.63). É com este movimento, de pesquisa de profundidade e sempre organizada em torno de elementos que o próprio texto mostra, que a Análise do Discurso pode mostrar o que na pedagogia, nosso foco de interesse, habitualmente permanece oculto: quem fala e a partir de que posição ideológica.

Evidentemente, a Análise de Discurso é uma teoria muito mais complexa e sofisticada do que o que foi apresentado aqui. Pode ser utilizada para avaliar toda espécie de discurso, para criar e recriar categorias e tipologias, para revelar sentidos aparentemente ausentes dos textos, para aprofundar concepções políticas, para trazer à tona os interesses que movem a construção de certos sentidos e o ocultamento de outros. Sendo a educação e o seu filho dileto, o ensino, sempre um discurso, a Análise de Discurso pode se consolidar como um

caminho a ser percorrido na busca do entendimento das questões do campo pedagógico.

Não há prática pedagógica sem aquilo que costumamos compreender como sendo “exterior”: os fatos, as relações de poder, os contextos sociais, os interesses econômicos, as crenças religiosas, as concepções estéticas. Tudo isso, que por uma questão de recorte temos por hábito deixar “fora” do discurso, na verdade o constitui. A Análise do Discurso não é a busca da síntese, ao contrário é a busca da multiplicidade, de todos os enunciados que precederam um determinado enunciado. A “(...) AD proposta por Pêcheux não consiste em interpretar/sobrepôr novos sentidos, novos significados aos discursos analisados, procedimento semelhante à análise de conteúdo clássica em que se toma o texto com o pretexto de ilustrar o que já se encontrava definido *a priori*” (ROURE, 1996, p.33). O discurso é o resultado de tudo que lhe parece externo. Em um movimento complexo, a educação, como parte de uma formação discursiva, mostra e esconde o que convém a seus enunciadores por meio de estratégias discursivas mascaram as verdadeiras intenções de suas ações, fundamentalmente aquelas que constituem os instrumentos essenciais de dominação do Estado burguês, as políticas públicas.

A concepção de educação, que pretende ser democrática, gestada no interior da sociedade capitalista na verdade tem como função assegurar as diferenças e os privilégios de uma classe. Não é um projeto de escola, que busca exterminar as diferenças, pelo contrário, a escola concebida nessas condições, instala as diferenças e as alimenta. E através do discurso, transmitido por essa mesma escola, que torna-se possível acionar o elemento de convencimento, tão fundamental para manutenção do domínio da classe burguesa. Daí a importância da educação como elemento de controle social, seja através da sua função formadora para o mercado, ou pela sua função de dominação através da incorporação do modo de pensar da classe dominante. “Nesta perspectiva será o Estado que, através de seus gestos democráticos, ‘concederá’ à população seus direitos básicos: habitação, alimentação, educação, saúde, contribuindo na

aquisição de sua cidadania” (ROURE, 1996, p. 94). A educação formal a exemplo da escolar é espaço de consolidação e de domínio do discurso que justifica as políticas públicas.

Ao assumir como prática uma educação de classe tanto a escola como outras políticas públicas através dos programas sociais torna-se um vetor da educação para uma classe, tornando-se um modelo educacional que propicia o acesso somente a um tipo de conhecimento, o dominante, que desconsidera e secundariza qualquer outro tipo de saber. A posse do conhecimento da classe dominante não é garantia de transformação social ao contrário, “Esse acesso segundo o que penso, não é necessário e nem suficiente para uma transformação que não tenha a direção dada pela classe dominante” (ORLANDI, 1988, p.36). Portanto, o acesso do sujeito à educação da classe burguesa não garante a ele um lugar próprio, do qual possa falar. Se essa é uma instituição que instala a diferença, ela não será capaz de garantir ao indivíduo um discurso que não esteja impregnado do modo de ser da classe burguesa, ou seja com posições discursivas burguesas.

Acreditar na posse do conhecimento dominante como instrumento para a transformação social é, segundo Orlandi, um tipo de reducionismo, ao qual a autora denomina “o segundo tipo de reducionismo: o da classe média” (ORLANDI, 1988, p. 36). A classe média considera todo o conhecimento, que não seja o dominante, como inferior e de aplicação limitada. Essa postura caracteriza o discurso que desconhece a luta de classes e despreza todo tipo de saber que não seja o “legítimo”. Tomando como legítimo o conhecimento dominante, legitimado pelo discurso da classe também dominante. É enfim o discurso incorporado pela classe média, impondo a todos a sua referência de leitura do mundo. Através do reducionismo social dessa classe, estabelece-se um padrão homogêneo de apropriação do saber, desvinculado da luta para a validação de outros saberes. Portanto, qualquer “projeto de uma escola democrática, no interior da sociedade capitalista” (ORLANDI, 1988, p.36), só reforça o discurso hegemônico da classe dominante.

A partir das constatações que fizemos, sobre o papel da educação na perspectiva da classe burguesa como instrumento de universalização das relações de dominação, a serviço do Estado burguês, discutimos o Projeto Político Pedagógico do PETI para analisar a educação desenvolvida no programa, como parte do conjunto das políticas públicas. O discurso elaborado para justificar esse programa é o mesmo discurso reducionista da classe média, que só reconhece como válido o saber dominante. O foco da educação das instituições do Estado capitalista não é o sujeito, mas sim a construção de um sistema de ensino que atenda as necessidades de expansão e da reprodução de sua lógica capitalista. Dessa forma afirma-se o sentido que, o mundo do trabalho e da produção desenvolvam-se em estreita relação com um sistema educacional que lhe dá suporte e garantia, com a pacificação das massas excluídas e a formação da reserva de mão de obra, e ainda, trata-se de incorporar a maneira de pensar da classe dominante à classe dominada.

Organismos internacionais têm, na atualidade, incentivado reformas educacionais que caminham no sentido de articular a educação ao novo patamar de acumulação de capital, denominado, grosso modo, como reestruturação produtiva. Daí a questão educacional aparecer como área estratégica e de centralidade crescente no universo de iniciativas voltadas para a prevenção e erradicação do trabalho infantil. Pois investir na educação, na visão estratégica da classe burguesa é quase que uma garantia de assegurar as condições ideais para a manutenção de sua hegemonia, uma vez que as instituições, como estão formadas, reproduzem com eficiência o discurso do saber dominante.

A Teoria do Capital Humano principal enquadramento teórico usado para definir o sentido e a relação trabalho-educação no capitalismo contemporâneo tem fortemente influenciado a elaboração das políticas públicas apresentando a formação discursiva da burguesia ao defender educação como investimento individual<sup>2</sup> e pelo revalorização do papel econômico da educação

---

<sup>8</sup> Neste sentido passou-se de uma lógica da integração em função de necessidade e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) para uma lógica econômica estritamente

(GENTILI apud LOMBARDI, 2004). Compreender esse discurso permite entender concretamente, como a educação se insere no contexto do Estado capitalista e de que forma ela é usada no âmbito da escola e dos programas sociais, aqui entendidas como as ações do Estado. Dessa perspectiva a educação é vista como solução para os problemas sociais, evitando-se assim encará-los como resultado da exploração do trabalho. Acredita-se que ela pode romper com a condição de miséria das populações marginalizadas, ou ainda que pode promover a inclusão social. Como a educação, do ponto de vista da Teoria do Capital Humano é um fator de produção e de ascensão social, a sua defesa como ação do Estado, para a eliminação da pobreza e de todas as suas mazelas como o trabalho infantil, é a expressão clara do discurso reducionista da classe média. Um discurso que justifica-se na defesa do saber dominante, o mesmo que é veiculado no interior da escola de classe.

Nesta perspectiva nos interessa relacionar o projeto de educação desenvolvido no Peti com os sentidos que ele produz a partir das significações dadas pelos monitores. A seguir discutiremos os sentidos e os significados desta educação através das entrevistas realizadas com a equipe de monitores do programa.

Portanto, após o que foi discutido a cerca da AD, acreditamos que essa teoria nos dá as ferramentas das quais precisamos lançar mão para compreender o discurso que subjaz ao projeto pedagógico do Peti e também os outros discursos que são construídos a partir dele. Pois ao construir discursos se constrói sentidos e esses sentidos são apropriados por outros sujeitos, em novos discursos, que os tomam como se seus fossem. Por isso, os envolvidos nas ações desse programa se apossam dos significados construídos pelo discurso, que lhe dá sustentação, e os repetem em novos discursos. Assim, compreender esses significados é compreender as relações de poder que não são postas pelo discurso pedagógico. “Como o silêncio divide, significativamente, o que se conta e

---

privada e guiada pela ênfase, mas competências e habilidades que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição.

o que não se conta, (...)” (ORLANDI, 1990, p.18), temos convicção que só quando o desvelarmos chegaremos às relações de poder que o discurso pedagógico do PETI, pretende perpetuar.

Com as justificativas já apresentadas para adotarmos a AD como o nosso recorte teórico, seguiremos em nosso objetivo, de analisar os fundamentos do PETI, a partir do discurso dos sujeitos mobilizados pelo programa.

