



# A ESCOLA E A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL NA FUMICULTURA CATARINENSE

Soraya Franzoni Conde



# A ESCOLA E A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL NA FUMICULTURA CATARINENSE

Soraya Franzoni Conde



UFSC  
Florianópolis  
2016

Copyright © 2016 Soraya Franzoni Conde

**Coordenação de edição**

Carmen Garcez

**Projeto gráfico e editoração eletrônica**

5050com

**Capa**

5050com sobre imagem

de desenho infantil entre o universo pesquisado

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da Universidade Federal de Santa Catarina

C745e

Conde, Soraya Franzoni

A Escola e a Exploração do Trabalho Infantil  
na Fumicultura Cararinense / Soraya Franzoni  
Conde. – Florianópolis : Em Debate/UFSC, 2016.

192 p.: il., gráf., tab.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-64093-37-9

1. Trabalho infantil – Aspectos  
sociológicos. I. Título.

CDU: 331.101.235-053.2

Todos os direitos reservados a

Editoria Em Debate

Campus Universitário da UFSC – Trindade

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Bloco anexo, sala 301 – Telefone: (48) 3721-4046

Florianópolis – SC

[www.editoriaemdebate.ufsc.br](http://www.editoriaemdebate.ufsc.br) / [www.lastro.ufsc.br](http://www.lastro.ufsc.br)

O projeto de extensão Editoria Em Debate conta com o apoio de recursos  
do acordo entre Middlebury College (Vermont – USA) e UFSC.

## NOTA EDITORIAL

Muito do que se produz na universidade não é publicado por falta de oportunidades editoriais, tanto nas editoras comerciais como nas editoras universitárias, cuja limitação orçamentária não acompanha a demanda existente, em contradição, portanto, com essa demanda e a produção acadêmica exigida. As consequências dessa carência são várias, mas, principalmente, a dificuldade de acesso aos novos conhecimentos por parte de estudantes, pesquisadores e leitores em geral. De outro lado, há prejuízo também para os autores, frente à tendência de se valorizar a produção intelectual conforme as publicações, em uma difícil relação entre quantidade e qualidade.

Constata-se, ainda, a velocidade crescente e em escala cada vez maior da utilização de recursos informacionais, que permitem a divulgação e a democratização do acesso às publicações. Dentre outras formas, destacam-se os *e-books*, artigos *full text*, base de dados, diretórios e documentos em formato eletrônico, inovações amplamente utilizadas para consulta às referências científicas e como ferramentas formativas e facilitadoras nas atividades de ensino e extensão.

Documentos, periódicos e livros continuam sendo produzidos e impressos, e continuarão em vigência, conforme opinam estudiosos do assunto. Entretanto, as inovações técnicas podem contribuir de forma complementar e oferecer maior facilidade de acesso, barateamento de custos e outros recursos que a obra impressa não permite, como a interatividade e a elaboração de conteúdos inter e transdisciplinares.

Portanto, é necessário que os laboratórios e núcleos de pesquisa e ensino, que agregam professores, técnicos educacionais e estudantes na produção de conhecimento, possam, de forma convergente, suprir suas demandas de publicação também como forma de extensão universitária, por meio de edições eletrônicas com custos reduzidos e em divulgação aberta e gratuita em redes de computadores. Essas características,

sem dúvida, possibilitam à universidade pública cumprir de forma mais eficaz suas funções sociais.

Dessa perspectiva, a editoração na universidade pode ser descentralizada, permitindo que várias iniciativas realizem essa convergência com autonomia e responsabilidade acadêmica, editando livros e periódicos de divulgação científica, conforme as peculiaridades de cada área de conhecimento no que diz respeito à sua forma e conteúdo.

Por meio dos esforços do Laboratório de Sociologia do Trabalho (Lastro), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – que conta com a participação de professores, técnicos e estudantes de graduação e pós-graduação –, e por iniciativa e empenho do prof. Fernando Ponte de Sousa, a Editoria Em Debate (ED) completa cinco anos de realizações, sempre com o apoio do Middlebury College/Vermont, que acreditou no projeto. Criada com o objetivo de desenvolver e aplicar recursos de publicação eletrônica para revistas, cadernos, coleções e livros que possibilitem o acesso irrestrito e gratuito dos trabalhos de autoria dos membros dos núcleos, laboratórios e grupos de pesquisa da UFSC e outras instituições, conveniadas ou não, sob orientação e acompanhamento de uma Comissão Editorial, a ED publicou 39 livros desde 2011. Com os lançamentos de 2016, acreditamos consolidar essa proposta e inauguramos um novo projeto gráfico, com um design mais leve e moderno para o formato digital, mantendo sua funcionalidade para o impresso.

*Os editores*

### *Coordenador*

Ricardo Gaspar Müller

### *Conselho editorial*

Adir Valdemar Garcia

Ary César Minella

Fernando Ponte de Sousa

Iraldo Alberto Alves Matias

Jacques Mick

Janice Tirelli Ponte de Sousa

José Carlos Mendonça

Laura Senna Ferreira

Maria Soledad Etcheverry Orchard

Michel Goulart da Silva

Paulo Sergio Tumolo

Valcionir Corrêa

## AGRADECIMENTOS

À professora orientadora, Dra. Célia Regina Vendramini, pelo apoio concedido desde o início da graduação em Pedagogia. Agradeço a confiança, as oportunidades, a paciência e as aprendizagens que acompanharam esses dez anos de orientações, pesquisas e trabalhos que fizemos juntas.

Às professoras Bernardete Wrublewski Aued e Edna Garcia Maciel Fiod, orientadora e co-orientadora da graduação em Pedagogia e do mestrado em Sociologia Política, por toda paciência concedida em tantas aulas, conversas e orientações. Pelo trabalho que, junto à professora Célia Regina Vendramini, desenvolvem apoiando os estudantes trabalhadores da UFSC para superarem as dificuldades materiais e concluírem sua formação.

À professora Lígia Klein, pelas contribuições preciosas.

À professora Sonia Rummert, pelo apoio e acolhida no período de doutorado-sandúiche realizado na Universidade de Lisboa em 2010 e que resultou em parte deste trabalho.

Aos professores Rui Canário e Manuel Jacinto Sarmento, pelas orientações no desenvolvimento da pesquisa em Portugal.

Aos colegas do Núcleo de Estudos Sobre as Transformações no Mundo do Trabalho, que contribuíram para definições essenciais dos caminhos da pesquisa.

Aos colegas de trabalho do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC, por apoiarem e compreenderem a ausência necessária para a conclusão desta tese.

Às Secretarias Municipais de Educação de Canoinhas, Imbuia e São Bonifácio, que autorizaram o desenvolvimento da pesquisa nas escolas.

Aos professores e aos alunos das seguintes escolas participantes da pesquisa: Escola Básica Municipal de São Tarcísio, Escola Básica Municipal de Rio Sete, Escola Básica Municipal de Rio do Ponche, Escola Básica Municipal Frei Manoel, Escola Básica Municipal Campo das Flores, Escola Básica Municipal Umbelina Lorenzo, Escola Básica Municipal Alberto Wardenski, Escola Básica Municipal Maria Isabel Lima Cubas, Escola Básica Municipal Barra Mansa, Escola Básica Municipal Rio do Pinho.

Aos trabalhadores rurais entrevistados em São Bonifácio, Imbuia e Canoinhas.

A Inge Ranck e a Lilian Carlota Rezende, da Superintendência Regional do Trabalho de Santa Catarina, pela concessão de dados, fotografias, relatórios e depoimentos fundamentais para a pesquisa.

À Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Santa Catarina e à Associação dos Fumicultores do Brasil, pelos dados e informações sobre a fumicultura catarinense.

# SUMÁRIO

<b>Prefácio</b> .....	11
<b>Apresentação</b> .....	15
<b>1 O trabalho infantil se torna uma generalidade social</b> .....	31
1.1 O trabalho sob novas relações .....	32
1.2 Os efeitos da introdução da maquinaria na grande indústria .....	41
1.3 Educação para o trabalho: legislação, escola e religião .....	49
<b>2 A exploração do trabalho infantil e a escola na fumicultura catarinense</b> .....	57
2.1 A pesquisa de campo .....	58
2.2 O contexto dos municípios pesquisados .....	61
2.2.1 São Bonifácio .....	61
2.2.2 Imbuia .....	63
2.2.3 Canoinhas .....	64
2.3 A exploração da força de trabalho adulta e da infantil na fumicultura catarinense .....	65
2.4 O fenômeno “ajuda” é revelado “trabalho” .....	81
2.5 A valorização do conhecimento local nos projetos de educação rural e na educação do campo .....	102

<b>3 As soluções da sociedade capitalista ao problema do trabalho infantil.....</b>	<b>121</b>
3.1 As soluções para a exploração do trabalho infantil.....	122
3.2 A solução pela legalidade no Brasil.....	126
3.3 A solução pela legalidade em Portugal.....	131
3.4 A solução por meio de políticas de transferência de renda e de ampliação da escolarização no Brasil.....	132
3.5 A solução pela escola integral no Brasil.....	136
3.6 A solução por meio de políticas de transferência de renda, da ampliação da escolarização e da escola integral em Portugal.....	150
3.7 A persistência do problema da exploração do trabalho infantil revelada pelos dados estatísticos no Brasil e em Portugal.....	152
<b>Considerações finais.....</b>	<b>165</b>
<b>Referências.....</b>	<b>175</b>
<b>Lista de siglas.....</b>	<b>189</b>
<b>Lista de gráficos, tabelas e figuras.....</b>	<b>191</b>

## PREFÁCIO

**N**este livro, Soraya Franzoni Conde aborda problemas cruciais da vida e da teoria relativos ao trabalho infantil, à produção de fumo e à escola. Com relação ao primeiro problema, observamos perplexos a persistência do trabalho precoce num contexto de crescente desemprego e de possibilidade científica e tecnológica de dispensar o trabalho simples, repetitivo, que não exige complexidade e qualificação. A produção de fumo, por sua vez, faz parte de uma cadeia produtiva dominada por empresas multinacionais que lucram por meio de uma produção que gera danos muitas vezes irreparáveis aos produtores (trabalhadores da agricultura, incluindo crianças) e aos consumidores. Por fim, a escola se depara com a situação de crianças que tentam conciliar o estudo com o trabalho e que não se constituem como estudantes em sentido pleno.

A autora busca apreender tais problemas a partir de uma abordagem histórico-dialética, analisando como e em quais circunstâncias ocorre o trabalho infantil, compreendendo-o como expressão da exploração do trabalho no contexto das relações capitalistas de produção. Evidencia, assim, que a universalidade existe em relação à particularidade. Deste modo, não é possível explicar o trabalho infantil sem analisar o trabalho em geral e a exploração sob o capital.

Localidades fumicultoras de municípios catarinenses constituem-se no campo de pesquisa, onde a autora dá voz às crianças e adolescentes

trabalhadores, por meio de seus desenhos e redações coletados em 11 escolas. Entrevista fiscais do Ministério do Trabalho, trabalhadores rurais, professores, secretários municipais de Educação e Agricultura, além de analisar relatórios de fiscalização do trabalho infantil, legislações e políticas públicas específicas. Com esse aporte metodológico, evidencia a persistência do trabalho infantil – crianças e adolescentes do campo realizam inúmeros trabalhos rurais e domésticos.

O livro analisa ainda os limites das ações que visam coibir e combater o trabalho infantil, por meio da legislação e das políticas sociais, as quais vão de encontro com os dados (apresentados no terceiro capítulo) que evidenciam a persistência da exploração de crianças no trabalho. Seu limite está na incapacidade de solucionar a origem dos problemas, posta na própria lógica da acumulação capitalista. De acordo com Marx, o processo de acumulação produz uma população trabalhadora supérflua relativamente, a qual constitui o “exército industrial de reserva” disponível às necessidades do capital e sempre pronto para ser explorado. Nele também estão incluídas as crianças, uma força de trabalho de custo muito baixo.

O trabalho precoce, ao contrário do que se difunde amplamente, não pode ser explicado por razões culturais ou educacionais, alegando o caráter pedagógico do trabalho. A pesquisa da Soraya revela que o trabalho das crianças é necessário para a sobrevivência da família, considerando os baixos salários, os vínculos informais, precários, e a instabilidade no trabalho, bem como o desemprego. Neste contexto, as crianças têm trabalhado muito, assumindo tarefas para além da sua capacidade e força. No caso da fumicultura, esta se encontra entre as piores formas de trabalho infantil, conforme classificação da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Além das jornadas exaustivas, coloca os trabalhadores, incluindo as crianças, em contato com o agrotóxico e com a nicotina, que é absorvida pela pele.

Com base no que é revelado neste livro, não podemos deixar de levantar uma questão: por que a sociedade consente em usar o trabalho

de crianças? A exploração de crianças no campo e na cidade, no trabalho agrícola, doméstico, nos serviços, nas atividades vinculadas à indústria, expõe a face mais perversa desta sociedade e um modo de vida que reduz o ser humano à força de trabalho para a valorização do capital.

É sabido que o trabalho precoce afeta o crescimento, a saúde e o desenvolvimento físico e psicológico das crianças, bem como suas potenciais capacidades e habilidades. Retira as crianças da escola ou reduz o tempo dedicado aos estudos. Com isso, as crianças e jovens vão internalizando o papel dos adultos e passam a aceitar a ordem existente. Enquanto isso, não é permitido a elas viver a infância num ambiente saudável e protegido, lúdico, com tempo livre, o uso da imaginação e criação por meio da brincadeira.

Neste sentido, o livro que apresento aos leitores carrega uma atualidade não desejada, ao desvelar a barbárie de uma sociedade que permite a exploração de crianças no trabalho. Mas ele também fornece elementos para compreender o problema em sua essência e por meio de suas contradições. Ora, se há contradição, há movimento e, portanto, há possibilidade de superação. Esta é a aposta do livro, no meu entendimento, o qual busca conhecer para transformar, visando à superação das relações sociais que produzem a desigualdade social, particularmente no que diz respeito à infância.

Célia Regina Vendramini

Florianópolis, dezembro de 2016



## APRESENTAÇÃO

**E**ste livro aborda as circunstâncias em que a exploração do trabalho infantil e a ajuda da criança ocorrem na fumicultura catarinense e se relacionam com a escolarização, considerando as particularidades e os aspectos universais, históricos e sociais a que os trabalhadores do campo estão submetidos. Nosso interesse em pesquisar os problemas referentes à relação entre a escola e o trabalho infantil é decorrente dos estudos iniciados na graduação em Pedagogia, habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e da participação como bolsista de iniciação científica no Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT/CFH/CED/UFSC). Além disso, nossa trajetória pessoal entrecruza-se com os questionamentos teóricos acadêmicos desenvolvidos no livro. Aos 14 anos, ao concluirmos o Ensino Fundamental numa escola pública estadual do Estado de São Paulo e ingressarmos na Escola Técnica Bento Quirino, localizada em Campinas, SP, iniciamos nossa trajetória profissional numa creche conveniada do mesmo município.

A partir daí, iniciou-se a combinação de uma jornada de trabalho de quatro horas diárias com estudo. Com o decorrer do ano letivo, a demanda de trabalho e de estudos se intensificou, o que prejudicou o tempo destinado a estudar. Acabamos não conseguindo acompanhar o ritmo exigido pela Escola Técnica Bento Quirino. Após a reprovação no primeiro ano, optamos por transferir nossa matrícula para uma escola mais acessível aos trabalhadores. Ingressamos no Curso de Magistério da Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Carlos Gomes. Os ritmos impostos pela nova escola permitiram nossa aprovação em todos os anos seguintes, mesmo diante da necessidade de combinação entre estudo e trabalho. Também foi através do Grêmio Edson Luís, da

escola Carlos Gomes, que tivemos a oportunidade de conhecer a União Campineira de Estudantes Secundaristas e participar das projeções estudantis em construir uma escola socialista na periferia de Campinas.

Nesse caso, embora em condições diferentes das que ocorrem na pequena produção agrícola catarinense, objeto do estudo resultante deste livro, percebemos que nem toda escola é acessível aos trabalhadores. Para os filhos da classe trabalhadora, a possibilidade de continuidade dos estudos depende da flexibilidade da escola e, muitas vezes, da diminuição do nível de exigência em relação aos estudantes que não trabalham<sup>1</sup>. Como decorrência dessa experiência e das pesquisas iniciadas no Núcleo TMT, durante a graduação em Pedagogia, realizamos mestrado em Sociologia Política na UFSC, procurando compreender as múltiplas determinações sociais da exploração do trabalho infantil (e adulto) e suas relações com a forma de produção/reprodução da sociedade capitalista, resultando na dissertação intitulada *Trabalho invisível*.

Na atualidade, a persistência da exploração de crianças no trabalho no campo e na cidade, indicada pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), instiga estudos acadêmicos no País. Segundo dados da PNAD (2009) 9,8% (4,5 milhões) da população entre 5 e 18 anos trabalha no Brasil, o que representa cerca de 10% da população na faixa etária correspondente. Das crianças e dos adolescentes ocupados, 41,4% estão em trabalhos agrícolas; proporção que chega a 62,6% entre 5 e 13 anos. As políticas públicas insistem em combater essa problemática realidade ignorando a totalidade das relações sociais que a produz.

---

<sup>1</sup> Com esse relato, não estamos defendendo que a escola tenha que diminuir a exigência com relação aos estudantes trabalhadores. Pelo contrário, estamos demonstrando a impossibilidade de combinação entre o trabalho e a escolarização cuja qualidade se aproxime tanto quanto possível da formação recebida pelos filhos da elite brasileira. Nesse sentido, não se trata de adequar a forma escolar ao trabalho das crianças e dos adolescentes. Mas, ao contrário, de liberar todos jovens, adolescentes e crianças do trabalho explorado.

Entre os tipos denominados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como piores formas de trabalho infantil<sup>2</sup>, encontra-se o trabalho realizado na fumicultura catarinense, expressão de relações sociais complexas e aparentemente imperceptíveis, pois, ao mesmo tempo em que a contribuição da criança é parte de formas artesanais de socialização e de educação familiar, ela ocorre em relações de trabalho integradas às empresas multinacionais capitalistas. Diferentemente do trabalho agrícola familiar pretérito, atualmente, o trabalhador rural<sup>3</sup> não produz mais para o próprio consumo, mas sim para a produção de mais-valia. Seu objetivo é a troca por dinheiro (quando se concretiza a mais-valia) de grande parte ou da totalidade da mercadoria produzida, e não a sua utilização. Conforme Karl Marx, no “Capítulo VI, Inédito”,

---

<sup>2</sup> As piores formas de trabalho infantil aparecem na classificação da Organização Internacional do Trabalho, que em sua Convenção 182 estabelece que este conceito abrange: a) todas as formas de escravidão ou práticas análogas à escravidão, como venda e tráfico de crianças, sujeição por dívidas, servidão, trabalho forçado ou compulsório, inclusive recrutamento forçado ou obrigatório de crianças para serem utilizadas em conflitos armados; b) utilização, recrutamento e oferta de criança para fins de prostituição, produção ou atuações pornográficas; c) utilização, recrutamento e oferta de criança para atividades ilícitas, particularmente para a produção e tráfico de entorpecentes, conforme definido nos tratados internacionais pertinentes; d) trabalhos que, por sua natureza ou pelas circunstâncias em que são executados, são susceptíveis de prejudicar a saúde, a segurança e a moral da criança. Essas quatro categorias integram o núcleo básico do conceito “piores formas de trabalho infantil” e devem ser priorizadas nas políticas e estratégias de combate. Para saber mais, ver <http://www.oit.org.br/>.

<sup>3</sup> Optamos pela denominação “trabalhadores rurais”, pois entendemos que, independentemente de serem proprietários ou não da terra, os fumicultores são trabalhadores e encontram-se subordinados à agroindústria. Ser dono da terra é insuficiente para a produção da vida, é preciso ter insumos e tecnologia fornecida pelas empresas integradoras por meio de financiamentos entre os fumicultores e o banco. Conforme Vendramini (2000, p. 35-36): “O produtor familiar vê crescer sua dependência do capital pela sujeição do trabalho, do processo de trabalho e do produto. O capital cria as condições para se apropriar, na circulação, do excedente econômico, através da dependência do produtor em relação ao crédito bancário, aos intermediários etc. [...]. O pequeno produtor rural, como já afirmamos, está submetido ao capital, antes e depois da produção, desde onde plantar, o que, como, com que recursos, crédito, até as condições de venda, para quem vender, a que preço, sob que condições. Portanto, o que aparenta ser um trabalho independente, autônomo, na realidade, é um trabalho excessivamente explorado e submetido às relações capitalistas de produção. O problema está em perceber a exploração a que está submetido o produtor rural, que aparenta uma autonomia e autossuficiência que são ilusórias”.

de *O capital* (1985), uma mesma atividade pode ser explorada ou não. É o contexto da atividade desenvolvida que determina, ou melhor, são as relações sociais de trabalho implicadas. Por exemplo, cantar no chuveiro tem uma conotação diferente de cantar em um bar ou restaurante, entretanto, trata-se do mesmo ato isolado.

No caso das pequenas propriedades cultivadoras de tabaco, na Região Sul do Brasil em que ocorre o trabalho infantil, há um contrato de trabalho entre o trabalhador produtor e as empresas<sup>4</sup> que determina o preço, a qualidade, as técnicas, os insumos, os adubos e a maquinaria utilizada, além dos investimentos iniciais necessários estipulados numa concordata de financiamento entre o agricultor e o banco indicado pelos contratantes. Ocorre a compra de um pacote tecnológico que envolve insumos, sementes e assistência técnica. Além disso, há também compra de financiamento. Geralmente, o trabalhador solicita recursos na agência bancária do município onde reside. A documentação é analisada pelo Pronaf (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar). Se aprovado, o dinheiro é passado para a indústria fumageira, que o vai repassando em insumos. Em suma, a indústria recebe adiantado o dinheiro do financiamento que o trabalhador deve saldar. Quando a empresa paga os produtos, ela entrega apenas parte do dinheiro e retém a parte referente à dívida do agricultor com o banco.

Para atingir as cotas de produtividade impostas pelos contratantes sem aumentar o custo da produção, toda a família do agricultor é envolvida no processo de trabalho. No caso das crianças e dos adolescentes, a atividade ocorre no âmbito familiar, sem salário e jornada de trabalho

---

<sup>4</sup> As principais empresas integradas ao cultivo familiar de tabaco no Sul do Brasil são a Souza Cruz S. A. (integrante do grupo British American Tobacco – presente em 180 países), Alliance One Brasil Exportadora de Tabaco LTDA. (empresa norte-americana com sede na Carolina do Norte, EUA), Brasfumo – Indústria Brasileira de Fumo S. A. (localizada em Venâncio Aires, RS), Continental Tabacos Alliance S. A. (empresa brasileira localizada em Venâncio Aires, RS), Itaba (Indústria de Tabaco e Agropecuária LTDA., indústria brasileira localizada em Jandira, na região da Grande São Paulo) e Phillip Morris International Management S. A. (empresa originalmente londrina, atualmente tem sede nos EUA e domina 16% do mercado mundial de tabacos).

definidas, ela é facilmente confundida com “ajuda” e recebe a conotação de atividade educativa. Para os agricultores, a inserção de crianças e adolescentes no trabalho do campo é o meio pelo qual ensinam os “saberes da terra”, numa lembrança saudosista das formas artesanais de aprendizagem anteriores à instituição da escola, ao trabalho produtor de mais-valia e à forma industrial de produção. Ignoram, não por acaso, que, o trabalho na fumicultura integrada, além de o controle da produção ser realizado pela indústria do tabaco, tem no preço pago pela folha do fumo valor inferior ao trabalho despendido pelo trabalhador do campo. O contrato assinado torna o trabalhador refém das variações de mercado externamente estipuladas.

O trabalho na fumicultura caracteriza-se por jornadas exaustivas no período de colheita, controle técnico da qualidade e da quantidade da produção pela empresa, constante contato com agrotóxico e com a nicotina absorvida pela pele, por meio do contato direto com a folha, que pode levar ao desenvolvimento de uma doença chamada de mancha verde. Segundo relatos médicos, o trabalhador do fumo absorve mais nicotina do que um fumante, sendo comum casos de “porre do fumo” com sintomas de tontura, vômitos, tremedeira, fraqueza e perda da visão. Além disso, muitos agricultores necessitam passar a noite dentro das estufas para controlar a temperatura do forno de tal forma que não resseque demais as folhas. Os trabalhadores conhecem os riscos da produção de fumo à saúde e, por isso, muitas vezes, atribuem às crianças atividades domésticas ou agrícolas distantes da plantação de tabaco, mas essenciais à sua produção (Correio Braziliense, 18/6/2010).

Conforme matéria publicada no site do MST em 6 de julho de 2008, são comuns casos de depressão e suicídio causados por intoxicação e endividamento entre plantadores de fumo. A notícia relata o caso da fumicultora Eva da Silva, 66 anos, que se suicidou após receber a notícia de que sofreria arresto<sup>5</sup>. Como a safra de fumo não havia co-

---

<sup>5</sup> O arresto, no direito brasileiro, consiste na apreensão judicial de bens do devedor necessários à garantia da dívida líquida e certa cuja cobrança se promove em juízo.

berto os custos, a empresa integradora Alliance One entrou na justiça e ganhou o direito de confiscar o imóvel e demais bens da produtora. A mesma matéria ressalta pesquisas médicas que indicam que o agrotóxico utilizado no fumo é organofosforado e acumula-se em grande quantidade no organismo humano, inibindo um neurotransmissor que interfere no humor da pessoa, no seu bem-estar e metabolismo.

Por isso, a análise da exploração do trabalho infantil na fumicultura exige ir além da aparência. A singularidade do trabalho familiar está conectada à totalidade das relações sociais. O Brasil, por exemplo, é o maior produtor de fumo do mundo, sendo o fumo brasileiro reconhecido pela sua qualidade superior. Apenas 15% da produção serve para consumo interno, e os 85% restantes são exportados. A Região Sul concentra quase a totalidade (96%) da produção nacional, e o município de Santa Cruz do Sul (RS) é líder na produção sulista. O preço pago pela folha de fumo não é determinado pelo agricultor, mas pelas multinacionais do tabaco, de acordo com variações do mercado internacional. O fumo é um dos principais produtos de exportação do País, ao lado da carne, da soja e do algodão. Ele é vendido aos Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra, França, Bélgica e Holanda. Há cerca de 1,2 milhões de trabalhadores envolvidos com a produção de tabaco no País, e cerca de 80 mil deles são crianças (Oliveira; Arbage; Trost, 2010).

O desenvolvimento da pesquisa de campo, a participação no Fórum Catarinense de Erradicação do Trabalho Infantil e os encontros regionais de discussão da educação infantil do campo apontam, por um lado, para a defesa (por parte de produtores rurais, sindicalistas, secretários municipais de Educação e de Agricultura, professores, intelectuais<sup>6</sup> e trabalhadores do campo) do trabalho infantil na agricultura como parte da cultura e da educação das famílias do campo. Seria

---

(Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Arresto>. Acesso em 3/5/2011.)

<sup>6</sup> Entre as pesquisas acadêmicas que defendem o trabalho infantil na agricultura como parte da cultura, tradição E Educação Familiar, Destacamos Azevedo; Fonseca (2007); Kassouf (2003); Sarmento (2007), Pinto (2003); Siet (2004).

uma oportunidade para a criança de, pela prática cotidiana, aprender os mistérios da profissão do pai e ser educada. Por outro lado, nossa análise evidencia que é preciso ir além da aparência e compreender as relações sociais das quais a atividade da criança faz parte, pois as formas de produção da existência têm se transformado, submetendo-se à lógica capitalista e prescindido de tecnologia “de ponta”. Além disso, conforme procuramos desenvolver no primeiro capítulo deste livro, o problema da exploração infantil moderna reside na exploração humana, iniciada nos primórdios do capitalismo e na negação da possibilidade de humanização de todas as pessoas. Desde sua origem, o modo capitalista de produção combina formas familiares e artesanais de produção com tecnologia sofisticada, sendo apenas a montagem final do produto realizada no chão de fábrica. Conforme Marx (1988b), há setores produtivos em que não compensa o investimento em maquinaria para a substituição do trabalho humano. O cultivo do tabaco, por exemplo, exige jornadas de trabalho extenuantes. Caso a empresa fumageira efetuasse o pagamento em conformidade com as leis trabalhistas, o custo da produção se tornaria bem mais alto. Por isso, contratar trabalhadores que utilizam da força de trabalho de toda família para atingirem as cotas de produção é um negócio favorável às empresas integradas. O baixo custo da produção e a alta lucratividade são garantidos pela exploração do trabalhador e de sua família.

As versões apologéticas do trabalho, a serem evidenciadas no primeiro capítulo, são necessárias à perpetuação do sistema capitalista e tentam naturalizar a exploração do trabalhador desde a mais tenra idade, não delimitando as diferenças entre ajudar aos pais episodicamente e o trabalho familiar integrado e/ou em regime de cotas.

Num cenário de problematizações superficiais, soluções aparentes, como a escolarização da população do campo, as políticas públicas de transferência de renda e a legislação reguladora da idade de trabalho e não de sua exploração são alavancadas. Diferentes autores (Kassouf, 2003; Sarmiento, 2009) apontam que a falta de escolarização é

a causa do trabalho infantil. Segundo essa perspectiva, a escolarização é a solução para a pobreza (motivo do trabalho infantil), pois, qualificados e escolarizados, os filhos da classe trabalhadora podem encontrar emprego e conseguir um melhor rendimento no futuro. Assim, as políticas concedem uma bolsa à família para que as crianças frequentem a escola. Também, como decorrência dessa perspectiva, a escola em tempo integral é proposta para que as crianças façam as disciplinas curriculares obrigatórias num período, e noutro desenvolvam atividades extracurriculares. Em Santa Catarina, observamos nas reuniões do Fórum Catarinense de Erradicação do Trabalho Infantil, realizadas em 2010, a defesa da escolaridade em tempo integral como uma solução à exploração infantil. Nesse caso, o trabalho infantil é entendido como um problema de escolha individual familiar. Se a criança tiver opção de ir para outro lugar como a escola, não trabalhará na roça. Dessa forma, a escola é destinada às crianças pobres como solução ao trabalho infantil, e não como meio de desenvolvimento do ser social nem de aquisição do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Outra questão apontada em parte das leituras realizadas (Azevedo; Fonseca, 2007; Kassouf 2003; Coelho, Sarmiento, 2008; Pinto, 2003; Siet, 2004) relaciona o trabalho infantil às mentalidades atrasadas e ao baixo nível cultural dos pobres do campo.

A partir dos clássicos estudos (Thompson, 2002; Marx 2006; Hobsbawm, 2007) sobre o momento histórico em que o trabalho de crianças se torna um problema social. A compreensão dos antecedentes da Revolução Industrial revela que o trabalho da criança é anterior ao capitalismo, desenvolvendo-se nas formas tradicionais de economia familiar que combinavam tempo livre e ajuda (Thompson, 2002). O problema social aparece quando as atividades das crianças passam a ser realizadas não mais na produção de valores de uso à família, mas na produção de mais-valia em troca de um salário. Thompson (2002b) alerta que o trabalho infantil nunca foi novidade. Entretanto, a exploração de criança não era predominante antes da Revolução Industrial.

Conforme Marx (1988b), o desenvolvimento do processo de trabalho capitalista suprime as formas medievais de produção da existência. O trabalhador passa a ser um órgão da ação coletiva, exercendo parcialmente qualquer função fragmentada.

Com isso, surge a necessidade da escola para o ensino de generalidades, desde a mais tenra idade, formando o trabalhador para ser um mero acessório da máquina, ou seja, membro do trabalho coletivo. Marx (1988b), no contexto da Revolução Industrial, analisa relatos médicos que denunciam a degeneração precoce da força de trabalho como ameaça ao futuro do capital. Na escola, além de estarem poupadas da exploração, as crianças aprendem a disciplina do trabalho, são instruídas com conhecimentos simples e genéricos – diferentes da formação propedêutica – e se potencializam como força de trabalho futura, capazes de operar a maquinaria. A escola nasce para a classe trabalhadora como uma necessidade social, ou melhor, como forma de garantir o futuro da relação capitalista, meio da reprodução do capital.

Para Marx (1988b), a legislação fabril e a instituição da escola são tão necessárias ao capital quanto a matéria-prima e a maquinaria. Nada poderia ser mais útil ao futuro da relação social capitalista do que estabelecer regras de idade, higiene, escolarização, horário e salários mínimos à sobrevivência. A regulação do sistema social evita o colapso do próprio capital.

Conforme Mészáros (2005), nenhum sistema se reproduz sem suas próprias formas de interiorização das condutas sociais. A grande fábrica emergente enfrenta problemas com a falta de disciplina, submissão, metodismo, atenção, escrúpulos e obediência dos empregados. Foi necessário criar uma forma de disciplina nas fábricas, pois era muito difícil converter os trabalhadores oriundos do campo em operários produtivos (Thompson, 2002b). Nesse mesmo sentido, afirma Manacorda (2006, p. 249): “Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam as escolas de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas)”.

Por último, procuramos caracterizar a categoria trabalho infantil no campo amparada em Marx (1988b). Na agricultura, o autor encontrou uma nova síntese, semelhante ao que atualmente denominamos de agroindústria, no qual o trabalho familiar se transforma num departamento externo ao da fábrica. As formas antigas de relação entre o homem e a terra, o consumo, a alimentação, o vestiário e o trabalho modificam-se e tornam-se dependentes da produção industrial. O objetivo principal da produção agrícola, mesmo nas pequenas propriedades, passa a ser a produção de mais-valia, e não de valor de uso. A família de agricultores produz para a venda e aquisição de outras mercadorias necessárias ao novo modo de vida. Nesse sentido, o trabalho da criança em contexto familiar perde o caráter de produtor de valor de uso, deixando de ser voltado para as necessidades da família.

Com a intenção de averiguar a forma como o trabalho infantil se relaciona com a escola, a quarta etapa da pesquisa foi realizada em 11 escolas nos três municípios catarinenses, com a solicitação de produção de textos às crianças e adolescentes com idade entre 9 e 17 anos, estudantes do terceiro ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. Alguns textos são acompanhados de desenhos espontâneos, e solicitamos que escrevessem sua vida fora da escola: o que você faz de manhã? E de tarde? E à noite? E nos finais de semana? E nas férias escolares? Explicamos que gostaríamos de conhecer a vida, a rotina, as brincadeiras e o trabalho das crianças das localidades pesquisadas. A pesquisa foi realizada com apoio dos diretores e professores das 11 escolas escolhidas. Optamos por escolas rurais localizadas nos principais bairros produtores de fumo nos municípios pesquisados. Além disso, dados os limites de tempo da pesquisa e a ausência de escolas de Ensino Médio nas localidades rurais fumicultoras, elegemos uma escola desse nível de ensino em cada município. Nesses locais, quando os adolescentes concluem a etapa de ensino oferecida, para continuar estudando, eles necessitam utilizar o transporte escolar e locomoverem-se para outras localidades ou para o centro da cidade.

Nos três municípios pesquisados, encontramos casos de deslocamento via transporte escolar de crianças e adolescentes das Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental para outras localidades rurais. Percebemos que esse tipo de deslocamento tem, muitas vezes, origem na política de nucleação de escolas rurais que, desde a LDB/96, tem fechado escolas do campo com poucos alunos matriculados, obrigando o deslocamento para escolas maiores, com maior número de alunos matriculados. Embora a política de nucleação não seja objeto desta tese, adolescentes e crianças pesquisadas contam-nos que viajam cerca de uma ou duas horas diariamente.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas dez viagens de campo, sendo quatro ao município de São Bonifácio, três ao município de Imbuia e três a Canoinhas.

Durante a coleta de dados, percebemos que, coerentemente com os estudos desenvolvidos durante o mestrado em Sociologia Política, e com o grupo de pesquisadores do Trabalho Infantil ligados ao Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT/UFSC), falar do trabalho infantil é assunto proibido. Embora as crianças denunciem que trabalham, as famílias afirmam o contrário. Alegam que a fiscalização não permite e pune os trabalhadores rurais que deixam crianças e adolescentes trabalharem em suas produções rurais. Os fiscais das empresas integradas, caso encontrem crianças trabalhando na fumicultura, ameaçam não comprar a produção do agricultor e romper com o contrato. Com isso, notamos que as contradições entre as falas dos fumicultores e os relatos das crianças refletem os conflitos que a materialidade das relações sociais impõe às famílias: a necessidade da contribuição de todos para atingir as cotas de produtividade e a ilegalidade do trabalho precoce. Embora se utilizem do trabalho de menores, principalmente nas épocas de plantio e de colheita, elas escondem essa realidade e temem a punição. Essa situação desafia nossa pesquisa. Como obter informações sobre algo clandestino? Como ganhar a confiança dos fumicultores? Tendo em vista a complexidade envolvida

na coleta de dados e a necessidade de aprofundar a compreensão da relação entre a escola e o trabalho, optamos por desenvolver a pesquisa com auxílio dos professores. Necessitamos esclarecer aos docentes, diretores e secretários municipais de Educação sobre a importância da temática e de nosso problema de investigação. Excluímos a possibilidade de um estudo de caráter etnográfico, uma vez que nossa intenção foi ampliar a pesquisa para além de um único município catarinense. Por isso, elegemos a mediação do professor como um elemento central no desenvolvimento da pesquisa. A comunidade e as crianças confiam nos professores. Em muitas comunidades rurais, o professor é uma figura central e importante, pois conhece toda a comunidade e é uma autoridade em termos de conhecimento e responsabilidade com o trabalho e com os alunos. Encontramos professores e funcionários que também plantam fumo, o que tornou nossa pesquisa de campo ainda mais complexa. Foi preciso “jogo de cintura” para o convencimento desses profissionais. Por isso, comprometemo-nos com eles a não identificar nenhum funcionário, professor, criança ou adolescente, preservando as identidades e a sobrevivência futura, já que o agricultor corre o risco de ter o contrato anulado caso a empresa fumageira identifique crianças trabalhando. Também percebemos, conforme depoimentos coletados, que a confiança da comunidade escolar e dos trabalhadores rurais se conquista aos poucos. Alguns agricultores negaram a participação das crianças no trabalho familiar em nossas primeiras viagens de campo. Já na última viagem, acabaram afirmando que levam as crianças para a roça durante as férias: “Porque se não, vão ficar em casa fazendo o quê?”.

Segundo relatório do IBGE (2008), o trabalho da criança é complementar à renda familiar, cuja média é de R\$ 653,00. Logo, percebemos que a criança que trabalha é filha da classe trabalhadora, e sua exploração significa a destruição precoce do futuro da relação capitalista de produção. Por isso, as políticas sociais amenizam o problema via escola e programas de transferência de renda, sem, contudo, tratar das contradições fundamentais que submetem os trabalhadores, apropriados dos meios de produção, à venda da força de trabalho e à

produção de mais-valor.

Além de ser uma necessidade à sobrevivência e à reprodução familiar, os estudos que realizamos e nossas pesquisas empíricas<sup>7</sup> evidenciam o trabalho da criança com aparente superioridade em relação ao adulto na execução de algumas tarefas: mãos hábeis no tear, corpo pequeno e ágil para limpeza de chaminés, estatura baixa para abaixar e furar o buraco da semente da cebola com os dedos, para coletar as folhas mais baixas do pé de fumo e catar latas. Em geral, essa aparente superioridade prevalece nas atividades em que o corpo, a estatura e a agilidade física da criança se sobressaem em relação aos adultos. São atividades que não requerem qualificação, força e experiência, e são pouco remuneradas, servindo para aqueles que necessitam de complementação de renda. Essa condição do trabalho infantil prevalece em meios sociais em que a contribuição da criança é fundamental à reprodução familiar. Não se cogita a facilidade infantil para certas atividades de trabalho em meios sociais mais abastados. Por isso, afirmamos que se trata de superioridade aparente. O problema econômico transmuta-se em geracional ou cultural. Nesses locais, os modos de educação e tradição pelo trabalho são essenciais não somente à família, mas também às necessidades reprodutivas da relação social capitalista.

Grande parte das crianças e dos adolescentes pesquisados nas escolas trabalham na agricultura, seja no cultivo do fumo, seja no da cebola ou em outras culturas rurais. São considerados excelentes alunos na escola pelos professores entrevistados: “Trabalham por tradição cultural familiar e por auxiliar a subsistência”. Muitas professoras afirmam que preferem alunos filhos de fumicultores, pois são disciplinados, bem alimentados, bem vestidos e educados, além de suas famílias estarem sempre presentes e participativas em reuniões e eventos escolares. Do outro lado, estão os casos de famílias sem renda fixa que arrumam trabalho nos centros urbanos ou em outras propriedades rurais. Conforme as professoras da E. B. M. Alberto Wardenski, de Canoinhas, os proble-

---

<sup>7</sup> Para saber mais, ler a obra organizada por Aued, Vendramini, 2009; Conde, 2007.

mas de aprendizagem, indisciplina e baixo aproveitamento escolar são comuns entre não-fumicultores, entre os quais é mais recorrente casos de desestrutura econômica e familiar. O fumicultor tem “[...] renda garantida e trabalha muito, o que garante disciplina e condições econômicas favoráveis para o melhor aproveitamento de seus filhos na escola”.

Além disso, nas escolas pesquisadas, percebemos adaptações escolares à necessidade do trabalho infantil. Algumas adotam pouca ou nenhuma tarefa para casa, em virtude de as crianças realizarem atividades na roça e na casa, quando não estão na escola. Durante o último período de coleta de dados (primeira semana de dezembro de 2010), embora os calendários escolares divulgados pelas Secretarias Municipais de Educação determinassem que as aulas seguissem até dia 15 de dezembro, encontramos salas de aula vazias. A justificativa dada por professores e direção foi a de que as crianças já estavam trabalhando no fumo, uma vez que a época de colheita acontece em dezembro, janeiro e fevereiro. Em seguida a essa informação, percorremos localidades rurais fumicultoras distantes dos centros urbanos. Por vezes, víamos crianças e adolescentes colhendo folhas de fumo e outros produtos agrícolas como verduras, cebolas, etc. Entretanto, quando parávamos nosso veículo para tentar uma entrevista e uma fotografia, as crianças corriam para dentro dos matos, e restavam apenas adultos que, indagados sobre o trabalho e a vida, preferiam calar-se. Certa vez, numa propriedade localizada próxima à rodovia entre Imbuia e Ituporanga, um agricultor comentou que, no ano anterior, a fiscalização do trabalho esteve na região e que muitos trabalhadores foram punidos. Além disso, ressaltou que a empresa integradora, em virtude de pressões internacionais e governamentais, envia fiscais para verificarem se as crianças vão para a roça de fumo e anular o contrato com o agricultor caso encontre crianças trabalhando.

Destacamos que, de acordo com depoimentos, desenhos e redações de crianças e adolescentes, mesmo diante da legislação proibitiva e da alta fiscalização, o trabalho infantil persiste, embora exista uma tendência a ocultá-lo diante da ameaça de flagrante da fiscalização. Com isso, perce-

bemos que a persistência do problema do trabalho infantil não decorre da ausência da legislação nem da escola, nem da ignorância familiar. O trabalho simples da criança, combinado ao trabalho complexo desenvolvido nos centros de pesquisa, marketing e tecnologia, é fundamental à produção e reprodução da relação social capitalista. A exploração da criança e de sua família ocorre como num departamento externo da fábrica.

Em relação à sua estrutura, este livro está organizado em três capítulos. No primeiro, tratamos de quando e como o trabalho infantil se torna um problema social, sua relação com a escola e a educação da classe trabalhadora, de acordo com as transformações no modo de produção da existência, ocorridas com a instituição do trabalho coletivo e desenvolvimento da maquinaria na grande indústria do século XIX. Percorremos os clássicos estudos de Marx (1988a, 1988b, 2004, 2006), Hobsbawm (2007), Thompson (2002a, 2002b, 2002c) e Manacorda (2006). Os autores explicitam que fábrica e escola nascem juntas. A escola, assim como a legislação fabril, é o meio pelo qual o capitalismo regula a exploração e, assim, afasta crianças da degeneração precoce sem abrir mão, totalmente, de explorá-las ou de prepará-las à expropriação da mais-valia no futuro.

O segundo capítulo busca tornar visível a relação entre a escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense a partir de pesquisa desenvolvida em localidades rurais fumicultoras nos municípios catarinenses de São Bonifácio, Imbuia e Canoinhas. Percebemos que a dissimulação do trabalho da criança em ajuda é um elemento fundamental das formas atuais de exploração do trabalho familiar e da generalização do trabalho coletivo, nas quais o espaço doméstico se torna uma extensão da indústria. Formas que, aliás, não são novas, mas datam dos primórdios da era do capital.

Já no terceiro capítulo, abordamos as soluções que, nos limites da sociedade capitalista, são dadas à exploração do trabalho infantil. Essas saídas tentam reformar o capitalismo, amenizando suas cruéis contradições. Assim, a legislação proíbe o trabalho de crianças, a escola torna-se obrigatória, e as políticas de transferência de renda “jorram água

em cesto” (Oliveira, 2003). Não obstante as formas de resolução que o capital fornece ao trabalho infantil, os dados de Brasil e de Portugal, apresentados no final do capítulo, evidenciam sua persistência.

# 1

## O TRABALHO INFANTIL SE TORNA UMA GENERALIDADE SOCIAL

As habitações vazias! Ou talvez  
A mãe tenha ficado só, sem ninguém para ajudá-la  
A embalar o berço de seu bebê irritado.  
Suas filhas não fiam mais junto dela,  
Nem se preocupam com a expedição da pequena produ-  
ção diária doméstica;  
não há mais o refinado trabalho de costura, nem a algazarra  
junto ao fogo,  
Onde antes se preparava a comida com orgulho.  
Nada que preencha as horas ou traga alegria.  
Nada para louvar, ensinar ou ordenar!  
O pai, se ainda mantiver suas antigas mutações, tem de ir  
ao campo ou ao bosque  
Sem a companhia dos filhos.  
Talvez vivessem desocupados – mas sob sua mira.  
Respiravam ar fresco e pisavam sob a grama:  
Até que o curto período da infância terminasse,  
Para nunca mais voltar! Este direito inato está hoje perdido<sup>1</sup>

O objetivo deste capítulo é retomar a constituição histórica da exploração do trabalho infantil a partir dos clássicos estudos de Marx (1988a, 1988b, 2004, 2006), Hobsbawm (2007), Thompson (2002a, 2002b, 2002c) e Manacorda (2006). A generalização da exploração do trabalho infantil não é produto somente da introdução da maquinaria na grande indústria, mas de relações sociais compl-

---

<sup>1</sup> Woodsworth. Livro III. *The Excursion* apud Thompson. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. II. “A maldição de Adão” (2002, p. 216-217).

exas que, entre os séculos XVIII e XIX, revolucionaram a forma de vida dos trabalhadores, fundamentadas na exploração da mais-valia de homens, mulheres e crianças.

A bibliografia consultada evidencia que a educação da classe trabalhadora é um dos elementos necessários à manutenção das estruturas sociais do capital. Manacorda (2006) e Marx (1988b) explicitam que fábrica e escola nascem juntas.

## 1.1 O trabalho sob novas relações

Desta vala imunda a maior corrente da indústria humana flui para fertilizar o mundo todo. Deste esgoto imundo jorra ouro puro. Aqui a humanidade atinge o seu mais completo desenvolvimento e sua maior brutalidade, aqui a civilização faz milagres e o homem civilizado torna-se quase um selvagem (A. de Tocqueville a respeito de Manchester em 1835, apud Hobsbawm, 2007, p. 49).

A eminência da exploração do trabalho infantil data do final do século XVIII e início do século XIX. Esse período é marcado por transformações políticas e econômicas que iniciam a era industrial (Hobsbawm, 2007). O processo ocorre primeiramente na Europa e espalha-se por todo o globo terrestre.

Segundo Hobsbawm (2007), nos primórdios da industrialização, o mundo era essencialmente rural, e apenas Londres e Paris eram genuinamente grandes (1 milhão e 500 mil habitantes, respectivamente). O termo “urbano” incluía uma multidão de pequenas cidades provincianas, onde se encontrava a maioria dos habitantes que se sentiam mais eruditos e elegantes do que os homens do campo, considerados fortes, lentos, ignorantes e estúpidos: “As comédias populares alemãs ridicularizavam a pequena municipalidade – *Kraehwinkel* – tão cruelmente como a mais caipira das roças. A linha que separava a cidade e o campo, ou melhor, as atividades urbanas e as atividades rurais, era bem marca-

da” (Hobsbawm, 2007, p. 29). Ainda conforme o autor, os habitantes das cidades eram fisicamente distintos dos habitantes do meio rural, sendo os primeiros identificados como mais altos, letrados e rápidos, conforme as condições da vida citadina.

A agricultura e a produção de bens na Europa ainda eram ineficientes diante das demandas do consumo e do aumento populacional que impulsionavam a especialização e a divisão do trabalho, e criavam as condições propícias ao desenvolvimento da manufatura e, posteriormente, da maquinaria. Do campo, advinham não só os alimentos e a matéria-prima, mas também o excedente humano – forças de trabalho potenciais – para ser explorado na cidade.

Ao estudar os *padrões e experiências*<sup>2</sup> da classe operária inglesa durante a Revolução Industrial, Thompson (2002) ratifica que a inserção precoce no trabalho industrial é reflexo das determinações de vida familiar. As transformações no modo de vida<sup>3</sup> dos trabalhadores resultam na queda do padrão de vida, no trabalho feminino e infantil. Para ilustrar a degeneração a que os trabalhadores urbanos estavam submetidos nas cidades, o autor elenca dados que corroboram o aumento da taxa de mortalidade infantil, na idade entre 0 e 5 anos, durante as primeiras décadas do século XIX, sendo relacionada às doenças, à subnutrição e às deformidades oriundas das novas ocupações:

Não há razão para se supor que a saúde dos operários adultos fosse inferior à média, existindo, inclusive, alguns indícios de que a dos fiandeiros de algodão melhorou entre 1810 e 1830, e principalmente depois, quando se limitou o número de horas de trabalho, se acondicionaram as máquinas em carcaças protetoras e se aprimoraram as condições de ventilação, de espaço e de limpeza. Contudo, seus filhos

---

<sup>2</sup> Thompson, E. P. *Padrões e experiências*. In: *A Formação da Classe Operária Inglesa*. II. (A maldição de Adão). São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 179-289.

<sup>3</sup> A substituição do pão e da aveia pela batata, o raro consumo de carne e os impostos altos que encarecem a cerveja são exemplos da queda no nível de vida da classe trabalhadora nos primórdios da Revolução Industrial, ao contrário das defesas otimistas feitas pelos proprietários capitalistas sobre o desenvolvimento do sistema.

aparentemente sofreram os mesmos problemas típicos em outros setores. Num levantamento realizado a pedido dos patrões de Manchester, em 1833, verificou-se que os fiandeiros casados pesquisados tinham tido 3.166 filhos (numa média de quatro e meio para cada casal): entre eles, 1.922, ou 60,5% do total, ainda viviam, enquanto 1.244, ou 39,5% tinham morrido. Podemos supor, com razoável coerência, que os 39,5% subiram para 50% na época em que as crianças, ainda pequenas na ocasião da pesquisa, atingiram a idade de cinco anos (ou deixaram de atingi-la). Esta elevada taxa de mortalidade infantil entre os filhos de trabalhadores frequentemente citados como beneficiários da Revolução Industrial pode ser atribuída, em parte, às condições sanitárias do ambiente. Pode também estar associada a uma deformação típica – o estreitamento da ossatura pélvica – das meninas que trabalham na fábrica desde a infância, trazendo dificuldade para os partos, com a debilidade dos recém-nascidos cujas mães trabalhavam até a última semana de gravidez, e, acima de tudo, com a falta dos necessários cuidados com os recém-nascidos. [...] Mães muito jovens, que trabalhavam eventualmente na fábrica desde os oito ou nove anos, não tinham qualquer preparo doméstico; a ignorância médica era assustadora; os pais eram vítimas de superstições fatalistas (fomentadas, às vezes, pelas igrejas); os narcóticos, principalmente o láudano, eram utilizados para calar o bebê (Thompson, 2002b, p. 196-197).

As condições degenerativas de vida e de trabalho acarretavam uma alta mortalidade e deformidades físicas entre os trabalhadores, que se tornavam figuras facilmente identificadas na rua por suas pernas tortas, ombros projetados para frente e tortos, tornozelos inchados, peito de “pombo” e outras deformações. O mesmo ocorria às crianças da indústria algodoeira, que eram franzinas, doentes, frágeis e mal-vestidas. O trabalho nas fábricas condenava muitas meninas ao estreitamento da ossatura pélvica, o que, por sua vez, gerava dificuldades para os partos. Além disso, como indica Thompson (2002b), ocorria a utilização de narcóticos para acalmar bebês, filhos de trabalhadoras.

Entre 1780 e 1840, conforme laudos médicos, relatórios de inspeção e estudos examinados pelo autor, a exploração de crianças aumentou de maneira considerável, principalmente nos campos carboníferos, nas olarias, nas cozinhas, nas operações em portinholas de ventilação e nas fábricas. Os conflitos entre classes sociais antagonicas já se estabeleciam de maneira incisiva. De um lado, os movimentos de trabalhadores e os relatórios médicos e de inspeção de fábricas denunciavam a mortalidade infantil, e as péssimas condições de vida e de trabalho nas fábricas, e, de outro lado, os arautos do liberalismo responsabilizavam as famílias pela exploração do trabalho infantil e afirmavam que não havia nenhuma novidade na inserção de crianças na indústria:

As condições são tão ruins nas “antigas” indústrias quanto nas novas; uma parte considerável de evidências é tendenciosa e exagerada; a situação já havia melhorado antes dos protestos de 1830; os próprios operários eram mais cruéis no tratamento às crianças; os protestos partiam de grupos interessados – proprietários de terras hostis aos industriais ou sindicalistas adultos interessados na redução da própria jornada de trabalho – ou intelectuais de classe média que nada sabiam da questão; e (paradoxalmente), a situação como um todo revelaria o crescente sentimento humanitário das classes empregadoras, ao invés de opressão e insensibilidade (Thompson, 2002b, p. 202-203).

Descartando a naturalidade do trabalho realizado na grande indústria, Thompson (2002b) afirma que, embora o trabalho infantil não seja algo novo, ele adquire uma nova conotação com a exploração da mais-valia. O autor considera que a criança é parte intrínseca da economia familiar e agrícola anterior a 1780 e que certas atividades, como limpar chaminés e trabalhar em navios, desempenhadas por crianças pobres e órfãs antes da Revolução Industrial, eram piores do que muitas funções na fábrica. Entretanto, ressalta o historiador, esses fatos isolados não eram destinados à exploração de mais-valor nem predominantes: “A forma predominante de trabalho infantil era a doméstica ou a praticada no seio da economia familiar. As crianças que mal sabiam andar podiam ser incumbidas de apanhar e carregar coisas” (Thompson, 2002b, p. 203).

Depoimentos de crianças carregando algodão na peneira, estendendo o algodão solto, girando manivelas, limpando o domicílio, preparando pão e cerveja são relatados pelo autor como exemplos de trabalhos realizados antes da exploração de crianças para a produção de mais-valia. Muitas famílias tinham interesse nas atividades que complementavam rendimentos com a ajuda da criança. Mas, em comparação ao trabalho industrial, as atividades domésticas eram mais variadas, e não havia prolongamento ininterrupto, mas um ciclo de tarefas. A introdução era gradual e respeitava as idades:

Nenhuma criança tinha que pisar sobre o algodão oito horas por dia, seis dias por semana. Em síntese, podemos supor que havia uma introdução gradual ao trabalho que respeitava a capacidade e a idade da criança, intercalando-o com entrega de mensagens, a colheita de amoras, a coleta de lenha e as brincadeiras. Acima de tudo, o trabalho era desempenhado nos limites da economia familiar, sob cuidado dos pais (Thompson, 2002b, p. 25).

Como podemos perceber, o autor ressalta que há diferenças significativas entre o trabalho infantil familiar, anterior à Revolução Industrial, quando os ritmos e as atividades respeitavam a capacidade e o limite de idade da criança, intercalando suas ações com entregas de mensagens e coleta de frutos, e o trabalho desenvolvido nas indústrias do século XIX com jornadas exaustivas, realizadas cinco dias por semana, e atividades repetitivas voltadas, fundamentalmente, à produção de mais-valia. O trabalho das crianças no âmbito familiar se destinava à produção de objetos para o uso e o consumo da família (valor de uso), e não, como ocorria no trabalho na grande indústria, para a produção de mercadorias a serem trocadas por dinheiro no mercado (valor de troca). O objetivo do trabalho deixou de ser a produção de valores de uso e passou a ser produção de valor de troca. Conforme Marx (2006), são as relações sociais que determinam a forma que o trabalho assume:

[...] um negro é só um negro. Só em determinadas relações é que ele se torna um escravo. Uma máquina de fiar algodão

é uma máquina para fiar algodão. Apenas em determinadas relações ela se torna capital. Arrancada a estas relações, ela é tão pouco capital como o ouro em si [...]. Na produção, os homens não atuam só sobre a natureza, mas também uns sobre os outros. Produzem apenas atuando conjuntamente dum modo determinado e trocando suas atividades umas pelas outras. Para produzirem entram em determinadas relações uns com os outros, e só no seio destas relações sociais se efetua sua ação sobre a natureza, se efetua a produção. [...] As relações sociais em que os indivíduos produzem, as relações sociais de produção alteram-se, portanto, transformam-se com a alteração do desenvolvimento dos meios materiais de produção, as forças de produção. As relações de produção na sua totalidade formam aquilo a que se dá o nome de relações sociais, a sociedade, é na verdade, uma sociedade num estágio determinado, histórico, de desenvolvimento, uma sociedade com caráter peculiar, diferenciado. A sociedade antiga, a sociedade feudal, a sociedade burguesa são outras tantas totalidades de relações de produção, cada uma das quais designa, ao mesmo tempo, um estágio particular de desenvolvimento da história da humanidade. Também, o capital é uma relação social de produção. É uma relação burguesa de produção, uma relação de produção da sociedade burguesa. Os meios de subsistência, os instrumentos de trabalho, as matérias-primas de que se compõem o capital – não foram eles produzidos e acumulados em dadas condições sociais, em determinadas relações sociais? Não são eles empregues para uma nova produção em dadas condições sociais, em determinadas relações sociais? E não é precisamente este caráter social determinado que transforma em *capital* os produtos que servem para a nova produção? (p. 18-19).

Conforme o autor, as relações sociais determinam o trabalho e a forma como os homens atuam uns sobre os outros. De acordo com esse pensamento, e refletindo sobre nosso objeto de estudo, poderíamos afirmar que uma criança é só uma criança e somente em determinadas relações sociais ela se torna uma trabalhadora. O trabalho, também, é só uma forma de produção da vida, e somente em determinadas relações ele deixa de ser meio de produção de valores de uso e passa, prioritariamente, a produzir mais-valor.

Ainda para reiterar que o problema da exploração do trabalho infantil, no caso específico desse estudo, ocorre no contexto do trabalho no capitalismo, ilustramos com a citação de Marx (1978, p. 76):

Uma cantora que entoa como pássaro é um trabalhador improdutivo. Na medida em que vende seu canto, é assalariada ou comerciante. Mas a mesma cantora, contratada por um empresário, que a faz cantar para ganhar dinheiro, é um trabalhador produtivo, já que produz diretamente capital.

Para o autor, o capital não consiste somente em produzir meios de subsistência, instrumentos de trabalho e matérias-primas, mas em valores de troca, em relações e em grandezas sociais que **parecem** beneficiar o trabalhador, mas produzem a sua miséria. Marx (1978) define características próprias da produção capitalista: 1) a produção capitalista não é só produção de mercadorias, embora no seu seio todos os produtos sejam mercadorias; 2) é, em primeiro lugar, produção de mais-valia, de capital, sob a vestimenta da mercadoria, desfrute do trabalho de outrem; 3) produção e reprodução da relação capitalista e do trabalho assalariado, nas quais a educação, a legislação e a religião assumem lugar destacado e sem as quais a produção de capital não é possível.

As três características esboçadas acima estão, segundo o autor, relacionadas de maneira interdependente. A mercadoria, na sociedade capitalista, transforma-se em capital ampliado por meio da relação de apropriação do excedente do trabalho humano e posterior troca por dinheiro. Como o trabalhador, sob o modo capitalista, no campo ou na cidade, não usa os meios (instrumentos, maquinaria, matéria-prima e força de trabalho) para a produção de valores de uso, mas para a produção de valores de troca, destinados à produção de mais-valor, toda a produção de mercadoria ocorre enviesada por essa finalidade. Dessa forma, a agricultura e o trabalho artesanal, antes voltados à subsistência e à produção de valores de uso, transformam-se em produção para o comércio, cuja finalidade última é a troca por dinheiro. Na troca por dinheiro, o valor agregado ao produto é maior do que o valor pago ao trabalhador, gerando, assim, a mais-valia.

Destinada à troca para apropriação do mais-valor por outrem, a produção capitalista, que tem na parte não paga do trabalho a origem de sua acumulação, só se reproduz com a existência de uma classe crescente de trabalhadores que, destituída dos meios de produção, submete-se a ser explorada por meio do trabalho assalariado. Quanto mais o trabalhador trabalha, mais riqueza ao capitalista gera. Quanto mais o trabalhador trabalha, mais desenvolve o processo de trabalho, que é convertido em tecnologias geradoras do desemprego. Quanto maior o número de desempregados, maior a possibilidade de os capitalistas encontrarem trabalhadores famintos capazes de se submeterem aos piores salários e de enviarem seus filhos ao trabalho produtivo. Assim, as formas de reprodução tornam-se as formas de produção do sistema.

Ainda para o mesmo autor (Marx, 1988a), são a venda e a compra da mercadoria força de trabalho para produção de mais-valia as características sociais fundamentais do trabalho na sociedade capitalista. Dessas peculiaridades, deriva a problemática da forma social do trabalho (infantil ou adulto) à classe trabalhadora que, destituída dos meios de produção da própria existência, é obrigada a se submeter à forma assalariada. Aparentemente, os trabalhadores são livres para se venderem ou não no mercado de trabalho. Mas, na realidade, é na esfera da circulação, onde ocorrem as trocas entre as mercadorias, inclusive entre a mercadoria força de trabalho e o salário, que a relação desigual existente no processo de produção é disfarçada de igualitária. É como se capitalistas e trabalhadores estivessem estabelecendo uma troca de equivalentes: força de trabalho por salário. Mas, além de o trabalhador estar destituído dos meios de produção, de posse do capitalista, ele recebe um salário inferior ao valor de seu tempo de trabalho. A parte não recebida de seu salário é apropriada pelo capitalista e torna-se a fonte de acumulação de sua riqueza.

Na troca, a forma concreta e qualitativa da atividade individual é igualada a outras formas distintas e concretas de trabalho, compondo o que Marx (1988a; 1988b; 1978) denomina de trabalho social abstrato.

O trabalho de produção de tabaco, por exemplo, é igualado a outras formas concretas de trabalho na relação de troca mediada pelo dinheiro. O problema é que, por trás do dinheiro pago pelas mercadorias, encontram-se ocultados os salários e a produção da mais-valia. Essa equiparação, que torna equivalente o que é desigual, cria um nexo relacional unificado que transforma o trabalho privado em social, o trabalho concreto em abstrato.

Segundo Marx (1988a), o dispêndio de energia física é uma característica do trabalho, mas a especificidade humana traz duas constituições diferenciais: o pôr teleológico previsível e o caráter abstrato social típico do valor. Rubin (1987), concordando com Marx (1998a), afirma que o trabalho “[...] é um dispêndio de energia humana em forma fisiológica [...] entendido também como fenômeno social relacionado a determinada forma de produção” (p. 151). Já o trabalho abstrato vai além das formas concretas de dispêndio de energia física do trabalhador, compondo uma relação social mercantil de produtores separados:

O conceito de trabalho abstrato é a abstração de formas concretas do trabalho, relação social básica entre produtores mercantis separados. O conceito de trabalho abstrato pressupõe uma determinada forma social de organização do trabalho numa economia mercantil: os produtores individuais de mercadorias não estão vinculados no próprio processo de produção, na medida em que esse processo representa a totalidade das atividades de trabalho concretas; este vínculo se realiza através do processo de troca, isto é, através da abstração dessas propriedades concretas. O trabalho abstrato não é uma categoria fisiológica, mas uma categoria social e histórica (Rubin, 1987, p. 159).

Conforme o autor, o trabalho coletivo abstrato torna os produtores individuais de mercadorias, distantes no ato de produção, vinculados por meio da troca, onde se abstrai das características individuais e concretas de cada trabalho. Na troca, não aparece quem produziu: adultos, crianças, mulheres, idosos ou deficientes. Entretanto, é pela troca que as formas concretas de produção da mercadoria se tornam

vinculadas e compõem o trabalho social abstrato. Ou seja, a troca permite que o fumo produzido por crianças e adultos no sistema integrado dos municípios de São Bonifácio, Imbuia e Canoinhas (Santa Catarina, Brasil) torne-se vinculado à circulação da mercadoria cigarro no continente europeu (principal mercado consumidor do fumo brasileiro). Dessa forma, o consumidor europeu relaciona-se com as famílias e crianças trabalhadoras do campo de Santa Catarina. É por essas características sociais, históricas e específicas, num determinado modo de produção da existência, que o trabalho infantil se torna um problema social generalizado. Se, antes, ajudar a família nas tarefas domésticas e privadas, do campo ou da cidade não era problema, conforme atesta Thompson (2002b), com a instituição do trabalho coletivo abstrato, assalariamento e exploração da mais-valia do trabalhador, o trabalho da criança, assim como o do adulto, tem outra conotação e se torna um problema social.

## 1.2 Os efeitos da introdução da maquinaria na grande indústria

No século XIX, as demandas oriundas dos novos modos de vida, mais urbanos e consumistas do que na época medieval, culminaram na ampliação da capacidade do trabalho, de modo a favorecer a ampliação da exploração da mais-valia. Como os trabalhadores, além de limitados produtivamente, eram resistentes, indisciplinados e insubmissos, eles eram considerados imperfeitos para as intenções produtivas capitalistas<sup>4</sup>. Por isso, foi necessário desenvolver meios, como as máquinas, que os tornassem cada vez mais supérfluos.

---

<sup>4</sup> Entre os movimentos de resistência de trabalhadores dos primórdios da Revolução Industrial, destacamos o ludismo. O ludismo foi um movimento de operários do século XIX contrários à substituição de homens por máquinas nas primeiras indústrias. Era uma forma de sindicalismo que costumava quebrar as máquinas, principalmente aquelas que, por exemplo, favoreciam o desemprego e substituíam vários trabalhadores. O nome desse movimento deriva de Ned Ludd, líder criado pelos trabalhadores que costumava assinar bilhetes após a quebra das máquinas. Para saber mais informações, ver Thompson (2002c); Marx (1988b).

A introdução das máquinas na grande indústria do século XIX permitiu que o processo de trabalho, antes limitado pelas características individuais de cada trabalhador (idade, experiência, força e destreza), ocorresse empregando menos força de trabalho para a produção da unidade mercadoria. *A priori*, a novidade da maquinaria está no alívio da labuta humana, pois uma máquina é capaz de produzir o que antes muitos seres humanos juntos produziam manualmente. Conforme Marx (1988b, p.8), na utilização de máquinas, “O homem, ao invés de atuar com a ferramenta sobre o objeto de trabalho, atua como força-motriz de uma máquina-ferramenta” e, assim, “[...] outras forças da natureza podem tomar o seu lugar”. Conforme as argumentações do autor:

Quando a própria ferramenta é transferida do homem para um mecanismo, surge uma máquina no lugar de uma ferramenta. A diferença salta logo à vista, mesmo que o ser humano continue sendo o primeiro motor. O número de instrumentos de trabalho que ele pode operar ao mesmo tempo é limitado pelo número de instrumentos naturais de produção, seus próprios órgãos corpóreos. Na Alemanha, tendeu-se inicialmente a fazer com que um fiandeiro movimentasse duas rodas de fiar, fazê-lo, portanto, trabalhar simultaneamente com as duas mãos e os dois pés. Isso era estafante demais. Depois, inventou-se uma roda de fiar com pedal e dois fusos, mas os virtuosos da fiação que conseguiam fiar dois fios ao mesmo tempo eram quase tão raros como homens com duas cabeças. A Jenny (máquina de fiar inventada nos anos 1764/67 por James Hargreaves e batizada com o nome de sua filha), pelo contrário, fia, de saída com 12 a 18 fusos; o tear de confeccionar meias tricoteia com muitos milhares de agulhas de uma só vez, etc. O número de ferramentas com que a máquina-ferramenta joga simultaneamente está, de antemão, emancipado da barreira orgânica que restringe a ferramenta manual de um trabalhador (Marx, 1988b, p. 7).

Para além de superar as limitações humanas, na relação capitalista, a utilização das máquinas adquire características específicas que resultam na intensificação do ritmo produtivo dos trabalhadores, diminuição do número de empregados e aumento da exploração da mais-valia.

A máquina, ao incorporar a experiência, a qualidade, a força, a criatividade e a técnica do trabalhador, transforma-as, conforme Marx (1988b), em trabalho morto, cuja propriedade passa a ser do capitalista, e não mais do trabalhador. Além disso, ao diminuir o tempo de produção da mercadoria, barateia seu custo e encurta a parte da jornada de trabalho de que o trabalhador precisa para si mesmo:

Tal não é de modo algum a finalidade da maquinaria utilizada como capital. Igual a qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, ela se destina a baratear mercadorias e a encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador precisa para si mesmo, a fim de encompridar a outra parte da sua jornada de trabalho que ele dá de graça ao capitalista. Ela é meio de produção de mais-valia [...] Matemáticos e mecânicos explicam a ferramenta como máquina simples e máquina como ferramenta composta. Não vêm aí uma diferença essencial [...] Do ponto de vista econômico, no entanto, a explicação não vale nada, pois lhe falta o elemento histórico (Marx, 1988b, p. 5).

Conforme o autor, o uso de máquinas no processo de trabalho permite o aparecimento de características diferentes das formas medievais de produção da existência. Mas essas diferenças não dizem respeito somente ao aumento da produção. O trabalhador deixa de executar sua tarefa separada e isoladamente e passa a ser um órgão da ação coletiva, exercendo parcialmente qualquer função fracionária. As tarefas são decompostas independentemente das habilidades do sujeito, que necessita apenas adaptar-se ao processo. Assim, o homem adulto torna-se cada vez mais desnecessário, podendo a água, o vento, as crianças e as mulheres ocuparem seu lugar.

A velocidade, a precisão, a força e a facilidade no processo de trabalho, advindas do uso da maquinaria, tornam possível produzir em escalas jamais alcançadas. Os trabalhadores imaturos, baratos, de membros flexíveis e sem força muscular passam a ser utilizados:

À medida que a maquinaria torna a força muscular dispensável, ela se torna o meio de utilizar trabalhadores

sem força muscular ou com desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho de mulheres e de crianças foi a primeira palavra-de-ordem da aplicação capitalista da maquinaria! Com isso, esse poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores transformou-se rapidamente num meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros das famílias dos trabalhadores, sem distinção de sexo e de idade, sob o comando imediato do capital. O trabalho forçado para o capitalista usurpou não apenas o lugar do folgado infantil, mas também o trabalho livre no círculo doméstico, dentro dos limites decentes para a própria família.

O valor da força de trabalho era determinado pelo tempo da força de trabalho não só necessário para a manutenção do trabalhador individual adulto, mas para a manutenção da família do trabalhador. A maquinaria, ao lançar todos os membros da família do trabalhador no mercado de trabalho, reparte o valor da força de trabalho do homem por toda a sua família [...] amplia o material humano de exploração (Marx, 1988b, p. 21).

As máquinas, ao permitirem a substituição do trabalhador adulto por crianças, conforme Marx (1988b, p. 21), resultaram não só na perda da “alegria do folgado infantil” como também das formas de trabalho familiar, desenvolvidas dentro dos limites descendentes da família. O emprego de *cheap labour* (crianças e mulheres) aumentou o número de trabalhadores assalariados, pois o valor do salário antes pago a um trabalhador adulto masculino passou a equivaler à soma dos salários de todos os membros da família, ampliando dessa forma a exploração da mais-valia.

As manufaturas, anteriores às grandes indústrias, embora também tivessem a produção ritmada e potencializada pelo trabalho coletivo, eram determinadas e limitadas pela habilidade humana. Nelas, a produção de mais-valor, ou seja, do *quantum* de tempo de trabalho não pago ao trabalhador, era predominantemente explorada de forma absoluta, ou seja, por meio do prolongamento da jornada de trabalho, o que os levava a lutarem pela sua diminuição. As manufaturas possuíam formas

progressivas de trabalho e aprendizagem, fazendo do trabalhador adulto qualificado um mestre capaz de introduzir os mais novos gradualmente no processo de produção:

Nas gráficas inglesas de livros, por exemplo, ocorria antigamente a passagem, correspondente ao sistema da velha manufatura e do artesanato, dos aprendizes de trabalhos mais leves para os trabalhos de mais conteúdo. Eles percorriam as etapas de uma aprendizagem até serem tipógrafos completos. Saber ler e escrever era, para todos, uma exigência do ofício. Tudo isso mudou com a máquina impressora. Ela emprega duas espécies de trabalhadores: um trabalhador adulto, o supervisor da máquina, e mocinhos, em geral com 11 a 17 anos de idade, cuja tarefa consiste exclusivamente em colocar uma folha de papel na máquina ou retirar dela a folha impressa. Notadamente em Londres, eles executam essa faina vexatória por 14, 15, 16 horas ininterruptas, durante alguns dias da semana e com frequência até por 36 horas consecutivas, com apenas 2 horas de descanso para comer e dormir. Grande parte deles não sabe ler e, em regra, são criaturas embrutecidas, anormais [...] Assim que se tornam velhos demais para o seu trabalho infantil, portanto o mais tardar aos 17 anos, são despedidos da tipografia. Tornam-se recrutados da criminalidade. Algumas tentativas de arranjar-lhes ocupação noutra lugar fracassaram em face de sua ignorância, embrutecimento, degradação física e espiritual. (Marx, 1988b, p. 86).

A forma capitalista, com a introdução das máquinas, liquidou as etapas de aprendizagem no trabalho que faziam do trabalhador adulto um profissional completo. Além da execução de tarefas simples e ininterruptas que embruteciam os corpos e as mentes, muito cedo os trabalhadores que começaram a atuar ainda na infância se tornaram figuras descartáveis, capazes de incrementar as filas de desempregados que se submetiam aos piores salários ou de aceitar a exploração dos próprios filhos como meio de sobrevivência familiar.

O emprego de crianças tornou-se algo tão vantajoso nos primórdios da Revolução Industrial, que fabricantes anunciavam preci-

sar de “garotos bastante crescidos para que possam se passar por 13 anos”<sup>5</sup>, numa tentativa de burlar a lei fabril que delimitava o trabalho de menores dessa idade em seis horas. Na Inglaterra, conforme Marx (1988b), mulheres pegavam crianças em *Workhouses*<sup>6</sup> e as alugavam por semana, semelhante à forma como se escravizavam negros nas colônias da América. Submetidos a essa situação, crianças e jovens iam à ruína física e mental, enquanto a necessária ocupação extradomiciliar das mães condenava as crianças ao descuido, à má alimentação, à administração de opiatos para acalmar bebês famintos e ao envenenamento proposital (Marx, 1988b, p. 23).

Com a introdução das máquinas, a exploração da mais-valia também adquiriu uma nova característica. Ela passou a ser realizada por meio da intensificação dos ritmos produtivos no processo de trabalho (mais-valia relativa, conforme Marx, 1988a), e não somente pela ampliação da jornada de trabalho (mais-valia absoluta, conforme Marx, 1988a). Os seres humanos passaram a produzir conforme o ritmo e a velocidade das máquinas.

Esse processo de substituição de homens por máquinas com emprego de mulheres e crianças e aumento do ritmo produtivo não era linear, mas apresentava várias contrariedades. A utilização de *cheap labour* (trabalho barato de mulheres e crianças) ocorria já no século XIX, combinando produção em larga escala com trabalho domiciliar artesanal em moradias privadas de trabalhadores, transformadas num “departamento externo aos das fábricas”, conforme Marx:

Essa assim chamada moderna indústria domiciliar nada tem em comum, exceto o nome, com a antiga, que pressupõe artesanato urbano independente, economia camponesa autônoma e, antes de tudo, uma casa de família trabalhadora.

---

<sup>5</sup> Redgrave, A. In: Reports of Insp. of fact. For 31st October 1858 (p. 40-41 apud Marx, 1988b, p. 22).

<sup>6</sup> As *workhouses* eram casas em que os trabalhadores pobres podiam viver e trabalhar. As primeiras surgiram na Inglaterra em 1652 e constituíram uma forma barata de explorar pobres, desvalidos, órfãos no trabalho.

Ela está agora transformada no departamento externo da fábrica, da manufatura ou da grande loja. Ao lado dos trabalhadores fabris, dos trabalhadores manufatureiros e dos artesãos, que concentra especialmente em grandes massas e comanda diretamente, o capital movimenta, por fios invisíveis, outro exército de trabalhadores domiciliares espalhados pelas grandes cidades e pela zona rural (Marx, 1988b, p. 69).

De maneira paralela e articulada ao trabalho na grande indústria, o capital movimenta, por fios invisíveis, trabalhadores manuais em domicílio ou em propriedades agrícolas, semelhantes às atuais formas de produção integrada de fumo em Santa Catarina. Para o autor, nesses espaços a exploração é ainda mais desavergonhada, pois a capacidade de resistência diminui com sua dispersão em lugares privados espalhados por diferentes regiões. Como exemplo das péssimas condições do trabalho domiciliar e da contradição existente na proibição de menores de 13 anos trabalharem nas indústrias sem frequentarem a escola, Marx (1988b) evidencia que, na produção de carvão, olarias e mineração, onde as máquinas em 1866 ainda eram raras, o trabalho ia das 5 da manhã às 8 da noite com emprego de crianças desde 4 anos de idade:

Crianças de ambos os sexos são empregadas a partir dos 6 e até mesmo dos 4 anos de idade. Trabalham o mesmo número de horas, frequentemente mais que os adultos. O trabalho é duro e o calor do verão aumenta ainda mais o esgotamento. Numa olaria de Mosley, por exemplo, uma moça de 24 anos fazia diariamente 2 mil tijolos, ajudada por 2 garotas menores de idade como auxiliares, que traziam o barro e empilhavam os tijolos. Essas garotas carregavam diariamente 10 mil toneladas de barro por um aclave escorregadio de uma escavação com uma profundidade de 30 pés, e numa distância de 210 pés (Marx, 1988b, p. 71).

O autor ilustra com mais exemplos (produção de renda inglesa, acessórios de vestiários, fabricação de fósforos, produção de linho) a diversidade de formas de trabalho artesanal combinadas com trabalhos mecanizados na composição da indústria moderna. Todas as ilustrações evidenciavam que a exploração do trabalho infantil potencializava a

mais-valia imediatamente, mas, em doses exageradas, ameaçava a reprodução do sistema, elevando a degeneração e a mortalidade entre os trabalhadores precoces. Por isso, avançaram as leis fabris que limitavam a jornada de trabalho por idade e obrigavam o ensino escolar para as crianças nas fábricas. Conforme o autor, nada poderia ser melhor para o modo capitalista de produção do que as leis que, por meio da coação do Estado, regulassem formas de exploração com providências mínimas de saúde e higiene aos trabalhadores.

Para Marx (1988b), a legislação fabril e a instituição da escola eram tão necessárias ao capital quanto a matéria-prima e a maquinaria. Combinavam-se trabalho e escola com regras que permitiam aumentar a produtividade, preservar a força de trabalho e garantir a exploração no futuro:

A coisa é simples. Aqueles que só permanecem metade do dia na escola estão sempre lépidos e quase sempre dispostos e desejosos de receber instrução. O sistema de metade trabalho e metade escola faz de cada uma dessas atividades descanso e recreação em relação à outra e conseqüentemente muito mais adequadas para a criança do que a continuidade ininterrupta de uma das duas. Um garoto que desde manhã cedo fica sentado na escola não pode concorrer, especialmente quando faz calor, com outro que chega lépido e fagueiro do seu trabalho (Child. Empl. Comm. apud Marx, 1988b, p. 85).