### **CAPÍTULO III**

#### **A SIGNIFICAÇÃO DADA PELOS MONITORES À EDUCAÇÃO DO PETI UNIDADE BARREIRAS**

Neste capítulo pretendemos, mediante a escuta dos monitores do PETI, apreender algumas das significações apresentadas por esses sujeitos em relação ao Projeto Político Pedagógico do referido programa. Consideramos que o contexto sócio-histórico-ideológico é o lugar onde se dá a produção dos discursos desses monitores influenciando a produção de efeitos de sentidos em seus discursos.

Partindo da teoria da Análise de Discurso (AD) faremos uma análise do processo de significação apresentado pelos monitores em relação à implementação da educação do programa. Iniciamos este trabalho descrevendo o contexto em que esses sujeitos estão inseridos e como suas práticas, atravessadas pela história e ideologia, são afetadas pelas condições historicamente determinadas. Assim, procuramos refletir sobre as significações dadas pelos monitores do Peti partindo da premissa que a historicidade do discurso se relaciona com a língua e a ideologia.

Reconhecemos nesta pesquisa o sujeito como ser histórico Orlandi (2000) afetado pelo imaginário e pelo inconsciente e por isso marcado pelo desconhecimento que o constitui.

A proposta de educação do Peti advinda do Projeto Político Pedagógico é aqui entendida como produtora de sentidos que constroem práticas significativas.

Para realizar esta pesquisa entrevistamos 16 (dezesseis) monitores do Peti muitos dos quais participam do programa desde a sua criação em 2001 na

cidade de Barreiras – BA e outros 5 (cinco) que passaram a fazer parte a partir de 2005. O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil admitiu esses monitores depois de uma seleção pública, que não tem caráter de concurso, tomando como exigência mínima a conclusão do Ensino Médio. Os monitores são contratados por 40 horas ou 30 horas para trabalhar com 400 crianças e adolescentes vítimas do trabalho infantil. O trabalho caracteriza-se como uma estratégia de educação integral sistematizada pelo Projeto Político Pedagógico.

As entrevistas os monitores foram realizadas durante o ano de 2007 sendo feita em grupos que reuniram 5 a 7 destes na sede do programa. O caráter grupal das entrevistas tem a ver com a maior possibilidade de riqueza do diálogo coletivo, uma vez que os monitores conseguiram desenvolver melhor o seu pensamento na interlocução de idéias com os seus colegas.

A fase da entrevista se constitui na última etapa desse trabalho e os monitores aqui entrevistados são identificados pelas letras do alfabeto como Monitor A - M.a, Monitor B – M.b e assim sucessivamente. Após a transcrição das fitas escolhemos os recortes para análise obedecendo ao campo de referência das significações dadas à proposta de educação do Peti conforme os objetivos aqui propostos.

Considerando os atos enunciativos, atos de fala, podemos dizer que esses se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com certo conceito de verdade. Dessa forma o sujeito da enunciação, está sempre obedecendo a um conjunto de regras, que estão inseridas em uma história, contendo as verdades de um tempo. Nesse contexto, as coisas ditas são profundamente amarradas às dinâmicas de poder e saber dominante e por isso podemos dizer que o conceito de prática discursiva, não se confunde com a mera expressão de idéias, pensamentos ou formulação de frases. É um conceito mais profundo, e isso nos leva à afirmação que nos interessa, e que deriva de Foucault, quando diz que “são as formas de assujeitamento ideológicas que governam os mecanismos enunciativos” (FOUCAULT, 1969 apud ORLANDI, 1988, p. 54).

Portanto, exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as pistas escondidas dentro de um discurso. Nesse sentido, quando o monitor, por exemplo, se apropria do discurso do saber dominante, fala e faz falar esse discurso, segundo algumas de suas regras que fixaram enunciados sobre a figura do professor. Para o autor, portanto, o conceito de prática discursiva vincula-se diretamente a um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1969 apud ORLANDI, 1988, p. 54).

### **3.1 Condições de Produção**

Para a Análise do Discurso as condições de produção do discurso são determinantes para compreendermos as implicações postas nas posições e lugares que o sujeito ocupa ao falar. Isso nos leva à análise do contexto no qual o sujeito está inserido e produzindo discursos. Assim, compreendemos os sujeitos desta pesquisa como inseridos no programa social Peti, projetado na sociedade capitalista num momento de intensa influência da ideologia política do neoliberalismo. Esse é o cenário mais amplo de produção de seus discursos.

No contexto imediato o Peti em questão localiza-se na cidade de Barreiras no extremo oeste da Bahia, região caracterizada pela forte presença do agronegócio mundial com a produção de frutos, fibras e grãos como a soja que atendem ao mercado externo. Por se constituir em cidade pólo dessa produção Barreiras tem atraído um imenso contingente de famílias em busca de emprego que muitas vezes acaba se amontoando pelas periferias, sobrevivendo dos benefícios sociais do Governo Federal a exemplo do Bolsa-familia que anualmente repassa aproximadamente 5.000.000,00 de reais a 15.000 famílias em extrema

pobreza. Neste cenário não é difícil imaginar o índice de vulnerabilidade a que são submetidos às crianças e adolescentes sendo facilmente levadas as gangues, a prostituição e mais de 5000 delas (segundo o IBGE e o Centro de defesa da Criança e Adolescente – CDCA) praticam o trabalho infantil.

Os monitores por sua vez ocupam os mesmos espaços de convivência social que as crianças e adolescentes inscritas no Peti. Neste sentido, ambos residem em bairros periféricos, densamente povoados por populações de baixo poder aquisitivo.

Grande parte dos monitores é de Barreiras ou veio morar na cidade atraída pela possibilidade de emprego. Mas todos são oriundos do ensino médio das escolas públicas estaduais e 60% deles já estão cursando nível superior nas Faculdades da cidade.

Embora o programa se realize por meio de uma proposta político-pedagógica o Peti é um programa alocado no Ministério de Desenvolvimento Social como resposta ao problema do trabalho infantil. O caráter pontual do Peti nos leva a relacioná-lo como um programa focalizado próprio das políticas de ajuste estrutural (SOARES apud SADER, 2000).

Neste território, do minimalismo social do capitalismo neoliberal, as políticas implantadas se relacionam em sua maioria como caráter emergencial de combate às condições de pobreza. Assim, o Peti visa à erradicação do trabalho infantil assegurando às crianças e adolescentes assistidas pelo programa um conjunto de atividades socioeducativas desenvolvidas pelos monitores. Essas atividades também devem se estender aos pais do público assistido, ainda que os monitores não recebam formação específica para desenvolver trabalhos com as famílias. Além disso, cada criança inserida no programa em Barreiras recebe uma bolsa no valor de R\$ 25,00/mês.

Ao instalar-se em Barreiras em 2001 o programa realizou a primeira seleção pública de monitores desenvolvendo várias capacitação por meio

de organizações não-governamentais tais como o MOC – Movimento das Organizações Comunitárias com sede em Feira de Santana – BA.

A remuneração dos monitores, via contrato temporário de trabalho e de R\$ 390,00 para trinta horas e de R\$ 496,00 para quarenta horas. A formação mínima exigida é o Ensino Médio e as capacitações realizadas via Secretaria Municipal de Ação Social são os instrumentos de formação comum a todos os monitores.

Assim, diante do discurso dos monitores sobre o trabalho educativo que realizam no Peti, portanto no processo de interpretação dos discursos dos sujeitos desta pesquisa, serão consideradas as condições de produção como constitutivas do dizer, bem como, as demais categorias da AD: as formações imaginárias, as formações discursivas, a construção de sentidos, o silêncio e as formações ideológicas.

Orlandi (1996) afirma que os interlocutores, a situação, o contexto em AD são elementos constitutivos do processo discursivo. Nesta perspectiva a linguagem não é concebida como ato de apropriação da língua numa perspectiva individual, antes pelo contrário, ela é considerada como discurso funcionando como processo histórico – social de produção de sentidos. É com esse entendimento que realizamos as entrevistas e conseqüentemente a Análise de Discurso.

Durante as entrevistas e análise, verificamos que há algo que cala os monitores provocando certa falha em seus dizeres. Tal ruptura permite-nos atentar para o que não é dado na sua discursividade.

Verificamos ainda, que os sujeitos ao se movimentarem nos discursos se constituíam em espaços de significação semelhantes, ou seja, a posição discursiva ocupada pelo conjunto de monitores apresenta uma regularidade de marcas lingüístico-discursivas presentes nos discursos que apreendemos. No processo de análise das entrevistas, procuramos identificar

alguns mecanismos enunciativos regulares presentes no funcionamento discursivo dos sujeitos. A pedra de toque da apreensão desses mecanismos relaciona-se à exterioridade, à historicidade dos discursos apresentados.

### **3.2 A Educação no PETI**

Os estudos sobre o PPP e o conjunto de entrevistas realizadas com os monitores buscaram em essência compreender como a educação do Peti se realiza. As questões postas nas entrevistas convocaram, a todo o tempo, o monitor do programa para discutir a proposta pedagógica.

A educação desenvolvida no Peti é executada a partir das chamadas ações socioeducativas. O trabalho de capacitação de monitores para desenvolver tal proposta, atua no âmbito da assistência social limitando o acesso às compreensões fundamentais de metodologia e conceitos da educação. Vale ressaltar que as capacitações não são conduzidas pelo Projeto Político Pedagógico mas, sim pela Cartilha do Peti.