Porém, se na fábrica a fiscalização gerava avanços relativos à regulamentação da legislação fabril, inferindo no poder de empregadores, a regulação do trabalho domiciliar (extensão departamental das fábricas), segundo Marx (1988b), aparecia como interferência no poder paterno, uma vez que o fio que ligava a produção em domicílio e agrícola com a produção industrial capitalista era de difícil visualização. Destarte, a condição de exploração familiar foi dissolvida e dissimulada, pois, de um lado, os pais eram culpados individualmente pelo problema e, por outro lado, a proclamação dos direitos das crianças, as políticas públicas e as escolas agiram sem tocar nas múltiplas determinações que condicionavam a exploração infantil.

No século XIX, ainda conforme o autor, ocorreu a limitação da legislação fabril em seis horas para o trabalho infantil e a obrigatoriedade de as crianças frequentarem escolas em regimes de alternância com o trabalho. O número de dias letivos variava entre países e ramos de atividades. Na Escócia, por exemplo, as crianças acompanhavam 150 horas de aulas no período de seis meses. As salas eram multisseriadas, o número de alunos atendidos era maior do que a capacidade do espaço, havia pouco mobiliário, carência de livros e de materiais didáticos, além de professores que mal escreviam o próprio nome.

Como podemos perceber, já no século XIX, as crianças da classe trabalhadora iam à escola não para terem acesso ao conhecimento historicamente acumulado, mas para pouparem-se da destruição precoce que as comprometiam como trabalhadoras no futuro. Na escola, além de estarem temporariamente livres da exploração no trabalho, as crianças aprendiam a ter disciplina e eram instruídas com conhecimentos simples e genéricos – diferentes da formação propedêutica – e, assim, se potencializavam como força de trabalho futura, capazes de operar a maquinaria. Dessa forma, a escola nasceu para a classe trabalhadora como meio de regulação da exploração imposta pela relação capitalista de trabalho e também como forma de preparação para as novas formas que o trabalho adquiria a partir dos avanços das forças produtivas.

### 1.3 Educação para o trabalho: legislação, escola e religião

[...] dominar a ferocidade das paixões insubmissas das crianças, reprimir a excessiva rudeza de seus costumes, castigar a desagradável e desmoralizadora obscenidade da sua linguagem; controlar a persistente rebeldia de seus desejos; torná-los honestos, obedientes, cordiais, diligentes, submissos e metódicos<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Thompson (2002b, p. 291).

Ele inicia seu curso matutino  
Jamais se cansa, nem se detém para repousar [...]   
Assim como o Sol, deveria eu cumprir meus deveres  
deste dia  
Iniciar meu trabalho bem cedo, e serenamente  
Prosseguir no meu sagrado percurso<sup>8</sup>

Thompson (2002b), ao analisar a experiência da classe operária inglesa, afirma que ela não é produto apenas da Revolução Industrial, mas de um *formar-se* objetivo e subjetivo na dialética da história. No capítulo intitulado “O poder transformador da cruz”<sup>9</sup>, o autor relata como as crianças inglesas eram educadas pela religião metodista para a aceitação de sua condição de trabalhadoras assalariadas.

O apelo à dimensão moralizadora e edificante do trabalho afetava a formação integral e *omnilateral* do ser humano, o qual crescia, além de atrofiado pelo movimento repetitivo e alienado do trabalho industrial, naturalizando a própria condição de explorado. Nesse sentido, Mészáros (2006) afirma que nenhum sistema se reproduz sem suas próprias formas de interiorização das condutas sociais.

Conseguir uma massa de trabalhadores para ser explorada é algo diferente de conseguir trabalhadores com as habilidades, a submissão e as qualificações necessárias. Thompson (2002b) adverte sobre a importância da coerção social, do poder transformador da cruz e da escola para combater a preguiça e insubmissão da classe trabalhadora nos primórdios da Revolução Industrial. Segundo Figueira (2002), em qualquer época os indivíduos precisam saber que não podem existir de qualquer maneira, mas de um modo socialmente determinado. Dessa forma, a educação não é um apêndice mais ou menos útil, mas sim visceral para as relações sociais vigentes.

---

<sup>8</sup> Idem nota 32.

<sup>9</sup> *A Formação da Classe Operária Inglesa*. II. A Maldição de Adão. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 225-290.

Por isso, a autora defende que o processo de aprendizagem significa, fundamentalmente, aprender a viver e a sobreviver numa determinada relação social. É preciso aprender o significado geral da sociedade na qual se vive. Tanto para um filósofo quanto para um lixeiro, é necessário existir um denominador comum. Ainda conforme Figueira (2002), no caso da sociedade burguesa, foi necessário transmitir que o ócio é algo contrário à própria existência, numa rejeição à concepção aristocrática que condenava o trabalho aos servos. A instituição da escola como local privilegiado da aprendizagem refletia as mudanças nas formas de produção da vida, que deixou de ser artesanal e individual e passou a ser coletiva.

Os homens livres, criados pelo processo intitulado por Marx de “acumulação primitiva”, não foram absorvidos pela manufatura com a mesma velocidade com que foram arrancados de suas terras. Primeiramente, converteram-se em massas de assaltantes, esmoleiros, vagabundos, gerando, entre o final do século XV e início do século XVIII, uma legislação sanguinária contra a vagabundagem. Em 1530, Henrique VIII declamava:

Esmoleiros velhos e incapacitados para o trabalho recebem uma licença para mendigar. Em contraposição, açoitamento e encarceramento para vagabundos válidos. Eles devem ser amarrados atrás de um carro e açoitados até que o sangue corra de seu corpo, em seguida devem prestar juramento de retornarem à sua terra natal ou ao lugar onde moraram nos últimos 3 anos e “se porem ao trabalho” [...] Aquele que for apanhado pela segunda vez por vagabundagem deverá ser novamente açoitado e ter a metade da orelha cortada; na terceira reincidência, porém, o atingido, como criminoso grave e inimigo da comunidade, deverá ser executado (Marx, 1988a, p. 265).

A citação ilustra a forma como os ex-trabalhadores rurais, expulsos de suas terras pelo processo de cercamento para a criação de ovelhas (destinadas à produção de lã para a incipiente fabricação de tecidos ingleses), foram enquadrados por leis e disciplinas necessárias à

generalização do sistema de trabalho assalariado. Esse processo foi fundamental para o desenvolvimento de uma classe de trabalhadores que, por “[...] educação, tradição, costume, reconhece as exigências do modo de produção nascente como naturais evidentes” (Marx, 1988b, p. 267).

A grande fábrica emergente enfrentava problemas com a falta de disciplina, submissão, metodismo, atenção, escrúpulos e obediência dos empregados. A principal dificuldade do sistema fabril estava em “[...] capacitar os seres humanos a renunciarem seus hábitos indisciplinados no trabalho [...]”. Logo, foi necessário criar uma forma bem-sucedida de disciplina nas fábricas, pois era “[...] praticamente impossível converter os trabalhadores oriundos das ocupações agrícolas em operários úteis após a puberdade” (Thompson, 2002b, p.237). Destarte, a educação das crianças pequenas era uma necessidade para o sucesso das relações sociais em ascendência. A indisciplina seria combatida pelo poder transformador da cruz de Cristo, da escola e da legislação. O trabalho era a cruz que o trabalhador convertido carregaria. A indisciplina tinha como consequência não somente a demissão da fábrica e a punição legal, mas também as “chamas do fogo do inferno”, numa articulação entre formas de coerção legal e religiosa para a submissão do trabalho fabril:

Como a alegria era associada ao pecado e à culpa, e o sofrimento (as feridas de Cristo) à bondade e ao amor, todos impulsos eram conduzidos aos seus opostos, e se tornou natural supor que o homem ou a criança só eram dignos da graça aos olhos de Deus se desempenhassem tarefas penosas, laboriosas e renunciantes. Trabalhar e penar era um deleite, e o masoquismo era amor. (Thompson, 2002b, p. 253).

Na mesma direção do pensamento de Thompson (2002b), Manacorda (2006) reflete sobre o entrelaçamento entre o nascimento da escola para a classe trabalhadora e as transformações no modo de produção da existência. O autor mostra que, a partir da Reforma Luterana, desenvolveu-se uma crítica à educação tradicional, e foi acentuado o debate sobre a necessidade de ensinar à maioria da população as letras e o trabalho. Lutero projeta uma nova escola para uma nova vida, sendo

a autodisciplina indispensável. Por isso, apelava aos pais para enviarem suas crianças às instituições de instrução, mesmo que não pudessem dispensar a ajuda delas no trabalho familiar durante o dia inteiro. A escola para os pobres ensinaria coisas úteis para uma vida produtiva e civilizada, combinada com o tempo das crianças destinado ao trabalho familiar. É o que aponta Lutero na *Carta aos Conselheiros de todas as cidades da Nação Alemã*:

[...] mas a prosperidade, a saúde e a melhor força de uma cidade consistem em ter muitos cidadãos instruídos, cultos, racionais, honestos e bem-educados, capazes de acumular tesouros e riquezas, conservá-los e usá-los para o bem [...] ora, homens desse tipo devem ser educados assim desde crianças [...]. Portanto, é necessário que meninos e meninas sejam bem educados e instruídos desde a infância [...]. Se os pais não podem privar das crianças o dia inteiro, mandem-nos (à escola) pelo menos uma parte do dia (Lutero, 1524, apud Manacorda, 2006, p. 197).

Lutero é considerado um dos precursores no enfrentamento da relação entre instrução e trabalho emergente com o declínio da forma artesanal e corporativa de aprendizagem e o nascimento das manufaturas. A defesa da capacidade de cada um interpretar a palavra divina foi a base da nova exigência da cultura popular e da participação na vida política, momento em que a igreja católica começou a perder o espaço na educação.

Nesse período, o pensador liberal John Locke também evidenciou preocupação com as classes populares, principalmente em prover às crianças escolas de trabalho que preparavam para atividades relacionadas à indústria fundamental. A disputa entre o ensino laico e o religioso, entre as letras e o estudo científico da realidade, foi refletida nas grandes enciclopédias organizadas por Diderot e D’Alembert, que defendiam o ensino adequado às transformações em curso: o artesão pela força de trabalho, o acadêmico como defensor das luzes e o homem

rico custeando a maquinaria<sup>10</sup>. Em vários países, a instrução pública era defendida seguindo a lógica dual de classe: uma formação erudita para comandantes e uma genérica para comandados. Para a classe mais populosa, aspiravam-se a casas públicas de instrução, pois “agricultores, ferreiros e artesãos precisavam apenas de uma breve instrução”. Todos os cidadãos seriam aptos e instruídos a servir ao Estado, seja para mandar, seja para obedecer. Assim, nasceu o ensino mútuo, inspirado na *Didática Magna*, de Comenius, que permitia ensinar muitos alunos com um mestre. Para escrever, bastava uma tabuinha com areia e o dedo acompanhado de uma rigorosa disciplina, conforme explica Manacorda (2006, p. 249):

Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam as escolas de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas). Os filósofos e os soberanos iluminados não tinham nenhuma novidade do próprio cérebro, são apenas os intérpretes e os executores dessa realidade que está mudando.

Foi a partir da legislação fabril que as escolas se tornaram uma necessidade para o ensino de generalidades às crianças da classe trabalhadora, além de atuarem favoravelmente para a disciplina e a aversão à preguiça.

Os estudos sobre a Revolução Industrial, desenvolvidos ao longo desse capítulo, apontam que o trabalho da criança é anterior ao capitalismo, desenvolvendo-se nas formas tradicionais de economia familiar que combinavam tempo livre e ajuda. As atividades domésticas eram variadas, e não havia prolongamento ininterrupto, mas um ciclo de ta-

---

<sup>10</sup> Nesse mesmo período, Rousseau (1978) fez contribuições fundamentais à pedagogia, focalizando o sujeito (a criança) e discordando dos enciclopedistas. Conforme Manacorda (2006), a ênfase no direito à felicidade, à ignorância, à rejeição ao método catequético, ao ensino especulativo de muitas coisas, a evocação constante da natureza como mestra de Emílio trouxe a crítica e evocou o adiamento de certos estudos e a valorização do jogo, dos sentidos, da moral, do exercício físico e da higiene. Foram essas as observações críticas de sua pedagogia libertadora diante das discussões político-pedagógicas do período.

refas. A introdução da criança era gradual e respeitava limites de idades (Thompson, 2002b).

O problema do trabalho infantil tornou-se uma generalidade, quando as atividades das crianças passaram a ser voltadas não mais à produção de valores de uso para a família, mas à produção de mais-valia. Esse momento coincidiu com a introdução das máquinas na grande indústria capitalista, que as utilizava não como meio de aliviar a labuta, mas de ampliar a parte não paga da jornada de trabalho. Como o foco das relações sociais capitalistas é a produção de capital, e não a humanização do ser social, as vantagens do trabalho coletivo e dos avanços tecnológicos não eram utilizadas para liberar as crianças para as virtudes das atividades de estudo, das brincadeiras, da arte, da música e da preguiça.

Com esses avanços, a produção capitalista determinou que não importava quem trabalhasse, desde que a mais-valia estivesse garantida. Entretanto, dialeticamente, como a exploração precoce podia comprometer o futuro da acumulação, a escola poupava, ocupava e preparava as crianças para o futuro do trabalho explorado. Além disso, na atualidade, com alto número de desempregados, o capital combina várias formas de exploração. Em determinados momentos, compensa mais empregar adultos que se submetem aos baixos salários e deixar as crianças na escola, preparando-as para serem exploradas no futuro. Em outros momentos, compensa mais explorar crianças em contextos familiares, onde o espaço privado se torna uma extensão da fábrica. Essa exploração, para evitar o colapso do sistema e a degeneração precoce da força de trabalho, tem que ser regulada por meio da legislação e da necessidade da escola que, inclusive, quando combinada com o trabalho, aumenta a capacidade produtiva do trabalhador.

A compreensão da constituição histórica da exploração do trabalho infantil durante a Revolução Industrial evidencia que não foi a maquinaria a grande responsável pela exploração de crianças, mas sim as relações sociais das quais as máquinas faziam parte. Na sociedade capi-

talista, a finalidade dos avanços tecnológicos deixou de ser o alívio da labuta humana para se transformar em meio de intensificação da jornada de trabalho, de criação de desemprego e ampliação da mais-valia por meio da exploração de *cheap labour*.

Seguindo o mesmo raciocínio do parágrafo acima, também não eram as famílias individualmente responsáveis pela exploração de seus filhos. As determinações concretas de vida familiar, entre as quais se destacam a descartabilidade precoce, a queda dos salários e a miséria da classe trabalhadora do século XIX, foram as grandes responsáveis pelo envio de crianças às fábricas. Nesse sentido, a luta contra a exploração de crianças era, indiretamente, uma luta contra as condições materiais de vida que culminavam na exploração dos adultos.

# 2

## A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL E A ESCOLA NA FUMICULTURA CATARINENSE

São os tempos modernos, cunhado, mas não se apoquentem: mudam os títulos – coronel é doutor, capataz é gerente, fazenda é empresa –, o resto não muda, riqueza é riqueza, pobreza é pobreza com fartum de desgraça (Jorge Amado).

**Figura 1: Trabalho familiar: crianças colhendo folhas de fumo na região de Imbuia, SC**



Foto: Soraya Franzoni Conde. Pesquisa de Campo, novembro de 2010.

O objetivo deste capítulo é tornar visível a relação entre a escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense, dissimulada como ajuda pelo discurso social geral. A pesquisa foi de-



foram indicados pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Santa Catarina (Fetaesc) como produtores significativos de fumo, e com recentes denúncias de trabalho infantil e intervenções fiscais do Ministério do Trabalho e do Emprego. Canoinhas é o principal produtor de fumo do Estado e faz parte de uma região com constantes denúncias de exploração de crianças no trabalho. Imbuia é um município que, embora pequeno, tem como principal atividade econômica a fumicultura, além disso, possui um dos IDHs (Índice de Desenvolvimento Humano) mais baixos de Santa Catarina. Já São Bonifácio teve a fumicultura como principal atividade econômica na década de 1980, lugar ocupado, na atualidade, pela avicultura e pela produção de laticínios. O desmatamento e a contaminação das águas e do solo são preocupações contemporâneas da população e da administração municipal de São Bonifácio, uma vez que o município pertence ao Parque Estadual da Serra do Tabuleiro e necessita adaptar-se às exigências ecológicas de exploração da economia local.

As escolas foram escolhidas de acordo com a localização. Buscamos aquelas situadas nas principais localidades produtoras de fumo dos três municípios. Percebemos que no campo predomina a oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes, por meio de escolas multisseriadas.

Diante da escassez de escolas rurais que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a pesquisa também elegeu uma escola localizada na área urbana de cada município com atendimento da Educação Infantil até o Ensino Médio. Encontramos um grande número de crianças e adolescentes, residentes em áreas rurais, que frequentam as escolas localizadas na área urbana, o que evidencia a ausência de escolas no campo e o transporte escolar como solução para a continuidade dos estudos.

A pesquisa foi desenvolvida com a mediação dos professores. As crianças e os adolescentes pesquisados foram convidados por seus professores a escreverem e a desenharem sobre o que fazem quando não

estão na escola: de manhã, de tarde, de noite, nos finais de semana e nas férias escolares. Optamos por recolher somente desenhos das crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em virtude das dificuldades de expressão, por meio da linguagem escrita, entre crianças em fase de alfabetização.

A escolha em pesquisar crianças da fumicultura por meio da escola deriva da dificuldade em obter informações diretamente sobre a problemática do trabalho infantil, tendo em vista sua ilegalidade e o receio que as famílias têm da ação punitiva dos fiscais do MTE (Ministério do Trabalho e do Emprego)<sup>1</sup> e da Afubra (Associação dos Fumicultores do Brasil)<sup>2</sup>. Sempre que perguntamos diretamente para os trabalhadores rurais se as crianças trabalham, a resposta é negativa: “Às vezes, eles me ajudam um pouco, mas trabalhar, não”. Entretanto, analisando o que revelam os textos e os desenhos feitos na escola, descobrimos que a ajuda é, na verdade, trabalho.

A metodologia de pesquisa, de acordo com os pressupostos do materialismo histórico dialético, buscou um caminho que tornasse visível o trabalho infantil nas relações sociais em que ele se realiza (escola, trabalho, família, sociedade), sem isolar a criança como ser dotado de existência independente da classe social da qual faz parte. A investiga-

---

<sup>1</sup> Os fiscais do Ministério do Trabalho e do Emprego de Santa Catarina fiscalizam situações de exploração de trabalho quando há denúncia por parte da população. Além da denúncia, é preciso haver uma relação de trabalho caracterizada (comprador e vendedor da força de trabalho). Dessa forma, o trabalho da criança no seio da família não é alvo de fiscalização do MTE/SC, pois há ausência das características das relações de trabalho. Muitas vezes, o MTE/SC recebe denúncias de exploração do trabalho adulto e acaba encontrando crianças/adolescentes trabalhando. Segundo a fiscal L. C. R., a fiscalização não busca o trabalho familiar porque tem dificuldade em separar a ajuda familiar na organização da vida e a exploração do trabalho, além de existirem casos menos toleráveis de exploração da criança.

<sup>2</sup> A Associação dos Fumicultores do Brasil auxilia na fiscalização do trabalho infantil junto às empresas integradas. Semestralmente, todas as propriedades cuja família tem crianças são fiscalizadas. Além disso, as empresas buscam o boletim escolar e o atestado de frequência dos filhos dos fumicultores. Essa ação de acompanhamento começou a ser feita após constantes pressões internacionais acerca da persistência ilegal de trabalho infantil na fumicultura. Caso seja encontrado algum filho de fumicultor trabalhando, a produção de fumo é ameaçada de não ser comprada pela empresa.

ção envolveu, na escola, crianças, adolescentes, professores, merendeiras, secretárias, diretoras, trabalhadores rurais, secretários municipais de Educação, secretários municipais de Agricultura, sindicalistas, empresas integradoras, dados oficiais, bibliografias, fotografias e desenhos.

A apreensão do trabalho infantil exige ir além da aparência imediata e cotidiana do fenômeno, que tende a responsabilizar individualmente as famílias pelo trabalho de seus filhos. O trabalho de crianças é síntese de múltiplas determinações. Se os pais consentem que seus filhos trabalhem, essa é a forma histórica que aprenderam para sobreviver como classe trabalhadora. Afinal, não são as ideias que determinam o modo pelo qual os homens produzem a própria existência, mas o contrário. São as relações sociais travadas entre os seres humanos que produzem suas ideias.

## 2.2 O contexto dos municípios pesquisados

### 2.2.1 São Bonifácio

São Bonifácio é um município de 3.138 habitantes, localizado na encosta da Serra Catarinense, a 79 quilômetros de Florianópolis. Foi colonizado em 1864 por trabalhadores alemães vindos da região de Westfália. Seu nome é uma homenagem ao Santo Padroeiro da região colonizadora. Na atualidade, sua economia baseia-se na agricultura, pecuária de leite e corte, apicultura, avicultura, beneficiamento da madeira e turismo. Setenta e cinco por cento da população reside na área rural<sup>3</sup>.

Conforme o secretário municipal de Agricultura de São Bonifácio, o fumo chegou à região por volta da década de 1970 como uma “salvação” para o trabalhador rural continuar no campo. Na época, a produção europeia já evidenciava problemas com as questões ambientais e com as

---

<sup>3</sup> Conforme <http://www.saobonifacio.sc.gov.br/home/index.php?>. Acesso em 18 out. 2011.

denúncias dos movimentos de trabalhadores sobre as condições de trabalho no fumo. Por isso, o Brasil passou a produzir para exportar. Como as empresas integradas garantem a compra da produção do agricultor, a fumicultura vem se constituindo como alternativa segura de renda. Evidentemente, “Ninguém planta fumo porque quer”<sup>4</sup>, destaca o secretário, mas por ser uma alternativa viável à sobrevivência familiar. Às vezes, as produções passam por rigorosas fases de seca, e a folha do fumo, ao contrário das demais, continua verde. O segredo dessa genética é guardado com muito zelo nos laboratórios das multinacionais fumageiras.

Hoje, o município sofre com a falta de emprego. Muitas famílias mandam os filhos estudarem fora, e quando eles voltam, não têm como trabalhar na profissão escolhida dentro do município. Há tentativas de influenciar o desenvolvimento da produção de milho, leite e verduras orgânicas, uma vez que esses produtos são menos agressivos à saúde e ao meio ambiente. Outra saída que a prefeitura tem estimulado é o agroturismo ecológico.

Do final de 1980 até a atualidade, a população de São Bonifácio diminuiu pela metade. Além disso, quando as pessoas ficam velhas, costumam sair da roça, preferindo morar no centro da cidade devido às facilidades de locomoção e de atendimentos em diferentes tipos de serviço. Sem produção no campo, não há renda para o município, que se movimenta economicamente pela produção rural.

Na atualidade, há cerca de 52 famílias que produzem fumo no município que trabalham de maneira integrada, vendendo a produção às seguintes empresas: Continental Tabaccos Alliance, Japan Tobacco International [?] Kannenberg, Philip Morris, Souza Cruz e Universal.

---

<sup>4</sup> G. J. B. Entrevista concedida à Soraya Franzoni Conde em 21 set. 2010.

### 2.2.2 Imbuia

Imbuia é um município de 5.900 habitantes, dos quais 63,8% residem em localidades rurais. Localiza-se no Alto Vale do Itajaí, a 150 quilômetros de Florianópolis. Foi colonizado em 1930, e seu nome deve-se à presença significativa, em seu território, de árvores de madeira de lei de alto valor comercial chamadas de imbuia. Como decorrência da exploração da indústria madeireira, na atualidade, a imbuia está extinta.

O município é caracterizado economicamente por atividades agrícolas diversificadas: cebola, fumo, milho, couve-flor, pepino, pimentão, cenoura, repolho, beterraba, sendo a fumicultura a principal delas. A composição étnica do município inclui descendentes de alemães (60%); italianos (10%), poloneses (5%) e outras (25%)<sup>5</sup>.

Na atualidade, há cerca de 512 famílias integradas à plantação de fumo, cujo produto é vendido às seguintes empresas: Aliance, Brasfumo, Continental Tabacco Aliance (CTA), Indústria de Tabacos e Agropecuária (Intab), Japan Tabacco International Kannenberg (JTI), Philip Morris, Premium, Souza Cruz, Unifumo e Universal.

Segundo dados da prefeitura municipal, ao contrário da tendência de êxodo rural, há um aumento populacional de cerca de 500 habitantes, entre 2009 e 2010, em Imbuia. Muitas pessoas se dirigem ao município para participarem das épocas de colheita da cebola e do fumo e acabam ficando para trabalhar, pois a diária paga é acima da média nacional devido à escassez de força de trabalho disponível. Segundo informações da Secretaria Municipal de Assistência Social, 21% da população sofre com a depressão, e também há muitos casos de câncer diagnosticados nos postos de saúde oriundos da manipulação de agrotóxicos.

---

<sup>5</sup> Conforme <http://www.imbuia.sc.gov.br/>. Acesso em 10/10/2011.

### 2.2.3 Canoinhas

Canoinhas é um município localizado no Planalto Norte de Santa Catarina, a 373 quilômetros de Florianópolis, na divisa com o Paraná. Tem cerca de 53 mil habitantes, sendo 13.727 mil habitantes em áreas consideradas rurais. A denominação Canoinhas tem origem no hispânico-indígena de *Canoges*, homenagem ao principal rio da região. O primeiro povoado de descendentes de europeus nos arredores desse rio data de 1888.

Antes da colonização, a região de Canoinhas já era palco das incursões bandeirantes. A construção da Estrada da Mata, elo entre o Rio Grande do Sul e São Paulo para transporte de gado, foi importante para a ocupação do território. Os colonizadores encontraram os índios xokleng, coletores e caçadores seminômades, que tinham na floresta de araucária o meio de obtenção da sobrevivência.

Em 1902, o lugar foi elevado a distrito judiciário de Curitiba, embora se encontrasse em área contestada pelo Paraná e Santa Catarina, que disputavam a posse do território. Entre 1912 e 1916, gerada por fatores econômicos e sociais, eclodiu na região a Guerra do Contestado<sup>6</sup>. Depois desse período, Canoinhas alcançou uma fase de gran-

---

<sup>6</sup> A Guerra do Contestado foi um conflito armado que ocorreu na Região Sul do Brasil entre outubro de 1912 e agosto de 1916. O conflito envolveu cerca de 20 mil camponeses que enfrentaram forças militares. Entre as causas da guerra, encontra-se a construção da estrada de ferro entre São Paulo e Rio Grande do Sul pela multinacional norte-americana Southern Brazil Lumber & Colonization Company, que desapropriou milhares de famílias de camponeses. Muitos trabalhadores que atuaram na construção tinham sido trazidos de diversas partes do Brasil e ficaram desempregados após o fim da obra. O messiânico José Maria organizou os desempregados e os desapropriados pregando a construção de um mundo novo, regido pelas leis de Deus, onde todos viveriam em paz, com prosperidade justa e terras para trabalhar. Os coronéis da região e os governos (federal e estadual) ficaram preocupados com a liderança de José Maria e sua capacidade de atrair os camponeses, passando a acusá-lo de inimigo da República. Policiais e soldados do exército foram enviados para o local com o objetivo de desarticular o movimento. Os camponeses resistiram e enfrentaram as forças oficiais. Nos conflitos armados, entre 5 mil e 8 mil rebeldes, na maioria camponeses, morreram. Para saber mais, ver AURAS, Marli. *Guerra do Contestado: a organização da irmandade cabocla*. São Paulo: Cortez, 1984.

de desenvolvimento, quando o município teve sua economia reativada pelo extrativismo vegetal da erva-mate e da madeira. Esse ciclo durou até meados de 1930.

Por estar na divisa entre Santa Catarina e o Paraná, Canoinhas tem grande parte da população formada por paranaenses. Há também caboclos paulistas, descendentes de portugueses e de espanhóis. No final do século XIX e no início do século XX, vieram imigrantes europeus, sobretudo poloneses, ucranianos e alemães. Os primeiros anos do século XX também marcaram a chegada de sírio-libaneses e de alguns italianos.

As principais atividades econômicas atuais do município são: beneficiamento da madeira (40%), agricultura (22%) e comércio (20%). Na agricultura, destacam-se fumo, milho, soja e feijão. A cultura do fumo é predominante, sendo o município o principal produtor de Santa Catarina.

Na atualidade, cerca de 2.574 famílias trabalham de maneira integrada na produção de fumo em Canoinhas e vendem suas produções para as seguintes empresas: Alliance, Associated Tobacco Company Limitada, Brasfumo, Continental Tabacco Aliance, Indústria de Tabacos e Agropecuária, Japan Tabacco International Kannenberg, Philip Morris, Premium, Souza Cruz e Universal.

## **2.3 A exploração da força de trabalho adulta e da infantil na fumicultura catarinense**

A força de trabalho é considerada cara na produção de fumo, por isso, a gestão empresarial capitalista opta pela produção integrada. As famílias numerosas são os alvos preferidos. A negociação e o contrato são feitos entre adultos, mas o trabalho é realizado no âmbito familiar, e, assim, muitas regras da produção seguem o que é convencionado no âmbito familiar, como, por exemplo, a submissão dos mais novos

aos mais velhos. No trabalho da colheita do pé de fumo, o trabalhador necessita colher as folhas, apará-las, pendurar nas estufas para secar, separar e enrolar a manilha<sup>7</sup>. Na estufa, é preciso controlar rigorosamente a temperatura e a umidade das folhas para garantia de qualidade do produto. As famílias trabalham de manhã, de tarde e até durante a noite. Caso a empresa fumageira resolvesse contratar trabalhadores pagos por jornada de trabalho, seguindo as determinações legais trabalhistas, o custo da produção seria muito alto. O trabalhador (ou melhor, sua família) tem que se “virar” para alcançar as cotas determinadas pela empresa. Quando pressionadas por fiscais e por organizações políticas defensoras da infância e dos direitos humanos, as empresas fumageiras afirmam que o problema do trabalho infantil é cultural e da responsabilidade de cada família. Esquecem as relações de exploração de que o trabalho familiar é parte.

O trabalho integrado ocorre mediante contrato estabelecido entre o agricultor e as empresas, que determinam o preço, a qualidade, as técnicas, os insumos, os adubos e a maquinaria utilizada, além dos investimentos iniciais necessários, estipulados num contrato de financiamento entre o agricultor e o banco indicado pelos contratantes.

Segundo dados de uma pesquisa realizada pela Fetaesc<sup>8</sup> (2010), 24% dos trabalhadores de tabaco são menores de 16 anos. Como o trabalho da criança ocorre no âmbito familiar, sem salário e sem jornada de trabalho definida, ele ganha a conotação de ajuda educativa, meio pelo qual as famílias ensinam os “saberes da terra”, numa lembrança das formas artesanais de aprendizagem anteriores à instituição da escola, do trabalho produtor de mais-valia e da forma industrial de produção. Ignoram, não por acaso, que o trabalho na fumicultura integrada, além de o controle da produção ser realizado pela indústria do tabaco, tem no preço pago pela folha do fumo valor inferior ao trabalho despendido pelo trabalhador do campo. O contrato assinado torna o trabalhador

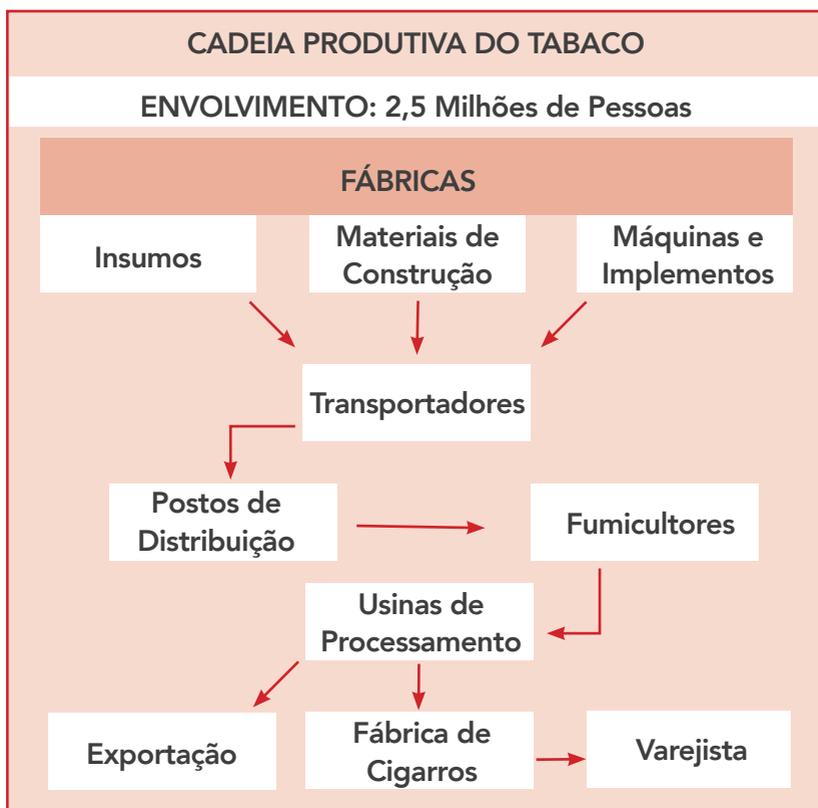
---

<sup>7</sup> Manilha é uma trouxa de folhas de fumo enroladas.

<sup>8</sup> Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Santa Catarina.

do campo refém das variações de mercado externamente estipuladas. O trabalho do fumicultor, como podemos ver pela ilustração da cadeia produtiva abaixo, é parte de uma relação social mais ampla que envolve cerca de 2,5 milhões de pessoas no Brasil, na qual o trabalhador (e sua família) é apenas uma “peça” (fundamental, pois é dessa “peça” que sai a matéria- prima da mercadoria de exportação, além de ela criar mais-valor), evidenciando a indivisibilidade entre a vida no campo e a vida na cidade e as tênues fronteiras entre o espaço privado familiar e a produção social da riqueza:

**Figura 3: Cadeia produtiva do tabaco no Brasil**



Fonte: Afubra, 2011.

A industrialização e a forma de produção da mercadoria cigarro combinam várias fases, sendo apenas uma delas realizada no chão de fábrica. A figura acima ilustra que a indústria do fumo alude à imagem de um “polvo”, com braços espalhados por diferentes espaços, envolvendo desde a combinação de cientistas qualificados até agricultores que produzem de forma artesanal por cotas pré-estipuladas. A diversidade de papéis compõe o atual trabalho coletivo, cuja finalidade é a produção da mais-valia relativa e da mais-valia absoluta, a primeira definida pela intensificação do ritmo produtivo, e a segunda, pela ampliação da jornada de trabalho.

É na Região Sul do País que aparecem os maiores números de trabalhadores integrados às agroindústrias de fumo. A empresa fumageira seleciona agricultores interessados no trabalho integrado e envia um técnico para avaliar a viabilidade produtiva da propriedade e o investimento necessário para iniciar a produção. Ao trabalhador, é imposta a compra de um pacote tecnológico que envolve insumos, sementes e assistência técnica. Além disso, ele também compra o financiamento no banco indicado pela empresa. Os recursos são solicitados na agência bancária do município onde reside. A documentação é analisada pelo Pronaf<sup>9</sup>. Se aprovado, o dinheiro é passado para a indústria fumageira, que o vai repassando em insumos para o agricultor. Em suma, a indústria recebe adiantado o dinheiro do financiamento feito pelo agricultor. Quando a empresa paga a produção, ela entrega apenas uma parte do dinheiro, pois retém a parte referente à dívida bancária. Também são pré-estipuladas as quantidades e as qualidades das folhas produzidas. O preço do fumo é determinado pela empresa no ato da compra, conforme avaliação do produto feita pelo técnico. Em caso de prejuízo, a responsabilidade é do trabalhador, que procura se proteger por meio do pagamento do seguro oferecido pela Afubra<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.

<sup>10</sup> Associação dos Fumicultores do Brasil.

De forma geral, a exploração do trabalho infantil costuma ser associada a países e regiões atrasadas. Mas, conforme ilustram os dados da pesquisa que desenvolvemos, a persistência do trabalho de crianças está conectada a relações avançadas de produção, confirmando a tese de Francisco de Oliveira (2003), segundo a qual a exploração do trabalho de crianças é reflexo da forma como o capitalismo se reproduz em sua periferia. Desde os primórdios da relação capitalista, as formas artesanais são combinadas com tecnologia de ponta. No caso específico da fumicultura, a coleta da folha é cuidadosa e manual para manter as características desejadas pela empresa. Caso a empresa contratasse trabalhadores com jornadas legais de trabalho, o preço da produção subiria. Analisar esse aspecto de maneira isolada, considerando o campo nele mesmo e a atividade da criança apenas como trabalho educativo, é altamente favorável à manutenção dessa relação de exploração.

Para melhor compreender a totalidade das relações sociais nas quais a fumicultura participa e a forma que o capitalismo assume no campo brasileiro, é preciso considerar o pensamento de Caio Prado Júnior (2005). O autor critica a teoria do atraso ou subdesenvolvimento do Brasil, alegando que, ao contrário do desenvolvimento econômico e social da Europa, não houve feudalismo no Brasil. As afirmações sobre um possível feudalismo nacional, argumenta Júnior (2005), pautam-se em teses etapistas e inadequadas para a explicação da realidade brasileira<sup>11</sup>. Os problemas que afetam os trabalhadores rurais e que os impedem de reproduzirem dignamente a vida no campo brasileiro não estão

---

<sup>11</sup> Conforme Stédile (2005), correntes teóricas divergentes influenciaram as principais teses sobre a questão agrária no Brasil. Confrontam-se as que analisam o campo atrasado, como um resquício feudal e entrave ao desenvolvimento do capitalismo, e as que defendem que no País nunca ocorreu feudalismo, uma vez que a sociedade brasileira se caracteriza por certa especificidade de capitalismo, concentrador e dependente. Entre esses pensadores, destacam-se as teses do Partido Comunista Brasileiro, considerado o principal partido de esquerda pela atuação social no século XIX; o pensamento de Caio Prado Júnior (membro do PCB com discordância das concepções do Partido); e o pensamento da escola cepalina (representado por Celso Furtado e Ignácio Rangel), vinculado à Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), organismo das Nações Unidas.

relacionados ao atraso e ao subdesenvolvimento, mas são resquícios de relações sociais escravocratas, desenvolvidas pelas forças do capitalismo nascente na Europa e expandido para o Brasil e para o mundo por meio das companhias de colonização<sup>12</sup> e exploração das matérias-primas necessárias à acumulação primitiva do capitalismo europeu.

Nesse mesmo sentido, o geógrafo Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2002) acredita na unidade contraditória entre relações típicas e atípicas capitalistas no campo brasileiro. Para o autor, essa combinação é reflexo da ampliação do trabalho coletivo, resultante do desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, favorável à produção da mais-valia relativa.

O trabalho domiciliar conjugado com o trabalho assalariado existe desde os primórdios do sistema capitalista na Inglaterra. Segundo Marx (1988), a produção capitalista do século XIX movimentava por fios invisíveis trabalhos familiares, realizados em espaços privados, por sistema de produtividade, e nele toda a família, incluindo as crianças, trabalhava na produção. Portanto, desde o nascimento da produção capitalista, a “ajuda” familiar está presente nas diversas formas de assalariamento. Há setores, semelhantes às atuais produções de fumo, erva-mate e cebola em Santa Catarina, em que o valor da força de trabalho é tão baixo que não compensa o investimento em maquinaria de ponta, mas isso não significa ausência da relação social capitalista nem de indústria. Assim, esses trabalhos fornecem matéria-prima (fumo, erva-mate, cebola) e/ou outros produtos (solas de sapatos, rendas, tranças de palha) para grandes indústrias mecanizadas, que finalizam a produção da mercadoria utilizando trabalho assalariado na fábrica. O trabalho, como fica evidente na figura da Cadeia Produtiva do Tabaco, ocorre submetido aos insumos, às técnicas, aos preços e às variações do mercado.

---

<sup>12</sup> As companhias de colonização, criadas para promover o Brasil, compravam terras baratas e as revendiam mais caras aos colonos. Os proprietários das companhias de colonização enriqueceram rapidamente, enquanto muitos colonos se endividaram, voltaram para a terra natal ou continuam perambulando em busca de terra e trabalho até hoje (para saber mais, ver AUED e FIOD, 2002).