Desse modo, foi observado durante a análise aplicada ao discurso dos monitores que estes quando falavam não conseguiam materializar em seus discursos, conceitos e posições próprias de educadores. Identificamos também sentidos que vinha de um discurso maior, o discurso institucional, que fala a partir do dizer do Ministério do Desenvolvimento Social e não da educação, nem tampouco da relação direta entre o PPP e a prática dos monitores como caminho para a reconstituição de sujeitos vítimas do trabalho infantil. Prática esta que deve apreender a educação como questão essencial para o desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, a barbárie e, portanto, o trabalho infantil.

A ausência de um discurso que realmente diga da educação para a negação do trabalho infantil nos faz compreender que a perspectiva de programas

sociais dentro do Estado capitalista está atrelada à necessidade do desenvolvimento de atividades que possibilitem a coesão social, pois num contexto em que a ruptura dos laços sociais é uma ameaça às sociedades as políticas públicas assumem o papel de agente de articulação e de dominação das massas afetadas pela exclusão (ABAD, 2003, p. 13). Neste cenário, o discurso vigente é o de que é preciso criar programas de políticas públicas para os problemas específicos vividos pela sociedade como o próprio Peti.

O Peti é significado pelo discurso do Governo Federal como o grande programa que põe fim ao trabalho infantil, onde ao invés de submeter aos riscos e vulnerabilidades oferecidos pelas ruas, as crianças e adolescentes se desenvolvem através das atividades socioeducativas ministradas num ambiente educativo organizado para erradicar o trabalho infantil reforçado pelo repasse da bolsa criança-cidadã.

Nesse sentido, verificamos nos discursos dos sujeitos – monitores – uma regularidade na utilização da “proposta pedagógica”, como expressão presente, seja para justificar o discurso do PPP, seja para silenciar a educação que de fato há no Peti. Isso nos permite inferir que esses sujeitos estão inscritos em uma formação discursiva determinada pelo discurso vigente que justifica o Peti. Ao serem interrogados sobre o que é a proposta do Peti, respondem:

É uma proposta educativa que visa tirar os meninos da rua, com atividades esportivas (M. a.)

Começa bem organizada (a proposta pedagógica) porque começa no plano com objetivos e tudo. (M. d.)

... a proposta pedagógica do PETI é ótima, mas não acontece porque os meninos não trazem material escolar... (M.c.)

... a proposta fala pra gente trabalhar com o lúdico. O aluno se envolve mais, mas o rendimento não é igual quando a gente trabalha com a proposta tradicional. (M. b.)

A proposta pedagógica do Peti é resgate de valores, com atividades socioeducativas que o interesse maior é conduzir ao desenvolvimento com o reforço escolar conciliando com a jornada escolar. Você entra com momentos lúdicos porque a criança não tem interesse, e o momento de você despertar não só com atividade arte, lúdico e

educação física mas dinâmica de socialização trabalhando a questão ética em todos os sentidos. (M. b.)

Verificamos que o fato de afirmar a proposta e em seguida acrescentar o “mas” inserindo um discurso que apresenta as dificuldades na execução da Proposta Político Pedagógica nos evidencia que o imaginário da eficácia parece provocar práticas sociais decorrentes da vontade e do desejo de um sujeito (o monitor) constituído pela noção de responsabilidade, consciência e intencionalidade. Desse modo, (...) a dimensão imaginária de um discurso é a sua capacidade para remissão de forma direta à realidade (SERCOVICH,1977 apud ROURE,1999, p. 61).

Se por um lado alguns monitores parecem silenciar os argumentos que justificam a Proposta Pedagógica do Peti pelas falas breves, por outro, os monitores que se põem a ocupar lugar na estrutura de formação social do Peti, representam tal lugar materialmente nos processos discursivos com formações imaginárias onde verificamos o discurso da Cartilha (2004) e do Projeto Político Pedagógico. Ao falar, o M.b. dá significado ao trabalho de educação do Peti relacionando-o mais com as expressões simples ligadas ao senso comum, como resgate de valores, reforço escolar, atividades de arte, educação física, socialização e momentos lúdicos.

Neste sentido, nenhum discurso apresenta um sentido que lhe seja próprio e vinculado a uma compreensão de educação sistematizada para trabalhar com vítimas do trabalho infantil. Verificamos os sentidos e significados materializados por formações discursivas que representam as formações ideológicas que são correspondentes a esses sujeitos. Ou seja, apresentam limitações de formação (Ensino Médio e eventuais capacitações) e em suas práticas discursivas, têm dificuldades de falar do trabalho que realizam.

Quando perguntado se há algum impedimento para que a Proposta Político Pedagógica do Peti seja executada, identificamos discursos distantes da compreensão do que seja “pedagógica”:

Não é nosso caso. Porque nós estamos à frente de muitas cidades da Bahia, porque nós temos ótima comida, bons uniformes... (M. a.)

Acho que falta estrutura física. É desumano trabalharmos nestas salas de madeirite, uma tarde com sol quente para manter uma turma, quando nem você agüenta ficar. É mínimo o problemas porque transporte... já é notório como estamos a frente. A capacitação que tem que ser feita, a questão de profissionalização, tem que ter pessoas voltadas para o programa social com educação social. (M.b)

Eu acho que ta faltando a gente ter mais oficina, mais treinamento e acompanhamento, não pedagógico e sim lúdico. (M.e.)

Poucas monitoras fizeram referência à capacitação específica para trabalhar com o Peti. Os demais entrevistados calam a pergunta com argumentos sobre a estrutura do programa, evidenciando também contradições entre o dizer de que “estamos à frente de várias cidades” e de que temos uma “estrutura de madeirite desumana”.

Ao mesmo tempo em que encontramos um silêncio fundante, onde aquilo que é mais importante não é dito (ORLANDI, 1992, p. 14) existem nesses discursos uma vaguidade de sentidos pedagógicos que está posta no dizer dos monitores, o que também não significa negar o que esses discursos põem como educação (lúdico, brincadeiras, jogos).

Trabalhar o reforço escolar com atividades diferentes da escola com jogos, brincadeiras, contação de história. (M.e.)

Tem-se de passagem uma idéia de reforço escolar, mas também tem outras coisas. Não é exatamente o reforço escolar o que estamos fazendo, porque as crianças não tão trazendo os livros. Então, trabalhamos com outro tipo de reforço com cidadania inserindo-a no quadro social. (M. f.)

A materialidade dos discursos acima nos permite apreender que a educação do programa se dá pela via do reforço escolar e das atividades lúdicas com vistas à cidadanização da criança e do adolescente. Afinal, como diz Araújo:

Pude perceber que o jogo vem atender a muitas das necessidades e motivações próprias do adolescente, e mais especificamente do adolescente da classe trabalhadora, como: construção de sua identidade pessoal e social; conhecer, expressar e reelaborar suas necessidades, emoções, anseios, desejos, possibilidades e limitações; participar de um grupo no qual é aceito com suas características próprias, perceber o outro como uma pessoa, ao mesmo tempo, igual e distinta de si mesmo; exercitar novas capacidades físicas e intelectuais em processo de

desenvolvimento; vivenciar situações de relaxamento e repouso das obrigações e preocupações cotidianas; desenvolver o autocontrole e a capacidade de discutir, elaborar e obedecer regras; resgatar elementos próprios da cultura de sua comunidade, possibilitando-lhe uma oportunidade de se sentir elemento constituidor dessa; expandir seus conhecimentos acerca de sua realidade material e social.

Nesse sentido, volto a enfatizar o papel decisivo do jogo na formação da criança e do adolescente numa perspectiva de totalidade, visto que essa atividade contribui no seu desenvolvimento nos aspectos motores, cognitivos, afetivos, morais e culturais. Por essa razão, quero denunciar e repudiar a negligência com que essa atividade vem sendo tratada pela escola e por programas de atendimento à criança e ao adolescente das famílias de baixa renda (ARAÚJO: 1999, p. 54).

Considerando a importância do reforço escolar para o público do Peti (que geralmente apresenta baixos rendimentos por motivos vários, como desnutrição, inserção precoce nas atividades de trabalho, semi-analfabetismo), tal atividade deve se dar de fato pela via dos jogos e brincadeiras como metodologias pensadas e planejadas, a fim de que não se perca, entre meios e fins. Mas na medida em que a monitora M.f. nega essa relação metodológica entre reforço e ludicidade, separando-os, nos permite compreender que tais atividades não estão submetidas às exigências de um planejamento.

Como a AD “não estaciona na interpretação, procurando um sentido verdadeiro, oculto atrás do texto”, antes, pelo contrário, ela se apóia em gestos de interpretação, buscando apreender a materialidade lingüística determinante na produção do dizer. Desta forma, buscamos entender as práticas discursivas dos monitores do Peti observando que o sujeito não é possuidor de apenas um discurso, e que este nem sempre se encontra materializado na língua, na forma do dito. Mas somente dando forma ao dito.

Somente será possível compreender o dizer dos monitores com a escuta de seus discursos como um todo, a fim de perceber como produzem significados, para nos aproximarmos dos sentidos da enunciação, por meio da AD.