Conforme a auditora fiscal do trabalho rural de Santa Catarina, as atividades artesanais no campo são exploradas e combinadas às técnicas científicas mais industrializadas e sofisticadas de produção. Em 2010, o relatório de um resgate<sup>13</sup> realizado na região de Ipumirim, SC, ilustra a forma como o capital se reproduz no campo brasileiro:

[...] M.A.S., de 15 anos, começou a trabalhar com esta equipe de trabalho agrícola há uns dois anos, sempre nestas condições em alojamentos precários. Recebe uma média de duzentos reais em dinheiro líquido na mão por mês. Trabalha três semanas no mês e uma semana fica em casa. Trabalha na colheita normalmente das sete da manhã até as dezenove horas, faz duas refeições por dia, come um “virado” feito por ele mesmo, antes de sair para o serviço, come novamente na hora do almoço a comida que o próprio cozinha, e não costuma comer à noite, geralmente chega cansado e vai dormir, [...] costuma ser transportado de União da Vitória na carroceria de um caminhão até os locais onde o grupo fica alojado. Sempre fica alojado em tendas de lona, sem banheiros, sem local para refeição, [...] fazia suas necessidades no mato, tomava banho no rio, tomava banho geralmente no horário do meio-dia porque a água é muito fria. Na semana passada houve muita chuva e o chiqueirão<sup>14</sup> ficou alagado, foi preciso colocar ripas para levantar os colchões [...] a comida foi retirada no mercado, com autorização do Sr. A., os descontos eram feitos antes do pagamento, ficou doente uma vez com bastante dor de cabeça, foi levado para União da Vitória, mas não foi levado no médico [...].

---

<sup>13</sup> Resgate é o termo utilizado pela fiscalização do trabalho para os casos em que os auditores fiscais recebem denúncias de exploração extrema de trabalhadores e são designados a “resgatar/retirar/salvar” os trabalhadores e punir os contratantes/exploradores.

<sup>14</sup> Grande chiqueiro de porcos, onde os trabalhadores foram alojados.

Embora o depoimento acima não se refira diretamente a casos de exploração na fumicultura, ele ilustra a forma como o capital se reproduz no campo brasileiro e as relações de exploração intensas a que os trabalhadores (adultos e infantis) estão submetidos. Ora os trabalhadores se dedicam à colheita de erva-mate, ora de cebola e ora de fumo. O capitalista agroexportador estabelece várias relações com os trabalhadores. Quando contrata um trabalhador assalariado, mediado por um gato<sup>15</sup>, em condições de trabalho como acima descritas, consegue, por meio da exploração de adultos, crianças e adolescentes, produzir mercadorias a custo rebaixado. Já quando contrata um parceiro ou meeiro, embora o trabalhador se aproprie de parte da produção, a exploração da força trabalho persiste, e o proprietário da terra não necessita dispor de dinheiro para remuneração, uma vez que o trabalhador recebe parte do que produz. Da mesma forma, o trabalho familiar está presente desde quando os primeiros colonos chegaram ao Brasil, entre os séculos XVIII e XIX, ocuparam terras, desmataram, se deslocaram, cultivaram lavouras e prepararam pastagens. Os proprietários das terras transformam parte da produção em mercadoria, produzindo capital, além de garantirem a manutenção da propriedade sem dispor de salário.

Após a década de 1960, a agricultura brasileira passou por algumas transformações, conhecidas como “revolução verde”. Elas aceleraram a exploração e a concentração da terra no Brasil, pois os grandes produtores agrícolas recebiam vários tipos de incentivo de bancos estadunidenses. Os pequenos agricultores acabaram se endividando, pois foram “engolidos” pelos juros dos empréstimos realizados com o objetivo de investir na agricultura familiar. Endividados, muitos trabalhadores precisaram vender a propriedade, o que culminou no êxodo rural e no inchamento urbano em todo o Brasil. Uma das alternativas encon-

---

<sup>15</sup> Gato é o nome que popularmente se atribui à pessoa que passa nos municípios contratando trabalhadores para serviços temporários no campo ou na cidade. O gato medeia a relação entre os proprietários e os trabalhadores, faz empréstimos, transporta e aloja os trabalhadores. Evidentemente, desconta tudo, com juros e correções, do pagamento de cada um.

tradas para muitas famílias permanecerem no campo foi a fumicultura. Ao contrário das afirmações românticas que consideram o fumicultor um privilegiado, pois o trabalho no campo combina ócio, brincadeira (no caso das crianças), lazer e trabalho, os agricultores afirmam que não produzem fumo porque gostam ou querem, mas porque plantá-lo significa não migrar para a cidade e ter renda garantida, conforme atesta a trabalhadora rural de São Bonifácio, SC:

Plantar fumo vale a pena porque é mais garantido que leite, por exemplo. Nós plantaríamos outra coisa, desde que fosse tão seguro e rentável quanto é o fumo. Temos o seguro que a empresa faz. Então, se der uma chuva forte [...], a gente não fica no prejuízo. [...] Eu estou acabada de tanto trabalhar. Tenho problemas na coluna, no osso, etc. Não posso fazer mais nada. Na minha época, eu ia a pé e descalça para a escola na geadá. Hoje, tem ônibus, uniforme, merenda. Antigamente, a gente plantava tudo o que comia. Hoje, eu planto fumo e compro todo o resto. Antes, a plantação de fumo era toda manual, usávamos carro de boi, arado. Agora, é tudo de Tobata, com maquinaria e insumos. [...] Após a colheita e o trabalho nas estufas, nosso trabalho continua, pois plantamos aveia depois do fumo para recuperar o solo. Eu gostaria de plantar outra coisa, desde que tivesse a mesma renda e a mesma segurança que tem na plantação de fumo.<sup>16</sup>

Como podemos perceber pelo depoimento acima, o trabalho na fumicultura não termina após a colheita. Ele é intenso e dura todo o ano, pois é preciso cuidar e tratar o solo durante os outros períodos para garantir a próxima safra. Embora os agricultores atestem as melhorias e as mudanças na forma de trabalho e de vida, o trabalho é árduo e persiste diante da impossibilidade de se reproduzirem de outra forma.

Durante o desenvolvimento da pesquisa em escolas de São Bonifácio, SC, encontramos uma merendeira<sup>17</sup> fumicultora que, indagada sobre os motivos que a fazem plantar fumo, diz:

---

<sup>16</sup> Entrevista concedida a Soraya Franzoni Conde em 7 de outubro de 2010.

<sup>17</sup> Trabalhadora responsável pela merenda da escola.

Por que planto fumo? Porque dá dinheiro. É segurança! Não há nada na região que dá mais segurança financeira do que o fumo. Por exemplo, a vaca de leite, tu tens que ter muita, mas muita vaca para ter um rendimento bom. O fumo é certamente vendido com menor investimento. O fumo se adapta bem às condições climáticas e ao solo da região. Tem o seguro também. A gente paga porque, se der errado, pelo menos, a renda está garantida. No ano passado, teve graniço no fim da safra, e nós acionamos o seguro. Foi bom para a gente. Conheço famílias que não tinham seguro e perderam tudo. A gente chama o seguro, eles avaliam o prejuízo e fazem as contas de quanto devem nos pagar. O valor é calculado conforme o preço do fumo. Se você está devendo algo para a firma, o seguro já desconta a parcela. No nosso caso, quando usamos o seguro, nós já tínhamos quitado a dívida com a firma. O seguro é feito com a Afubra<sup>18</sup>, que trabalha integrada com a Souza Cruz. O seguro também acaba nos pagando sempre abaixo do que realmente perdemos. Mas, pelo menos, não ficamos no prejuízo total<sup>19</sup>.

Em uma outra escola de São Bonifácio, também encontramos uma funcionária que planta fumo há cinco anos. Ela tem cerca de 50 mil pés de fumo, em conformidade com a capacidade de sua estufa. Trabalha na escola meio período e recebe cerca de um salário mínimo ao mês. O fumo é sua renda extra. Conta que, com esse dinheiro, conseguiu construir a casa própria, comprar um carro e planejar a aquisição de um trator. No ano passado, junto com o trabalho da família, obteve cerca de 40 mil reais com a produção de fumo. Segundo a trabalhadora, é preciso muito trabalho para conseguir um bom dinheiro. Parte de sua propriedade localiza-se nos fundos da escola em que trabalha, e o pátio escolar tem vista para a plantação de fumo, formando uma paisagem interessante e que evidencia pela aparência a imbricada relação entre a escola a fumicultura. A fumicultora começou a trabalhar na roça desde pequenina. Acha que, na atualidade, as coisas são diferentes, pois a lei não deixa as crianças irem para a roça. Defende o trabalho infantil no

---

<sup>18</sup> Para saber mais, ver <http://www.afubra.com.br/principal.php>

<sup>19</sup> Entrevista concedida a Soraya Franzoni Conde em 7 de outubro de 2010.

campo, porque acredita que as crianças precisam aprender a valorizar o esforço dos pais e, também, compreender a dificuldade para conseguir o que se tem em casa:

A lei diz que até 18 anos não pode ir para a roça. Mas até lá vai fazer o quê? Como eles vão saber trabalhar aos 18 anos se não nos acompanharem na roça? Hoje, as crianças vão para a roça porque também não podem ficar sozinhas em casa. Na roça, um cuida do outro, e o tempo passa mais rápido. Não há escola. Não há creche. As crianças vão junto com os pais<sup>20</sup>.

A ausência de escolas de Educação Infantil no campo é um problema para as trabalhadoras rurais, que acabam levando as crianças para o trabalho na roça. Além disso, há crianças, entre 0 e 5 anos frequentando escolas de Ensino Fundamental multisseriadas no campo, o que evidencia que para elas está sendo imputado o que é pensado às crianças maiores. Embora a construção de mais escolas para as crianças e adolescentes no campo não signifique que o trabalho infantil será eradicado, uma vez que sua persistência é uma necessidade do capital, a ausência de escolas aumenta a possibilidade de as crianças trabalharem. A constante relação que a sociedade faz entre a exploração de crianças e a cultura familiar do campo esconde, não por acaso, um problema de classe, pois o trabalho precoce aparece associado à cultura e à educação. A dimensão educativa do trabalho nunca está associada às crianças ricas do campo, filhas de latifundiários, por exemplo, mas somente àquelas filhas de trabalhadores, o que evidencia um problema de classe social:

A gente comia o que plantava. Hoje, temos que plantar fumo para ficar no campo. Se não plantarmos fumo, a renda cairá muito, e teremos que ir para a cidade. Chegamos no limite: ou plantamos fumo ou vamos para a cidade. O leite, mesmo sendo incentivado pela prefeitura, não dá rendimento. Veja o preço do leite no mercado [...]. O pequeno produtor tem

---

<sup>20</sup> C. S. V. Entrevista concedida a Soraya Franzoni Conde em 7 de outubro de 2010.

que vender por R\$ 0,70 o litro. Chegamos aqui há nove anos e fizemos um empréstimo do banco para comprar a terra. Pagamos cerca de R\$ 1.000,00 de financiamento por mês e ainda falta pagar por mais uns 15 anos. No começo, foi muito difícil. Batalhamos muito. Sempre temos dúvidas com relação à educação do nosso filho, pois agora a lei não deixa as crianças trabalharem. Mas será que vão valorizar tudo o que estamos construindo com tanto suor? Eu não tinha televisão, não tinha nada, ia a pé para a escola e andava de chinelo no inverno. Agora, é tudo mais fácil. Eu sonhava com a bicicleta [...] hoje, eles sonham com a moto! Têm computador, muita roupa, etc. As coisas estão diferentes.

Tenho receio das consequências dessa entrevista, pois a firma do fumo controla tudo. Se o inspetor da Souza Cruz passa e tem uma criança perto do fumo, somos ameaçados de não ter a produção comprada pela empresa. E já aconteceu no ano passado, como a família que tirou o filho da escola para colher fumo na época da colheita. A empresa não comprou a produção. Hoje, a lei não deixa trabalhar [...] mas eles vão fazer o quê? Vão ocupar a cabeça com o quê? Televisão e internet? E quando tiver que trabalhar com 18 anos? Vão querer ir para a roça se só aprenderam a ver televisão? Eu, para falar a verdade, levo, sim, as crianças e faço-as ajudar no trabalho<sup>21</sup>.

O trabalho da agricultora é feito com a ajuda de outras três famílias que moram perto de sua casa. Elas se ajudam mutuamente para que diminua a necessidade de contratação de trabalhadores assalariados vindo de outros lugares. Excepcionalmente, acabam contratando força de trabalho assalariada. Na época da colheita, vão para a roça logo que o dia amanhece para o trabalho render mais e evitarem o sol quente. Durante a tarde, também colhem fumo ou aproveitam para organizar as folhas na estufa. À noite, carregam as estufas das folhas colhidas com ajuda do Tobata<sup>22</sup> e pessoas de outras famílias. Depois, vão para suas casas, e apenas o proprietário da estufa fica cuidando da secagem das folhas. Após secar as folhas, a família separa e enrola a manilha. Em

---

<sup>21</sup> C. S. V. Entrevista concedida a Soraya Franzoni Conde em 7 de outubro de 2010.

<sup>22</sup> Pequeno caminhão utilizado, entre tantas outras coisas, para carregar folhas.

seguida, as manilhas são enfardadas em caixas prontas concedidas pela firma contratante. Os fardos são amarrados com o fio concedido pela empresa integradora e cortados no tamanho exato exigido pela empresa. Cada fardo leva o nome e os dados do fumicultor, bem como a característica de qualidade da folha. A classificação é algo polêmico e motivo de questionamento por parte de muitos agricultores:

Nós classificamos a folha conforme uma qualidade. Mas, na empresa, a folha é sempre classificada com qualidade inferior. Nós sempre classificamos melhor, e a firma sempre classifica pior. Assim, o preço que nós estipulamos para a produção é sempre maior do que aquele que a firma acaba pagando. A firma tem um classificador profissional. Por isso, nós sempre jogamos o preço e qualidade para cima. E a firma sempre joga para baixo. O preço da folha varia conforme o mercado. Se há saturação no mercado, o preço cai, se há pouco fumo no mercado, o preço é maior. Se a firma está com muita demanda de venda, o preço também sobe. Depende da exportação, do dólar, entre outros fatores<sup>23</sup>.

De acordo com Hartwig (2007), as formas combinadas de trabalho coletivo e produção do fumo se instituem por meio do capital financeiro internacional, que fornece os subsídios necessários à produção rural capitalista. Nesse mesmo sentido, o problema da exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense, enquanto categoria concreta (particular em seu contexto de reprodução da vida familiar), tem relação com o conjunto de mecanismos que configuram as relações da sociedade capitalista, em que o trabalho da criança é meio de produção de mais-valia. Nessa mesma direção, Harvey (2004) afirma que as lutas derivadas das particularidades (movimentos ambientalistas, feministas, multiculturalistas, de direitos humanos, etc.) acabam constituindo concepções universalistas a partir dos particularismos militantes. A dialética explica que a universalidade só existe em relação à particularidade, não é possível separá-las, ainda que constituam momentos distintos de nossas operações conceituais e engajamentos práticos.

---

<sup>23</sup> C. S. V. Entrevista concedida a Soraya Franzoni Conde em 7 de outubro de 2010.

As relações entre a particularidade do fumicultor e a totalidade do capitalismo vão ficando evidentes com os dados da pesquisa. Segundo membros do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Imbuia, uma família pequena, constituída por três pessoas (dois adultos e uma criança), consegue, com a ajuda do filho, obter cerca de 50 mil reais ao ano com o fumo, gastando 20 mil com despesas da produção e ficando com 30 mil. Na opinião dos sindicalistas, a proliferação das fumageiras tem alto impacto ambiental para o município, porém é a forma de viabilizar economicamente a vida dos trabalhadores, que precisam de um pequeno investimento inicial. A atividade econômica auxilia a sobrevivência dos municípios rurais que são afetados pelo êxodo rural:

O município de Imbuia possui 800 famílias agricultoras, e destas, cerca de 500 plantam fumo. Temos recebido muita gente da Região Nordeste do Brasil para trabalhar na colheita e no plantio [...] o fumo chegou em Santa Catarina por volta da década de 1970 como uma salvação para o trabalhador rural continuar residindo no campo. Na época, a produção europeia já evidenciava problemas com as questões ambientais e com os trabalhadores. Em 2008, o Brasil exportou 92,05% do que produziu. Com forte mercado de exportação e com alternativa segura de renda ao produtor, a tendência é que a produção brasileira de fumo aumente. Às vezes, passamos por rigorosas fases de seca climática, e a folha do fumo, ao contrário de demais, continua verde. O segredo dessa genética é desconhecido. A empresa guarda a sete chaves. A semente é comprada diretamente da empresa integrada pelo produtor. A produção integrada de fumo é mais viável para o pequeno produtor do que o aviário, pois o investimento inicial necessário para a construção de um aviário é de R\$ 300.000,00, enquanto que o investimento inicial do fumo é em torno de R\$ 30.000,00<sup>24</sup>.

Além do aspecto econômico, a produção de fumo tem alto impacto ambiental. Os agricultores entrevistados lembram que, no passado, pulverizavam constantemente a plantação de fumo com agrotóxico,

---

<sup>24</sup> Entrevista concedida a Soraya Franzoni Conde em 15 de novembro de 2010.

mas na atualidade são menos frequentes as pulverizações. Aparentemente, há uma diminuição dos impactos, mas, na realidade, os próprios agricultores evidenciam que o veneno já se encontra na semente. Os efeitos aparecem no empobrecimento do solo e na saúde do agricultor.

Como a folha de fumo, antes de ser entregue à empresa, necessita ser secada em estufa, seu cultivo é associado ao plantio de pinus. As empresas estimulam o agricultor a plantar o próprio pinus evitando o aumento do custo da produção e a necessidade de desmatar árvores nativas. Enquanto as empresas fumageiras divulgam tais estímulos como decorrência da preocupação empresarial com o meio ambiente, pesquisas (Matias, 2007) sobre pinus evidenciam que se trata de uma árvore de alto impacto no meio ambiente, que suga grandes quantidades de água do lençol freático, além de suas folhas liberarem resinas que empobrecem o solo e causam o “deserto verde”.

Para Francisco de Oliveira (2003), não há solução ambiental específica sem relação com a totalidade do sistema capitalista, pois a agricultura desempenha um papel fundamental na industrialização brasileira e na constituição do capitalismo nacional, ao contrário das afirmações cepalinas dualistas sobre o subdesenvolvimento e o atraso do campo no Brasil. Para o autor, persistem formas peculiares e primitivas de subsistência como parte do desenvolvimento moderno, com rebaixamento do custo da força de trabalho, base da acumulação. Essa situação é, na verdade, parte de um processo acelerado de desenvolvimento. Dessa forma, crianças trabalhando na colheita do fumo e da erva-mate ou plantando cebola não são sinais de atraso e subdesenvolvimento do campo, mas uma forma atroz de modernização. Conforme o autor:

De fato, o processo real mostra uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado “moderno” cresce e se alimenta da existência do “atrasado” [...] tal postulação esquece que o subdesenvolvimento é precisamente uma produção da expansão do capitalismo [...] A ênfase no aspecto da dependência do subdesenvolvimento com relação ao desenvolvido deixa de abordar aspectos

internos da estrutura de dominação. O problema se torna como que uma oposição entre nações, esquecendo que o problema do desenvolvimento se relaciona à oposição entre classes sociais internas [...] A atenção é desviada da luta de classes (Oliveira, 2003, p. 32-34).

O crescimento da economia capitalista no Brasil combina produção agrícola familiar com comércio ambulante em grandes cidades. Tanto no caso da economia familiar quanto na venda ambulante que garante o escoamento das mercadorias produzidas, o trabalho da criança é fundamental e constante, aparentemente associado a uma relação de aprendizagem entre pais e filhos. Na realidade, trata-se das formas atuais da industrialização, ligadas por vários braços a exportadores, embaladores, laboratórios de pesquisa, proprietários rurais, famílias trabalhadoras, projetos sociais e educacionais, cujo investimento garante à empresa subsídios fiscais e uma imagem de “amiga da criança”.

Vendramini (2008) também questiona as fronteiras duais estabelecidas entre campo e cidade na atualidade. A autora destaca a necessidade de apreender a relação dialética, pois campo e cidade precisam ser compreendidos no âmbito das diferenças, e não das oposições dicotômicas. É preciso considerar que as fronteiras entre rural e urbano já não são tão observáveis. As populações do campo convivem com o desemprego, a precarização, intensificação e informalização do trabalho. O campo brasileiro é expressão de diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para subsistência até a produção intensiva de eucaliptos para celulose, expressão da desigualdade social do País. A materialidade é mais complexa do que a relação dual demonstra. O desenvolvimento do capitalismo no Brasil ocorre combinando aspectos rurais e urbanos, técnicas de produção artesanais e arcaicas com tecnologia de ponta, constituindo o que Oliveira (2003) metaforicamente denomina de *Ornitorrinco*<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Animal encontrado por Darwin na Ilha de Galápagos com traços de espécies primitivas e mais evoluídas, conforme as caracterizações da teoria evolucionista.

Ainda para o mesmo autor, a sustentação da tese do subdesenvolvimento tem como decorrência a ideologia do círculo vicioso da pobreza, alegando-se que, por meio da educação, do desenvolvimento do capitalismo e do acesso ao crédito, será possível superá-la. As empresas responsáveis pela exploração familiar no fumo desenvolvem programas de educação para as crianças, com intuito de retirá-las do trabalho precoce, sem, contudo, melhorar a condição de vida familiar. Esses projetos desenvolvem programas educacionais que nem de longe se assemelham à formação recebida pelas crianças de famílias ricas nos centros urbanos. Trata-se de uma forma de preservação e qualificação da força de trabalho diante da degeneração precoce que a fumicultura gera. Com o alto número de desempregados no campo e de trabalhadores que, diante das dificuldades da produção rural, se submetem às determinações externas da produção integrada, muitas vezes, compensa mais para a empresa fumageira investir na qualificação do futuro trabalhador, enviando as crianças para a escola, do que desgastá-la prematuramente.

Preservar a força de trabalho futura, por meio da proteção da criança, do ensino escolar e da declaração de direitos, significa regular a exploração da mais-valia de tal forma que a reprodução da relação social capitalista seja garantida. Além disso, o ensino escolar atua sobre a subjetividade do trabalhador futuro, o que possibilita a naturalização do trabalho produtor de mais-valia e retira a possibilidade de crítica e resistência dos filhos dos agricultores.

## **2.4 O fenômeno “ajuda” é revelado “trabalho”**

A ilegalidade do trabalho da criança e a ação punitiva da fiscalização do Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE) e da Afubra inibem as famílias trabalhadoras da fumicultura de falarem do trabalho de seus filhos. Mas, como a contribuição que o trabalho da criança oferece ao orçamento é imprescindível para atingir as cotas de produtividade

necessárias à reprodução da família, ele acaba se desenvolvendo na clandestinidade. Quando o professor de sala pergunta na escola, longe da família, se a criança ou o adolescente trabalha, ao contrário das respostas dadas à pesquisadora, casos de exploração infantil no trabalho acabam sendo revelados. Por isso, desenvolvemos a pesquisa nesses espaços com a mediação do professor. Ele geralmente conhece seus alunos e contextos de vida e, em muitas localidades rurais, é uma figura respeitada pela comunidade. De maneira semelhante à dificuldade encontrada pelos pesquisadores, os fiscais do MTE também encontram entraves na averiguação, evidenciando como o trabalho da criança é dissimulado, conforme ressalta a auditora fiscal do trabalho rural de Santa Catarina:

É como se as pessoas tivessem na área rural um olhar de que o menor tem que realmente trabalhar desde criança, pois os pais trabalharam, e como a vida é dura, tem que ser assim mesmo. No caso da fumicultura, as escolas têm começado a contatar os Conselhos Tutelares com casos de crianças que chegam com sintomas de intoxicação do trabalho na plantação de fumo. Dessa forma, encontramos as crianças trabalhando não por denúncia do trabalho infantil, mas por se sentirem mal na escola. Às vezes, a fiscalização vai atender a uma denúncia de atraso de salário ou da exploração de trabalhadores adultos em alguma colheita e acaba encontrando menores. A fiscalização se dirige às regiões com foco no trabalho geral e encontra crianças trabalhando<sup>26</sup>.

O depoimento ilustra como a exploração do trabalho infantil encontra-se incorporada na exploração do trabalho adulto, não sendo percebida como problema para os trabalhadores do campo que, acostumados a trabalhar desde pequenos, a percebem como uma “ajuda”.

Entre as 1.080 crianças da amostra pesquisada, 416 (38,5%) são do município de Imbuia; 341 (31,5%), de Canoinhas; e 323 (29,9%), de São Bonifácio. Com relação ao sexo, 575 (53,2%) pertencem ao sexo

---

<sup>26</sup> L. C. R. Entrevista concedida a Soraya Franzoni Conde em 4 de agosto de 2010.

feminino, e 505 (46,7%), ao masculino. A pesquisa abrangeu crianças e adolescentes com idades entre 9 e 16 anos, e as crianças da Educação Infantil e da primeira e segunda séries do Ensino Fundamental, ao invés de escreverem, foram convidadas a desenhar sobre o que fazem fora da escola. Algumas ilustrações encontram-se no final deste capítulo.

A partir das variáveis encontradas nas leituras das redações coletadas, sistematizamos a tabela a seguir. Percebemos, pela análise dos dados nela contidos, que as crianças que trabalham desenvolvem diferentes tipos de atividade em distintas relações. Essas atividades podem ocorrer na própria propriedade rural familiar (**trabalho rural familiar**); podem ser domésticas e familiares, enquanto os pais trabalham na roça (**trabalho doméstico familiar**); podem se desenvolver em propriedades alheias de amigos ou parentes da vizinhança (**trabalho rural não familiar**); em casas alheias não familiares (**trabalho doméstico não familiar**); podem ocorrer outros tipos de atividade de trabalho em contextos não familiares como, por exemplo, trabalho em madeireira, oficinas mecânicas, loja, fábrica de laticínios (**outro trabalho não familiar**); em atividades que consideramos como realmente de ajuda na organização da vida familiar como, por exemplo, tirar a mesa e lavar a louça após o almoço ou arrumar o próprio quarto e os brinquedos (**ajuda na organização familiar**); podem ocorrer ainda combinações entre o trabalho na roça e o doméstico, pois há casos de crianças e adolescentes que, no período escolar, são responsáveis pela comida, roupa e limpeza doméstica e, durante as férias, vão à roça trabalhar na colheita do fumo e/ou outra cultura (**trabalho rural + doméstico familiar**); também há combinações entre trabalhos no âmbito familiar e trabalhos no âmbito não familiar, pois há casos de crianças que, por exemplo, trabalham no comércio durante os dias da semana e, nos finais de semana e feriados, vão à roça da família ou são responsáveis pela limpeza doméstica (**trabalho não familiar + familiar**); e há ainda casos em que as crianças e os adolescentes afirmam não trabalhar e descrevem nos relatos que se dedicam apenas às atividades de estudo, às brincadeiras, aos esportes, à música, etc. (**crianças e adolescentes que afirmam não trabalhar**).

**Tabela 1: Número total de crianças e adolescentes por forma de trabalho**

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual acumulado
Trabalho rural familiar	348	32,2	32,2	32,2
Trabalho doméstico familiar	173	16,0	16,0	48,2
Trabalho rural não familiar	18	1,7	1,7	49,9
Trabalho doméstico não familiar	7	0,6	,6	50,6
Outro trabalho não familiar	54	5,0	5,0	55,6
Ajuda na organização familiar	133	12,3	12,3	67,9
Trabalho rural + doméstico familiar	81	7,5	7,5	75,4
Trabalho não familiar + familiar	14	1,3	1,3	76,7
Crianças e adolescentes que afirmam não trabalhar	252	23,3	23,3	100,0
Total	1080	100,0	00,0	

Fonte: Pesquisa de Campo realizada em 2010.2 com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental de São Bonifácio, Imbuia e Canoinhas

Seguindo as percentagens apontadas pela tabela, 32,2% das crianças e dos adolescentes pesquisados desenvolvem trabalho rural familiar; 16% realizam trabalho doméstico familiar; 12,3% ajudam na organização da vida familiar; 7,5% combinam o trabalho doméstico familiar com o trabalho rural; 5% desenvolvem trabalho em locais não familiares; 1,3% combinam trabalho familiar com trabalho não familiar, e 23% afirmam que não trabalham. Essa diversidade de formas compõe a totalidade da mercadoria<sup>27</sup> força de trabalho infantil.

As formas que assume a mercadoria força de trabalho infantil são combinadas de maneiras diferentes entre trabalho familiar, não familiar, doméstico, rural e não rural. Refletem como o trabalho coletivo tem se complexificado e utilizado das formas domésticas, domiciliares, sociais, rurais e urbanas para ampliar a extração da mais-valia, seja ela relativa (pela intensificação da jornada de trabalho), seja absoluta (pela ampliação da jornada de trabalho). Expressam também o local que a criança ocupa na sociedade capitalista, pois apenas 23% afirmam que não trabalham. Compreendemos que, mesmo esses casos, que intitulamos de crianças e adolescentes que afirmam não trabalhar, ao viverem o contexto do trabalho explorado acabam, mesmo que indiretamente, reproduzindo nas brincadeiras<sup>28</sup> e em outras atividades desenvolvidas a

---

<sup>27</sup> Para Marx (1988a), a força de trabalho (adulta ou infantil) é uma mercadoria que, como as outras, é vendida no mercado em troca de dinheiro. A força de trabalho é a única mercadoria que cria mais-valor. Ela é típica da relação capitalista de trabalho, caracterizada, de um lado, por trabalhadores desprovidos de qualquer propriedade (a não ser a propriedade de sua própria força de trabalho) e, de outro lado, por capitalistas proprietários dos meios de produção. Embora a troca do excedente produzido no trabalho seja anterior ao capitalismo (M-D-M), na relação social capitalista o objetivo do processo de trabalho passa a ser a produção de excedentes oriundos da exploração da força de trabalho e resultante na mais-valia. A partir de então, a mercadoria assume outra forma: M-D-M'. O M' é maior que M. Esse acréscimo é oriundo do tempo de trabalho que o trabalhador despendeu na produção da mercadoria e não recebeu por ele. Dessa forma, o salário não é decorrência direta do trabalho, mas do valor socialmente necessário para a produção da mercadoria força de trabalho. Assim como as outras mercadorias, a força de trabalho tem seu valor determinado pelo tempo socialmente necessário para produzi-la, ou melhor, para manter o trabalhador vivo.

<sup>28</sup> É importante salientar que dadas as características das brincadeiras de papéis sociais na perspectiva histórico-dialética, a brincadeira não é uma atividade alucinatória

rotina de trabalho de sua família, não havendo como separar de maneira precisa onde começa o trabalho da família e tem início uma suposta infância. Seja brincando, seja estudando ou trabalhando diretamente na roça, as crianças da classe trabalhadora têm a rotina de vida voltada ao trabalho simples de hoje ou ao trabalho qualificado de amanhã. Nos casos em que aparece a combinação entre os tempos de estudo e de trabalho, visualizamos tendências atuais de ampliação do trabalho coletivo abstrato e estreitamento das fronteiras entre a vida privada e a exploração.

O trabalho infantil doméstico, seja ele familiar (16%), seja não familiar (0,6%) ou combinado com o trabalho rural (7,5%), envolve 261 (24,1%) crianças e adolescentes da amostra. Conforme pudemos verificar nas conversas com trabalhadores rurais e sindicalistas e na pesquisa desenvolvida durante o mestrado em Sociologia Política na UFSC (2005–2007)<sup>29</sup>, esses dados evidenciam uma tendência que intitulamos de trabalho invisível, uma vez que a proibição do trabalho das crianças e dos adolescentes e o medo das ações punitivas da fiscalização tendem a desviá-lo para o âmbito privado, domiciliar, de difícil visualização e fiscalização, facilmente confundido com a ajuda, como ilustram os casos abaixo que classificamos de **trabalho doméstico familiar** (1, 2) e de **trabalho rural + doméstico familiar** (3, 4, 5,6):

---

que nasce do nada, naturalmente na criança, mas ela reflete a realidade e deriva das condições e relações concretas de vida. Ao brincar de lojinha e ser cliente ou vendedor, por exemplo, a criança busca agir de modo próximo ao que observou na realidade. Assim, a brincadeira é uma atividade social humana que supõe contextos culturais e sociais a partir dos quais a criança recria a realidade com sistemas simbólicos próprios. Tendo em vista essas características presentes na brincadeira, Vigotski (2002) afirma que a criança tem uma liberdade ilusória ao brincar, pois ela sempre segue regras implícitas ou explícitas pelas relações sociais. A criança sempre procura, ao brincar, seguir as condutas sociais estabelecidas. Ou seja, mesmo brincando, a atividade da criança se desenvolve nos limites de sua classe social.

<sup>29</sup> CONDE, S. F. *Trabalho invisível*. 2007. Dissertação (mestrado em Sociologia Política). Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política/CFH. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

- 1 [...] Nos finais de semana, minha mãe sai para trabalhar às 7h30 da manhã. Ela trabalha até no sábado porque é separada do meu pai. Então, no sábado eu faço bastante o serviço da casa e depois que eu termino vou assistir televisão ou jogar bola<sup>30</sup>
- 2 De manhã, eu acordo, tomo café e vou tirar leite com a minha mãe. Depois, eu vou limpar a casa e quando é perto de 12 horas vou fazer almoço. Depois do almoço, eu arrumo toda a cozinha, assisto TV e vou para a escola. Nos finais de semana, vou na casa da minha madrinha ajudar ela na casa. Nas férias, eu brinco, jogo e faço o serviço de casa, como sempre<sup>31</sup>
- 3 Quando eu não estou na escola, eu faço muita coisa como fazer almoço, limpar a casa, cuidar dos animais e da horta. À noite, faço tarefa e adoro brincar no escuro com meus irmãos, colegas e primos. Nos finais de semana, vou para a casa da minha avó. Lá eu ando de cavalo e vou de carroça buscar e levar os tratos dos animais [...].<sup>32</sup>
- 4 De manhã, eu trabalho na roça e de tarde vou para a escola. À noite, eu faço as tarefas. E quando eu chego da escola, eu faço muitas tarefas para a minha mãe. Eu varro a casa, lavo a louça, pico lenha e arrumo as camas. Nas férias escolares, eu vou viajar para a casa da minha irmã lá na praia e vou trabalhar para as minhas tias e cuidar dos meus priminhos.<sup>33</sup>
- 5 De manhã, eu acordo e vou para a escola estudar e aprender coisas novas. Às 11 horas, volto para a casa e almoço, e levo meu irmão no ponto de ônibus para ele ir à escola. Chego em casa, lavo a louça e depois vamos à lavoura. Temos que limpar e plantar. Depois, tomamos um chimarrão e vamos para a horta. À noite, assistimos um pouco de

---

<sup>30</sup> A. F. N, dez anos. Depoimento concedido a Soraya Franzoni Conde em 20/9/2010.

<sup>31</sup> R. S., 11 anos. Depoimento concedido a Soraya Franzoni Conde em 20/9/2010.

<sup>32</sup> J. S., 11 anos. Depoimento concedido a Soraya Franzoni Conde em 25/10/2010.

<sup>33</sup> S. A. G. G., 11 anos. Depoimento concedido a Soraya Franzoni Conde em 26/10/2010.

televisão. Quando chega nos finais de semana, limpamos a nossa casa e no domingo descansamos. Nas férias escolares, chega a época de colheita e colhemos milho, feijão, batatinha, fumo e outras coisas [...].<sup>34</sup>

6 O que eu faço quando não estou na escola? Ajudo a mãe nas coisas de casa e meu padrinho na roça de fumo metade do dia. [...] Nos finais de semana, corto grama, rastelo, trituro milho para os animais<sup>35</sup>.

Em todos esses casos, percebemos que a contribuição das crianças e dos adolescentes no trabalho doméstico ocorre combinada ao trabalho rural familiar, compondo o que categorizamos como **trabalho rural + doméstico familiar**.

Como, no âmbito da família, percebemos que o receio da punição legal e a naturalização do trabalho precoce geram a tendência de chamar todo e qualquer tipo de atividade infantil de ajuda, resolvemos observar mais detalhadamente se a atividade de cada criança é trabalho ou ajuda.

Ao verificar a rotina da criança, por meio da leitura das redações, notamos que, para muitas crianças e adolescentes, as atividades em casa e na roça vão além da ajuda. Já, para outras crianças, a rotina inclui, além do tempo de brincar e de estudar, a ajuda na organização da vida familiar (arrumar a cama, lavar a louça após as refeições, organizar os objetos pessoais, etc). Assim, diferenciamos o trabalho infantil da ajuda na organização da vida familiar. Enquanto nos casos reais de ajuda o tempo de estudar e brincar, embora seja reflexo das condições de vida, não é comprometido, já nos casos de trabalho infantil (intitulado “ajuda” pelas crianças e por suas famílias), o tempo de estudo, de lazer e de infância é subtraído pelo tempo de trabalho. Assim, enfatizamos, mais uma vez, que, muitas vezes, o que é intitulado “ajuda” pelas crianças e

---

<sup>34</sup> A. S., dez anos. Depoimento concedido a Soraya Franzoni Conde em 26/10/2010.

<sup>35</sup> A. A., 11 anos. Depoimento concedido a Soraya Franzoni Conde em 16 de setembro de 2010.

pelos trabalhadores, por meio do detalhamento presente na redação, é na verdade trabalho. Mas isso não significa que não existam casos de ajuda ou contribuição na organização da vida familiar, uma vez que, mesmo quando a criança não trabalha na roça de fumo ou quando não é a responsável pelo serviço doméstico familiar, ela é parte da família e de suas formas de socialização e reprodução.

Para contrapor o trabalho infantil aos depoimentos anteriores, ilustramos as formas de **ajuda na organização da vida familiar**, que totalizaram 133 casos (12,3% da amostra):

- 1 De manhã, eu acordo, arrumo a cama, venho para escola e meio-dia eu chego em casa, almoço, lavo a louça e vou brincar com meus amigos. Depois, eu jogo bola, videogame. De noite, eu tomo banho, janto, assisto TV e vou dormir. De manhã, quando vou à escola, tem um cafezão com bolacha. No sábado, acordo e fico assistindo TV e à tarde vou na catequese. No domingo, vou na missa, jogo videogame e assisto o campeonato de futebol e o Faustão<sup>36</sup>.
- 2 De manhã, eu acordo e vou para a escola. Depois, vou almoçar e ajudo a minha mãe lavando a louça do almoço. Depois, faço a tarefa e vou no treino de vôlei ou na academia. À noite, eu também lavo a louça do jantar. Às vezes, visitamos minha avó, e eu ajudo ela, porque ela tem um problema nas pernas e não pode fazer esforços sozinha. Levamos ela para tomar sol e damos banho nela. Nas férias, eu vou para a casa da minha tia, que mora na praia da Barra do Sul<sup>37</sup>.

Em contraposição aos casos de exploração do trabalho infantil, os dois exemplos acima evidenciam como a **ajuda na organização da vida familiar** não rouba o tempo de estudos e/ou de brincadeiras das crianças e dos adolescentes, mas permite que participem da organi-

---

<sup>36</sup> E. N., 13 anos. Depoimento concedido a Soraya Franzoni Conde em 10/11/2010.

<sup>37</sup> T. S., 13 anos. Depoimento concedido a Soraya Franzoni Conde em 10/11/2010.

zação coletiva da vida sem levar, necessariamente, à degeneração por exploração precoce. Ainda que as condições de vida da criança sejam determinadas pelas condições de vida familiar, ao trabalhar (dada a imaturidade física e psicológica da criança) há uma tendência em degenerar precocemente o que deveria estar em amadurecimento.

Além desses casos, para exemplificar o que intitulamos de **crianças e adolescentes que afirmam não trabalhar**, 252 casos (23,3% da amostra), reproduzimos o trecho de redação redigida por uma criança de dez anos de idade que relata uma inusitada aventura num passeio pela roça:

Eu brinco de bicicleta e faço as tarefas de casa. Vou na casa da minha avó, e ela me compra chup-chup e me dá um monte de bala. Quando meu primo está lá, vamos andar de bicicleta e damos um monte de sustos nela. Uma vez, eu dei um susto na minha avó, e ela quase desmaiou!!! Depois, meu pai foi para a venda, e eu e meu primo saímos de bicicleta para tomar banho gelado de rio. Depois, fui para casa, e meu cachorro quase me mordeu! Fui brincar de bicicleta, e meu cachorro foi atrás. Onde eu ia de bicicleta, ele ia atrás. De repente, parou na frente da bicicleta, e eu levei um tombo. A bicicleta virou, eu pulei dela, o freio quebrou e ficou pendurado na roda. Eu caí, me machuquei, arranhei a bicicleta e furou o pneu da frente. Foi uma aventura daquelas [...]³⁸.

Como podemos perceber pelo depoimento acima e pelo texto a ser apresentado abaixo, as categorias **crianças e adolescentes que afirmam não trabalhar** e **ajuda na organização da vida familiar** diferem significativamente da exploração do trabalho infantil. O texto a seguir permite identificar, pelo desenho e pela escrita, como a palavra “ajuda” é utilizada pelos participantes da pesquisa para descrever o trabalho doméstico, historicamente desvalorizado:

---

³⁸ F. K. H., dez anos. Depoimento concedido a Soraya Franzoni Conde em 21/10/2010.

Figura 4: Redação ilustrada com desenho. A. M. S., 11 anos.  
Novembro de 2010

Eu geralmente faço quando não estou na escola, é  
ficar em casa ajudando minha mãe com os deveres  
de casa.

De manhã eu acordo mais para o banheiro e lavo  
o rosto e depois vou para o meu quarto arrumo minha  
cama, vou para a cozinha e tomo café e meus pais  
e irmão ficamos conversando sobre o que iremos fazer  
eu arrumo a casa os quartos a cozinha a sala e  
também tenho que cozinhar para a minha famí-  
lia.

De tarde eu faço o café da tarde e lavo para casa  
para meus pais.

Nos feriões eu trabalho na roça de fumo, lida-  
la e colata. É também quando tenho que ir para a ca-  
regues nos salado. É também assisto TV com a minha  
família.



No texto, a palavra “ajuda” é utilizada para descrever o trabalho doméstico, e a palavra “trabalho” é utilizada para apresentar as atividades realizadas na roça de fumo, beterraba e cebola. No âmbito doméstico, a adolescente é responsável por atividades importantes para a manutenção da família como preparar o almoço, substituindo o trabalho adulto. Mas essas responsabilidades são compreendidas como ajuda. Para a fenomenologia, a forma como o objeto aparece é aquela que ele assume como categoria. Já para a ciência materialista dialética, é preciso ir além da aparência imediata através da qual o objeto se manifesta, descobrindo as relações que o constituem. Na análise do contexto de vida e de desenvolvimento do trabalho doméstico das crianças, perceberemos que a reprodução da vida familiar ocorre submetida às determinações produtivas nas quais a fumicultura integrada se desenvolve. Dessa forma, a cadeia produtiva do fumo conecta as famílias trabalhadoras rurais ao comércio internacional de cigarro que determina, por exemplo, o preço pago pelo fardo de fumo. Como decorrência do baixo valor pago pelo trabalho da família fumicultora, as atividades domésticas são desenvolvidas por crianças na forma de ajuda, evitando a contratação de um (a) empregado (a) doméstico (a).

Conforme Kosik (2002), todo objeto percebido é parte de um todo não percebido, pois a realidade se apresenta no campo prático-sensível, onde os indivíduos criam representações das coisas. Realidade e representações, muitas vezes, se contradizem. Para o autor, o ambiente cotidiano é o mundo da pseudoconcreticidade, e a ele pertencem: 1) o mundo dos fenômenos externos (desenvolvido na superfície dos processos sociais); 2) o mundo do tráfico e da manipulação (práxis fetichizada); 3) o mundo das representações comuns (projeções dos fenômenos externos na consciência); 4) o mundo dos objetos fixados (que parecem naturais e são resultado da atividade social dos homens).

Para conhecer a realidade, perceber seus nexos e movimentos, indo além da forma como ela se manifesta, o pesquisador precisa fa-

zer um caminho e seguir um método científico, pois, se a essência se manifestasse diretamente, sem uma atividade especialista de descoberta, não haveria necessidade de sua existência. É nesse sentido que o conhecimento pode desvendar a manipulação ideológica presente no cotidiano, nas práticas empíricas, no senso comum e, no caso desta pesquisa, no trabalho que aparece como ajuda.

O conhecimento dialético da realidade não ocorre de forma imediata, mas precisa decompor o concreto e compreender seus nexos relacionais em que as partes, em suas relações, formam um todo estruturado. O trabalho rural da criança e o realizado em âmbito doméstico formam o todo estruturado que contribui indireta e diretamente para a cadeia produtiva do fumo. Assim, expressa as determinações reprodutivas de vida da família no âmbito das formas capitalistas de exploração do trabalho.

No depoimento a seguir, uma adolescente do município de Imbuia ilustra o que denominamos de **trabalho rural familiar**, 32% da amostra (348 casos):

Eu sempre levanto lá pelas 6h da manhã, tiro meu pijama, vou ao banheiro. Ajudo minha mãe a tratar dos bichos, galinhas, porcos, perus, coelhos. Tomo café e vou tratar das vacas. Depois, vou ao fumo para capinar e fazer outras coisas que precisam. Quando chega 11h30, vou para casa almoçar, recolher as coisas da mesa e dormir um pouco. Às 14h, voltamos para a roça. Depois das 16h, volto para casa, cuido das flores, tomo banho e café e vou para a escola. [...] Nas férias... Nem posso chamar isso de férias... Pois trabalho o dia inteiro quebrando folha de fumo. Minhas férias são um saco! Às vezes, eu fico vomitando, porque me dá porre de fumo. Para mim, as férias são durante as aulas escolares, pois trabalho menos do que na chamada "férias"<sup>39</sup>.

A adolescente de 14 anos trabalha na roça diariamente das 6h da manhã até às 16h, com pausa para almoçar entre 11h30 e 14h, totali-

---

<sup>39</sup> M. V., 14 anos. Depoimento concedido a Soraya Franzoni Conde em 25/11/2010.

zando 7h30 de jornada diária de trabalho. Após essa jornada exaustiva que envolve desde o trato de animais até capinar fumo, ela segue para a casa onde cuida das flores e vai à escola no período noturno gastar as poucas energias que lhe restam depois do dia de trabalho. Nas férias escolares, a jornada diária de trabalho é ainda mais intensa, uma vez que não há escola para alternar o tempo entre o estudo e trabalho, e a fumicultura se encontra na época de colheita.

Já o adolescente de 13 anos, autor do primeiro relato abaixo, exemplifica não só um caso de **trabalho rural familiar** como também a forma como o trabalho se sobrepõe aos estudos, uma vez que, quando chega da escola, primeiramente ajuda os pais nos trabalhos rurais e, depois, se dedica às tarefas escolares e ao lazer. No segundo depoimento, outro adolescente de 13 anos ilustra mais um caso de **trabalho rural familiar** desenvolvido, durante o período letivo, em alternância com a escola e, durante as férias, em alternância com o lazer:

- 1 De manhã, eu acordo, tomo um café bem cedo e vou à escola. Depois da escola, eu ajudo meus pais nos trabalhos rurais da roça e mais tarde faço meus deveres de escola. Depois, assisto um filme e às 23h horas vou dormir.<sup>40</sup>
- 2 De manhã, eu vou para a escola. Chego e almoço e vou com o meu pai para a roça capinar fumo até umas 17 horas. Nas férias, eu colho fumo e também vou na casa do meu primo para nadar, pescar e caçar.<sup>41</sup>

O trabalho no campo, alternado com o tempo de estudos, é apontado como motivo para faltas e notas baixas na escola, conforme ilustra o depoimento a seguir, em que um adolescente de 15 anos desenvolve **trabalho rural não familiar** (18 casos ou 1,7% da amostra) nas roças de fumo, soja e milho:

Bom, o que eu faço fora da escola é trabalhar e trabalhar

---

<sup>40</sup> J. M., 12 anos. Depoimento concedido a Soraya Franzoni Conde em 25/11/2010.

<sup>41</sup> C. S., 13 anos, depoimento concedido a Soraya Franzoni Conde em 25/11/2010.

muito. Serviço que não acaba mais. Por causa dele que tenho muitas faltas e estou em exame em algumas matérias. [...] Meu serviço é cuidar da planta de fumo, passar veneno, cultivar, capinar. Também cuido da soja e do milho. Mas tudo tem que passar veneno toda semana [...].<sup>42</sup>

A busca por um salário fixo leva 5% (54) dos participantes da amostra pesquisada a desenvolverem o que classificamos de **outro trabalho não familiar** em serrarias, fábricas de laticínio, padarias e comércios.

**1** Trabalho na serraria o dia todo, que tem serviço todo dia! Nas férias, vou para a colheita do fumo. Nos finais de semana, vou à casa da namorada, que a professora sabe quem é! Gosto de jogar bola nos finais de semana, mas agora tive que abandonar, porque o bicho vai pegar na escola e na colheita<sup>43</sup>.

**2** Acordo normalmente 6h30. Saio às 6h55 para trabalhar. Às 7h, começo a trabalhar como auxiliar de produção na fábrica de laticínios até as 18h [...] Lá começo arrumando as máquinas para fatiar queijos. Fatio 150 peças de queijo por dia. Quando não há muitos pedidos, vou trabalhar com as embalagens. Moro com meus patrões, e quando há pouco serviço, cuido das crianças dele. Um tem cinco anos, e outro tem quatro anos. No final de semana, às vezes vou para a casa do meu pai ou do meu namorado. Três vezes por semana, chego atrasada na escola porque jogo futebol<sup>44</sup>.

Geralmente, esses estudantes trabalham o dia todo e frequentam a escola no período noturno, o que evidencia que a frequência à escola não, necessariamente, retira crianças e adolescentes do trabalho. O tempo de estudar fica espremido entre o trabalho, o descanso e o lazer, comprometendo a aprendizagem, uma vez que os alunos chegam cansados à escola após o dia cheio de tarefas.

---

<sup>42</sup> J. F., 15 anos. Depoimento concedido a Soraya Franzoni Conde em 19/11/2010.

<sup>43</sup> G. G., 15 anos. Depoimento concedido a Soraya Franzoni Conde em 20/11/2010.

<sup>44</sup> L. L. K., 16 anos. Depoimento concedido a Soraya Franzoni Conde em 20/11/2010.

Entre as crianças e adolescentes participantes da pesquisa, 0,6% desenvolvem **trabalho doméstico não familiar**, ou seja, realizam trabalhos domésticos fora de casa em troca de salário:

Acordo às 6h15 da manhã e me arrumo para sair. Trabalho três vezes por semana, entre 7h e 16h, numa casa. Limpo a casa, lavo roupa, lavo louça e faço almoço para eles, porque trabalham fora. Nos outros dois dias, cuido da minha casa e faço as tarefas da escola<sup>45</sup>.

Se somarmos todos os pesquisados que trabalham, obtemos 699 casos (65%) entre 1.080 crianças e adolescentes. Da amostra total, 144 (13,33%) trabalham exclusivamente na fumicultura. Dessa forma, percebemos que, embora o contexto da pesquisa seja de crianças e adolescentes residentes em localidades fumicultoras, a criança e o adolescente trabalham em diferentes atividades rurais, domésticas, familiares, não familiares.

A pesquisa constatou que, entre os filhos de fumicultores, a participação das crianças ocorre em atividades como a coleta do baixeiro<sup>46</sup>, o plantio de mudas, a separação de folhas e a confecção da manilha (trouxa de folha de fumo seca enrolada em outra folha). As crianças são preferidas, porque o baixeiro, por exemplo, localiza-se na parte mais baixa do pé de fumo, exigindo que o trabalhador adulto permaneça agachado e com a coluna curvada durante a colheita. Além disso, a confecção da manilha é considerada uma atividade leve para as crianças e é favorecida pela habilidade manual infantil.

São recorrentes casos de dores na coluna e de intoxicação dos fumicultores com os quais conversamos, pela necessidade constante de manipulação do agrotóxico e pelo fato de permanecerem muito tempo agachados. Como a colheita do fumo é feita quando as folhas ainda não estão totalmente ressecadas, a umidade nelas contida libera nico-

---

<sup>45</sup> A. E., 15 anos. Depoimento concedido a Soraya Franzoni Conde em 25/11/ 2010.

<sup>46</sup> Primeira folha do pé de fumo, que se localiza na parte mais baixa do pé.

tina absorvida pela pele em quantidades maiores do que por meio do cigarro. As crianças, pela imaturidade biológica, são mais vulneráveis e acabam sofrendo maiores intoxicações. A combinação do agrotóxico com a nicotina tem efeito altamente depressivo<sup>47</sup>.

Nos últimos anos, vários municípios catarinenses têm discutido a possibilidade da produção orgânica de fumo e de alimentos. Segundo o secretário municipal de Desenvolvimento Agrário de São Bonifácio, SC, em 2009, houve uma tentativa de produção do fumo orgânico na localidade de Rio do Poncho, mas ela não prosperou em função da demanda de um intervalo de três anos para recuperação do solo, além de aumentar o trabalho braçal no combate às pragas e de representar um investimento de maior risco pelo fato de não usar veneno.

Em relação à jornada diária ou semanal de trabalho, os dados são reveladores. Embora 100% da amostra de crianças e adolescentes desta pesquisa frequente a escola, entre os que trabalham (65% da amostra), 367 (34%) se dedicam meio período ao trabalho, 252 (23%) trabalham diariamente menos de meio período, e 146 (13,52%), o dia inteiro, frequentando a escola no período noturno.

Na relação entre o tempo de trabalho e o tempo de estudos, ilustrado abaixo, observamos que o trabalho ocupa mais tempo que os estudos na vida das crianças e dos adolescentes do campo, pois 693 (64%) dedicam cerca de uma hora diária aos estudos, e 287 (26,6%) não dedicam nenhuma hora diária aos estudos, quando não estão em sala de aula. Portanto, embora a criança e o adolescente frequentem a escola, o tempo de dedicação no período oposto ao escolar é pequeno ou inexistente, o que confirma nossa hipótese segundo a qual a escola, para os filhos da classe trabalhadora do campo, tem diminuindo o grau de exigência, evidenciando o caráter de socialização de classe da escola do campo, com restrições no acesso ao conhecimento.

---

<sup>47</sup> Para saber mais sobre os efeitos da nicotina e dos agrotóxicos no organismo, ver: <http://meioambientesauade.blogspot.com/2010/07/maior-problematICA-do-fumo-esta-no-rs.html>. Acesso 27/9/2010.

**Tabela 2: Número total de crianças e adolescentes por tempo de dedicação aos estudos**

	Frequência	Percentual	Percentual válido
1 hora por dia	693	64,2	64,2
2 horas por dia	48	4,4	4,4
meio período por dia	1	0,1	0,1
1 hora por semana	3	0,3	0,3
2 horas por semana	32	3,0	3,0
outro	14	1,3	1,3
0	287	26,6	26,6
mais que 2 horas por dia	2	0,2	0,2
Total	1080	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa de Campo realizada em 2010.2 com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental de São Bonifácio, Imbuia e Canoinhas.

Para permitir a combinação entre estudo e trabalho, a escola acaba exigindo menos dos alunos trabalhadores, pois o aumento da exigência poderia desembocar em abandono escolar e repetência, o que é corroborado pelos dados da PNAD (IBGE, 2008), que evidenciam que a taxa de escolarização das crianças e dos adolescentes ocupados no Brasil tende a cair com o avanço da idade: 96,2% entre o grupo de 5 a 13 anos, 88,4% no grupo entre 14 e 15 anos; e 72,5% no grupo entre 16 e 17 anos. Conforme a professora A. S., de Imbuia, as crianças e os adolescentes que combinam estudo e trabalho demonstram diferenças significativas no rendimento escolar:

A partir dos 11 anos, já notamos uma significativa diferença entre as crianças que trabalham e as que não trabalham. A maior parte das crianças e dos adolescentes com essa idade passam a não ter mais tempo para as tarefas em casa.

A escola, por sua vez, tem que dar conta do conteúdo e de tarefas. Tentamos criar espaços de reforço e projetos para que passem o dia todo na escola estudando, mas grande parte opta pelo estudo combinado com trabalho até que em breve abandonam a escola (A. S.).<sup>48</sup>

Conforme o depoimento da professora, o tempo de dedicação aos estudos diminui com o aumento da idade devido ao trabalho. A escola tenta manter os alunos mais tempo no espaço escolar, mas nem sempre isso é possível. Quando crescem, tendem a combinar estudos e trabalho até que abandonam a escola para que o trabalho tome todo tempo da vida.

A relação entre o tempo de estudos e de trabalho é objeto das discussões daqueles que se debruçam sobre a temática da Educação do Campo. A Pedagogia da Alternância, legitimada desde a LDB 5.692/1971<sup>49</sup>, é utilizada em boa parte dos cursos voltados aos trabalhadores rurais e prevê a flexibilização do calendário das escolas, alterando o tempo de dedicação ao trabalho com o tempo de dedicação aos estudos (tempo da comunidade x tempo da escola). A organização desses tempos costuma estar articulada com as épocas de maior trabalho rural, geralmente, o plantio e a colheita, quando os cursos permitem que os alunos estejam no tempo da comunidade.

A organização escolar baseada na Pedagogia da Alternância nas escolas do campo aparece reeditada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (CNE/CEB, 2002)<sup>50</sup>, que, ao vincularem a

---

<sup>48</sup> A. S., professora da Escola Estadual Frei Manoel de Imbuia. Entrevista concedida a Soraya Franzoni Conde em 9/11/2010.

<sup>49</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/1971, no I capítulo, quando dispõe do Ensino de 1º e 2º grau, artigo 11, § 2º define que: "Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas de plantio e de colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino". Para saber mais, ver: [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm); [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)

<sup>50</sup> Os questionamentos que fazemos em relação às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (CNE/CEB, 2002) não pretendem desmerecer a legitimidade e os avanços conquistados no âmbito da gestão democrática, do financiamento e da valorização de seus profissionais. Reconhecemos, assim, a impor-

identidade das escolas do campo às questões inerentes à sua realidade e aos “saberes próprios de seus estudantes”, permitem a flexibilização do calendário escolar:

Art. 7º – É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade (CNE/CEB, 2002, p. 2).

Conforme os depoimentos que coletamos, crianças e adolescentes se dedicam ao trabalho de colheita e de plantio de fumo durante as férias escolares. Nesse caso, a flexibilização do calendário escolar pelo ritmo do trabalho atua favoravelmente à exploração do trabalho infantil pela indústria do cigarro. Dessa forma, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (CNE/CEB, 2002) normatizam o que, *a priori*, seria combatido e reeditam formas de organização do calendário escolar normatizadas durante a ditadura militar no Brasil.

Trindade (2010), ao refletir sobre a Pedagogia da Alternância numa experiência educacional realizada no interior do Paraná, afirma que o acesso à educação é fundamental para a classe trabalhadora, porém insuficiente se ficarmos nos limites da sociedade capitalista. Baseado nos estudos de Marx (1988b) sobre os efeitos da maquinaria, o autor afirma que é por meio do trabalho de crianças e de mulheres que o capital se vê obrigado a lançar mão da educação. Assim, se a educação, no conjunto das ações empreendidas socialmente, é um elemento importante no processo de transformação social, ela torna-se um elemento não menos importante no processo de desenvolvimento da sociedade capitalista.

---

tância do documento construído com o Movimento Nacional por uma Educação do Campo. Entretanto, enfatizamos que seus limites estão numa educação que não vai além do capital e, assim, ignora as discussões sobre as classes sociais e as formas atuais de produção de mais-valia.

A legislação fabril, analisada por Marx (1988b) no século XIX e sintetizada no primeiro capítulo desta tese, fez da instrução primária condição indispensável para o emprego das crianças, pois o sucesso da escola está na conjugação entre educação e ginástica com trabalho manual. Trindade (2010) reitera que os limites e as possibilidades do sistema da Pedagogia da Alternância surgem como expressão da divisão do trabalho no contexto da Revolução Industrial, compondo uma ideia essencialmente capitalista. Na passagem a seguir, o autor evidencia que o próprio termo alternância é expressão da concepção capitalista de escola fragmentada para a classe trabalhadora:

Entendemos assim a **alternância** como uma categoria constitutiva e contextual à escola capitalista. Que expressa a concepção de prática inerente à escola que se constitui a partir da divisão do trabalho, da maquinaria e grande indústria. De fato, etimologicamente alternância significa –alternar + anciã, prov. Sob o influxo do francês *alternance* (1830); alter, filosofia da história, (1871) Alternância: que deriva de alter, antepositivo, do latim. Alter, a, um; um outro, diferente, oposto, contrário (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001, p. 168), ou seja, alternar não significa relacionar, articular, mas opor, diferenciar. Não há no processo de alternar um movimento que permita, por exemplo, articular teoria e prática, trabalho e educação, isto é, não se trata de relação, mas da oposição ora um ora outro. Alternar é fragmentar. Aliás, a fragmentação é justamente, como vimos acima, o processo que se consolidou com a divisão do trabalho, maquinaria e grande indústria. A alternância configura-se assim na esfera da lógica formal, ou um ou outro. Não há um intercâmbio entre as partes, por isso, não se pode falar de atividade criadora, de práxis histórica, na esfera da alternância. A atividade que acontece na alternância é uma atividade dual e restrita ao particular, a coisa em si. Não é uma atividade mediadora (Trindade, 2010, p. 61).

Dessa forma, a possibilidade de flexibilização do calendário escolar, presente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB/2002), ao permitir que o tempo de trabalho ocorra alternado com o tempo de estudo, reflete como o capital

investe na educação da classe trabalhadora em benefício de seu próprio funcionamento. Obviamente, consideramos que é melhor que as crianças permaneçam parte da jornada de trabalho na escola do que fiquem o dia todo na fábrica ou na roça. Porém, isso não significa que a escola consiga solucionar o problema do trabalho infantil, mas o seu contrário: ela é, muitas vezes, utilizada para viabilizar e regular as formas de exploração. Assim, a escola serve tanto para organizar o trabalho capitalista e evitar o desgaste exagerado pré-maturo, que compromete a força de trabalho no futuro, como para desenvolver o sujeito, ainda que de maneira limitada, nos aspectos físicos e cognitivos necessários ao sistema. Nos marcos do capital, a escola potencializa a produtividade das crianças e dos adolescentes que alternam o tempo de trabalho com o estudo e de ginástica.

## 2.5 A valorização do conhecimento local nos projetos de educação rural e na educação do campo

Os dados coletados acerca da relação entre a escola e o trabalho para os filhos de fumicultores catarinenses expressam o modelo de desenvolvimento adotado pelo País, onde a educação dos trabalhadores do campo teve um papel estratégico. O avanço do processo da industrialização, mecanização e a redefinição da agricultura brasileira na década de 1930 criaram a necessidade de inculcar na classe trabalhadora do campo brasileiro o culto ao trabalho e a aversão à preguiça. O Jeca Tatu e o Chico Bento, personagens de Monteiro Lobato e Maurício de Souza, referenciam com deboche o estereótipo do atraso para o trabalho produtivo, presente na população rural do País. A escola, semelhante à educação metodista e calvinista nos primórdios do capitalismo europeu<sup>51</sup>, é compreendida como mediadora da formação e da disciplina dos corpos e das mentes da classe trabalhadora. Conforme Ro-

---

<sup>51</sup> Para saber mais, ver Thompson (2002). *A formação da classe trabalhadora inglesa*. II. (A maldição de Adão). São Paulo: Paz e Terra, 2002. 347p.

manelli (2006), vários programas educacionais foram desenvolvidos por jesuítas no Brasil para ensinar hábitos de higiene, além de ler, escrever e fazer contas. Para a elite, permanecia a formação propedêutica, culminando no desenvolvimento de dois tipos de educação no País: erudita para a elite; básica e instrumental para os pobres. Embora a chegada dos imigrantes europeus tenha pressionado a demanda de escolas públicas, a lógica de classe permaneceu, refletindo as concepções educacionais advindas da Europa:

As tendências da origem e da organização escolar estão intrinsecamente vinculadas aos fatos da nossa própria formação social e política: país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por tempo largo colônia, império, república. As origens filiam-se, por sua vez, às idéias da educação da época, trazidas da Europa, de onde procediam os colonizadores (Calazans, 1993, p. 17).

Após 1930, a entrada de recursos e de programas estadunidenses no País desembocou em cursos de treinamentos práticos e rápidos para o trabalho técnico no meio rural, voltado, principalmente, para qualificar tecnicamente o trabalhador das fazendas. Os programas de educação foram liderados pelo movimento do “ruralismo pedagógico”, cujo intuito estava articulado: a) à valorização regional e à felicidade do camponês; b) ao enraizamento do homem do campo; e c) ao desenvolvimento da vocação rural do País. A escola rural louvaria o trabalho produtivo contra o ensino livresco e o “doutorismo”, ajustando o indivíduo à especificidade do local (Calazans, 1993).

Os projetos educacionais do período predominado pelo movimento do “ruralismo pedagógico” refletiam uma visão romântica do campo e impunham treinamentos, valores e comportamentos que rejeitam as conexões entre a realidade brasileira e a totalidade social, além de manterem os sujeitos distantes de uma formação teórica consistente. A profissionalização e as novas técnicas produtivas, coerentes com o modelo de capitalismo adotado, acabaram por criar um mercado consumidor para produtos industrializados importados. Ao mesmo tempo,

exerceram controle social por meio do envolvimento de toda a comunidade em formações para o exercício de funções práticas descoladas das contradições entre as classes e construção de outro projeto social para o Brasil.

Na atualidade, na mesma direção do movimento educacional acima exposto, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo reinventam a crítica ao modo de vida urbano defendendo a necessidade de a escola rural se adaptar ao local e ao regional. Ignoram, da mesma forma como as projeções pedagógicas do início do século XIX, as classes sociais e a submissão dos trabalhadores à produção capitalista. Conforme o parágrafo único da primeira página do texto:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade da vida coletiva no país (CNE/CEB, 2002, p. 1.)

Conforme Berezanski, assessor de política agrícola da Fetaesc, enquanto os projetos pedagógicos discutem o problema do campo como algo local, a produção da fumicultura catarinense revela relações internacionais:

[...] 85% da produção brasileira de fumo vai para o exterior. A fumicultura é uma atividade de alta densidade econômica. Os agricultores mais prósperos economicamente estão no fumo. Plantar fumo é uma opção absolutamente racional e não tem nada da cultura na agricultura familiar. Ela está inserida na sociedade capitalista. A pesquisa realizada pela Fetaesc (2010) deixa claro que, se não dermos oportunidades para as populações do campo, elas continuarão encontrando no fumo uma forma segura para a garantia da sobrevivência familiar. O ideal era que a escola estivesse vinculada à vida e ao trabalho, construindo alternativas de sobrevivência para a população. A propriedade agrícola pode ser transformada num ambiente escolar para atividade agrícola sistematizada

e com objetivos pedagógicos vinculados às necessidades dos homens e das mulheres do campo<sup>52</sup>.

Dessa forma, um dos desafios colocados para as escolas do campo na atualidade está na articulação entre as demandas imediatas de reprodução dos trabalhadores e a totalidade das relações que os submetem a trabalhar de determinado modo, utilizando toda a família à produção de mais-valia. É na clareza dessa relação que a crítica ao modo de vida atual poderá ter o “germe” da construção de outra forma de vida, com a escola voltada não aos interesses do capital, mas ao desenvolvimento individual e coletivo dos trabalhadores. O acesso à educação pública e livresca, tal qual a vislumbrada para a formação de doutores da burguesia, ainda é uma reivindicação revolucionária para os trabalhadores do campo e rejeitada pelas normatizações que a destinam ao local e ao regional, como se a vida no campo fosse independente da totalidade social.

Pudemos observar, no decorrer deste capítulo, que a exploração do trabalho na fumicultura catarinense ocorre em pequenas propriedades agrícolas familiares. O trabalho ocorre mediado por um contrato de integração entre empresas e o trabalhador rural que se submete às cotas, insumos, técnicas e preços determinados pela empresa contratante. Como o trabalho da criança ocorre no âmbito familiar, ele é confundido com a ajuda (aparência fenomênica que brota do objeto empírico), desvelada, pela reflexão teórica dialética, como trabalho infantil explorado relacionado com a produção da mais-valia na sociedade capitalista. As crianças desenvolvem inúmeros trabalhos rurais e domésticos: dar trato aos animais, colher, plantar, podar, regar, limpar a casa, fazer comida, fazer manilhas, trabalhar na granja, na madeireira, etc. As atividades são realizadas em contexto familiares e, algumas vezes, não familiares. Há ainda casos de crianças e adolescentes que combinam o trabalho familiar (nos momentos de maior demanda) com o trabalho não familiar (quando há menor demanda na propriedade da sua família).

---

<sup>52</sup> Berezanski, 2010, conforme entrevista concedida à autora em 9/11/2010.

A combinação entre escola e trabalho ocorre prejudicando o tempo de dedicação aos estudos, pois 64% dos pesquisados estudam cerca de 1 hora por dia, e 26,6% não se dedicam aos estudos em nenhum momento fora da escola. A ausência de tempo de estudo também não significa mais tempo à infância, aos esportes e às artes, pois 34% trabalham diariamente meio período; 23%, menos que meio período por dia; 13,5% trabalham diariamente dois períodos, 23% não trabalham, e o restante trabalha esporadicamente entre uma e três vezes por semana. Os depoimentos revelam que o lugar ocupado pela escola vai além da qualificação e da submissão necessárias à reprodução da relação capitalista. A escola é também, dialeticamente, o local do não-trabalho, no qual as crianças e os adolescentes podem permanecer sentados, encontrar amigos da mesma idade e pouparem-se um pouco da labuta diária, aumentando assim a disposição e a produtividade quando estão no período de trabalho. As férias escolares transformam-se na época mais difícil, pois coincidem com os momentos de plantio (julho-agosto) e colheita (dezembro, janeiro e fevereiro) da fumicultura, quando ocorrem casos de “porre de fumo”. Esse fato nos leva a questionar os limites da Pedagogia da Alternância defendida para as escolas do campo em relação à saúde, ao desenvolvimento humano geral, ao tempo de dedicação aos estudos e ao acesso ao conhecimento científico, erudito e de qualidade.

## IMAGENS DO TRABALHO INFANTIL

**Figura 5: Família de camponeses – Louis Le Nain  
(cerca de 1600–1648)**



Fonte: *Guia do Louvre*. Paris, 2005.



**Figura 6: Criança carregando  
o barro em olaria inglesa.  
Gravura de 1871**

Fonte: Braick e Mota (2006, p. 55).

Figura 7: "Las cigarreras", 1915, Gonzalo Bilbao<sup>53</sup>

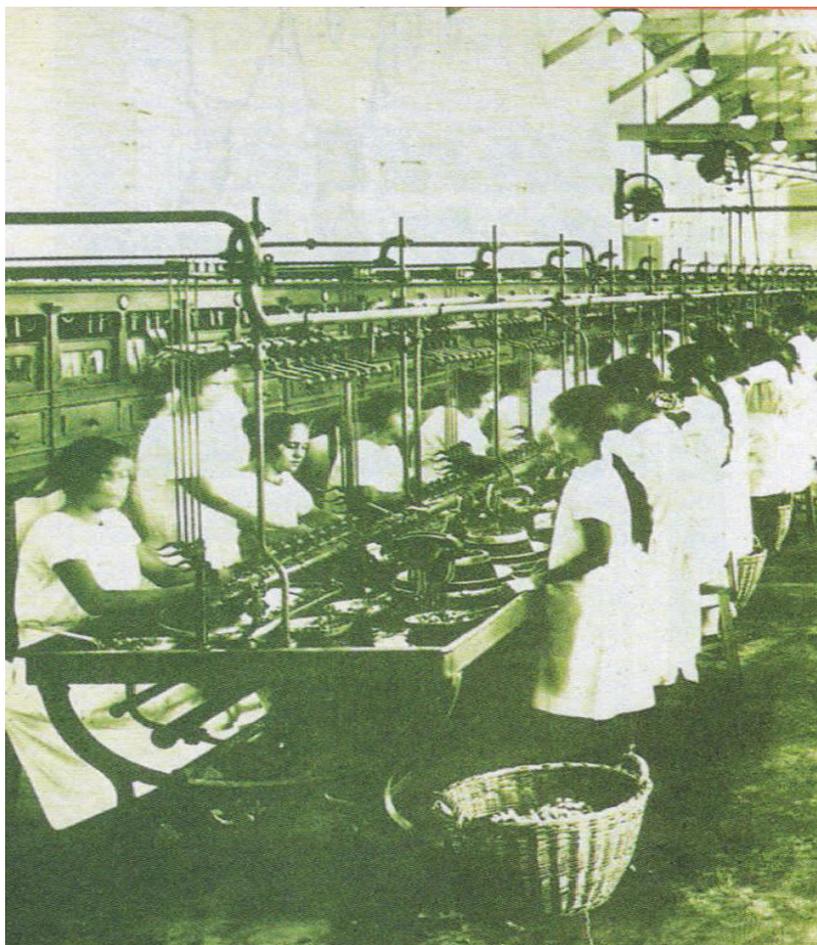


Fonte: [http://es.wikipedia.org/wiki/Gonzalo\\_Bilbao\\_Mart%C3%ADnez](http://es.wikipedia.org/wiki/Gonzalo_Bilbao_Mart%C3%ADnez)

---

<sup>53</sup> Pintura baseada na obra *La Tribuna*, de Emilia Pardo Bazán, sobre a Fábrica Nacional de Tabacos em Corunha, Espanha. Construída em 1804, a fábrica de tabacos de Corunha é considerada uma das pioneiras na exploração do trabalho feminino e infantil na indústria europeia. Foi a mais importante fábrica da região da Galícia, empregando cerca de 5.000 mulheres e sendo palco de reivindicações operárias femininas importantes. Na atualidade, a Corunha é considerada uma das cidades mais sindicalizadas da Espanha.

**Figura 8: Mulheres e crianças trabalhando. Indústria Nacional da Seda, São Paulo. Anos 1920**



Fonte: Cabrini, Montellato e Catelli Júnior (2004).

**Figura 9: Trabalho familiar: crianças capinando e agachadas para plantar mudas de pé de fumo na região de Canoinhas, SC**



Foto: Soraya Franzoni Conde. Pesquisa de Campo, dezembro de 2010

**Figura 10: Trabalho familiar: crianças agachadas para colher folhas do pé de fumo na região de Imbuia, SC**



Foto: Soraya Franzoni Conde. Pesquisa de Campo, novembro de 2010.

**Figura 11: Adolescente de 15 anos voltando do trabalho na roça de fumo na região de Ituporanga, SC**



Foto: Soraya Franzoni Conde. Pesquisa de Campo. Dezembro de 2010.

**Figura 12: “Chiqueirão” – Baías de chiqueiros – local transformado em dormitórios de trabalhadores adultos e infantis da colheita de erva-mate em Santa Catarina. 2010**



Foto: Liliam Carlota Rezende.

**Figura 13: Mão de adolescente de 13 anos trabalhador do campo de Santa Catarina resgatado pelo MTE. Dedos cortados pela manipulação de instrumentos perfurocortantes**



Foto: Liliam Carlota Rezende, MTE, SC, 2010.

**Figura 14: Mão de adolescente de 14 anos trabalhador do campo de Santa Catarina resgatado pelo MTE. Dedos cortados pela manipulação de instrumentos perfurocortantes**



Foto: Liliam Carlota Rezende, MTE, SC, 2010.

**Figura 15: Desenho de criança de 8 anos de localidade fumicultora de Canoinhas. Pesquisa de Campo. Dezembro de 2010**

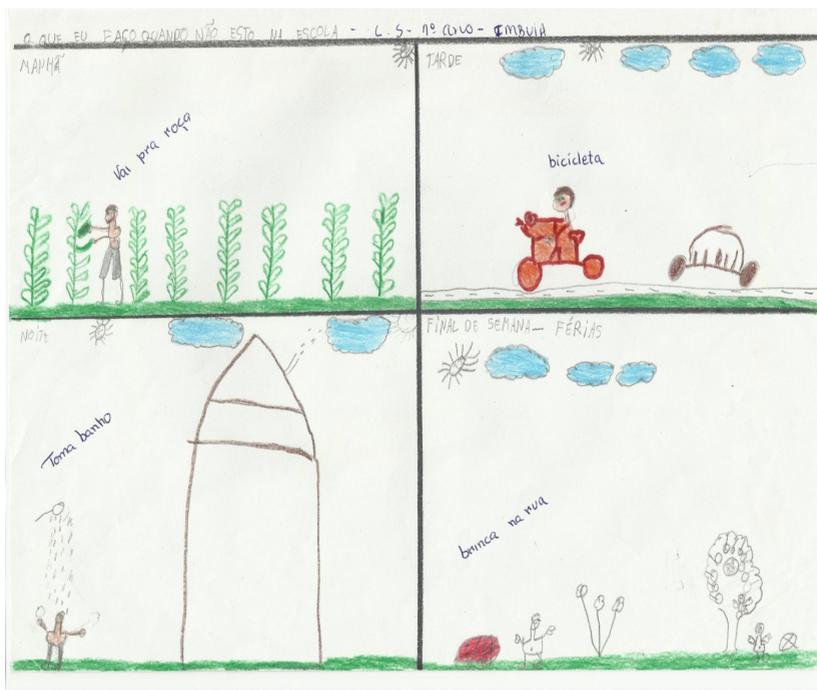


Figura 16: Desenho de criança de 8 anos de localidade fumicultora de Imbuia. Pesquisa de Campo. Dezembro de 2010



**Figura 17: Desenho de criança de 7 anos de localidade fumicultora de Imbuia. Pesquisa de Campo. Dezembro de 2010**



**Figura 18: Desenho de criança de 8 anos de localidade fumicultora de Canoinhas. Pesquisa de Campo. Dezembro de 2010**



**Figura 19: Desenho de criança de 8 anos de localidade fumicultora de Imbuia. Pesquisa de Campo. Dezembro de 2010**



**Figura 20: Desenho de criança de 8 anos de localidade fumicultora de Canoinhas. Pesquisa de Campo. Dezembro de 2010**



**Figura 21: Desenho de criança de 8 anos de localidade fomicultora de Imbuia. Pesquisa de Campo. Dezembro de 2010**



**Figura 22: Desenho de criança de 8 anos de localidade fomicultora de Imbuia. Pesquisa de Campo. Dezembro de 2010**



## IMAGENS DO TRABALHO INFANTIL EM PORTUGAL

Figura 23: Aceitam-se “piquenos”



Fonte: Carlos Nó<sup>54</sup>.

Figura 24: Preciso rapaz



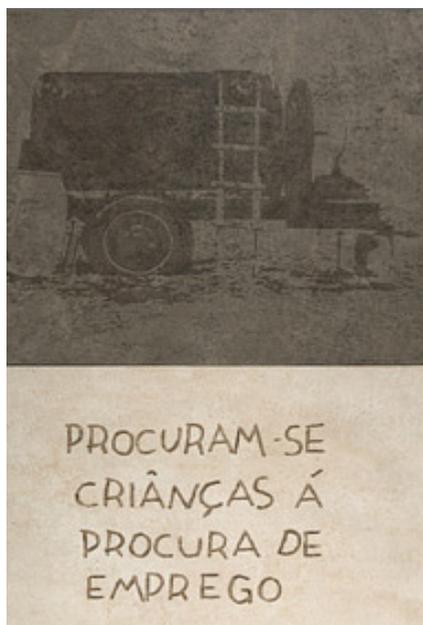
Fonte: Carlos Nó

<sup>54</sup> O trabalho de Carlos Nó (1964–), exposto em Ericeira, Portugal, apresenta imagens em altos contrastes de instrumentos de trabalho perigosos ou violentos (serras elétricas, betoneiras, carrinhos de mão, etc.) pintadas a partir de fotografias executadas pelo autor. As imagens evidenciam: “Criança, precisa-se” ou “Aceitam moços”, com constantes erros de ortografia numa alusão à falta de instrução dos autores dos enunciados empregadores. (Dar a Volta, 2008, p. 3).



Figura 25: Preciso "miúdo"

Figura 26: Procura-m se  
crianças



Fonte: Carlos Nó.