Na dispersão de textos que constituem um discurso, a relação com as formas discursivas é fundamental, por isso, no procedimento da Análise, devemos procurar remeter os textos ao discurso e esclarecer as

relações, deste com as formações discursivas pensando, por sua vez, as relações destas com a ideologia. Este é o percurso que constitui as diferentes etapas da análise, passando-se da superfície lingüística ao processo discursivo. Correspondentemente, passamos pela análise dos esquecimentos e chegamos mais perto do real dos sentidos na observação das posições dos sujeitos (ORLANDI, 2000, p. 71).

Desse modo, escutar os monitores nos possibilita verificar outros sentidos de outras posições discursivas onde o monitor se desloca da primeira para a terceira pessoa diante do questionamento se eles se vêem na proposta pedagógica do programa. Somente uma monitora responde, dizendo:

Sim, porque nós sabemos a realidade daquela criança na sala de aula, nós construímos juntos porque sabemos qual a necessidade dela é a alfabetização, é assuntos sociais, é guerra, você dá pra saber qual é a contextualização que você dá pra trazer para sala de aula. Então você, o monitor é muito importante a participação dele na proposta pedagógica. M.d.

O discurso desses monitores traz os efeitos das subjetividades constituídas pela contradição posta pelo programa de política pública Peti que deve alicerçar seu trabalho sobre o Projeto Político Pedagógico. O discurso em tela revela um sentimento de participação do outro, mas não do próprio monitor na construção do PPP. Este parece ser significado como algo que é constituído ritualisticamente, que não é avaliado anualmente quanto ao cumprimento e pertinência do que nele (no Projeto Político Pedagógico) está explicitado. Em função disso, verifica-se que a proposta de educação acaba perdendo uma característica que lhe deveria ser própria que é a dinâmica histórica ou seu caráter de processo e passa a se constituir como documento estanque e que prescinde de movimento.

Cabe aqui relacionar o Projeto Político Pedagógico, com a significação observada na construção discursiva dos monitores sobre qual é a educação dada pelo programa.

Mais é o reforço escolar o qual eu, eu não tô gostando do reforço que eu tô fazendo, não. (M. e.)

A proposta pedagógica do PETI em si limita-se a isso formação cultural, moral, intelectual, ético... (M.f.)

É ajudar essas crianças, ensinar o que é bom, o que é ruim. Incentivar a querer sempre o melhor. Não deixar que se acomodem nosso conhecimento ajuda a pessoa a crescer. (M. d.)

Tem-se de passagem (que a proposta pedagógica) idéia de reforço escolar, mas tem outras coisas. Não é exatamente o reforço escolar o que estamos fazendo, porque as crianças não estão trazendo os livros. Então, trabalhamos com outro tipo de reforço com cidadania inserindo-a no quadro social. (M. f.)

O trabalho infantil e um problema social. Dentro da proposta pedagógica do Peti há falhas no espaço pedagógico do Peti e a família. A proposta pedagógica Peti em si limita-se a isso formação cultural, moral, intelectual, ético e a parte do programa (metodologia e objetivos) ficam sem foco. (M.a.)

Neste campo discursivo, a proposta de educação do programa é significada genericamente como formação cultural, moral, intelectual, ética e como reforço escolar. Os gestos de linguagem representados pelo "em si" e as reticências são maneiras de apropriações, formas de demonstrar convicções que os monitores usam para afirmar conhecimento. Não se verifica, entretanto, nenhuma expressão que explicita o que vem a ser formação cultural, nem tampouco uma prática determinada em relação ao reforço escolar, ou seja, da educação disseminada através do ensino da geografia, da história, da matemática, enfim, de nenhuma área da educação formal institucional do ensino regular com o qual, obrigatoriamente, o programa deve relacionar-se Cartilha - Brasil (2004).

Percebemos ainda marcas discursivas que verificam um sentido moralista de "educação", herdeiro do fazer burguês que busca instituir a sua compreensão de ética e moral como único comportamento válido. Ainda no recorte acima deparamo-nos com a explícita pressuposição de uma prática assistencialista através do argumento da "ajuda".

Nesta perspectiva o último recorte discursivo acima sintetiza os vários enunciados repletos de significações constituídas de marcas que comprometem o PETI como espaço de educação formal, articulado a uma proposta sistematizada de educação. O discurso da M.a. é revelador das fragilidades vivenciadas na execução do Peti.

Parece-nos que o lugar que o discurso (o dos monitores) quer ocupar é o da assistência social. À primeira vista, retrata uma formação discursiva e ideológica presentificadas na PNAS – Política Nacional de Assistência Social, mas que não se sustenta pela contradição conceitual que posiciona a idéia de “ajuda” quando a PNAS centraliza a categoria “direitos”. Nesse campo discursivo verificamos também que permeiam as ditas práticas pedagógicas dos monitores um sentido paternalista de trabalhar o indivíduo em detrimento do coletivo, de reinstaurar a auto-estima ao invés da resistência política ante às contradições sociais do nosso tempo e portanto vivenciadas pela população do Peti.

Destituído de um discurso conceitual sobre a educação, o programa apresenta-se, no exercício da sua Jornada Ampliada, frágil em seu campo discursivo, tendendo direcionar-se para uma prática oriunda das formações discursivas do assistencialismo. Desse modo, o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que socioeduce crianças e adolescentes trabalhadoras acostumados aos riscos, sem ter um entendimento conceitual e metodológico expõe o cumprimento dos objetivos do programa a possíveis equívocos.

Diante do exposto, como poderiam os monitores significar a educação do programa se ela não está transmitida, nem fundamentada através do discurso da Cartilha Nacional que somente determina os eixos pedagógicos do programa? Como fica o monitor se essa demanda não lhe foi transmitida? Se a ele não foram dadas as condições de formação e acompanhamento para o seu trabalho? Há uma busca desses monitores pelo lugar da educação, por isso, no recorte do M. b., aparece um comportamento pragmático sobre a prática de ensinar incorrendo no julgamento pessoal do que é bom ou ruim, sem se dar conta do que seja bom ou ruim para quem, para que classe social?

Existe também a regularidade discursiva da expressão capacitação, constantemente posta como forma dos monitores expressarem limitações nas suas ações.

Eu acho que tá faltando a gente ter mais oficina, mais treinamento e acompanhamento, não pedagógico e sim lúdico. Aqui tem muito material pedagógico e coisas riquíssimas, mas a gente não sabe usar, trabalhar. Eu acredito nesta proposta mas acho difícil de realizar essa proposta, eu fico insegura. (M.e.)

Nossa coordenadora pedagógica nos orienta, ela puxa a orelha da gente. Ela me reclama muito, mas puxa como é que eu corrijo um texto que o menino escreve todo errado. (M. f.)

Acredito (no Peti), e tenho esperança que isso (sua PPP) ainda vai acontecer. (M.c.)

Nesta perspectiva, compreendemos que a prática inscrita na história e colada na ideologia que envolve o Peti, o localiza como programa pontual de política pública, permeado pela prática discursiva do sistema capitalista que é o contexto maior onde estão postos o Programa e a formação discursivo-ideológica dos monitores.

De acordo com a teoria discursiva, o sujeito pode em um mesmo discurso apresentar diferentes posições, isso ocorre em decorrência das relações de sentido e de força presentes nos processos de significação do discurso. Durante as entrevistas as posições discursivas dos monitores variavam entre o sentido de domínio e conhecimento para a revelação das faltas, falta de conhecimento, falta de formação continuada, falta de investimento e acompanhamento do programa. No primeiro enunciado acima, a monitora distingue duas expressões que estão implícitas dentro do PPP, a saber, pedagógico e lúdico nos evidenciando não só dificuldades de interpretação, mas de conhecimento e compreensão conceitual do que seja a proposta pedagógica do programa. A segunda afirma que o material pedagógico, que possivelmente possibilitaria o lúdico, não é de domínio dos monitores lhes faltando capacitação e treinamento, situações que os deixam instáveis e inseguros no exercício de seu fazer.

A partir desse entendimento, quando o sujeito apresenta em sua fala a expressão “eu acredito no programa”, mostra-se afetado pelas responsabilidades de monitor que o programa lhe atribui, mas também, marcado

pelo desconhecimento constituinte das suas condições de trabalho. Talvez por isso, para os monitores do programa há outros fatores que prejudicam o êxito do programa: a relação com a escola, com a família e com o dinheiro da bolsa.

No processo discursivo identificamos as expressões escola, família e dinheiro com muito mais regularidade que “proposta pedagógica” ou mesmo “educação”. À procura do discurso da educação do Peti em seu lugar achamos presentificados no discurso dos monitores os itens que serão discutidos a seguir

### **3.3 PETI X Escola**

Entendemos que para erradicar o trabalho infantil, a integração entre a escola e o Peti tem a finalidade de promover o engajamento da criança e do adolescente nas atividades escolares o que exige uma preparação, uma certa formação para que tal trabalho consiga vincular e manter na escola e no programa as vítimas do trabalho infantil.

Verificamos, nesta pesquisa, que a relação entre a escola e o Peti se encontra desconectada, o que não tem contribuído na obtenção de bons resultados, especialmente no combate à evasão do programa e do retorno ao trabalho infanto-juvenil.

Observamos no decorrer da análise dos discursos dos monitores uma regularidade com relação ao termo “escola” que reclamava não dos problemas desta relação, mas sim da falta objetiva desta relação. Apesar da Cartilha Brasil (2004), apontar para o trabalho do Peti constituído a partir da interação com a escola, encontramos presentificados no discurso dos monitores a ausência total de interação entre ambos.