# 3

## AS SOLUÇÕES DA SOCIEDADE CAPITALISTA AO PROBLEMA DO TRABALHO INFANTIL

O trabalho de miúdo é pouco,  
mas quem desperdiça é louco.  
(provérbio português)

**Figura 27: Mãos de criança trabalhadora na indústria calçadista da região norte de Portugal.**



Foto: José Ventura, *Jornal Expresso*, de Portugal<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Reportagem de 28 de maio de 2006, disponível em <http://arrastao.org/348008.html>

O provérbio popular citado na página anterior, encontrado em publicações portuguesas sobre o trabalho infantil, é também conhecido no Brasil, aparecendo nas conversas informais realizadas com trabalhadores do campo e da cidade da seguinte forma: “Trabalho de criança é pouco, mas quem abre mão dele é louco”. Essas semelhanças entre a exploração de adultos e de crianças no Brasil e em Portugal nos permitem perceber a generalidade da exploração humana, independentemente da idade, do sexo, da etnia, da nacionalidade e da necessidade especial física ou mental. Neste capítulo, trataremos de um tópico da pesquisa referente às soluções para o trabalho infantil decorrentes da investigação realizada no Brasil e no doutorado-sanduíche em Portugal (agosto de 2009 a fevereiro de 2010). Percorremos a literatura sobre o tema, as legislações vigentes, as políticas públicas, os dados estatísticos e realizamos visitas a exposições fotográficas e a museus com o objetivo de conhecer a problemática do objeto de estudo fora das fronteiras brasileiras. Percebemos que onde o capital vai seus problemas vão atrás (Silver, 2005).

Nosso intuito, neste capítulo, não é realizar uma análise comparativa entre Brasil e Portugal no que se refere ao trabalho infantil, mas utilizarmos os exemplos portugueses e brasileiros para ilustrar a universalidade da relação capitalista e dos problemas a ela inerentes. As soluções propostas em ambos países visam a reformar o capitalismo, amenizando suas cruéis contradições. Assim, a legislação proíbe o trabalho de crianças, a escola torna-se obrigatória, e as políticas de transferência de renda “jorram água em cesto” (Oliveira, 2003). Não obstante, a exploração do trabalho infantil persiste, como atestam os dados do Siet e do IBGE apresentados no final deste capítulo.

### **3.1 As soluções para a exploração do trabalho infantil**

As soluções implementadas para o problema do trabalho infantil no Brasil e em Portugal decorrem de concepções reformistas acerca

dos problemas criados pelo modo capitalista de produção. Conforme Ferraro (2009), o capitalismo e o liberalismo mantiveram uma relação conflituosa com a escola, tendo, em três autores expoentes, formas emblemáticas de pensar a educação: Mandeville (1670–1733), que se posicionava contra a intervenção do Estado na educação, pois o povo instruído não suportaria com satisfação seu ofício tendo a ignorância um papel estratégico na submissão; Adam Smith (1723–1790), que defendia o ensino privado e a intervenção estatal na educação do povo realizada em “doses homeopáticas”; Condorcet (1747–1794), que, baseado no princípio de igualdade, defendia a instrução pública igual e para todos como meio de: igualdade de direitos, diminuição das desigualdades, aumento das ideias úteis, profissionalização, progresso e aperfeiçoamento da espécie humana.

Entre os liberais notáveis citados por Ferraro (2009), destacamos o escocês Adam Smith, fundador do liberalismo econômico, pela semelhança entre suas defesas e as propostas educacionais atuais para o campo e para a cidade no Brasil. Já no século XVIII, Smith (1989) observou que a especialização do trabalho individual, ao mesmo tempo em que gerava o aumento da produtividade do trabalho, condenava os trabalhadores a tarefas muito simples, comprometendo o seu desenvolvimento intelectual:

O homem que passa toda a sua vida a executar algumas operações simples, cujos efeitos são sempre os mesmos, ou quase, não tem ocasião de exercitar a sua capacidade intelectual ou a sua habilidade de encontrar expedientes para afastar as dificuldades que nunca ocorrem. Perde naturalmente, portanto, o hábito desse exercício e torna-se geralmente tão estúpido e ignorante quanto é possível conceber-se numa criatura humana. O torpor do seu raciocínio torna-se não só incapaz de saborear ou tomar parte de qualquer conversa racional como também de conceber qualquer sentimento generoso, nobre ou terno, e, por consequência, até incapaz de formar qualquer julgamento sensato no que diz respeito a muitos dos deveres da vida privada. Dos grandes e mais vastos interesses do seu país é completamente incapaz de

julgar; e a menos que haja um esforço muito particular para o modificar, é igualmente incapaz de defender o seu país numa guerra. [...] A destreza que possui no seu ofício particular parece, deste modo, ser adquirida à custa das suas virtudes intelectuais, sociais e marciais (Smith, 1989, p. 416-417).

Smith (1989) reconhecia os problemas ocasionados pelo trabalho repetitivo na indústria capitalista emergente em sua época e defendia o ensino privado, pago com as capacidades produzidas do trabalho de cada indivíduo. Mesmo assim, o Estado se responsabilizaria pela educação da gente comum, de acordo com os interesses de uma sociedade comercial. Seria um ensino em “doses homeopáticas” voltado à aprendizagem básica exigida pelo modo de vida urbano e industrial: ler, escrever e contar.

Para o autor, a desigualdade social era produto do trabalho, mas sua origem estava atrelada às políticas que não permitiam liberdade plena às coisas. Assim, Smith (1989) defendia um sistema social baseado na liberdade natural e na livre concorrência, na não-intervenção do Estado na economia e na atuação do Estado na esfera da defesa, da justiça e dos serviços públicos institucionais como, por exemplo, a educação escolar do povo comum, para uma aprendizagem elementar, conforme ilustramos acima.

Como podemos perceber, Smith defendia a educação como um meio de reparar/reformar, ainda que em doses homeopáticas, os problemas decorrentes da divisão do trabalho na sociedade capitalista sem modificar sua ordem estruturante. Conforme Mészáros (2005), a educação é uma peça-chave do processo de expansão do capital tanto para a qualificação ao trabalho industrial quanto para a transmissão dos valores de manutenção de sua ordem. Segundo o autor, para pensar a educação é preciso pensar onde está o trabalho. Nesse sentido, qualquer reforma educacional só tem sentido com a reformulação das práticas existentes e, caso essa relação seja negada, ocorrerão apenas ajustes menores com reformas que remedeiem os seus piores efeitos. Mas Mészáros (2005) adverte que o capital é um todo estruturado, e

seus defeitos específicos não podem ser modificados superficialmente sem uma referência ao modo geral de funcionamento. Ou o sistema se impõe com êxito sobre o todo ou perde sua viabilidade como regulador dominante da reprodução metabólica universal. Limitar a mudança às margens educacionais significa abandonar uma transformação social qualitativa, como fazem as políticas públicas liberais direcionadas como, por exemplo, à qualificação profissional para o combate ao desemprego e o encaminhamento das crianças trabalhadoras para a escola, como se fossem as ausências de qualificação profissional e de escolarização as responsáveis por esses problemas.

Se a educação não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital, tanto menos ela é capaz de fornecer uma alternativa emancipadora radical. Ela produz conformidade e consenso dentro de seus limites legais e institucionais. Por isso, seus debates, ao menos, precisam abarcar questões críticas essenciais, defende Mészáros (2005). Mesmo diante desses limites em relação às questões totalitárias que envolvem a transformação social, o autor reconhece que a escolarização da classe trabalhadora é uma questão dialética, de importância destacada, pois não há nenhuma ação humana sem intervenção intelectual. Qualquer ser humano age em conformidade com uma conduta intelectual e moral. Nesse sentido, a educação colabora debatendo questões e problemáticas fundamentais e definindo estratégias apropriadas para as mudanças objetivas. A educação escolar é um instrumento que potencializa o trabalhador na luta contra sua exploração.

No mesmo sentido das reformas pontuais liberais descoladas da ordem totalitária do sistema, no âmbito das ações políticas internacionais são desenvolvidas legislações e metas para a erradicação do trabalho infantil no mundo. Após o final da Primeira Guerra Mundial, em 1919, criou-se a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e, em 1939, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) para tratar das políticas relacionadas à infância nos países pobres. A criação da OIT e do Unicef foi realizada no sentido de separar decisões financeiri-

ras internacionais das metas que agem sobre os efeitos dos problemas criados pelo sistema capitalista de produção. As decisões econômicas e os rumos do capitalismo internacional permanecem sob controle do Banco Mundial (BM) e da Organização Mundial do Comércio (OMC). Por isso, os movimentos sociais passam a denunciar a inviabilidade material, dentro dos limites do capital, das legislações promulgadas pela OIT e pelo Unicef, impostas e definidas pelos organismos financeiros internacionais.

As principais soluções e metas apontadas pela OIT e pelo Unicef para implementação nos países signatários estão na legislação proibitiva ao trabalho infantil e nas políticas públicas que combinam programas de transferência de renda e de ampliação do acesso à escolarização.

### **3.2 A solução pela legalidade no Brasil**

A legislação brasileira é considerada uma das mais avançadas no mundo sobre o trabalho infantil, regulamentando-o na Constituição Federal, na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O problema do trabalho infantil no Brasil não é algo recente, pois a primeira legislação data da Velha República. Segundo Aguiar (2004), Pilotti e Rizzini (1995), os primeiros indícios de resolução legal desse problema datam de 1891, quando foi aprovado o Decreto nº 1.313, que instituiu a fiscalização de todos os estabelecimentos industriais da capital federal e definiu a idade mínima para o início no trabalho: 12 anos. A legislação também definia que, de 8 a 12 anos, permitia-se o trabalho na condição de aprendiz, desde que não colocasse em risco a vida dos pequenos trabalhadores. Em 1919, após o findar da Primeira Guerra Mundial, foi fundada a OIT, e o Brasil ratificou várias convenções, entre as quais, destacamos a convenção 05/1919 – idade mínima de 14 anos para o trabalho na indústria; e a convenção 6/1919 – proibiu o trabalho noturno de menores na indústria. No ano de 1927, como decorrência

de pressões políticas internacionais, foi formulado o Código dos Menores, que limitou em seis horas o trabalho diário, com uma hora para repouso, e proibiu as atividades insalubres para menores de 18 anos. A primeira Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), formulada em 1943, redefiniu a idade mínima para 14 anos e, no ano de 1988, a Constituição Federal manteve essa idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), formulado no Brasil em 1990, permite o trabalho infantil aprendiz entre 14 e 16 anos. No ano de 1998, a Emenda Constitucional nº 20 alterou a idade mínima para 16 anos e permitiu o trabalho aprendiz entre 14 e 16 anos. Em seguida, foram ratificadas as convenções da OIT (nº 138, idade mínima para o trabalho, e nº 182, piores formas de trabalho infantil), e vários programas de governos e ações de entidades não governamentais foram efetuados (Brasil, 1999; 2002).

Uma das questões legislativas polêmicas relativas ao trabalho infantil na atualidade diz respeito à permissão do trabalho entre 14 e 16 anos na condição de aprendiz e à definição das “piores formas” de trabalho infantil. A permissividade legal da contratação do aprendiz e os incentivos fiscais ao contratante tornam o emprego de adolescentes mais vantajoso do que o de adultos para muitas tarefas cujo desenvolvimento não ultrapassa os limites de trabalho simples. Dessa forma, a legislação brasileira, ao regulamentar, acaba incentivando a contratação de menores aprendizes para tarefas simples que não necessitam de um trabalhador qualificado adulto. A lei acaba apenas proibindo as piores formas de trabalho infantil, ou seja, aquelas que degeneram precocemente o trabalhador e, assim, comprometem a reprodução futura do sistema.

Na atualidade, encontram-se em discussão as Propostas de Emendas Constitucionais (PEC) nº 18, de 2011, e nº 35, de 2011, que almejam reduzir a idade mínima do trabalho aprendiz no Brasil de 14 anos para 12 anos. As PECs contradizem a convenção nº 18 da OIT, da qual o Brasil é signatário, em que a idade mínima para o trabalho não pode

ser inferior ao término da escolaridade obrigatória (18 anos, no caso brasileiro, quando se costuma concluir o Ensino Médio). Dessa forma, observamos, por meio dos embates legais em torno do problema do trabalho infantil no Brasil, a perpetuação de conflituosos debates entre os defensores liberais da escolaridade mínima e a universalização da educação pública capaz de permitir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

A proposta de diminuição da idade mínima para o trabalho representa uma tentativa de avanço das forças mais conservadoras do liberalismo nacional que visam a diminuir, tanto quanto possível, a instrução pública estatal desses adolescentes, inserindo-os logo no trabalho produtivo, algo altamente vantajoso aos contratantes, além de concorrente desleal do desemprego adulto, tendo em vista o salário e os incentivos fiscais. A organização do trabalho na sociedade atual necessita de trabalhadores com conhecimentos gerais de leitura, escrita, cálculos e informática. Mas esse conhecimento não pode ampliar demais a visão de mundo e de sociedade desses trabalhadores, o que, como temia Mandeville (*apud* FERRARO, 2009), poderia causar insubordinação, indisciplina e infelicidade diante das condições de vida e de trabalho. A PEC em discussão tem como pressuposto que a educação desses adolescentes será voltada para as práticas efetivas de trabalho e de suas necessidades reais. Por isso, é importante garantir que frequentem a Educação Básica, assim como Adam Smith (1989) já admitia no século XVIII, preparando-os para uma maturidade capaz de suportar a jornada de trabalho.

Coerente com a defesa da preservação da força de trabalho no presente em benefício da reprodução da sociedade capitalista do futuro, o relatório médico publicado na página do Ministério do Trabalho e do Emprego (BR)<sup>2</sup>, em 2010, ressalta a importância de considerar o desenvolvimento humano na legislação trabalhista. A coluna vertebral, por exemplo, só termina de ser formada aos 18 anos de idade. O excesso

---

<sup>2</sup> [www.mpt.gov.br](http://www.mpt.gov.br), acesso em 14/12/2010.

de esforço físico antes dessa formação culmina com o desenvolvimento de inúmeras doenças como: bico de papagaio, desvios na lombar, hérnias, entre outras. Daí a proibição das piores formas de trabalho infantil antes de 18 anos. Consideramos que o limite dos marcos legais, mesmo quando amparados em relatórios médicos como o descrito, está na ausência de crítica ao processo de exploração do trabalho, típico do sistema capitalista. Os questionamentos essenciais, como indica Mészáros (2005), indagam os motivos que impedem a contratação dos desempregados no lugar das crianças e dos adolescentes. Ao discutir piores formas e idade mínima, deixamos de solucionar os problemas necessários ao desenvolvimento pleno de todos os seres humanos, pois as outras formas de trabalho infantil permanecem socialmente aceitas ou, ainda, consideradas educativas.

De acordo com esse mesmo raciocínio, Pochmann (2011), em um trabalho encomendado para a 34ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação realizada em Natal, RN, ao analisar a realidade do trabalho na atualidade e suas consequências na formação humana, afirma que as Ciências Sociais do século XIX trouxeram grandes contribuições para a elevação da consciência crítica que culminaram na redução da jornada de trabalho e no número de crianças trabalhando. Hoje, diante do grande número de desempregados, as pesquisas sociais críticas podem apontar que não há justificativa para que alguém comece a trabalhar antes de concluir o Ensino Superior. Segundo o autor, os estudantes trabalhadores brasileiros são verdadeiros heróis, pois combinam estudo e trabalho em jornadas diárias semelhantes às do século XIX (Pochmann, 2011). Diante do desemprego e da constatação de que o trabalho infantil degenera precocemente a força de trabalho e, assim, compromete o futuro da relação capitalista, não há justificativa para sua persistência nem mesmo dentro dos marcos do capital.

Para Klein (2010), a questão legal do trabalho infantil é complexa e tangencia o problema contraditório do trabalho na sociedade capita-

lista, na qual ocorrem modos inaceitáveis de intensificação da jornada que prejudicam o desenvolvimento da criança e do adolescente e os modos de trabalho considerados necessários para a formação do ser humano. Essas contradições, para a autora, intrínsecas ao trabalho, são expressas na legislação que proíbe o trabalho insalubre, mas o permite na condição de aprendiz. Dessa forma, ignora-se o debate acerca da dimensão alienadora, explorada e degeneradora do trabalho submetido à lógica do capital, e o problema do trabalho infantil aparece associado às condições insalubres e à maldade dos empregadores. Abandonada a questão do trabalho produtor de mais-valia, resta definir formas de regulamentá-lo por idade e condições de trabalho.

Pachukanis (1977) realiza uma análise dos preceitos jurídicos fundamentais, à luz do marxismo, relacionando a forma jurídica com a economia política. O autor destaca a intrínseca relação entre os detentores de mercadorias e os criadores das leis, sendo a função do direito regular situações que, numa sociedade desigual, assumem formas aparentemente equivalentes. As relações contratuais, por exemplo, legalizam o que é inigualável como a compra da força de trabalho pelos proprietários de meios de produção. No capitalismo, a aparência das relações sociais assume a forma dominante, uma vez que é preciso encobrir injustiças oriundas da esfera da produção das mercadorias, tornando-as equivalentes e legais na esfera da circulação. Por isso, o autor destaca que o limite do direito está no limite do capitalismo, não havendo como, por meio legal, avançar rumo a uma sociedade socialista. Essas ideias de Pachukanis foram publicadas em 1924 em Moscou e constituem um clássico da teoria do direito marxista. O autor demonstra que, se para a burguesia liberal o direito é a melhor alternativa à construção da sociedade capitalista reformada, para os trabalhadores e marxistas as leis são incapazes de atuar na construção de uma nova ordem social.

### 3.3 A solução pela legalidade em Portugal

Enquanto no Brasil a primeira legislação que regulamenta o trabalho de crianças data de 1891, a primeira ação portuguesa nesse sentido data de 27 de julho de 1991. Portanto, antes dessa data, o trabalho de crianças não era considerado problema em Portugal. Em 1991, a legislação passou a incumbir o Estado da responsabilidade de promover um equilibrado desenvolvimento físico, mental e moral das crianças, salvaguardando-lhes a segurança e a saúde, garantindo escola, profissão e seguridade social. O Decreto-Lei nº 3.96/91, de 16 de outubro, regulamenta o contrato individual de trabalho e introduz a idade mínima de 16 anos para admissão no trabalho, desde que o adolescente contratado tenha concluído a escolaridade obrigatória<sup>3</sup>, conforme as orientações da OIT. No entanto, o mesmo Decreto admite exceções que se assemelham ao trabalho na condição de aprendiz no Brasil: quando frequentar o ensino profissionalizante e o trabalho não interferir no horário da escola, e desde que exista autorização dos pais; quando as atividades forem consideradas leves<sup>4</sup> sem esforços físicos, sem riscos à saúde e ao desenvolvimento, com tarefas simples que exigem conhecimentos elementares. Assim como no Brasil, ao permitir exceções, a legislação portuguesa tende a combater as “piores” formas de trabalho infantil, e não a exploração do trabalho. Ou seja, não se trata de erradicar o

---

<sup>3</sup> A escolaridade obrigatória de Portugal é de 12 anos, equivalente à conclusão do Ensino Médio no Brasil.

<sup>4</sup> O decreto português considera atividades leves: inferiores a sete horas diárias; que ocorre entre às 7h e 20h; com descanso semanal de pelo menos dois dias; com intervalos de pelo menos 1 hora a cada 4 horas de trabalho. Os seguintes trabalhos são proibidos a menores de 18 anos em Portugal: fabrico de explosivos; transporte, condução ou operação de veículos; sopro de vidro; vazamento de metais em fusão; trabalhos em subterrâneos; trabalhos em pistas de aeroportos; movimento de cargas que provoquem riscos dorso-lombares (condicionados a menores entre 16 e 17 anos); trabalho de demolição (condicionados a menores entre 16 e 17 anos); trabalho que implica risco elétrico (condicionados a menores entre 16 e 17 anos); atividades em hospitais e centros de saúde (condicionados a menores entre 16 e 17 anos); atividades em matadouros, talhos, peixarias, aviários (condicionados a menores entre 16 e 17 anos); trabalhos que impliquem constrangimentos ligados à cadência, remunerados em função do resultado (condicionados a menores entre 16 e 17 anos).

pressuposto da acumulação capitalista, mas de criar condições para que essa forma social se reproduza, conferindo ao Estado, nos marcos do liberalismo, algumas responsabilidades acerca da educação dos filhos da classe trabalhadora.

### 3.4 A solução por meio de políticas de transferência de renda e de ampliação da escolarização no Brasil

Desde 1996, o governo federal brasileiro tem desenvolvido programas de transferência de renda<sup>5</sup> com o objetivo de solucionar os principais problemas sociais do País, entre os quais se destaca o trabalho infantil.

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) foi criado como parte das políticas desenvolvidas no âmbito dos países signatários da OIT para atender crianças de cinco a 15 anos, por meio da concessão de uma bolsa de R\$ 25,00 para as residentes das áreas rurais e R\$ 40,00 para as residentes das áreas urbanas. As bolsas são destinadas para famílias com renda *per capita* mensal igual ou superior a R\$ 120,00 mensais e com situação de trabalho infantil. Para receberem a bolsa, as crianças necessitam frequentar a escola, e as assistentes sociais do programa acompanham a frequência.

Kassouf e Ferro (2004), ao analisarem a eficácia desse programa, percebem que as crianças atendidas pelo PETI não deixam de trabalhar, mas diminuem, em duas ou três horas, a jornada semanal de trabalho,

---

<sup>5</sup> São eles: Benefício de Prestação Continuada (BPC), Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Programa Nacional de Renda Mínima (PRM), vinculado à educação – “Bolsa-Escola”, Programa Bolsa-Alimentação, Agente Jovem, Auxílio-Gás, Previdência Rural. Em 2001, por meio do Decreto nº 3.877, foi instituído o Cadastro Único dos Programas Sociais do Governo Federal, objetivando a focalização das políticas públicas para a população considerada mais pobre. O Cartão do Cidadão apareceu no mesmo período, como forma de unificação, coordenação e controle da população, atendida pela denominada rede de Proteção Social. Desde 2003, o Bolsa-Família unifica os Programas Bolsa-Escola, Auxílio-Gás e Bolsa-Alimentação, e o Fome Zero passou a ser desenvolvido.

visto que passam a frequentar a escola num período e a trabalhar no outro. Assim, as crianças que só trabalhavam passam a estudar, e as que já estudavam complementam a renda familiar. Embora as crianças estejam na escola em virtude de o recebimento da bolsa depender da frequência escolar, como não é exigido que elas deixem de trabalhar, o programa acaba não atingindo o objetivo de solucionar o problema do trabalho infantil. A erradicação, a que o programa se propõe, é delegada ao futuro e à possibilidade de quebra do ciclo da pobreza por meio da qualificação escolar.

Pincelli (2005) analisa o Programa “O futuro é agora”, desenvolvido desde 1998 pelo Sindifumo<sup>6</sup> e pela Afubra<sup>7</sup>, como decorrência do “Pacto do Setor Fumageiro pela Prevenção e Erradicação do Trabalho infantil na Produção de Fumo”. O pacto é decorrente de pressões políticas internacionais que responsabilizam as empresas fumageiras pela existência de crianças trabalhando em propriedades integradas. Na atualidade, os três Estados da Região Sul do Brasil aderiram ao programa, que busca a conscientização social das famílias acerca dos efeitos do trabalho infantil e obriga cada agricultor a prever no contrato: 1) respeito aos direitos da criança; 2) não-exploração do trabalho infantil; 3) manutenção de seus filhos na escola. O programa também auxilia na estruturação de escolas para os filhos dos fumicultores e desenvolve projetos que buscam estimular os direitos da criança, o trabalho no campo, o empreendedorismo, o desenvolvimento rural e a sustentabilidade. Conforme a análise que a autora realizou das aulas e do material didático fornecidos pela empresa, o ensino é voltado ao trabalho do agricultor, à sua instrumentalização técnica e à aquisição de conhecimentos gerais, o que é altamente favorável à manutenção das formas integradas de trabalho na fumicultura. As novas técnicas de plantio exigem que o agricultor tenha maior escolarização para que, por exemplo, possa estar conectado à internet para receber orientações da empresa e, assim,

---

<sup>6</sup> Sindicato da Indústria do Fumo da Região Sul do Brasil.

<sup>7</sup> Associação dos Fumicultores do Brasil.

reduzir os custos de viagens dos instrutores. Dessa forma, o programa aproveita o espaço escolar para qualificar o agricultor do futuro, conforme os interesses da empresa integradora.

Pincelli (2005) ressalta que, com o *slogan* da responsabilidade social, empresas como a Souza Cruz garantem competitividade e vendem uma imagem de “empresa amiga da criança” com produtos diferenciados nacional e internacionalmente. No fundo, o programa desenvolvido funciona como marketing empresarial, pois o consumidor europeu (principal mercado do fumo brasileiro) prefere produtos com uma imagem responsável. Além disso, a empresa recebe incentivos fiscais para o desenvolvimento do programa, o que evidencia que, no fundo, o Estado brasileiro é quem financia a formação voltada aos interesses comerciais da iniciativa privada, confirmando a importância da tríade Estado, capital e trabalho para a manutenção das estruturas sociais vigentes. Essa constatação, mais uma vez, evidencia a atualidade das propostas liberais de educação, que desde o século XVIII defendem a instrumentalização técnica dos filhos dos trabalhadores com a aprendizagem de conhecimentos gerais (na época: saber ler, escrever e contar. Na atualidade, poderíamos adicionar informática e inglês), de acordo com as necessidades da produção comercial, esteja ela no campo, esteja na cidade.

Conforme Mészáros (2001, p. 121), as políticas públicas não estão acima da esfera produtiva, pois o Estado é parte intrínseca do capital:

O Estado moderno pertence à materialidade do sistema do capital e corporifica a necessária dimensão coesiva de seu imperativo orientado para a expansão do trabalho excedente. É isso o que caracteriza todas as formas conhecidas do Estado que se articula na estrutura da ordem sociometabólica do capital. Precisamente porque as unidades econômicas reprodutivas do sistema têm um caráter incorrigivelmente centrífugo – caráter que há longo tempo na história tem sido parte integrante do incomparável dinamismo do capital, ainda que em certo estágio de desenvolvimento ele se torne extremamente proble-

mático e potencialmente destrutivo, a dimensão coesiva de todo socio-metabolismo deve ser constituída como uma estrutura separada de todo metabolismo. [...] Entretanto, o princípio estruturador do Estado moderno em todas as formas – inclusive as variedades pós-capitalistas – é o seu papel vital de garantir e proteger as condições gerais de extração da mais-valia do trabalho excedente.

Reconhecendo o Estado como articulador da ordem sociometabólica do capital, o autor, baseado na obra de Marx (1988a; 1988b; 1988c; 1988d; 1988e), afirma que o avanço para uma sociedade menos desigual e que supere problemas como, por exemplo, o trabalho infantil só pode ocorrer por meio do próprio Estado. Mas, se num primeiro momento o Estado se fortalece, num segundo momento, após propiciar condições para o fortalecimento do corpo social, ele tende a fenecer. O processo de transição do Estado socialista na União Soviética tornou seu fortalecimento e sua expansão algo permanente, não criando as condições necessárias para o seu desaparecimento. O autor argumenta que o Estado é condicionado e condicionante dos processos sociais. Isso significa que a transcendência do Estado ocorre por meio dele próprio com radicais revoluções. Ainda para Mészáros (2001), o princípio da política é a vontade, e, por isso, os remédios políticos, como as políticas destinadas à erradicação do trabalho infantil, são repletos de voluntarismo. Para abolir o Estado, é preciso que ele se confronte com o peso de suas próprias contradições, de modo a eliminar a si próprio no processo social geral.

Seguindo a mesma perspectiva teórica citada acima, Oliveira (2003) afirma que o papel do Estado é institucionalizar o jogo social, fixando regras e meios para a redistribuição de recursos entre classes capitalistas. Dentro das contradições inerentes à lógica que sustenta a acumulação de capital, cresce o trabalho infantil, e aumenta o número de ambulantes e de subempregados erroneamente chamados de informais. Esses trabalhadores compõem o trabalho abstrato virtual, argumenta o autor. As “políticas piedosas tentam treinar e qualificar essa mão de obra, num trabalho de Sísifo, jogando água

em cesto, acreditando que o velho e o bom trabalho com carteira voltará” (Oliveira, 2003, p. 143).

O fato de as políticas de transferência de renda, da legislação e da obrigatoriedade da escolarização não terem alcançado a erradicação do trabalho infantil (Kassouf; Ferro, 2004; Aguiar, 2004) tem sido debatido entre assistentes sociais, sociólogos, educadores e promotores de justiça. A escola em período integral é apontada como possível solução ao problema, pois tende a manter a criança na escola durante todo o dia, enquanto os pais trabalham.

Proposições políticas brasileiras, defensoras da escola integral, citam exemplos de países europeus, como Portugal, Inglaterra, Espanha, Finlândia e França. As projeções são de que, em parte do período escolar, as crianças tenham acesso às disciplinas curriculares obrigatórias e, no outro período, realizem atividades complementares como música, esportes, artes, línguas, atividades de convivência política e social, totalizando uma jornada escolar de sete horas diárias, cinco dias por semana.

### **3.5 A solução pela escola integral no Brasil**

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, capítulo II, inciso 2, estabelece que o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral a critério dos sistemas de ensino. No artigo 87, inciso 5 das disposições transitórias, a LDB/96 prevê que “Serão conjugados todos os esforços, objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996). Como podemos perceber, as escolas do campo são esquecidas nas previsões da LDB/96 sobre a escola integral, restando a elas somente a combinação entre tempo de estudos e tempo de trabalho.

Em 6 de agosto de 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) no Brasil publicou a portaria CNE/CP nº 10, com o Plano Nacional de Educação, traçando metas para serem alcançadas entre 2011 e 2020. O documento trata dos dez maiores desafios da educação nacional<sup>8</sup>, entre os quais se encontra a implantação da escola de tempo integral na Educação Básica. O PNE, ao se constituir um documento de referência para as metas do governo federal no que diz respeito à educação nacional, menciona que elas são reflexos de “[...] acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário e que resultaram em compromissos a serem cumpridos ao longo dos primeiros decênios deste milênio”. O documento referencia os oito objetivos do milênio definidos pela ONU, em 2000<sup>9</sup>, e os seis objetivos aprovados na Conferência de Dacar (Unes-

---

<sup>8</sup> 1) Extinguir o analfabetismo, inclusive o analfabetismo funcional, do cenário nacional. 2) Universalizar o atendimento público, gratuito, obrigatório e de qualidade da Pré-Escola, Ensino Fundamental de nove anos e Ensino Médio, além de ampliar significativamente esse atendimento nas creches. 3) Democratizar e expandir a oferta de Educação Superior, sobretudo da educação pública, sem descuidar dos parâmetros de qualidade acadêmica. 4) Expandir a Educação Profissional de modo a atender às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com o desenvolvimento sustentável e com a inclusão social. 5) Garantir oportunidades, respeito e atenção educacional às demandas específicas de: estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. **6) Implantar a Escola de Tempo Integral na Educação Básica, com projeto político-pedagógico que melhore a prática educativa, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social.** 7) Implantar o Sistema Nacional de Educação, integrando, por meio da gestão democrática, os Planos de Educação dos diversos entes federados e das instituições de ensino, em regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e municípios, regulamentando o artigo 211 da Constituição Federal. 8) Ampliar o investimento em educação pública em relação ao PIB, de forma a atingir 10% do PIB até 2014. 9) Estabelecer padrões de qualidade para cada etapa e modalidade da educação, com definição dos insumos necessários à qualidade do ensino, delineando o custo-aluno qualidade como parâmetro para seu financiamento. 10) Valorizar os profissionais da educação, garantindo formação inicial e continuada, além de salário e carreira compatíveis com sua importância social e com os dos profissionais de outras carreiras equivalentes.

<sup>9</sup> As Nações Unidas para o Desenvolvimento – ONU, em setembro do ano 2000, protagonizou um pacto entre seus países membros, tendo em vista o século XXI, que gerou a aprovação da Declaração do Milênio das Nações Unidas, subscrita pelos 14 dirigentes dos 191 países que a integram, na qual foram estabelecidos oito objetivos a serem alcançados por meio de dezoito metas, cabendo aos seus signatários o compromisso de atingi-las até o ano de 2015. Os oito objetivos do milênio são: 1) Erradicar a extrema pobreza e a fome; 2) Atingir o ensino básico universal; 3) Promover

co, 2000)<sup>10</sup>, a serem alcançados em 2015 (Educação para Todos) junto com as dez metas educacionais dos países da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI, 2008)<sup>11</sup>.

Desde 2008, as primeiras escolas brasileiras começaram a oferecer educação integral com jornada ampliada. Já em janeiro de 2010, o Decreto 7.083, buscando articular políticas voltadas à implementação de educação integral no Brasil, dispõe sobre o “Programa Mais Educação”, cuja finalidade é contribuir na melhoria da aprendizagem e permanên-

---

a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4) Reduzir a mortalidade infantil; 5) Melhorar a saúde materna; 6) Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; 7) Garantir a sustentabilidade ambiental; 8) Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento.

<sup>10</sup> Os seis objetivos aprovados na Conferência de Dacar (2000), a serem alcançados em 2015 (Educação para Todos), são: 1) Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso de crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência; 2) Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade; 3) Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida; 4) Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos; especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à Educação Básica e contínua para todos os adultos; 5) Eliminar, até 2015, as disparidades de gênero nos Ensinos Primário e Secundário; alcançando, em 2015, igualdade de gênero na educação, visando principalmente a garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho no Ensino Primário de qualidade; 6) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida. Para obter mais informações, ver [www.onu-brasil.org](http://www.onu-brasil.org).

<sup>11</sup> As dez Metas Educacionais dos Países Ibero-Americanos: 1) Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educadora; 2) Aumentar as oportunidades e a atenção educacional à diversidade de necessidades dos alunos; 3) Aumentar a oferta da Educação Infantil e potencializar seu caráter educacional; 4) Universalizar os Ensinos Fundamental e Médio, e melhorar sua qualidade; 5) Oferecer um currículo significativo que assegure a aquisição das competências básicas para o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania democrática; 6) Aumentar a participação dos jovens no Ensino Médio, técnico-profissional e universitário; 7) Favorecer a conexão entre a educação e o emprego por meio da educação técnico-profissional; 8) Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo da vida; 9) Fortalecer a profissão docente; 10) Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa científica (OEI, 2008).

cia de alunos matriculados em escolas públicas de educação integral. O programa visa à formulação de uma política nacional de Educação Básica integral que promova o diálogo entre diferentes culturas e saberes locais com a escola, favorecendo a convivência de professores, alunos e comunidade. O desenvolvimento ocorrerá em regime de colaboração entre os diferentes entes federados, executado e financiado pelo MEC com recursos do Fundo Nacional da Educação (Brasil, 2010).

O mesmo decreto acima citado institui os princípios da Educação Integral Brasileira: 1) articulação entre disciplinas curriculares e práticas socioculturais; 2) constituição de territórios educativos integrando espaço escolar e comunidade; 3) integração da política educacional com a social; 4) articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas; 5) valorização das experiências históricas da educação integral como inspiradoras; 6) incentivos de espaços educadores sustentáveis e 7) afirmação da diversidade cultural, étnico racial, religiosa, política e sexual (BRASIL, 2010).

O princípio 2, relacionado à constituição de territórios educativos que integrem espaço escolar e comunidade, conforme o documento de autoria de Jacqueline Moll, diretora de Educação Integral e Currículo do MEC, publicado em *Tendências para Educação Integral* (UNICEF, 2011), reflete a perspectiva da **cidade educadora**, que conjuga a escola com diversos espaços socioculturais e esportivos. Durante a jornada ampliada, os estudantes frequentam aulas curriculares obrigatórias na escola, mas também buscam uma formação centrada no ser humano completo, na vida coletiva e na tolerância, em espaços localizados fora da escola (parques, praças, museus, bibliotecas, cinemas, teatros). O bairro, a cidade e o território são vistos como espaços potenciais de serem transformados em educativos, seguindo o exemplo da experiência intitulada “Projeto Aprendiz”, da Vila Mariana, localizada na cidade de São Paulo. Com isso, o MEC espera conseguir aumentar o número de matrículas das escolas públicas, atendendo à necessidade de famílias trabalhadoras, retirando as crianças das ruas e do trabalho, diminuindo

a evasão escolar com maior aproveitamento dos conteúdos e estímulo à participação coletiva e política no território.

Segundo Moll (2008), a ação proposta pelo MEC valoriza e inova as perspectivas de escola integral da história do Brasil. Os manifestantes da Escola Nova de 1932, salvo diferenças, apontam a ampliação do conceito de escola e de territórios educativos a partir da proposta, por exemplo, de Anísio Teixeira de “Parque-Escola”. Ainda segundo a autora, a partir das demandas da LDB/96 que preconizam a ampliação da escola integral, é necessário que a sociedade se aproprie desse espaço, colocando o desenvolvimento humano como finalidade posta, combinando tempo integral com formação integral. A autora considera a formação de profissionais para essa finalidade um grande desafio, fato esse que corroboramos diante de tendências voluntárias, locais, não profissionais e espontâneas recorrentes em algumas experiências para o desenvolvimento das atividades esportistas, culturais, políticas e artísticas da jornada ampliada das escolas integrais. Conforme as informações coletadas na página do MEC ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)) e na pesquisa de Coelho (2004), as atividades complementares ao currículo obrigatório variam de cidade e região e são ministradas por estudantes, estagiários, graduandos, voluntários e professores, correndo o risco da não-profissionalização e da indefinição prévia de quais aspectos estéticos, políticos, esportivos e coletivos são importantes na formação humana da escola integral. Ao não ter uma política clara, o MEC abre a possibilidade de tudo ser considerado complementar à formação integral, podendo ser desenvolvido por não profissionais da educação.

Para Moll (2008), nesse espaço de jornada ampliada da cidade educadora, está a possibilidade de diálogo entre o saber popular e o científico, superando a crise da escola (abandono e fracasso das classes populares, adoecimento progressivo de professores, falta de articulação entre a escola e a comunidade, falta de comunicação entre a família e a escola).

A expressão “cidade educadora” decorre também das tendências educacionais estimuladas pelo Unicef. Encontramos, em um documen-

to publicado pelo MEC, de autoria de Goulart (2008), a referência à expressão “cidades educadoras” na Declaração de Barcelona, publicada em 1990 como decorrência do I Congresso de Cidades Educadoras. Portanto, a origem do termo é anterior à LDB/96, que prevê a ampliação das escolas integrais de Ensino Fundamental no Brasil. A Carta da Cidade Educadora (1990) prevê que as cidades se tornem espaços educativos e culturais, tendo em vista a formação do indivíduo e o desafio do século XXI:

O grande desafio do século XXI é investir na educação de cada indivíduo, de maneira que este seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu próprio potencial humano. Potencial feito de individualidade, construtividade, criatividade e sentido de responsabilidade, assim como de um sentido de comunidade – capacidade de diálogo, de confrontação e de solidariedade. Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela [...]. Com efeito, a cidade dispõe de um extenso leque de iniciativas educadoras, de origem, intenção e responsabilidades diversas. Ela dispõe de instituições de educação formal, de meios de intervenção não formais com objectivos pedagógicos preestabelecidos, assim como propostas ou experiências que surgem de uma forma aleatória ou nascem de critérios comerciais. E ainda que o conjunto das propostas apresente, algumas vezes, contradições ou evidencie desigualdades já existentes, elas encorajarão sempre a aprendizagem permanente de novas linguagens, oferecerão oportunidades de conhecer o mundo, permitirão o enriquecimento individual e a partilha de forma solidária. As cidades educadoras irão desenvolver uma colaboração bilateral ou multilateral para a troca das suas experiências; num espírito de cooperação apoiar-se-ão mutuamente no que respeitar a projectos de estudo e de investimento, quer directamente, quer como intermediários em organismos internacionais. Por seu lado, as crianças e os jovens deixarão de ser protagonistas passivos da vida social e, por conseguinte, da cidade. [...] a protecção das crianças e dos jovens na cidade já não consiste só em privilegiar a sua condição, mas também em encontrar o lugar que verda-

deiramente os coloca ao lado dos adultos, considerando-se uma virtude de cidadania a satisfação mútua que deve presidir à coexistência entre gerações (Declaração de Barcelona, 1990, p. 1).

Como podemos perceber, o documento é claro em evidenciar que os princípios da cidade educadora estão na formação construtiva, criativa, solidária do indivíduo para a vida da cidade generosa, envolvente e acolhedora, que dispõe de meios formais de educação, mas também de formas aleatórias que nascem de critérios comerciais. Mesmo que ocorram as desigualdades, as cidades educadoras encorajam novas linguagens e o enriquecimento solidário individual com respeito às diferenças.