... o interesse maior é conduzir ao desenvolvimento com o reforço escolar, conciliando com a Jornada escolar regular... (M. b.)

A integração com a escola não acontece porque ela tá muito distante da gente. Era importante, pelo menos, a gente conhecer o professor desse aluno. (M.b.)

Nós monitores teríamos de ter contato com os professores da escola e isso não tá tendo por isso, nós não estamos adaptando nossas atividades. (M.g.)

...a agente sente necessidade de estar mais próximo do professor desse aluno. (M. b.)

A PPP do Peti tá ligada a educação regular. Uma vez que o Peti tá propondo erradicar o trabalho infantil não pode estar desligado da escola. Talvez aí esteja uma deficiência do PETI. (M. a.)

Quando fizemos a capacitação eles ressaltaram bastante o reforço escolar. É como se tivéssemos aqui uma escola integral e os alunos já deveriam trazer os materiais para a gente fazer o reforço, mas isso não acontece bem. Mas como na escola com aquela metodologia toda no quadro, mas como no Peti não tem nota ou nenhuma outra coisa que repreende o aluno. Porque ele tá preso na escola regular pela nota e aqui não tá tendo eles não tão trazendo o material da escola. (M. g.)

O campo discursivo do recorte acima denuncia que a regularidade com que comparece a expressão “ESCOLA” faz gritar talvez um obstáculo às condições de realização do Peti. Para muitos monitores a proposta pedagógica é significada através do reforço escolar, argumentos encontrados claramente postos no Projeto Político Pedagógico. Entretanto, esse discurso é esvaziado de uma prática que o materialize. Tal leitura nos conduz a questionar o quê e como acontecem, de fato, as atividades do Peti? Uma vez que os monitores não têm condições de executar atividades com as devidas prerrogativas pedagógicas, que não é realizado o reforço escolar em consonância com a escola regular, que o adolescente ou a criança atendidos evadem retornando, muitas vezes, ao trabalho cabe-nos questionar se o Peti cumpre a sua função social enquanto programa de política pública criado para erradicar o trabalho infantil.

Segundo Abad:

para aqueles que têm acesso, os projetos podem contribuir para a supressão de certas marcas de exclusão por meio do aumento da escolaridade, da capacitação profissional, da consciência étnica, de gênero, de pertencimento local e comunitário. Por meio deles uma parcela de jovens pode inventar novas maneiras de sociabilidade e integração societária que resultem em determinadas modalidades de

inclusão. Em nível local, mesmo para os jovens que, por diferentes motivos, não tem acesso aos “projetos”, pode-se dizer que sua mera existência amplia o campo de negociação com a realidade (2003, p. 124).

As categorias de diferenciação citadas como renda, escola, gênero, raça, local de moradia, vinculação ou não a projetos sociais, compõem o universo de inclusão/exclusão presentes, na vida de crianças e adolescentes que participam do programa. “Ampliar o campo de negociação com a realidade” é uma expressão insuficiente para garantir às demandas infanto-juvenis, as condições constitucionais de vida a que têm direito. Não é uma concepção moderna de infância, nem tampouco burguesa considerar o direito ao tempo de estudar, brincar e aprender a participar da vida em sociedade. E as políticas públicas, especialmente o Peti, têm a responsabilidade de garantir a permanência das crianças e adolescentes na escola para se apropriarem do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e a partir daí desenvolverem procedimentos que lhes permitam barganhar com a realidade excludente da sociedade capitalista hegemônica.

O *contrato social*, expressão da modernidade, que aparece no cenário social com a pretensão de incluir os sujeitos na sociedade e que ganhou força no chamado Estado do bem-estar, deu lugar a contratos que criam estratégias mais voltadas para atender a exclusão do que a inclusão. (CHAUÍ, apud ANDRADE, 2000). De modo aparentemente banal, pode-se afirmar que, no atual modelo, do capitalismo neoliberal, a inclusão é cada vez mais limitada. Assim, a opção do modelo econômico e político globalizado considera que a miséria do mundo é inevitavelmente naturalizada, incorporada ao cotidiano, devendo, portanto, as respostas a ela serem dadas pela ótica da exclusão.

De acordo com os enunciados dos monitores, ao se fazerem sujeitos do desejo frustrado de aproximação com a escola, estes não elaboram e nem se movimentam para fazer avançar a interação Peti-escola. Pelo contrário, silenciam este trabalho, fazendo falar outra prática discursiva nomeada de “reforço

para a cidadania” como se pudessem reforçar a cidadania prescindindo da escola e de metodologias específicas.

Se para Abad há sempre ganhos ao se freqüentar um programa social, para a escola, principalmente para a sociedade, há sempre perdas quando os investimentos públicos não alcançam seus objetivos fundantes e quando não avançamos na consciência pública de revisão dos meios e dos fins de programas como Peti. Embora nenhum monitor deixasse de falar deste aspecto da perda, pela falta de reforço escolar, seus discursos parecem acusar a escola para defender o programa por aquele não conseguir “resgatar a auto-estima das crianças pobres” e é somente ela (a escola) que tem os instrumentos como prova, nota, reprovação, para essa realização. Assim, ainda que houvesse relação estabelecida entre o Peti e a escola esta seria também equivocada por falta de entendimento dos papéis de cada um.

A escola não pode ser responsabilizada pela não integração dos indivíduos, expressamente no mundo do capital e do mercado. Mas, o descompasso entre a escolarização e as demandas das camadas populares deve ser resolvido com modificações no sistema educacional acompanhadas de outras políticas. Afirma Enguita (1994) que

o sistema educacional desempenha, pois, o papel de vítima propiciatória que permite aos demais expurgar seus pecados; ou melhor, o de bode expiatório que lhes permite ignorá-los. Este *quid pro quo* não tem nada de novo: há décadas, quanto reina o pessimismo, a escola carrega culpas que são por completo, essencialmente ou em parte culpa de outras instituições; quando pelo contrário, reina o otimismo, as reformas educacionais convertem-se em sucedâneos das reformas sociais desejadas e prometidas (ENGUIA, 1994, p.103).

A AD considera que a linguagem não é transparente e assim procura atravessar os textos para encontrar um sentido. Ela parte da historicidade inscrita no texto para alcançar o modo de sua relação com a exterioridade (ORLANDI, 2000). Assim, o processo de significação destacado nos enunciados acima

evidencia como o Peti não projeta seu lugar junto à educação através dos dizeres que falam (para silenciar) do reforço escolar e das outras atividades socioeducativas.

Verificamos que o Projeto Político Pedagógico que destaca a conexão com a escola confirma seu lugar de mero documento formal, uma vez que não são cumpridas as atividades de colaboração com a escola, contrariando, assim, o que está instituído no PPP. Ao invés de incorrer em avaliações (como estão propostas no PPP) a acusação de não cumprimento dessa atividade por parte da equipe, os adolescentes e crianças e até as famílias é que são culpabilizados por não significarem o programa como o lugar que dá continuidade à educação escolar. Sabemos, na verdade que esta prática está inscrita nos procedimentos da ideologia neoliberal quando transfere aos cidadãos (crianças e adolescentes) a responsabilidade pelas faltas do Estado. Vale destacar, porém, que os monitores não são sujeitos dos seus dizeres, e nem tem consciência que assumem o discurso do neoliberalismo quando se queixam das crianças e adolescentes e até da família. O sentido da fala não está nas palavras, mas sim na formação discursiva à qual a palavra se filia.

### **3.4 Família x Peti**

Os princípios organizativos, as relações e as dinâmicas de funcionamento existentes nas famílias beneficiárias têm, segundo os monitores, afetados o cumprimento dos objetivos do programa.

Sendo o discurso regido por formações ideológicas e essas representadas pelas formações discursivas, os enunciados abaixo se mostram assim permeados pelo discurso que significa a família.

A formação discursiva apresentada parece tentar ancorar no lugar da família aquilo que falta no programa:

... a família não contribui muito, a família não ajuda nós monitores, não existe uma parceria por mais que a gente tente, que são convidados os pais a estarem presentes a prestigiar os filhos, a ver como eles estão, por mais que isso é feito (...) a gente não teve ainda uma resposta positiva. (M. b.)

Outra coisa importante é o contato com a família que fica muito a desejar porque a gente precisa muito das mães. E se a gente ensina uma coisa aqui e se não tiver nada em casa a gente tá trabalhando em vão. Os pais costumam vir aqui (...) eles não participam da proposta pedagógica e só quando chamados, as vezes eles vem. (M.f.)

Diante dos enunciados, vale questionar da ausência à indiferença o que levou os pais, do público assistido pelo Peti, a se distanciarem tanto do programa? O quê da história e o quê da ideologia afetam os dizeres dos monitores nesse processo, nesta situação social?

A família toma um sentido causador de grande mal estar para os monitores. Mas, de que família falamos?

Refletir sobre a instituição *família* implica considerar a existência de uma crise ético-paradigmática que assola a sociedade contemporânea (ARENDR, 1954), marcada pelo consumo (BAUDRILLARD, 1970) e determinada por uma cultura extrema do individualismo e do narcisismo (DEBORD, 1997, LASCH, 1991), na qual observamos o abandono da tradição, dos valores simbólicos da comunidade e o triunfo dos interesses imediatos e reais e cujos efeitos acabam por determinar o enfraquecimento das normas de convívio da coletividade e das instituições que a compõem: família, escola, igreja, justiça.

Vivemos uma época em que o valor do sujeito é determinado não mais pelo lugar social de nascença, no qual o que valia era o ser, mas encontra-se do lado do ter e cujo traço principal é o individualismo. Nesse contexto, "o sujeito passa da referência fundante de um saber paterno sempre suposto, a um saber que vai se apresentar como semelhante, como, saber sabido e compartilhado, onde o sujeito se representa nos objetos, bens únicos, e nesse caso perde seu lugar de sujeito" (SUDRAK, 2000, p.72). Sociedade de consumo na qual o valor do homem está no objeto que consome, no objeto que produz (ROURE, 2001, p. 196).

Dessa forma, referindo-se às famílias das crianças e adolescentes do Peti não basta dizer que estão inseridas na sociedade do consumo, mas que

são famílias cujos membros atravessados pela falta, são destituídos dos seus papéis sociais de familiares, seja por se significar irrelevante não se atribuindo qualquer influência de autoridade ante a seus filhos, seja porque aos familiares é o programa que parece irrelevante.

Acredito que a família, na maioria das vezes, não tem entendido, não tem conhecimento do quanto é importante àquela formação pro filho, a importância que o Peti dá para a criança, às vezes eles se preocupam mais com a bolsa do que com a formação educativa, que a gente dá, trabalhamos com crianças carentes, então os pais geralmente, tem aquela preocupação com o dinheiro no final do mês. Até porque eles passam necessidades e precisam desse dinheiro. Na maioria das vezes não escolarizados os pais, então não tem o conhecimento de dizer assim: meu filho tá sem bolsa, mas está sendo educado. (M. c.)

De fato, ao funcionar como um lugar produtor de significações e subjetividades, a família revela-se como uma instituição produtora de relações e vínculos próprios da aproximação que rege a família. É essa dimensão produtora de vínculos e relações que não comparece nos discursos dos monitores.

Os pais costumam vir aqui (...) eles não participam da proposta pedagógica... (M. f.)  
Os pais obrigam, muitos pais não querem cuidar dos seus filhos e empurra para ca.(M.m.)

Verificamos aqui que os monitores não se sentem responsabilizados pela não participação dos familiares. Antes, o campo discursivo apresentado nos enunciados, parece transferir aos próprios familiares a ausência de compreensão pelo trabalho que desenvolvem.

Identificamos no PPP do programa que o Peti deve trabalhar com as famílias, desenvolvendo atividades socioeducativas e de geração de renda. Entretanto, os enunciados caracterizam uma relação de ausência de diálogo entre

monitores, escola e principalmente familiares. O que nos leva ao questionamento de que os familiares não participam do Peti em Barreiras porque não são trabalhadas para isso ou por não participarem do Peti não compreendem o trabalho e se resguardam confortavelmente entregando suas crianças ao programa? Ou ainda pelo fato da proposta pedagógica falar pouco da educação do programa o que comparece é a bolsa. A família não significa o programa pela educação e nem tão pouco os monitores apresentam práticas discursivas que convocam essas famílias para outro lugar, para um lugar de participação, cidadania e envolvimento com a educação do filho (a).

Quando questionados sobre as famílias e a relação que devem ter com o Peti foi dito:

De certa maneira sim, o Peti deixa a desejar justamente por não trabalhar as famílias, as questões que verdadeiramente as empurram (as crianças) para ruas, para o trabalho. (M. b.)

Mais ou menos porque o mesmo (a criança – com a família) vai para a casa e volta do mesmo jeito. (M. d.)

Mais ou menos, a gente não consegue atingir os pais. (M. c.)

Nosso trabalho se perde no meio do caminho porque a criança se desvincula e perde tudo que aprendeu. Isso se torna um círculo vicioso porque logo se torna como os pais não ficando nada do que a gente ensinou.(M.f)

A proposta é ótima mas se não tem continuidade em outro programa a criança perde os valores e começa a reproduzir tudo que ele vê no meio. (M.d.)

E que as vezes as maes dizem que vai tirar o filho porque o Peti so poe o menino para estudar, estudar e eu digo, oh minha senhora isso e formação para o futuro, você não quer seu filho escrevendo bem... (M.f.)

Ressaltamos, entretanto, que os familiares do Peti têm prioridade para se inscreverem nos programas de geração de renda da Secretaria Municipal do Trabalho e Promoção Social de Barreiras, assim como as mães do programa

Bolsa Família. No entanto, esse público não comparece e parece se afetar pouco com a condição de pobreza e com a busca de pequenos rendimentos depois que adquirem a bolsa. Quem acaba preenchendo as vagas desses cursos são mulheres da comunidade que não possuem nenhum benefício.

Eles (os pais) não pensam no futuro, só na necessidade daquele dia, para eles a importância é se saciar, nem que bote o menino para voltar a trabalhar. (M.j.)

Às vezes, penso que o trabalho deve ser feito com as famílias do que com as crianças. (M.b.)

Depreendendo o discurso como produtor de sentidos evidencia-se para esta pesquisa que a proposta pedagógica e seus conceitos não presentificados na discursividade dos monitores é atravessado por outros processos de significação que centralizam a família e o dinheiro, como expressões que devem ser consideradas para revisar a práxis do programa. Desse modo, a atenção à família é tão importante quanto às crianças já que elas constituem-se em meios formadores da constituição dos sujeitos vitimados pelo trabalho infantil.

### **3.5 Dinheiro x Peti**

A regularidade com que o significante dinheiro compareceu nas entrevistas realizadas nos permitiu considerar tal expressão como efeito de um sintoma social.

Assim, a família encontra-se sitiada, do ponto de vista físico/material ou dos recursos necessários à sua sobrevivência, e do ponto de vista dos vinculados afetivos mostra-se, de certa forma, fragilizada. Ela não consegue, por muito tempo, fazer-se ouvida por seus filhos, tal o poder do apelo do mercado para o consumo de bens, "culturais" ou materiais, num contexto em que não apenas as coisas são tratadas como coisas, mas também as pessoas, os sentimentos, a sexualidade etc. (ROURE *et al*: 2001, p. 211).

...os pais se preocupam mais com o rendimento, que com a criança dentro do programa, com a proposta do programa, que é de tá reintegrando essa criança na sociedade resgatando valores, caráter... (M. a.)

Essa materialidade lingüística permite que pensemos que apenas a bolsa criança – cidadã interessa aos familiares. Não comparece para eles nenhum significado da proposta pedagógica. Neste sentido,

o que queremos neste momento é que os pais educam sustentados pelo seu desejo em relação à criança, mas também educam com ideal social a respeito do que deve ou não ser feito numa determinada sociedade, numa determinada época. Vivemos em uma sociedade regida pelo consumo – é um fato – e isso não deixa de produzir efeitos. Este é um tempo em que os objetos deixam de estar em conexão com qualquer função ou necessidade porque respondem a outra coisa, diferente, seja a lógica social, seja a lógica do desejo, à qual servem de campo móvel e inconsciente de significação. (ROURE, 2001, p.208).

Na sociedade regida pelo consumo, onde os objetos desconectos da necessidade governam o sujeito inconsciente de significação, o trabalho infantil parece ser a cultura oculta que pode sustentar os custos da família. Talvez por isso os monitores acusam tanto a ausência dos pais, ausência essa que também não está desacompanhada da ausência da criança que oscila entre freqüentar o Peti e ir para as ruas conseguir mais dinheiro do que o fornecido pela bolsa do programa.

A gente tem perdido alguns alunos por motivo dessa bolsa, houve uma mudança a criança que recebia bolsa escola e Peti, não recebe mais a do Peti, então muitas mães pela falta de percepção da proposta do Peti acabou aí, porque elas acham que a proposta é só dar dinheiro no final do mês. Não observam que a proposta que é esportiva, educativa, dinâmica e uma série de outras coisas que o programa tem. (M.d.)

Nesse caso eu vou ter que falar sobre a evasão, hoje um fato que contribui para a evasão é a família não entender que houve uma unificação do benefício e que hoje se recebe apenas uma bolsa (M. a.)

... para tirar da rua o trabalho deve ser lúdico e ter a bolsa que eles cobram muito. O resto acabou, porque também a família não incentiva, tem que fazer um trabalho com a família para eles saberem que não é só o dinheiro. A gente não consegue segurar os meninos se não for pelo dinheiro porque a proposta é ótima. (M. c.)

Neste sentido,

de forma aparentemente paradoxal, se, por um lado, somos confrontados com a miséria de nosso povo, por outro, somos atropelados com a existência de um discurso dominante, de natureza capitalista, que ao apoiar-se sobre a acumulação de bens, promove um deslocamento do ser para o ter. Nesse contexto, a garantia de lugar a ser ocupado pelo sujeito – possível pai – encontra-se mais determinado pelos valores, obrigações e tradições a partir dos quais se anunciam os objetivos ideais a serem cumpridos nesta sociedade, mas tem como referência os bens que o sujeito tem ou aquilo que parece ser.