Em perspectiva oposta à cidade educadora, o pesquisador estadunidense Mike Davis (2006) publicou o livro *Planeta favela* e denunciou a produção em massa de favelas nas grandes cidades do planeta, alegando que “[...] 90% do crescimento das famílias urbanas ocorreu nas favelas” (Davis, 2006, p. 28). A especulação imobiliária, o embelezamento e a elitização dos espaços urbanos expulsam milhões de moradores pobres das cidades para as sombras das periferias, onde prevalecem as moradias ilegais e irregulares em áreas precárias de deslizamento, de contaminação, de poluição, de alagamento e sem serviços públicos básicos como, por exemplo, abastecimento de água, energia elétrica, coleta de lixo e rede de esgoto. Acabou a terra gratuita ou barata nos arredores de grandes cidades ou em áreas de divisa. Dessa forma, ao invés de cidades educadoras, o século XXI apresenta cidades cercadas de poluição, excrementos, ruínas, violência e miséria. Nas palavras do autor:

Assim, as cidades do futuro, em vez de feitas de vidro e aço, como fora previsto por gerações anteriores de urbanistas, serão construídas em grande parte de tijolo aparente, palha, plástico reciclado, blocos de cimento e restos de madeira. Em vez de cidades de luz arrojando-se aos céus, boa parte do mundo urbano do século XXI instala-se na miséria, cercada de poluição, excrementos e deterioração. Na verdade, o bilhão de habitantes urbanos que moram nas favelas pós-modernas podem mesmo olhar com inveja as ruínas das robustas casas

de barro de Çatal Hüyük, na Anatólia, construídas no arvorecer da vida urbana há 9 mil anos (Davis, 2006, p. 29).

A população que habita as favelas, no caso brasileiro, é, em grande parte, oriunda dos descendentes de escravos, destinados a habitarem os locais de difícil acesso nos quais a burguesia não tinha interesse após a abolição da escravidão, e de trabalhadores rurais que migraram aos grandes centros urbanos em busca de trabalho e permanecem desempregados ou subempregados. As crianças e os adolescentes, filhas e filhos desses trabalhadores, perambulam e brincam nesses locais em meio ao lixo e à sujeira. Diante da necessidade urgente de lutarem pela sobrevivência e sem talentos urbanos (nas línguas, na Matemática e na informática), aumentam a lista de fracasso escolar por abandono e repetência. Entre esses, há os que começam a trabalhar desde cedo para as gangues de rua e o narcotráfico, e manipulam armamentos pesados, estando em constantes combates com policiais e traficantes, sob o risco iminente de morte. Nesse sentido, a proposta da cidade educadora esbarra nos limites dos territórios sujos, violentos, precários e poluídos das periferias e favelas dos grandes centros urbanos brasileiros.

Conforme Goulart (2008), durante muito tempo o debate sobre a escola integral foi deixado de lado no Brasil, porque se entendia que seria necessário dobrar a estrutura escolar para o atendimento. Mas agora, com a cidade educadora, é possível ampliar o tempo e o espaço escolar com custos reduzidos aproveitando o que os territórios possuem.

Para Maricato (2006), a defesa do território, do bairro e do local é uma armadilha que visa a esconder a política econômica internacional que determina grande parte dos problemas vividos nos locais periféricos. Esse localismo contradiz as formas como as políticas locais são determinadas globalmente. As taxas de juros do Brasil, por exemplo, são definidas pelo Banco Central, cujo presidente não foi eleito por sufrágio universal. Suas reuniões secretas com atas indecifráveis são orientadas pelo FMI que, por sua vez, defende a independência do Banco Central em relação ao Estado brasileiro.

Assim, percebemos que a proposta de educação integral ganha fôlego novamente no Brasil não somente para atender às demandas das famílias trabalhadoras, que necessitam de um local seguro para os filhos ficarem ou para eliminar o trabalho, ou ainda, para combater os velhos problemas educacionais (evasão e repetência), mas para alavancar iniciativas liberais de educação do indivíduo, tendo por princípio educar o cidadão pobre, com poucos recursos, nos limites das desigualdades do capitalismo. Os problemas decorrentes das desigualdades chegam à escola, mas ela pode ajustar e integrar o aluno à vida política e coletiva da cidade ou do território, distante das discussões econômicas que determinam grande parte dos problemas das famílias trabalhadoras que necessitam de escolas públicas de tempo integral para deixarem seus filhos enquanto trabalham.

Em 2010, o Grupo de Trabalho em Educação Integral da Universidade Federal de Santa Catarina foi formado, a partir da demanda da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, para atuar na formação dos professores do Programa Mais Educação, vinculado à proposta nacional de ampliação das escolas integrais no País. Segundo o GT, é preciso considerar que dois tipos de atividade caracterizam a jornada ampliada da escola integral: aulas escolares complementares (reforço escolar e tarefas de casa) e aulas de formação ampla (cultural, artística, social). A ocorrência dessas atividades no contrarturno da escola indica a necessidade de superação de uma dicotomia que separa duas escolas: uma regular e outra integral (Laterman, 2010). Ainda conforme Laterman (2010), mesmo ciente de que a escola não dá conta de resolver os problemas sociais que nela desembocam (evasão escolar decorrente do trabalho infantil, por exemplo), ela se constitui num espaço privilegiado para a proteção, a educação e os direitos das crianças. O desafio está em, a partir do debate da escola integral, oportunizar que a criança pobre tenha acesso à educação pública de qualidade.

Nessa mesma direção, Florestan Fernandes (1966) compreende que a educação, embora não dê conta de desencadear o progres-

so nem de provocar mudanças no curso da história – tal como pretendiam os teóricos iluministas da revolução francesa –, é um fator essencial para a classe trabalhadora caminhar rumo à mudança. Para o autor, qualquer que seja o grau de estabilidade social, a escola sempre está articulada aos processos de inovação. Ou ainda, dependendo do grau de instabilidade, ela pode contribuir para a preservação da herança social e cultural. Assim, o autor acredita que a escola pode intervir positivamente no sistema por meio de projetos capazes de contribuir para as mudanças sociais provocadas. Fernandes (1966) defende a alteração profunda das instituições escolares (na organização interna, nas conexões com o meio social, como parte de um sistema nacional conectado com uma ordem social inclusiva).

No final da década de 1950, o autor participou de uma longa campanha em defesa da escola pública, considerando que um dos maiores desafios da sociedade brasileira estava em colocar todos os trabalhadores nas malhas do sistema escolar. A importância que Fernandes coloca na educação advém, conforme suas próprias afirmações, não só da compreensão de sua função nos processos sociais mais amplos, mas também da diferença que o acesso à educação fez em sua própria trajetória, conforme indica no prefácio do livro *Educação e sociedade no Brasil* (1966):

Tudo se passou como se me transformasse, de um momento para o outro, em porta-voz das frustrações e da revolta dos meus antigos companheiros de infância e juventude. O meu estado de espírito fez com que o professor universitário falasse em nome do filho da antiga criada e lavadora portuguesa, o qual teve que ganhar a sua vida antes mesmo de completar sete anos, engraxando sapatos ou dedicando-se a outras ocupações igualmente degradadas, de maneira severa, naquela época. [...] temos forçosamente que pensar na educação como um elemento dinâmico, capaz de disciplinar as relações do homem com o meio natural e humano, bem como de convertê-lo em senhor do seu próprio destino histórico. Ninguém compartilha mais do mito de que a educação seja, em si e por si mesma, uma fonte de esclarecimento

contínuo e de aperfeiçoamento constante da natureza humana e da civilização. Tudo depende dos valores a que ela sirva, o que a converte em instrumento terrível, tão apto para o “bem”, quanto para o “mal”. Mas, se pudemos determinar um conjunto de requisitos ideais a que a educação escolarizada deva corresponder, numa sociedade de organização democrática, parece fora de dúvida, pela experiência simultânea de vários povos modernos, que ela se erige numa das palavras do progresso material e moral dos homens (Fernandes, 1966, p. XIX-XXI)

Fernandes (1966) esclarece que, se o pessimismo total relativo à contribuição da educação nas mudanças sociais lhe parece insatisfatório, a visão utópica, como panaceia universal e fonte exclusiva do esclarecimento, também não o satisfaz. Assim, “A educação constitui um meio para atingir vários fins, preponderando entre eles a socialização dos indivíduos, a formação do horizonte cultural e o aperfeiçoamento da inteligência” (1966, p. 40). Mas a “[...] educação escolar não se converterá em fator social construtivo da sociedade brasileira enquanto não se processar as diferenças quantitativas e qualitativas do sistema de ensino” (1966, p. 44). O autor defende a intervenção estatal na melhoria, ampliação e expansão da rede de ensino público no Brasil de acordo com as necessidades materiais e morais de um novo estilo de vida advindo das inovações científicas e tecnológicas.

Fernandes afirma, ainda: “Se é a educação que modela o homem, é ele, por sua vez, quem define a educação” (1966, p. 44). A boa educação, de acordo com o autor, continua sendo um privilégio tal qual era na sociedade escravocrata e senhorial. Inverter a lógica da expansão quantitativa da educação e defender uma escola pública, com objetivos, métodos, didáticas e conteúdos definidos dentro das novas tendências impostas pelos avanços científicos e tecnológicos é algo revolucionário para a ampliação do intelecto da classe trabalhadora do campo ou da cidade.

Na mesma perspectiva, Cunha (1991) também defende a escola para a classe trabalhadora. O autor ressalta que perceber a dialética da escola para a classe trabalhadora é diferente da crença na educa-

ção escolar como meio eficaz de constituição de uma sociedade aberta às potencialidades individuais. Essa ideologia individualista e liberal democrata esconde o lado sombrio do desenvolvimento econômico e de suas repercussões sociais, responsabilizando o indivíduo pelo próprio sucesso e justificando com normalidade a existência das classes sociais. Cunha (1991), ao analisar as origens do pensamento pedagógico, percebe as influências liberais na educação nacional. O autor percorre as ideias de John Locke (1632–1704), Rousseau (1712–1778), Voltaire (1694–1778), Diderot (1713–1784), Condorcet (1743–1794), Lapelletier (1760–1793) e John Dewey (1859–1952). O último pensador liberal elencado teve grande influência no Brasil, principalmente por meio do pensamento de Anísio Teixeira (1900–1971), precursor da implantação das escolas integrais no País, no modelo Parque Escola, semelhante à atual proposta de escolas integrais com jornada ampliada na perspectiva da cidade educadora:

A escola, de início aparelho aristocrático para aperfeiçoar e ilustrar os que tinham dinheiro e tempo para frequentá-la, passou a ser aparelho de nivelamento político e econômico, destinado a preparar os homens para produzirem economicamente; e agora visa, ambiciosamente, tornar-se aparelho de equalização de oportunidades econômicas e sociais de cada indivíduo. [...] A escola não está a serviço de nenhuma classe, seja dos consumidores privilegiados da vida, seja a dos produtores ou industriais; mas a serviço do indivíduo, procurando, graças ao processo de educação, habilitá-lo a participar da vida na medida e proporção de seus valores intrínsecos. Nesse sentido, a escola é uma grande reguladora social (Teixeira, 1968, p. 352-353 *apud* Cunha, 1991, p. 49).

De acordo com esse pensamento, a ampliação do sistema escolar gera a construção de uma sociedade aberta. Vistos assim, os problemas sociais como desemprego, miséria e trabalho infantil são oriundos das carências individuais, e não de mecanismos complexos e estruturais da economia. Na medida em que tais carências forem supridas, os problemas sociais deixam de existir. Cunha (1991) argumenta que, ao contrário dos pressupostos liberais, as oportunidades de escolarização não são

franqueadas a todos, uma vez que o sistema educacional é extremamente desigual em diferentes regiões e classes sociais do País. Mesmo onde há atendimento, a qualidade é desigual. Além disso, as aptidões das pessoas não são inatas, como induz o individualismo, mas produto de relações e da educação recebida no início da vida escolar. Como a educação escolar premia aptidões das classes não populares da sociedade (exemplo: verbalismo e boas maneiras), as barreiras de ordem intelectual são expressão de distinções sociais prévias. Dessa forma, o autor conclui que as diferenças intelectuais são oriundas das diferenças de classe, e não das imperfeições individuais.

Mesmo diante da compreensão das complexas origens econômicas dos problemas educacionais da classe trabalhadora, dos aspectos reprodutivos da ordem capitalista presentes na escola, Cunha (1991) não se prende às análises reprodutivistas e reconhece, assim como Florestan Fernandes (1966), a importância da instituição escolar na formação da classe trabalhadora:

A escola não apenas inculca a ideologia dominante (da classe dominante) nos estudantes oriundos da classe trabalhadora, mas também e contraditoriamente, traz ganhos reais para estes. Aprender a ler, a escrever e a calcular, conhecer geografia, história e ciências não trazem para os estudantes apenas a ideologia dominante, mas permitem a eles, também, adquirir noções mais coerentes sobre a realidade do que permitiria, espontaneamente, a cultura da classe trabalhadora (Cunha, 1991, p. 7).

Saviani (2001), semelhante a Cunha (1991) e a Fernandes (1966), também corrobora a defesa da escolarização da classe trabalhadora como forma de instrumentalização, ou seja, meio de apropriação das ferramentas culturais necessárias à luta social travada diuturnamente para os trabalhadores se libertarem da condição de exploração em que vivem. A alteração objetiva da prática social só ocorre a partir de “[...] nossa condição de agentes sociais ativos, reais” (Saviani, 2001, p. 73). Nessa direção, o autor compreende que a educação não altera as con-

dições sociais de modo imediato, mas sim de maneira indireta, agindo sobre os sujeitos da prática social que agem conforme suas intencionalidades e de acordo com as condições objetivas. Essa instrumentalização decorre da capacidade de problematização intelectual da prática social. É possível relacionar conteúdos específicos de cada disciplina escolar às necessidades sociais e lutas políticas mais amplas.

Na continuidade das argumentações de Saviani acerca da importância da escola na formação da classe trabalhadora, Oliveira e Duarte (1992) defendem a relação entre a técnica e a política na educação em relação à forma e ao conteúdo do que é ensinado na escola. Ao refletirem sobre o Programa de Alfabetização de Adultos desenvolvido pela UFSCar entre outubro de 1980 e junho de 1981, os autores observam que:

Ao se ensinar o melhor possível o ler e o escrever, isto é, ao se transmitir o melhor possível o conteúdo específico da alfabetização de adultos, já se estava cumprindo uma função política da alfabetização, qual seja: já se estava socializando o domínio do ler e do escrever. Entenderam que, ao se socializar esse saber, já se cumpria no próprio ato de concretizar a ação pedagógica propriamente dita, a função política da educação, sem se estar necessariamente falando de política (Oliveira; Duarte, 1992, p. 21).

Ao democratizar o ler e o escrever, os professores estão efetivando a função política da educação, tornando o conteúdo como ferramenta cultural das lutas que os sujeitos participarão numa sociedade letrada em que o domínio da linguagem oral e escrita sempre foi privilégio de poucos e meio de dominação. Assim, a necessidade da escola para a classe trabalhadora é criada pelas demandas e pelos avanços históricos necessários à construção de uma sociedade que vá além da que encontramos hoje. O homem, ao produzir sua vida, satisfaz a cada dia mais necessidades. A escola se transforma, então, numa necessidade social, porque a relação entre os homens se modificou. Na atualidade, operários e agricultores necessitam dominar basicamente a leitura, as contas e ter conhecimentos mínimos de informática. Mas isso não significa a eter-

nidade da necessidade da escola da forma como ela hoje existe. A dialética ensina que para os homens não há um ponto de chegada, o novo está sempre se constituindo sobre as bases do velho. E se não é possível eternizar a forma da escola, é, ao menos, possível afirmar a sua necessidade para a classe trabalhadora na atualidade. Assim, embora o acesso à escolarização seja importante para a formação individual e coletiva dos trabalhadores, podendo instruí-los para o desenvolvimento do intelecto, do verbalismo e das boas maneiras (diferenças intelectuais oriundas e, dialeticamente, legitimadoras das desigualdades sociais), o limite da escola integral está no limite do capitalismo. Enquanto as famílias não conseguirem se manter por meio do salário, continuarão enviando seus filhos ao trabalho precoce, tendo acesso ou não à escola integral.

### **3.6 A solução por meio de políticas de transferência de renda, da ampliação da escolarização e da escola integral em Portugal**

De acordo com as deliberações dos países signatários da OIT, Portugal, em 1998, definiu um Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho (Peeti) pela Resolução do Conselho de Ministros nº 75/98. Seu objetivo principal é eliminar no país todas as formas do trabalho infantil. Após o recebimento da denúncia, as equipes multidisciplinares do Peeti analisam e caracterizam as situações encontradas por meio de fichas de dados e tipologia do trabalho. Em seguida, é realizada uma avaliação diagnóstica, sociofamiliar e escolar para preparar uma intervenção do programa governamental no problema familiar (Siet, 2008).

O exemplo do Peeti de Portugal, em termos de diagnóstico e intervenção, tem sido utilizado pela OIT em outros países europeus, pois, conforme relato de Paulo Bárcia (2008), diretor do Escritório da OIT em Lisboa, os países ricos europeus também têm problemas relacionados ao trabalho infantil, seja nos âmbitos domésticos, seja nos âmbitos familiares, artísticos, estejam as crianças frequentando as escolas ou não.

Outra política de enfrentamento do trabalho infantil em Portugal é o PIEF (Plano Integrado de Educação e Formação), cujo principal objetivo é atuar no abandono escolar precoce por meio de projetos de educação para as crianças que não queiram voltar ao sistema educativo (Peeti, 2008a). O plano é orientado pela perspectiva de que é necessário preparar as crianças e os jovens para inserção profissional na sociedade como cidadãos qualificados. Conforme documentos publicados pelo MTE (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2001), tanto o Peeti quanto o PIEF possuem parcerias com empresas, destinadas ao emprego de maiores de 16 anos. Nesses casos, o aluno fica na empresa 60% de seu tempo e 40% no PIEF, até que obtenha a certificação do 9º ano escolar. Portanto, o programa atua na perspectiva da qualificação e inserção profissional, tentando fazer com que os adolescentes encontrem um emprego qualificado no futuro, reproduzindo as mesmas tendências liberais individualistas já relatadas anteriormente.

Além dessas ações, desde 2008, Portugal implementou a escola em tempo integral, com crianças do Ensino Básico (nove primeiros anos de escolarização, 6 a 14 anos). As crianças e adolescentes frequentam as disciplinas curriculares obrigatórias num período e, em outro, desenvolvem atividades de enriquecimento curricular (inglês, artes, música, esportes). O almoço e os lanches são fornecidos por uma empresa terceirizada. As famílias com menor rendimento recebem subsídios para alimentação e material escolar, conforme o escalão social<sup>12</sup> de pertencimento. Não obstante o fato de as crianças permanecerem o dia todo na escola, a exploração do trabalho infantil persiste, como veremos a seguir.

---

<sup>12</sup> Escalão social é uma escala que classifica as famílias conforme o rendimento. Há escalão A, B, C, D, conforme a faixa salarial familiar. Para ter direito ao recebimento do escalão social, a família necessita estar numa situação legalizada na escola, ou seja, boa parte dos imigrantes residentes em Portugal não usufrui do escalão social e assim necessitam pagar o valor inteiro da alimentação escolar.

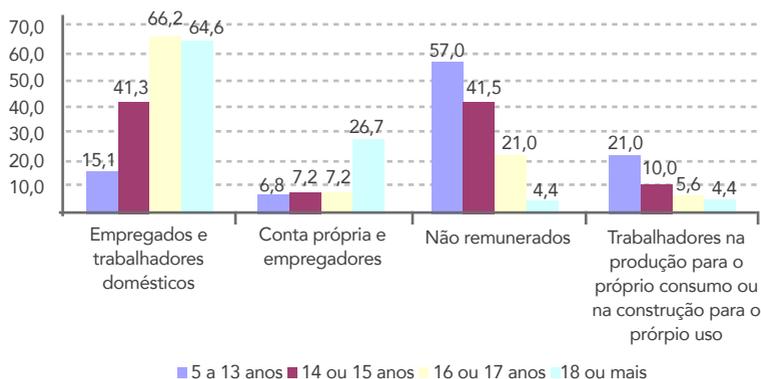
### **3.7 A persistência do problema da exploração do trabalho infantil revelada pelos dados estatísticos no Brasil e em Portugal**

Como decorrência de denúncias e de pressões internacionais favoráveis à implementação de políticas de combate ao trabalho infantil, tanto o governo brasileiro quanto o português desenvolveram formas de quantificação e caracterização desse trabalho. No Brasil, a coleta de dados é feita pelo IBGE\PNAD que, conforme informações do site ([www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)), considera quatro categorias de trabalho infantil:

1. Ocupação remunerada em dinheiro e em benefícios (moradia, alimentação, roupas) na produção de bens e serviços;
2. Ocupação remunerada em dinheiro ou benefícios;
3. Ocupação sem remuneração na produção de bens e serviços, desenvolvida pelo menos uma hora na semana (ajuda domiciliar, doméstica ou agrícola);
4. Ocupação desenvolvida pelo menos uma hora na semana em atividades agrícolas e produtoras de bens e na construção de edifícios e outras benfeitorias.

Segundo a PNAD (2006), 5,1 milhões de crianças e adolescentes trabalham no Brasil, correspondendo a 11,5% da população na faixa etária correspondente. Das crianças e adolescentes ocupados, 41,4% estão em trabalhos agrícolas, proporção que chega a 62,6%, entre 5 a 13 anos e que diminui conforme aumenta a faixa etária. Em quase todas as regiões, o percentual de ocupados em atividades agrícolas na faixa etária de 5 a 13 anos é superior ao daqueles envolvidos em atividades não agrícolas, à exceção da Região Sudeste.

**Gráfico 1: Crianças e adolescentes que trabalham no Brasil por idade e posição na ocupação**

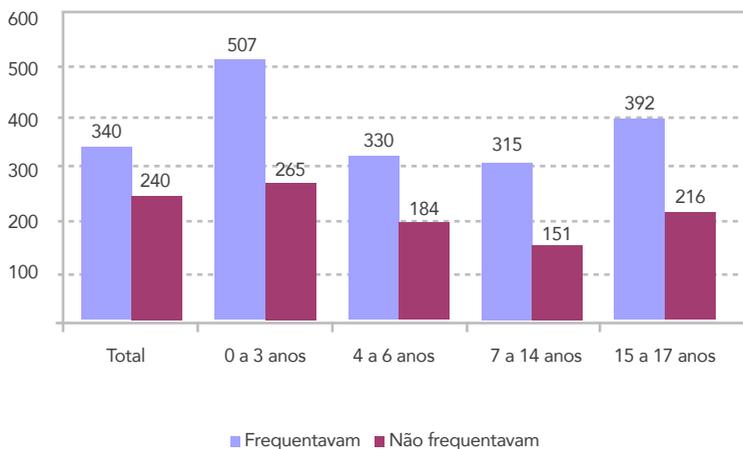


Fonte: IBGE/PNAD 2006

Por esse quadro, podemos observar que, na faixa etária entre 5 e 13 anos, há predomínio de trabalho não remunerado (57%), seguido do trabalho para o próprio consumo (21%), do trabalho doméstico (15,1%) e de trabalhadores por conta própria (6,8%). Já entre 14 e 15 anos, predominam trabalhadores não remunerados (41,5%), empregados e trabalhadores domésticos (41,3%), trabalhadores para o próprio consumo (10%) e trabalhadores por conta própria (7%). Conforme a idade avança, percebemos que aumenta o número de trabalhadores domésticos e diminui o número de não remunerados e voltados para o próprio consumo.

Segundo o IBGE/PNAD 2006, 49,4% das crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos de idade no Brasil exercem afazeres domésticos. Essa atividade é destinada com maior frequência e intensidade às meninas, acentuando como a divisão sexual do trabalho e as questões de gênero se iniciam desde a tenra idade. Na faixa etária de 5 a 17 anos, pouco mais de um terço (36,5%) dos homens cuidam dos afazeres domésticos, enquanto a proporção é de 62,6%, para as mulheres – situação que se repete em todas as faixas etárias.

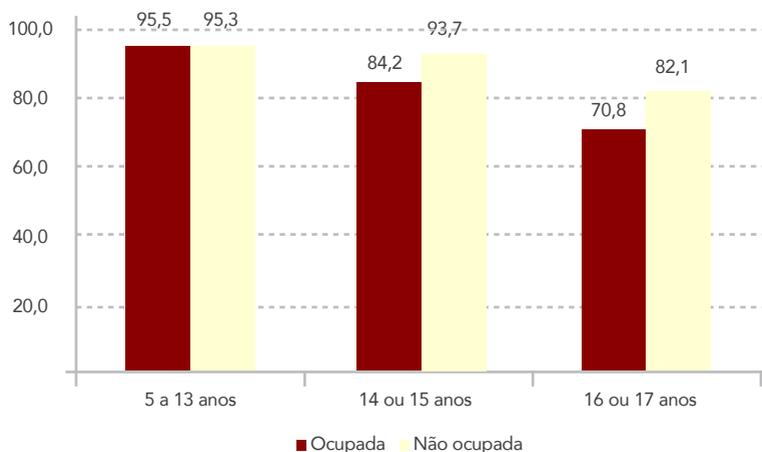
**Gráfico 2: Rendimento médio mensal per capita de crianças e adolescentes no Brasil segundo a frequência à escola e grupos de idade**



Fonte: PNAD/IBGE 2006

A frequência à escola ou à creche cresce de acordo com o aumento do rendimento mensal domiciliar. Enquanto, para as crianças e os adolescentes de 0 a 17 anos de idade residentes em domicílios com rendimento mensal domiciliar *per capita* na faixa de sem rendimento até menos de  $\frac{1}{4}$  de salário mínimo, a taxa de frequência à escola ou creche é de 69,3%, para aquelas moradoras em domicílios com rendimento *per capita* de dois ou mais salários mínimos, a taxa atinge 86,0%. Com esse dado, percebemos que o acesso à escola e a opção pelo trabalho infantil não dependem do nível cultural e de escolaridade familiar, mas, sobretudo, das condições materiais da família da qual a criança faz parte.

**Gráfico 3: Taxa de escolarização de crianças e adolescentes no Brasil, segundo grupo etário e situação na ocupação**



Fonte: IBGE/PNAD 2006.

Como podemos observar, frequentar a escola não é suficiente para não trabalhar, pois, embora existam grandes contingentes de crianças que trabalham e deixam de estudar, a maior parte das crianças que trabalham frequentam a escola: 95,5% (5 a 13 anos); 84,2% (14 ou 15 anos); 70,8% (16 ou 17 anos). Também é possível observar que, com o avançar da idade, a taxa de escolarização diminui, e o número de crianças que trabalham aumenta.

No caso de Portugal, foi criado o Sistema de Informação e Estatística do Trabalho infantil (Siet), que realiza investigações por meio da aplicação de questionários<sup>13</sup> que definem o trabalho de crianças

<sup>13</sup> A equipe responsável pelo SIET, com auxílio da OIT, aplica um modelo de questionário que leva em conta as plurais situações encontradas nas zonas urbanas, rurais e periurbanas no país. O questionário procurou ouvir as crianças e as famílias, sendo aplicado em todas as regiões de Portugal. Muitas foram as dificuldades tanto para encontrar os responsáveis quanto para localizar as residências afastadas. No total, foram aplicados questionários em 27.637 alojamentos portugueses, sendo 10.992 na Região

como sinônimo de atividade econômica, integrando desde atividades cotidianas relacionadas à organização da vida (como arrumar a própria cama, lavar o prato após as refeições, organizar os brinquedos, etc.) até situações de exploração do trabalho (como costurar bolas para multinacionais em sistema de cotas realizado em domicílio), prejudiciais ao desenvolvimento físico, cognitivo e social (Siet, 2004).

A diferenciação entre atividades cotidianas e exploração infantil, não considerada pelo sistema português, constitui elemento essencial para a compreensão das formas contraditórias que o trabalho assume com o desenvolvimento da sociedade capitalista. Essa distinção tem por pressuposto histórico o fato de que nem sempre o trabalho foi explorado e produtor de mais-valia. A exploração nasceu com a sociedade capitalista.

Os estudos que realizamos nas obras de Thompson, Hobsbawm e Marx evidenciam que as crianças desde sempre trabalharam junto às suas famílias, mas o ritmo e as condições de trabalho eram diferentes. A introdução da maquinaria na grande indústria moderna fez com que as crianças e as mulheres trabalhassem ininterruptamente para o proprietário dos meios de produção, recebendo aquém do produzido. Dessa forma, a atividade de trabalho desempenhada passou a adquirir outra conotação.

Conforme Marx (2006), a diferença entre o trabalho em seu sentido ontológico e o trabalho explorado pela sociedade capitalista é uma questão essencial para pensar a superação da forma assala-

---

Norte, 3.788 no Centro, 7.498 em Lisboa, 1.899 no Alentejo, 2.047 no Algarve, 701 nos Açores e 712 na Madeira. A amostra total abrangeu indivíduos e 1.190.658 menores em idade escolar (6-15 anos) e foi definida exclusivamente tendo como critério a existência de menores em idade escolar na composição do agregado familiar. Dessa forma, o peso dos menores na amostra é maior do que o peso de menores em idade escolar no país. Tendo em vista a população abrangida pela pesquisa, percebemos que o grupo etário em questão (5-15 anos) representa 31,9%. O gênero feminino representa 50,2%, e o masculino, 49,8%, o que evidencia o reflexo de uma dissolução familiar, na qual as mulheres ficam com a tutela dos filhos menores. Já em relação aos menores em idade escolar inquiridos, percebemos o predomínio de 51,4% de rapazes e 48,6% de moças (Sistema de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil, 2004).

riada do trabalho. A ausência dessa diferenciação tende a naturalizar a exploração da mais-valia:

Mas, logo se vê que é um método muito cômodo demonstrar a eternidade do modo capitalista de produção ou para fazer do capital um elemento material imorredouro da produção humana. O trabalho é uma condição eterna da existência humana. O processo de trabalho não é mais do que o próprio trabalho, considerado no momento da sua atividade criadora. Os elementos gerais do processo de trabalho, por conseguinte, são independentes de todo e qualquer desenvolvimento social determinado. Os meios e os materiais de trabalho, uma parte dos quais é produto de trabalhos precedentes, desempenham seu papel em qualquer processo de trabalho, em qualquer época e em todas as circunstâncias (Marx, 2006, p. 64-65)

Na atualidade, a forma capitalista de produção tem se tornado hegemônica e submetido toda e qualquer forma de trabalho à produção ou à realização direta ou indireta de mais-valia, compondo o trabalho abstrato coletivo. Exemplos podem ser observados nos casos das crianças que trabalham junto da família costurando sapatos ou daquelas que trabalham na agricultura familiar, como os relatados no segundo capítulo deste livro. Trata-se de trabalho infantil realizado no núcleo familiar, mas articulado à produção da mais-valia por meio do sistema de cotas ou de empresas integradas.

De acordo com as orientações da OIT, o trabalho infantil em Portugal pode ser caracterizado em três tipos<sup>14</sup>:

---

<sup>14</sup> Eles decorrem da tipologia (forma de classificação de objetos utilizada primeiramente pela medicina), que classifica a partir de semelhanças e diferenças em relação ao outro objeto. O funcionalismo aplicou a tipologia nas Ciências Sociais, esquecendo a relação dialética entre os objetos presentes na realidade.

1. Atividade econômica: conceito amplo que inclui atividades exercidas por menores de 16 anos, remuneradas ou não, desenvolvidas pelo menos uma hora por semana;
2. Trabalho infantil: conceito limitado que exclui crianças economicamente ativas e maiores de 12 anos, que trabalham menos de 15 horas por semana em trabalhos leves e regulares;
3. Trabalho perigoso: todas as atividades que, por sua natureza, têm efeitos nocivos à criança. Compreende todos os menores de 18 anos em atividades perigosas ou desenvolvidas em locais perigosos, quer por implicarem excesso de carga, quer por péssimas condições de trabalho, intensidade de horas e periculosidade.

Como podemos perceber, as definições portuguesas para a caracterização do trabalho infantil não incluem a categoria “exploração” e dividem o trabalho infantil em perigoso (semelhante às piores formas de trabalho infantil definidas pela OIT) e trabalhos leves. Na exclusão da categoria “exploração”, se encontra a diferença entre o trabalho geral e o trabalho produtor de mais-valia. As crianças sempre contribuíram na organização da vida familiar, mas nem sempre foram exploradas. É com o advento do sistema capitalista de produção que nasceu a exploração da mais-valia, através da qual o trabalhador recebe um salário cujo valor é inferior ao número de horas trabalhadas. Ao ignorar essa relação, classificando o trabalho nas três tipologias explicitadas acima (a, b, c), o Siet contribui ao ocultamento da exploração e à ausência de crítica ao trabalho assalariado na relação capitalista de produção. A mesma crítica poderíamos aplicar às definições de trabalho infantil pelo IBGE no Brasil.

**Tabela 3: Crianças e adolescentes que exercem atividade econômica, segundo os diferentes tipos de trabalho em Portugal**

Grupos etários	Trabalho não perigoso leve (até 15 horas)	Trabalho não perigoso regular (de 15 a 35 horas)	Trabalho perigoso (local e tarefas perigosas e > 35 horas semanais)	Atividade econômica (total)
De 6 a 11 anos	9.768	2.265	2.401	14.434
De 12 a 14 anos	13.439	2.187	5.502	21.182
15 anos	4.576	2.617	6.105	13.298
Total	2.837	7.069	14.008	48.914

Siet, 2004, PT

Os dados do Siet, conforme tabela acima, ilustram que, entre as 1.190.658 crianças abrangidas pelo estudo, 48.914 (4,1%) exercem alguma atividade econômica. Entre as que exercem atividades econômicas, 34.906 (71%) encontram-se em situação de trabalho infantil considerado leve e regular, e 14.008 (28% dos que desenvolvem alguma atividade econômica) exercem tarefas perigosas. Assim, o trabalho infantil considerado leve e o trabalho infantil não perigoso são classificados como atividades econômicas. Dessa forma, o exercício de atividade econômica por crianças e adolescentes aparece como algo normal que não concorre com o tempo que as crianças e os adolescentes têm para estudar, brincar, fazer arte, música, ciência e, enfim, se apropriarem do saber historicamente acumulado. Como podemos perceber, o problema detectado pela classificação do sistema português tende a questionar apenas o trabalho infantil que degenera precocemente o trabalhador e, assim, ameaça a reprodução do sistema capitalista. Outra atividade

produtora de mais-valia pode concorrer com o tempo da escola e da infância, desde que não ameace a vida do trabalhador e assim consiga garantir sua perpetuação como força de trabalho.

#### Gráfico 4: Crianças e adolescentes trabalhadores em Portugal, segundo os tipos de trabalho



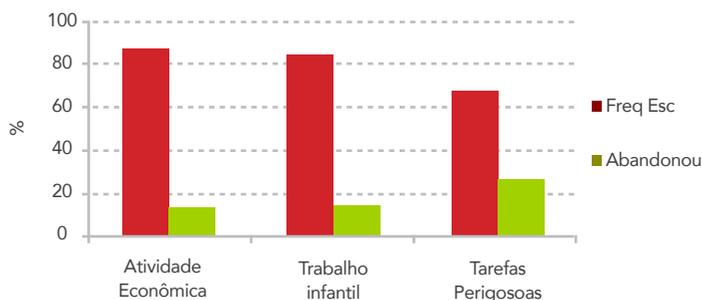
Fonte: Siet, 2004

Já no gráfico acima, observamos que, entre as crianças<sup>15</sup> que trabalham ou que, conforme a denominação portuguesa, realizam algum tipo de atividade econômica, 85,3% relacionam-se ao trabalho familiar não remunerado, e 14,7%, ao trabalho realizado por conta de outrem. Nas situações de trabalho infantil, percebemos que 83,1% são realiza-

<sup>15</sup> Os gráficos do Siet denominam crianças e adolescentes trabalhadores como menores. Embora não concordemos com essa terminologia, optamos por mantê-la. Para Chauí (1990), a palavra "criança" é o gerúndio do verbo criar. "Criança é aquele que deve ser criado. Portanto, a palavra "criança" quer dizer que se espera, se deseja e se faz tudo para que ela crie nos dois sentidos da palavra: torne-se um adulto e seja criadora da sua própria vida. E a palavra menor? [...] em primeiro lugar criança é o que temos em nossa família [...] e o 'menor' é alguém da classe trabalhadora ou é infrator, o delinquente, o abandonado. 'Menor' é um termo pejorativo. Pode parecer que este caráter negativo, pejorativo da palavra 'menor' advenha de um sentido recente. Kant enumera, de acordo com o pensamento liberal, quem são os 'menores' na sociedade, isto é, aqueles que não têm direito ao uso público da razão [...] os trabalhadores, as mulheres, os velhos e as crianças". (2009, p. 1)

das no núcleo familiar, e 16,9%, em outras situações. Com relação ao trabalho perigoso, 70,4% são desenvolvidos em contextos familiares, e 29,6% mantêm-se por conta de outrem. A maior incidência de trabalho infantil em contextos familiares tende a tornar o problema invisível. Fato esse acentuado com a proibição do trabalho de crianças pela legislação portuguesa (o que também se revela no Brasil), estimulando a contribuição à sobrevivência familiar em espaços invisíveis, domésticos, privados e de difícil fiscalização.

### Gráfico 5: Crianças e adolescentes em Portugal por tipos de trabalho e frequência escolar

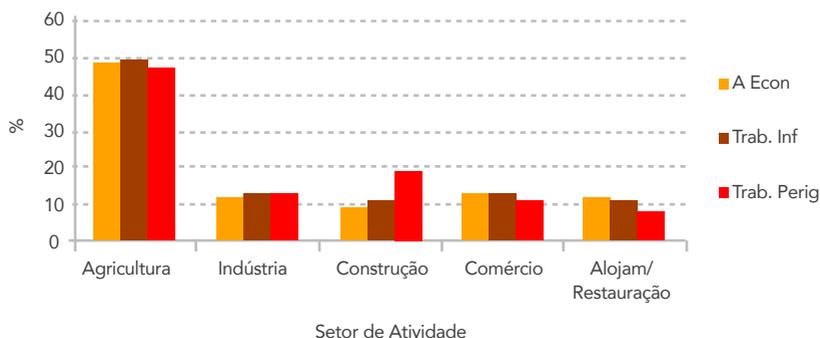


Fonte: Siet, 2004.

Na pesquisa realizada pelo Siet, foi possível constatar que os meses de julho, agosto e setembro (período de férias escolares em Portugal) apresentam o maior índice de trabalhos realizados por crianças e adolescentes, com 82%, 85,1% e 63,8% respectivamente. No Brasil, embora o sistema de coleta do IBGE não tenha considerado a maior ou menor incidência de trabalho infantil durante o período de aulas e de férias escolares, nossas pesquisas sobre o trabalho infantil na fumicultura evidenciam que o período das férias escolares de verão (dezembro, janeiro e meados de fevereiro) coincide com a época de colheita do fumo (época de trabalho mais intenso na fumicultura, pois as famílias,

além de colherem o fumo, precisam secar as folhas na estufa, enrolar a manilha e fazer os fardos), e as crianças trabalham, no âmbito familiar, nesse período.

**Gráfico 6: Crianças e adolescentes em Portugal segundo diferentes tipos de trabalho e setor de atividade**



Fonte: Siet, 2004.

O setor com maior incidência de trabalho infantil em Portugal é a agricultura, reunindo 48,4% de atividade econômica (termo utilizado para atividades exercidas por menores de 16 anos, remuneradas ou não, desenvolvidas pelo menos uma hora por semana); 49,2% das situações de trabalho infantil (termo utilizado para atividades realizadas por menores de 12 anos que trabalham até 15 horas por semana em trabalhos leves e regulares); e 47,1% dos menores que exercem atividades perigosas (termo empregado para menores de 18 anos que exercem atividades em locais perigosos com excesso de carga, péssimas condições de trabalho, intensidade de horas e periculosidade). Já na construção civil, observamos a absorção da menor taxa do que o Siet intitula trabalho infantil, mas significativo índice (18,6%) do que o Siet intitula trabalho perigoso. O mesmo é notado na indústria, que absorve 8,9% das atividades econômicas e 18,6% das atividades perigosas. Já nos setores de comércio, alojamento e restauração, observamos o

contrário, sendo maior o índice de atividade econômica e menor o de trabalho perigoso.