Considerando que os efeitos produzidos por tal discurso determinam a existência de um indivíduo marcado pelo imperativo social de um gozo sem limites – gozo garantido por meio de uma fatura – qual o lugar destinado ao pai e à mãe quando estes não legitimam a ilusão desse gozo? Em outras palavras, diante de situações reais de extrema miséria e pobreza que destituem o sujeito do simbólico, impossibilitando que seja reconhecido como cidadão pertencente à rede do valorizável socialmente, o exercício da paternidade é, sem dúvida alguma, comprometida (ROURE, 2001, p.210).

A realidade de muitas crianças e adolescentes brasileiras faz com que a sua formação como pessoa, como ser humano e a sua individuação fiquem comprometidos, principalmente porque o discurso da família, especificamente os de baixa renda, que sobrevivem com menos de R\$ 150,00/mês, passa a conferir sobre cada filho(a) um valor econômico, seja pelos benefícios sociais (como o Programa Bolsa Família) seja pela arrecadação adquirida pelas ruas que cada um potencialmente pode trazer para casa.

Os ditos esforços de programas como o Peti, talvez possam minorar esse quadro, mas por outro lado essas crianças que recebem do governo R\$ 25,00 por mês para ajudar suas famílias, não se tornariam, para estas, uma mercadoria com exato valor mensal? Esse não seria um fator que também como a exploração do trabalho infantil, vem a se converter em fato de exploração da criança e de impedimento para o pleno desenvolvimento de sua afetividade?

O pleno desenvolvimento dos laços afetivos da criança com a mãe e posteriormente como pai não estaria comprometido pelo fato de que a criança ao contrário de significar um objeto de anos para a mãe passasse a significar para ela uma fonte de rendimento material? “Como a figura materna é a maior fonte de gratificação pulsional que o indivíduo dispõe nesse momento” (OLIVEIRA, 2005, p. 306), de extremo investimento afetivo tanto por parte da mãe como da criança, a relação passa a sofrer a interferência de um fator externo e passará por mudanças de fato. Inferimos que a interferência de um fator externo levará a modificações no desenvolvimento do aparelho psíquico do indivíduo?

Vale dizer que o estranhamento suscitado nesta pesquisa não se deu apenas em face da utilização regular da palavra dinheiro pelos monitores, mas porque tal expressão suscita o esvaziamento da dimensão educativa e da dimensão simbólica da função família.

E neste ponto reportamo-nos á afirmação de Lacan (1956) de que o dinheiro é o significante mais aniquilante que há, ele não diz outra coisa se não que é lugar onde todas as significações se anulam. (ROURE, 2001, p.211).

Nesta perspectiva, verificamos que, pelas significações apresentadas, a realização da proposta pedagógica do Peti está comprometida, uma vez que a sua função social é atravessada por lugares outros que não o da educação, que diz da socialização do conhecimento historicamente acumulado e, conseqüentemente, da utilização deste para problematizar a cultura e a racionalidade da sociedade capitalismo.

## **CONCLUSÃO**

O trabalho infantil é um fenômeno social presente ao longo de toda a história do Brasil. Suas origens remontam à colonização portuguesa e à implantação do regime escravagista. Crianças indígenas e meninos negros foram

os primeiros a sofrerem os rigores do trabalho infantil em um país que, de início, estabeleceu uma estrutura de produção e distribuição de riqueza fundamentada na desigualdade social.

Nos últimos anos, houve um redirecionamento das intervenções voltadas para a infância e a adolescência: se antes essas políticas se centravam em programas de geração de renda e formação profissional, em meados dos anos 90, surge uma ampla gama de ações específicas para a eliminação do trabalho infantil e a proteção do trabalho do adolescente.

Por meio do Peti, realiza-se o controle social do tempo das crianças e adolescentes ao tempo em que se pressupõe que estes são sujeitos de direito. Entretanto, não se verifica, em nenhum dos documentos analisados, a participação dos adolescentes como atores ou parceiros do programa, senão como usuários potenciais. A erradicação do trabalho infantil só se transformou em prioridade pública quando inserida numa estratégia de defender os interesses da reprodução do capital.

O Peti é o esforço brasileiro, inserido nas políticas da OIT e do Banco Mundial, para erradicar o trabalho infantil considerado perigoso, penoso, insalubre ou degradante.

A criação deste programa deveu-se a uma série de denúncias sobre trabalho escravo e degradante envolvendo crianças e adolescentes, em 1996. A partir daí, o Governo Federal criou o programa Vale Cidadania que, logo em seguida, seria transformado no Peti (Portaria nº 2917/2000 do Ministério de Desenvolvimento Social).

A educação pensada como instrumento para superar a miséria tem como conceito primeiro o subsídio teórico da Teoria do Capital Humano. Esta teoria repete o discurso da burguesia ao defender a educação como investimento

individual. Compreender esse discurso permite entender como a política educacional se insere no contexto do Estado capitalista e de que forma ela é usada no âmbito das políticas públicas.

Desvendar a forma de atuação do Estado burguês para preservar as relações sociais no interior da sociedade de classes nos permite verificar como a educação é vista como solução para os problemas sociais, evitando-se assim encará-los como resultado da exploração do trabalho. Acredita-se, a partir da perspectiva da teoria do capital humano, que ela – a educação - pode romper com a condição de miséria das populações marginalizadas, ou ainda, promover a inclusão social. Assim, acredita-se que a educação (desenvolvida no PETI) seja dotada de poder para erradicar tanto culturalmente, quanto economicamente o trabalho infantil.

*O Manual Operacional e a Cartilha do Peti* relacionam educação com os efeitos da inclusão do sujeito no círculo de bens, serviços e riquezas sociais. Não se faz qualquer menção à educação como práxis social e, portanto, não se articula educação com emancipação embora esta última seja citada.

A Cartilha confere à proposta pedagógica a função de consolidar a inclusão social, ao disponibilizar para o educando do Peti o acesso a um conjunto de atividades sócio-educativas e culturais.

Para desenvolver-se, o programa teve que construir seu Projeto Político Pedagógico. Assim, o pressuposto da proposta político-pedagógica nos confirma o Peti como um programa de ação educativa de caráter educacional formal não-convencional e institucionalizado.

Um Projeto Político Pedagógico é comumente identificado como a explicitação dos fins e dos meios da ação educativa; é a formalização dos propósitos educativos que os sujeitos sociais se propõem a atingir.

O objetivo geral do Projeto Político Pedagógico mostra-se afinado ao ideário neoliberal quando parece não visualizar soluções para condições materiais que o capitalismo atual impõe situando o “minimizar o trabalho infantil” como fato de ser o trabalho infantil uma forma contemporânea de dominação.

Por meio da Análise do Discurso aplicada sobre o discurso dos monitores, procuramos compreender a proposta de educação do PETI.

Em todo discurso há um sujeito e para a AD, o sujeito é aquele que converte a si mesmo “em autor do discurso”, que luta para materializar, no discurso, o que julga ser seu pensamento. Porém na construção discursiva, a AD considera que o sujeito é social e historicamente determinado e está subsumido ao código da linguagem.

Para a AD o indivíduo não é livre pois esse se manifesta na forma de sujeito, inconsciente de sua submissão, acredita na sua liberdade e autonomia. O sujeito não tem consciência de suas origens e nem que a sua liberdade é uma ilusão.

E ainda é importante ressaltar que indivíduo e sujeito não são a mesma coisa. Um indivíduo se fragmenta em muitos sujeitos, *é o sujeito que fala* e fala sempre de um lugar determinado, é a ideologia que coloca os lugares e determina as possibilidades da fala do sujeito. O sujeito estará sempre assujeitado e quem o define é a ideologia.

Ao construir discursos se constrói sentidos e estes sentidos são apropriados por outros sujeitos, em novos discursos, que os tomam como se seus fossem. Por isso, os envolvidos nas ações desse programa se apossam dos significados construídos pelo discurso, que lhe dá sustentação, e os repetem em novos discursos. Assim, compreender esses significados é compreender as relações de poder que não são postas pelo discurso pedagógico.

A proposta de educação do Peti advinda do Projeto Político Pedagógico é aqui entendida como produtora de sentidos que constroem práticas significativas.

Para realizar esta pesquisa entrevistamos 16 (dezesseis) monitores do Peti muitos dos quais participam do programa desde a sua criação em 2001 na cidade de Barreiras – BA e outros 5 (cinco) que passaram a fazer parte a partir de 2005. O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil admitiu esses monitores depois de uma seleção pública, que não tem caráter de concurso, tomando como exigência mínima a conclusão do Ensino Médio. Os monitores são contratados por 40 horas ou 30 horas para trabalhar com 400 crianças e adolescentes vítimas do trabalho infantil. O trabalho caracteriza-se como uma estratégia de educação sistematizada pelo Projeto Político Pedagógico.

As entrevistas os monitores foram realizadas durante o ano de 2007 sendo feita em grupos que reuniram 5 a 7 destes na sede do programa. O caráter grupal das entrevistas tem a ver com a maior possibilidade de riqueza do diálogo coletivo, uma vez que os monitores conseguiram desenvolver melhor o seu pensamento na interlocução de idéias com os seus colegas.

Durante as entrevistas e análise, verificamos que há algo que cala os monitores provocando uma certa falha em seus dizeres. Tais rupturas permitem-nos atentar para o que não é dado na sua discursividade.

Verificamos ainda, que os sujeitos ao se movimentarem nos discursos se constituíam em espaços de significação semelhantes, ou seja, a posição discursiva ocupada pelo conjunto de monitores apresentam uma regularidade de marcas lingüístico-discursivas presentes nos discursos que apreendemos. No processo de análise das entrevistas, procuramos identificar alguns mecanismos enunciativos regulares presentes no funcionamento discursivo dos sujeitos. A pedra de toque da apreensão desses mecanismos relaciona-se à exterioridade, à historicidade dos discursos apresentados.

Observamos durante a análise aplicada ao discurso dos monitores que quando falavam não conseguiam materializar em seus discursos conceitos e posições discursivas próprias de educadores. Identificamos também sentidos que vinham de um discurso maior, o discurso institucional, que fala a partir do dizer do Ministério do Desenvolvimento Social e não da educação, nem tampouco da relação direta entre o PPP e a prática dos monitores como caminho para reconstituição de sujeitos vitimados pelo trabalho infantil.

A perspectiva de programas sociais dentro do Estado capitalista está atrelada à necessidade do desenvolvimento de atividades que possibilitam a coesão social, pois num contexto em que a ruptura dos laços sociais é uma ameaça às sociedades, as políticas públicas assumem o papel de agente de articulação e de dominação das massas afetadas pela exclusão. Neste cenário, o discurso vigente é o de que é preciso criar programa de políticas públicas para os problemas específicos vividos pela sociedade como o próprio Peti.

O Peti é significado pelo discurso do Governo Federal como o grande programa que põe fim ao trabalho infantil, onde ao invés de submeter aos riscos e vulnerabilidades oferecidas pelas ruas, as crianças e adolescentes se desenvolvem através das atividades socioeducativas ministradas num ambiente educativo organizado para erradicar o trabalho infantil e além do repasse da bolsa criança-cidadã.

Nesse sentido, verificamos nos discursos dos sujeitos – monitores – uma regularidade na utilização da “proposta pedagógica”, como expressão presente, seja para justificar o discurso do PPP, seja para silenciar a educação que de fato há no Peti. Isso nos permite inferir que esses sujeitos estão inscritos em uma formação discursiva determinada pelo discurso vigente que justifica o Peti.

Se por um lado alguns monitores parecem silenciar os argumentos que justificam a Proposta Pedagógica do Peti, no programa, pelas falas breves, por outro, os monitores que se põem a ocupar lugar na estrutura de formação social do Peti, representam tal lugar materialmente nos processos discursivos com formação imaginária onde verificamos o discurso da Cartilha (2004) e do Projeto Político Pedagógico.

Nenhum dos monitores apresentou um discurso com um sentido que lhe fosse próprio e vinculado a uma compreensão de educação sistematizada para trabalhar com vítimas do trabalho infantil. Verificamos os sentidos e significados materializados por formações discursivas que correspondem à formação limitada própria do ensino médio e de eventuais capacitações. Os monitores, sem formação adequada, têm suas práticas discursivas relacionadas a um trabalho de assistência e não de educação.

Destituído de um discurso conceitual sobre a educação, o programa apresenta-se, no exercício da sua Jornada Ampliada, frágil em seu campo discursivo, tendendo direcionar-se para uma prática oriunda das formações discursivas do assistencialismo. Desse modo, o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que socioeduque crianças e adolescentes trabalhadoras acostumados aos riscos, sem ter um entendimento conceitual e metodológico expõe o cumprimento dos objetivos do programa a possíveis equívocos.

No processo discursivo, identificamos as expressões “escola”, “família” e “dinheiro” com muito mais regularidade que “proposta pedagógica” ou mesmo “educação”, o que nos evidencia as fragilidades do cumprimento do PPP, uma vez que os monitores identificam os problemas relacionados à escola, à família e à bolsa como impeditivos para realizar as atividades exigidas pelo programa.

Entendemos que, para erradicar o trabalho infantil, a integração entre a escola e o Peti deve ter a finalidade de promover o engajamento da criança e do adolescente nas atividades escolares e isso exige uma preparação, uma certa formação para que tal trabalho consiga vincular e manter, na escola e no programa, as vítimas do trabalho infantil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAD, Miguel. **Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nuevacondición juvenil**. Última Década, Viña del Mar, CIDPA, n. 16, p. 119-155.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. **Leis, Decretos**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Documenta**. Brasília, nº 423, p.569-586, dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República (1998). **Trabalho infantil no Brasil: questões e políticas**. Brasília: Imprensa Nacional.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente, Saúde.** Brasília: 128p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer nº 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999. Documenta, Brasília, nº 457, p.3-73, out.1999.

DOURADO, Luis F. e PARO, Vitor H. (org.) **Políticas públicas & educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** Campinas: Pontes, 1987.

ENGUITA, Mariano Fernández. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso.** In:GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs) **Neoliberalismo qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1994 (págs 95-110).

ESTUDOS: revista da Universidade Católica de Goiânia, v. 26, n. 1/2, jan/jun. 1999.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Para uma sociologia histórica da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2000.

GERMANO, J. W. **Pobreza e educação: o avesso da cidadania.** 2. ed. São Paulo, Cortez/UNICAMP, 1994.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. *in*: LOMBARDI, J.; Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, J. Luis. (orgs.). **Capitalismo trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. Pablo. *Neoliberalismo e Educação: Manual do usuário*. *in*: SILVA, Tomaz Tadeu da, GENTILI, Pablo. (orgs). **Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

LEVANTAMENTO DE BENÉFICIOS DO PETI. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação e Secretaria Nacional de Assistência Social – MDS, Brasília, 2005.

MARIM, Joel Orlando Bevilaqua. **Crianças do trabalho**. Goiânia: UFG; Brasília: Plano, 2005.

MARQUES, Osório Mário, *Proposta político-pedagógica da escola, uma construção solidária*. *in*: MEC/FNUAP. **O projeto pedagógico da escola**. Cadernos de Educação Básica, Série: Atualidades Pedagógicas. Brasília, 1994.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Alfa-Omega, 1977, vol.3. (coleção textos).

OIT (1998) **Relatório e plano de trabalho do IPEC no Brasil**. Brasília, DF, Brasil, Organização Internacional do Trabalho

ORLANDI, E. **A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil**. Campinas, Unicamp, 1983.

\_\_\_\_\_, E. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos** 4.ed. São Paulo: Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeito do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista! Discurso do confronto:** Velho e novo mundo. Campinas: Unicamp, 1990.

PARO, Vitor. **Políticas educacionais:** considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. *In:* DOURADO, Luis F. e PARO, Vitor H. (org.) Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

PAZ, Rosângela Dias O., YAZBEK, Maria Carmelita. **Serviço Social & Sociedade**, Ano XVIII, Campinas, Cortez Editora, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1995.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS: **síntese de indicadores:** 1999/IBGE, Departamento de Emprego e Rendimento - RJ: IBGE, 2000.

PINO, Mauro Del. **A cidadania negada:** política de exclusão na educação e no trabalho. Org. GENTILI, Pablo; FRIGOTTO. B. Aires: Clacso, 2000.

PNAS – Ministério do Desenvolvimento Social. Gráfica do Ministério. Brasília, 2006.

PNUD (1996) **Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil.** Rio de Janeiro: IPEA; Brasília: PNUD.

PROGRAMA COMUNIDADE SOLIDÁRIA (1997). **Programas de renda mínima: resultados e perspectivas.** Brasília, dezembro (Série Prefeito Solidário, n. 4).

PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL. **Cartilha do PETI.** Brasília, 2004.

ROURE, Glacy Q. de. **Vidas silenciadas:** a violência com crianças e adolescentes. Campinas: Unicamp, 1996.

SADER, Emir. Org. **El Ajuste Estructural En América Latina Costos Sociales y Alternativas**. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 200.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

SINGER, Paul. **Poder, política e educação**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: n.1, 1996.

SOUSA, Sônia M. Gomes; RIZZINI, Irene (Coord) **Desenhos de Famílias**: criando os filhos: A Família goianiense e os elos parentais. Goiânia: Cãnone Editorial, 2001

RUA, Maria das Graças. **As políticas públicas e a juventude dos anos 90**. In: Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas. 2 v. Brasília: CNPD, 1998, p. 731-752.

SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS 1999/IBGE, Departamento de População e Indicadores Sociais. RJ: IBGE, 2000 (Estudos e Pesquisas Informação demográfica e sócio-econômica n.4)

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Série Os Economistas)

UNIICEF (1997). **Situação Mundial da Infância 1997**: a questão do trabalho infantil.

VEIGA, J. P. C. **A questão do trabalho infantil**. São Paulo, ABET (Coleção ABET -Mercado de Trabalho, v. 7), 1998.

VEIGA, J. P. A., Resende, Lúcia Maria G. (orgs.). **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. Campinas, São Paulo: Papirus, 7ª ed., 1995.

\_\_\_\_\_, J. P. A., FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

VIEIRA, Evaldo. **As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil**: avanços e retrocessos. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, Ano XVIII, n.º 53, março de 1997, p. 67-73;

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília, Plano, 2000.

\_\_\_\_\_. **Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção?**  
*In*: DOURADO, Luis F. e PARO, Vitor H. (org.) Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: UnB, 1991.

WISEMAN, Jack. Cost-Benefit Analysis in Education. **The Southern Economic Journal**, 32, Parte 2, Julho de 1965.