Os dados portugueses sobre o trabalho infantil esclarecem que as crianças que trabalham em Portugal não deixam de frequentar a escola (85%). Embora as políticas portuguesas instituam a escola durante período integral (matutino e vespertino) e concedam benefícios com subsídios, bolsas e descontos para os escalões sociais mais baixos, elas não dão conta de coibir a necessidade da contribuição da criança no orçamento familiar. Portanto, as políticas e os programas que propõem a resolução do trabalho infantil pela escolarização (PIEF e Peeti) são insuficientes, pois as crianças que frequentam a escola não deixam de trabalhar.

No Brasil, a coleta de dados do trabalho infantil é realizada pelos auditores fiscais do Ministério do Trabalho (por meio da fiscalização de denúncias) e pelo IBGE<sup>16</sup> por meio da PNAD<sup>17</sup>. Como o trabalho, pela legislação brasileira, é permitido a partir dos 16 anos, na condição de aprendiz, só são computados dados de trabalho infantil relativos às piores formas<sup>18</sup>, pois são trabalhos proibidos até 18 anos de idade. Ao não considerarem o trabalho na condição de aprendiz como explorado, os dados acabam por ocultar a relação de produção de mais-valor da qual

---

<sup>16</sup> Conforme a 5ª Conferência do Sistema Integrado de Pesquisas Domiciliares por Amostragem, IBGE, São Paulo. 2008. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/sipd/quinto\\_forum/Quintoforum\\_SIPD\\_Informe\\_dec\\_oitava\\_CIET.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/sipd/quinto_forum/Quintoforum_SIPD_Informe_dec_oitava_CIET.pdf). Acesso em 10/10/2010.

<sup>17</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio realizada pelo IBGE.

<sup>18</sup> Em 1999, a OIT (Organização Internacional do Trabalho) lançou a campanha de combate às piores formas de trabalho infantil. Mas será que existe pior forma de trabalho infantil? Consideramos que não se trata de defender alguns trabalhos regulamentados para crianças. Toda forma de trabalho, na sociedade capitalista, é explorada e destinada direta ou indiretamente à produção de mais-valor, negando a brincadeira, a liberdade e a possibilidade de desenvolvimento pleno do ser humano desde a mais tenra idade. A análise das relações sociais em que o trabalho da criança faz parte aponta que não há pior forma de trabalho infantil sem pior forma de trabalho familiar. Tratar do combate à especificidade do trabalho da criança sem tratar da generalidade da exploração humana, da qual a família é parte, significa não reconhecer e não combater as origens sociais do problema.

aprendizes são, muitas vezes, parte dentro das empresas. Nessa condição, o adolescente aprende a ser trabalhador produtivo e assim perpetua sua condição de produtor de mais-valia. As políticas internacionais direcionam suas ações às piores formas de trabalho infantil, ou seja, às mais degenerativas de exploração precoce, que, por sua vez, ameaçam a reprodução da relação capitalista, e não à eliminação de todo trabalho infantil explorado.

Neste capítulo, abordamos as soluções encontradas para o problema do trabalho infantil no Brasil e em Portugal. Foi possível observar que a legislação proíbe o trabalho de crianças, a escola torna-se obrigatória, e as políticas de transferência de renda tentam resolver o problema ignorando suas origens estruturais. Não obstante, a exploração do trabalho infantil persiste no Brasil e em Portugal, como atestam os dados do Siet e do IBGE apresentados no final deste capítulo. O acesso à escolarização e ao conhecimento historicamente acumulado é um direito de todos os seres humanos e pode ser utilizado para instrumentalizar a classe trabalhadora tanto para a luta contra a forma opressora do capitalismo quanto para seu desenvolvimento social, cognitivo, emocional, físico. Entretanto, isso é diferente de considerar a escola capaz de solucionar os problemas cuja origem está entranhada nas contraditórias relações que submetem o trabalho ao capital nessa sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da pesquisa sobre a exploração do trabalho infantil não decorre de uma questão humanitária, mas da compreensão de problemas relativos à materialidade das relações sociais que emergiram entre os séculos XVIII e XIX e que persistem até a atualidade. Buscamos apreender a relação entre a educação e o trabalho infantil tendo em vista a confusão existente entre a exploração de crianças e as formas históricas de educação familiar, além da tendência de as políticas públicas, no âmbito do Estado capitalista, combaterem a exploração de crianças via escola. Contextualizamos o fenômeno por meio do cruzamento de informações da escola, da família, do processo de produção integrada, da legislação, de políticas e de análise da bibliografia. A ilegalidade do trabalho infantil, diante da necessidade de contribuição da criança para a sobrevivência da família, tende a estimular seu desenvolvimento de forma clandestina e invisível. Por isso, desenvolvemos a investigação via escola e com o cruzamento de várias informações imbricadas na problemática.

Ao estudarmos a constituição histórica da exploração do trabalho infantil, foi possível compreender que ela é anterior ao capital. As crianças da classe trabalhadora, tratadas como propriedade privada e objeto de interesse familiar, são expressão da condição objetiva de vida da família. Antes da condição proletária fabril, elas participavam da produção, conforme preceitos religiosos e ritmos impostos pela família

(Klein, 2010b; Marx, 1988b; Thompson, 2002b). Já nas fábricas, com as jornadas e a intensidade de trabalho determinadas pela maquinaria, com o objetivo de produção da mais-valia, o trabalho passou a degenerar precocemente, causando a morte dos filhos da classe trabalhadora, o que revoltou os trabalhadores e deixou os capitalistas preocupados com a reprodução do sistema. Assim, esta pesquisa ressalta que o problema do trabalho infantil apareceu quando a inserção da criança no trabalho era voltada não mais à produção de valores de uso à família, mas à produção de mais-valia apropriada por outrem. Nesse sentido, a luta contra a exploração de crianças é, indiretamente, uma luta contra as condições materiais de vida que culminam na exploração dos adultos.

De acordo com o mesmo raciocínio, notamos que a maquinaria não foi a grande responsável pela exploração de crianças no trabalho fabril, mas sim as relações sociais das quais as máquinas faziam parte. Na sociedade capitalista, a finalidade dos avanços tecnológicos deixa de ser o alívio da labuta humana para se transformar em meio de intensificação da jornada de trabalho, de criação de desemprego e ampliação da mais-valia por meio da exploração de cheap labour (Marx, 1988b).

Já no século XIX, conforme evidenciam Thompson (2002b), Marx (1988b) e Manacorda (2006), as crianças da classe trabalhadora iam à escola não para terem acesso ao conhecimento historicamente acumulado, mas para pouparem-se da destruição precoce que as comprometiam como trabalhadoras no futuro. Na escola, além de estarem temporariamente livres da exploração no trabalho, as crianças aprendiam a ter disciplina e eram instruídas com conhecimentos simples e genéricos – diferentes da formação propedêutica – e, assim, potencializavam-se como força de trabalho futura, capaz de operar a maquinaria.

Portanto, a escola nasceu como uma necessidade social quando a produção social da vida deixou de ser regida pelo trabalho artesanal. A partir das transformações impulsionadas pela ciência e pelo desenvolvimento das forças produtivas, sintetizadas na maquinaria, tornou-se necessária outra forma correspondente de educação e aprendizagem.

A escola preparava o trabalhador para a nova sociedade e atuava como meio de regulação da degeneração prematura imposta pela relação capitalista de trabalho.

Ao pesquisarmos a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense, observamos que ela ocorre em pequenas propriedades agrícolas familiares, mediada por um contrato de integração entre empresas e o trabalhador rural, que se submete às cotas, aos insumos, técnicas e preços determinados pela empresa contratante. Como o trabalho da criança ocorre no âmbito familiar, ele é confundido com ajuda educativa (aparência fenomênica que brota do objeto empírico), desvelada, pela reflexão teórica dialética, como trabalho infantil explorado relacionado com a produção da mais-valia na sociedade capitalista. Essa forma de exploração diferencia-se da real ajuda na organização da vida familiar, na qual as crianças organizam seus brinquedos, retiram o prato da mesa após a refeição ou ainda lavam a louça que utilizaram. Essa ajuda é diferente de ter que colher folhas de fumo durante as férias ou ainda de ter que ser responsável pela limpeza da casa e pelo almoço dos adultos da família.

A compreensão das famílias pesquisadas acerca do trabalho educativo (nesse caso, chamado de “ajuda” pelos trabalhadores rurais) tem como pressuposto a concepção de trabalho como produtor de valores de uso. Entretanto, na sociedade capitalista, o trabalho tem a contradição inerente de ser voltado à produção de mais-valor. Nesse sentido, a luta contra a exploração do trabalho é a luta pelo não-trabalho, não havendo, nos limites do capital, outra forma de trabalhar que não seja determinada pela mais-valia (Tumolo, 2011).

Os depoimentos revelam que as crianças e os adolescentes do campo desenvolvem inúmeros trabalhos rurais e domésticos: dar trato aos animais, colher, plantar, podar, regar, capinar, limpar a casa, fazer comida, fazer manilhas, trabalhar na granja, na madeireira, etc. As atividades são realizadas em contexto familiar e, algumas vezes, não familiar. Há ainda casos de crianças e adolescentes que combinam o trabalho

familiar (nos momentos de maior demanda) com o trabalho não familiar (quando há menor demanda na propriedade da sua família). Todas essas variações da mercadoria força de trabalho infantil foram quantificadas e sistematizadas no segundo capítulo e resultaram nas categorias: trabalho rural familiar (32%), trabalho doméstico familiar (16%), trabalho rural não familiar (1,7), trabalho doméstico não familiar (0,6%), outro trabalho não familiar (5%), ajuda na organização familiar (12,3%), trabalho rural + doméstico familiar (7,5%), trabalho não familiar + familiar (1,3%) e crianças e adolescentes que afirmam não trabalhar (23,3%).

Os dados coletados também evidenciam que o lugar ocupado pela escola rural vai além da qualificação e da submissão necessárias à reprodução da relação capitalista. A escola é, também, dialeticamente, o local do não-trabalho, onde as crianças e os adolescentes podem permanecer sentados, encontrar amigos da mesma idade e pouparem-se da labuta diária, aumentando assim a disposição e a produtividade quando estão trabalhando. As férias escolares transformam-se no momento de maior trabalho, pois coincidem com o plantio (julho-agosto) e colheita (dezembro, janeiro e fevereiro) da fumicultura, quando ocorrem casos de “porre de fumo”.

Ao relacionar a especificidade da fumicultura catarinense com a forma de produção da mercadoria cigarro, percebemos que o trabalho integrado não tem nada da agricultura familiar camponesa. Ele é meio de produção da mais-valia resultante da ampliação do trabalho abstrato. A falsa ideia acerca de a integração ser parte de formas camponesas de trabalho na agricultura familiar gera a noção de que o trabalho infantil, no fumo, é educativo, pois se relaciona às formas agrícolas de educação na família. Nossa pesquisa evidencia o contrário, o trabalho no fumo, ainda que em sua forma particular, faz parte de uma cadeia produtiva ampla, na qual o trabalho social abstrato se expande e se universaliza. Assim, as formas tradicionais de produção da existência se combinam com as tecnologias mais sofisticadas como, por exemplo,

a biotecnologia, que desenvolve as sementes do fumo com antibióticos e agrotóxicos capazes de as tornarem mais resistentes às pragas e às intempéries, diminuindo, dessa forma, a quantidade de pulverizações necessárias para o cultivo. Destarte, constatamos o quanto é falsa a dicotomia entre campo e cidade, uma vez que ambos compõem a totalidade das relações sociais engendradas nas formas como os seres humanos produzem a vida na atualidade.

Ao analisarmos as soluções da sociedade capitalista ao problema da exploração do trabalho infantil, observamos que a legislação proíbe o trabalho de crianças, a escola torna-se obrigatória, e as políticas de transferência de renda tentam resolver o problema ignorando suas origens estruturais. Não obstante, a exploração do trabalho infantil persiste, como atestam os dados apresentados no final do terceiro capítulo. O acesso à escolarização e ao conhecimento historicamente acumulado é um direito de todos os seres humanos e instrumentaliza a classe trabalhadora tanto para a luta contra a forma opressora do capitalismo quanto para seu desenvolvimento social, cognitivo, emocional, físico. Porém, isso é diferente de considerar a escola capaz de solucionar os problemas cuja origem está entranhada nas contraditórias relações que submetem o trabalho ao capital nesta sociedade. É nessa relação dialética que a escola se localiza. Ela é, ao mesmo tempo, meio capaz de instrumentalizar o trabalhador contra sua opressão e desenvolvê-lo individualmente, porém insuficiente para erradicar a exploração.

A defesa da escolaridade e das ideias como algo descolado da materialidade, capaz de transformar os problemas do mundo, foi bandeira dos utópicos idealistas como Fourier, Owen, Saint Simon, Proudhon, no século XIX<sup>1</sup>. O idealismo não prosperou por falta de vontade, mas por falta de correspondência com a materialidade<sup>2</sup>. Os socialistas utópicos

---

<sup>1</sup> Para saber mais, ver Teixeira, A. *Utópicos, heréticos e malditos*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

<sup>2</sup> Para saber mais sobre o Idealismo, ver Marx, Karl; Engels, Friederich. *A ideologia alemã*, 1989.

pretendiam melhorar a vida de toda população sem tocar nem romper com o sistema capitalista. Acreditavam na instrução, nas leis e na razão como forma de promover o bem público. A ignorância era considerada o grande problema social. Esqueciam que, antes de fazer arte, política ou ciência, os homens precisam comer, beber, se vestir e morar. Assim, as soluções utópicas estavam desconectadas do desenvolvimento histórico da humanidade. Passados dois séculos, as premissas utópicas continuam influenciando governantes e pesquisadores contemporâneos por meio de políticas e pesquisas que consideram a escola um meio eficaz de promover o desenvolvimento social e eliminar a miséria, sem, contudo, modificar a lógica da acumulação capitalista.

As políticas públicas não estão acima da esfera produtiva, pois o Estado é parte intrínseca do capital, atuando em sua ordem sociometabólica (Mészáros, 2001). Nesse sentido, as políticas de Estado garantem e protegem a exploração da mais-valia. O avanço para outra sociedade (socialista) só pode ocorrer, primeiramente, por meio do fortalecimento do próprio Estado e, num segundo momento, com o seu fenecimento e empoderamento do corpo social. A experiência socialista soviética fortaleceu o Estado e não criou as condições para seu desaparecimento e fortificação dos trabalhadores livre associados. Para abolir o Estado, é preciso que ele se confronte com o peso de suas próprias contradições de modo a eliminar a si próprio no processo social geral (Mészáros, 2001). Dessa forma, embora as políticas públicas para a erradicação do trabalho infantil sejam importantes, elas necessitam atuar no sentido de criar condições para o próprio desaparecimento. Se o problema do trabalho infantil surge com a exploração do mais-valor, as políticas podem atuar contra a exploração do trabalhador, fortificando iniciativas autogestionárias em que as famílias trabalhadoras se apropriem de todo produto de seu trabalho.

Coerentemente com o exposto, não desconsideramos a importância imediata das ações paliativas no âmbito das políticas públicas e do Estado. Marx (1988b) também defendeu a legislação fabril e a

escolarização combinada com trabalho como recurso para amenizar a jornada de crianças que trabalhavam 17 horas por dia. Para o autor, a regulamentação do trabalho fabril aparece como limitação estatal à livre iniciativa privada, e a intervenção no trabalho familiar agrícola ou em domicílio aparece como intervenção no poder paterno individual. Por trás dessa aparência, encontra-se uma questão central, pois a indústria moderna dissolveu a base econômica familiar, com a exploração da mais-valia em espaços familiares e domiciliares, desintegrando as velhas relações constituídas. A autoridade dos pais é reflexo da exploração desenfreada em que estão submetidos no trabalho por cotas ou de forma integrada, como encontramos na agricultura. Portanto, não foi o poder paterno o responsável pela exploração infantil, mas o contrário. O modo capitalista de produção, ao suprimir as formas tradicionais e familiares de produção da existência, criou as condições para essa situação.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (CNE/CEB 2002), ao combinarem o ensino voltado ao desenvolvimento local e regional com calendários flexíveis e alternados com o trabalho, corroboram nossa hipótese segundo a qual a escola não se universaliza efetivamente no Brasil, mas propicia um acesso desigual, vulgar e limitado para os filhos da classe trabalhadora. O mesmo raciocínio pode ser inferido para os programas governamentais que preveem a instituição da escola integral no Brasil, que, de acordo com os pressupostos da cidade educadora, visam a desenvolver experiências em bairros ou territórios, sendo recorrentes, no contraturno, conteúdos escolares regionais e ministrados por voluntários.

Para concluir, destacamos que um dos desafios colocados para as escolas do campo na atualidade está na articulação entre as demandas imediatas de reprodução dos trabalhadores (como sobreviver e produzir a vida no campo e qual a contribuição da escola?) e a totalidade das relações que os submetem a trabalhar de determinado modo, utilizando toda a família na produção de mais-valia. O acesso à educação pública e livresca, tal qual a vislumbrada para a formação de doutores

da burguesia, ainda é uma reivindicação revolucionária para os trabalhadores do campo e rejeitada pelas normatizações que a destinam ao local e ao regional, como se a vida no campo fosse independente da totalidade social.

Por último, reiteramos a necessidade de mais pesquisas na perspectiva histórico-dialética, capazes de apreender as conexões históricas e sociais envolvidas na escolarização de crianças e de adolescentes que, conforme nossa pesquisa, tendem a diminuir o tempo de dedicação aos estudos conforme crescem e adentram no mundo do trabalho. É necessário ampliar a compreensão das conexões entre as particularidades da criança e do adolescente que trabalham e a totalidade das relações sociais que os condenam ao trabalho precoce.

Ressaltamos que não é só a criança que trabalha diretamente no processo produtivo, como ocorre na fumicultura, privada do tempo da infância, do ser criança, das virtudes da brincadeira, da mesa farta, das artes e da preguiça (Lafargue, 2003). Muitas crianças que não trabalham também estão submetidas às péssimas condições de ensino das escolas públicas localizadas no campo e na cidade no Brasil. Outras, embora frequentem melhores escolas e se preparem para o devir das novas tecnologias (Silva, 1997), vivem alienadas da cultura, do lúdico e de poder desfrutar da improdutividade ratificada pela legislação como algo reservado às crianças e aos adolescentes. As crianças de agenda saem da escola e frequentam inúmeras aulas no contraturno escolar: inglês, piano, yoga, natação, ballet, informática. Seja trabalhando diretamente na produção de mercadorias como fumo, cebola, milho, entre outros, seja preparando-se para o trabalho qualificado do futuro, aos filhos da classe trabalhadora está reservada a condição de mercadoria força de trabalho infantil explorada hoje ou preservada e qualificada para a exploração do amanhã. Essa constatação não significa que a classe trabalhadora poderia desistir da escola. Pelo contrário, ao reproduzir a sociedade de classes, a escola produz inúmeras contradições. Instrumentaliza o trabalhador para a sociedade letrada e contribui para o desenvolvimento

do intelecto, do verbalismo e das boas maneiras, superando, ao menos assim, diferenças intelectuais entre as classes sociais.

Pensando caminhos de transformação social, Harvey (2004) defende que os homens precisam ser arquitetos da própria história e moldar os espaços de acordo com seus interesses políticos. Afinal, é o trabalhador quem possui a corporalidade (dotada de sentidos e habilidades humanas) que cria o mais-valor, além de possuir a capacidade humana de antecipação e projeção de suas ações. A capacidade dessas projeções depende das habilidades intelectuais desenvolvidas também pela escola. Tal qual o arquiteto, a humanidade não tem liberdade total de ação. Suas opções são restritas em termos das quantidades e qualidades de materiais disponíveis (Harvey, 2009). Mesmo diante de tantas restrições (resultantes de políticas do Estado capitalista, desemprego, miséria, trabalho infantil, entre outros problemas), é este mundo que temos e é nele que necessitamos encontrar alguma forma de continuar vivendo.

A luta pela erradicação da exploração do trabalho infantil é, na realidade, uma forma de denunciar e pressionar a sociedade para a construção de alternativas que preservem a infância e que garantam à classe trabalhadora o direito à escolarização capaz de instruí-la para compreensões sociais amplas e potencializadoras de práticas revolucionárias estrategicamente projetadas. Conforme o estudo teórico e empírico que desenvolvemos, a criança reflete as condições e as pressões de vida da família. Assim, melhorar a particularidade da vida de todas as crianças do planeta e destiná-las o direito à infância implica criar condições universais que modifiquem a vida dos adultos. A particularidade só existe em relação à universalidade. As políticas isoladas, ao agirem sob as faces fenomênicas dos problemas e se limitarem ao Estado capitalista, acabam agindo de forma descontextualizada com a totalidade. Ao arquiteto rebelde, fica o desafio de superar esse localismo imediatista e pressionar avanços coerentes com finalidades sociais mais amplas.



## REFERÊNCIAS

Aguiar, A. de. **Programa de Erradicação do Trabalho Infantil/PETI de Florianópolis** – percepção dos adolescentes egressos. (Trabalho de conclusão de curso em Serviço Social). UFSC. Florianópolis, SC: 2004.

ALVES, N. **Socialização escolar e profissional dos jovens**: projetos, estratégias e representações. Lisboa, PT: Educa, 2006. 83 p.

ANDI. **O trabalho infantil na mídia**. 2005. Disponível em: <[www.andi.org.br/tid/principal](http://www.andi.org.br/tid/principal)>. Acesso em: 25 set. 2004.

ANTUNES, R. Os caminhos da liofilização organizacional: as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil. In: **Idéias** (Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Unicamp), ano 9 (2) – 10(1). Campinas, SP: IFCH/Unicamp, 2003. (p. 13-24).

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARNS, Z. Carta de apoio ao arcebispo Dom Aldo Pagotto. Disponível em: <<http://www.fnpeti.org.br/arquivo/2005-jan-dez/abril/?searchterm=zilda%20arns>>. Acesso em: 5 ago. 2010.

AUED, B. Desemprego e informalização. In: KHUN, T.; SOUZA, J. **Das modern Brasilien-Gesellschaft, Politik und Kultur in der Peripherie des Westens**. Bremen, V.S.: Verlag, 2005.

AUED, B.; FIOD, E. G. Origens sociais dos movimentos rurais em Santa Catarina (ou ampliação do trabalho, mas não do assalariamento). In: VENDRAMINI, C. R. **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis, NUP/CED, 2002. (p. 19–39).

AUED, B.; VENDRAMINI, C. (orgs.) **A persistência do trabalho infantil na indústria e na agricultura (Santa Catarina no contexto brasileiro)**. Florianópolis, SC: Insular, 2009.

AURAS, M. **Guerra do Contestado**: a organização da irmandade cabocla. Florianópolis: Editora da UFSC: Cortez, 1984.

AZEVEDO, J.; FONSECA, A. M. **Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho (a expressão de uma outra sociedade)**. Vila Nova de Gaia, PT: Fundação Manoel Leão, 2007.

BÁRCIA, P. Sessão de Abertura da 2º Encontro PETI-OIT Representações sociais e consentimento para o trabalho infantil. **Revista Dar a Volta – Dossiê 2: Representações sociais e consentimento para o trabalho infantil**. Lisboa: MTSS e PETI, 2008.

BRAICK, P. R. MOTA, M. B. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Decreto legislativo 178** (aprova os textos da Convenção 182 e da Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho). Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.134** (promulga a convenção 138 e a recomendação 146 da Organização Internacional do Trabalho). Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Mapa de Indicativos do Trabalho da Criança e do Adolescente no Brasil**. Brasília: MTE. 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394 – Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança do Adolescente** (Lei 8.069). Porto Alegre: Corag, 2003.

CABRINI, C.; MONTELLATO, A.; CATELLI JÚNIOR, R. **História temática**: o mundo dos cidadãos. São Paulo: Scipione, 2004.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J. e DAMASCENO, M. N. (orgs.) **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. P. 15-40.

CANARIO, R. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objeto de estudo. Lisboa, PT: **Educação Sociedade e Culturas**. Nº 14, 2000. p. 121-139.

CANÁRIO, R.; ALVES, N.; ROLO, C. **Escola e exclusão social**: para uma análise crítica da política Teip. Lisboa: Educa, 2001. 163p.

CHAUÍ, M. Criança. In: AUED, B.; VENDRAMINI, C. (orgs.) **A persistência do trabalho infantil na indústria e na agricultura (Santa Catarina no contexto brasileiro)**. Florianópolis, SC: Insular, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

Conselho Nacional de Educação (CNE). Portaria CNE/CP nº 10. **Plano Nacional de Educação**: Metas para serem alcançadas entre 2011 e 2020. Brasília, 2009.

COELHO, Fernando; SARMENTO, Manuel. **Trabalho infantil por conta de outrem**. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social: Lisboa, 2008.

COELHO, L. M. Educação Integral: concepções e práticas na Educação Fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. **Anais...** Caxambu, MG, 2004.

COLÉGIO MARISTA DE LONDRINA. **50 anos do Colégio Marista em Londrina**. 2005. 1 CD-ROM.

CONDE, S. F. **Trabalho invisível**. Dissertação (mestrado em Sociologia Política). 2007. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política/CFH. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

CORREIO BRAZILIENSE. **Trabalho infantil impulsiona o tabaco**. Brasília, DF. (18/6/2010).

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

DAVIS, M. **Planeta favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

DECCA, Edgar Salvadori de. **O nascimento das fábricas**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 77p.

DECLARAÇÃO DE BARCELONA. **Carta das cidades educadoras**.

(Primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras).  
Barcelona, 1990.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Trabalho infantil tem novas formas em Portugal**. Lisboa 11/6/2008. Disponível em: <www.peti.gov.pt>. Acesso em 4 ago 2010.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1985.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dôminus, 1966.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FERRARO, A. Liberalismo e educação ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 14. Nº 41. Rio de Janeiro. Maio-agosto de 2009.

FETAESC. **Relatório com produtores de tabaco**. Santa Catarina. Safra 2009-2010. São José, SC. 2010.

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. A educação de um ponto de vista histórico. In: **Intermeio**: Revista do Mestrado de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002, p.11-16.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Trabalho infantil migra para o quintal**. (Folha Cotidiano). São Paulo: domingo, 10 de julho de 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A Experiência do trabalho e a Educação Básica**. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.

FULLGRAD, J. B. G. **Infância de papel e papel da infância**. 2001. (dissertação de mestrado em Educação). UFSC, CED: Florianópolis.

GOULART, M. A. A intersectorialidade da educação integral. In: MEC/ TV ESCOLA. **Salto para o futuro**. Boletim XVIII. Ano 13. Agosto de 2008. Brasília, DF. 2008. (p. 17 – 19).

HARVEY, D. **Espaços de esperança**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HARTWIG, M. **Mudanças no trabalho e na escolarização dos agricultores familiares**: aparente segmentação entre rural e urbano. 2007. (Dissertação de mestrado em Educação). UFSC, Florianópolis.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 463p.

\_\_\_\_\_. **Os trabalhadores**: estudos sobre a história do operariado. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 445p.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE. **Trabalho infantil – Tema Especial – Panorama Recente**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/2007. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2006**. Brasília, DF. 2006. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2009**. Brasília, DF. 2009. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

JUNIOR, C. P. A questão agrária e a revolução brasileira. In: STÉDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular. Vol.1, 2005

KASSOUF, A. L. **Aspectos socioeconômicos do trabalho infantil no Brasil**. 2003. (Tese de pós-doutorado do Programa de Pós-Graduação em Economia da Esalq/USP). Piracicaba.

KASSOUF, A. L. e FERRO, A. R. **Avaliação dos impactos dos Programas de Bolsa-Escola sobre o trabalho infantil no Brasil**. 2004. (Programa de Pós-Graduação em Economia – Esalq/USP). Piracicaba.

KLEIN, L. R. **Trabalho alienado x trabalho como princípio educativo**: contradição não resolvida no trato do trabalho infanto-juvenil. (Texto apresentado no 7º Congresso Paulista de Educação Médica). São Paulo, 2010.

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

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAFARGUE, P. **O direito à preguiça**. São Paulo: Claridade, 2003. 93p.

LATERMAN, I. **Projeto para elaboração de curso de pós-graduação lato sensu em Educação Integral**. In: <https://sites.google.com/site/gtcededucacaointegral/home>. 2010. Acesso em 23/10/2012.

LE NAIN, Louis (ou Antoine?). Família de camponeses num interior. In: **Guia do Louvre**. Paris: Musée du Louvre éditions, 2005.

LISBOA, Manuel (coord.). **Infância interrompida**: caracterização das atividades desenvolvidas pelas crianças e jovens em Portugal). Lisboa: Colibri, PETI, Cesnova, Socinova, 2009.

\_\_\_\_\_, A. L. O que conhecemos sobre o trabalho infantil? **Nova Economia**. Belo Horizonte, vol. 17, nº 2, p. 323-352, maio-ago. 2007.

LUKÁCS. G. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. (Tradução de Carlos Néelson Coutinho). São Paulo: Ciências Humanas, 1979. 174 p.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006. 382p.

MARICATO, E. Posfácio. In: DAVIS, M. **Planeta favela**. São Paulo: Boitempo, 2006. (209-224p.)

MARX, K. **Capítulo VI inédito de O capital**: “Resultados do processo de produção imediato”. São Paulo: Moraes, 1985. 145p.

\_\_\_\_\_. **Para a crítica da economia política**. Prefácio. In: Marx, Karl e ENGELS, Friederic. *Obras escolhidas*. Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante, 1982. p. 529-543. Tomo 1.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. Vol I. São Paulo: Nova Cultural, 1988a. 287p.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. Vol. II. São Paulo: Nova Cultural, 1988b. 294p.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Livro 2. Vol. III. São Paulo: Nova Cultural, 1988c.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Livro 3. Vol. IV. São Paulo: Nova Cultural, 1988d.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Livro 3. Vol. V. São Paulo: Nova Cultural, 1988e.

\_\_\_\_\_. **Capítulo VI inédito de O capital**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. Trabalho assalariado e capital. 5 de abril de 1849. **Obras**

**escolhidas.** 3 vol. Cidade[?]: Avante, 2006.

Marx, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach).** 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MATIAS, I. A. A. **Uma contribuição para análise crítica do dilema do reflorestamento:** o plantio de pinus por pequenos agricultores em São José do Cerrito, SC. 2007. (Dissertação de mestrado em Sociologia Política). UFSC. Florianópolis.

MENEZES, G. G. de C. **A luta pela erradicação do trabalho infantil em Santa Catarina.** 2002. (dissertação de mestrado em Sociologia Política). UFSC. Florianópolis.

mTE (ministério do trabalho e do emprego). **Mapa de Indicativos do Trabalho da Criança e do Adolescente no Brasil.** MTE. Brasília, DF. 2005, 308 p.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

Ministério da Educação (CNE/CEB). **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília. 2001. In: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em 28 set. 2010.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL.

**Trabalho infantil em Portugal:** caracterização social dos menores e de suas famílias. Lisboa, 2000.

\_\_\_\_\_. **Políticas de combate à exploração do trabalho infantil na Europa** (Conferência Internacional). Actas. Vol. I. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, IPEC-OIT, Peeti: Lisboa, 2001.

\_\_\_\_\_. **Trabalho infantil em Portugal 2001.** Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social: Lisboa, 2003.

\_\_\_\_\_. **Diário da República Portuguesa.** Resolução do Conselho de Ministros nº 79/2009.

MOLL, J. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral. In: MEC. TV Escola. **Salto para o futuro.** Ano XVIII. Boletim 13, agosto de 2008. (p. 11-16).

MOLL, J. Educação Integral no Brasil: itinerário e construção de uma política pública possível. In: UNICEF. **Tendências para a Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2011.

MORAES, M. C. M. **Reformas de ensino, modernização administrada**: a experiência de Francisco Campos (anos vinte e trinta). Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Indústria do fumo explora trabalho infantil**. (6/6/2008). In: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br). Acesso em 10/2/2011.

NEGRAO, Leonardo. O trabalho infantil em Portugal é residual. (Artigo disponível on-line: [www.peti.gov.pt](http://www.peti.gov.pt)).

NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)**. São Paulo: Hucitec, 1989.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). **Relatório de Gestão 2008**. Brasília, DF, 2008. 62 p.

OIT (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO). **Estatísticas do trabalho infantil** (manual de metodologia para recolha de dados). Genebra. Março de 2004. Disponível em [www.peti.gov.pt](http://www.peti.gov.pt).

OLIVEIRA, B. A.; DUARTE, N. **Socialização do saber escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

OLIVEIRA, A. U de. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: STÉDILE, J. P. **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2002.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista**. O Ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, E. S.; ARBAGE, A. P.; TROST, M. S. **Custos de transação na cadeia produtiva do fumo no Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.sober.org.br/palestra/6/508.pdf>> Acesso em: 22/2/2010.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. Porto: Âmbar, 2001. 436p.

PACHUKANIS, E. **A teoria geral do direito e o marxismo**. Coimbra: Centelha, 1977.

PILOTTI, F.; RIZZINI, I. **A arte de governar crianças**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño; Editora Universitária Santa Úrsula; Anais, 1995.

PINCELLI, A. C. S. **Trabalho infanto-juvenil na fumicultura e responsabilidade social empresarial**: o discurso da Souza Cruz. 2005. (dissertação de mestrado em Sociologia Política). UFSC. Florianópolis.

PINTO, Graça Alves. **O trabalho e a escola no cotidiano das crianças dos meios rurais**. Ministério da Segurança Social e do Trabalho. Lisboa, 2003.

POCHMANN, M. **A realidade do trabalho hoje**: continuidades e descontinuidades no atual estágio do capitalismo. Consequências na educação formal e na formação humana em geral. (Trabalho encomendado). 34º Reunião Anual da ANPED. Natal, RN, 2011.

Programa para Prevenção e Eliminação do Trabalho Infantil. **Combate à exploração do trabalho infantil no mundo de língua portuguesa**. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social: Lisboa, 2006.

\_\_\_\_\_. **Dar a volta (encontros PETI/ OIT sobre o trabalho infantil)**. Dossiê 1: Agricultura. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social: Lisboa, 2007.

\_\_\_\_\_. **Dar a volta (encontros PETI/ OIT sobre o trabalho infantil)**. Dossiê 2: Representações sociais e consentimento para o trabalho infantil. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social: Lisboa, 2008.

\_\_\_\_\_. **10 anos de combate à exploração do trabalho infantil em Portugal**. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social: Lisboa, 2008.

\_\_\_\_\_. **Guia de informação e recursos sobre o trabalho infantil**. Lisboa, 1999. Disponível em [www.peti.gov.pt](http://www.peti.gov.pt). Acesso em 12/9/2009.

\_\_\_\_\_. **Conclusões da Conferência de Lisboa sobre o Trabalho Infantil**. 2001. Disponível em [www.peti.gov.br](http://www.peti.gov.br). Acesso em 20/9/2009.

\_\_\_\_\_. COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. Conferência: **Combate à exploração do trabalho infantil no mundo de língua portuguesa**. 2006. Disponível em [www.peti.gov.pt](http://www.peti.gov.pt). Acesso em 2/9/2009.

\_\_\_\_\_. **Trabalho infantil pode aumentar em Portugal**. 2008.  
Disponível em [www.peti.gov.pt](http://www.peti.gov.pt). Acesso em 20/9/2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição Portuguesa sobre o trabalho infantil**. 20  
de setembro de 1997. Lei Constitucional n. 1 de 1997. Disponível  
em “Guia de Legislação e Recursos”. [www.peti.gov.br](http://www.peti.gov.br). Acesso em  
25/9/2009.

\_\_\_\_\_. Nicolau Suzana. **47 mil crianças trabalham em Portugal**.  
Disponível em [www.peti.gov.pt](http://www.peti.gov.pt). Acesso em 9/10/2009.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em  
Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

QVERKROUP, J. **Mesa especial proferida na 33ª Reunião Anual da  
Anped**. Caxambu, MG, 2010.

REVISTA DAR A VOLTA. **Representações sociais e consentimentos  
para o trabalho infantil** (os meios de comunicação social e a  
sociedade civil). Lisboa: MTSS e Peeti, 2008.

REVISTA OBSERVATÓRIO SOCIAL. **A idade da pedra um ano depois**.  
Instituto Observatório Social. Jan. 2006, p. 29.

RIZZINI. **A criança e a lei no Brasil: revisitando a história (1822–2000)**.  
Brasília: Unicef, 2000.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930–1973)**.  
Petrópolis: Vozes, 2006.

ROUSSEAU. **Os pensadores**. São Paulo: Abril, 1978. (p. XVII-XVIII)

RUBIN, I. I. **A teoria marxista de valor**. São Paulo: Polis, 1987.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas, SP: Autores  
Associados, 1998. 167p.

RUMMERT, S. M. e CANÁRIO, R. **Trabalho e formação de jovens e  
adultos trabalhadores com baixa escolarização: políticas e práticas  
no Brasil e em Portugal**. Relatório de Pesquisa do Convênio Capes/  
Grices – Intercâmbio Brasil – Portugal (inédito). 2007.

SARMENTO, Manuel; BANDEIRA, Alexandra; DORES, Raquel.  
**Trabalho domiciliário infantil: um estudo de caso no Vale da Ave**.  
Ministério do Trabalho e da Solidariedade: Lisboa, 2000.

\_\_\_\_\_. Trabalho infantil em Portugal: controvérsias e realidades. In: VIEIRA, Cristina et al. (eds.). **Ensaio sobre o comportamento humano**. Coimbra: Almedina, 2007. (p. 95-116).

\_\_\_\_\_. O trabalho infantil em Portugal: da realidade social ao objeto sociológico. In: LISBOA, Manuel (coord.). **Infância interrompida: caracterização das atividades desenvolvidas pelas crianças e jovens em Portugal**. Lisboa: Colibri; PETI; Cesnova; Socinova, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO ESTATÍSTICA SOBRE O TRABALHO INFANTIL. **Inserção precoce no mercado de trabalho**. Ministério da Segurança Social e do Trabalho: Lisboa, 2004.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO ESTATÍSTICA SOBRE O TRABALHO INFANTIL. **Tipificação das situações do trabalho dos menores**: nota complementar à publicação de 2004. Ministério da Segurança Social e do Trabalho: Lisboa, 2008.

SILVA, M. R. Entre a visibilidade e a banalização: a celebração da infância no mundo e um festival mercadológico do The United Collors of Benetton. **Revista Proposições**. Vol. 8. Nº 1(22). Campinas: Unicamp. 1997.

\_\_\_\_\_. **Trama doce-amarga**: exploração do trabalho infantil e cultura lúdica. São Paulo: Hucitec, 2003.

SILVER, B. **Forças do trabalho**: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870. São Paulo: Boitempo, 2005, 228 p.

SMITH, A. **Inquérito sobre a natureza e as causas das riquezas das nações**. Vol. 1. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

SOARES, N. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação**. Braga: IEC/Universidade do Minho (texto apresentado no I Encontro Nacional sobre Maus Tratos, Negligência e Risco na Infância e na Adolescência, realizado entre 14 e 16 de novembro de 2002 em Maia). 2002.

STÉDILE, J. P. **A questão agrária hoje**. Porto Alegre:  
Ed. da UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular.  
Vol.1. 2005.

TEIXEIRA, A. **Utópicos, heréticos e malditos**. Rio de Janeiro: Record,  
2002.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de  
erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar,  
1981. 231 p.

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa**. I: A árvore da  
liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2004a. 204p.

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa**. II: A maldição de  
Adão. São Paulo: Paz e Terra, 2002b. 347p.

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa**. III: A força dos  
trabalhadores. São Paulo: Paz e Terra, 2002c. 440p.

TRINDADE, G. **O trabalho e a pedagogia da alternância na casa  
familiar rural de Pato Branco – PR**. 2010. (dissertação de mestrado  
em Educação). UFSC, Florianópolis.

TUMOLO, P. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe  
trabalhadora: continuando o debate. In: **Revista Brasileira de  
Educação, Anped**. Vol. 16, nº 47, maio-agosto de 2011. Campinas, SP:  
Autores Associados, 2011. (p. 443-481).

UNESCO. **Declaração de Dakar, Senegal**. 2000. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em 17 [MÊS?] 2012.

UNICEF. **Tendências para a Educação integral**. São Paulo: Fundação  
Itaú Social, 2011.

VENDRAMINI, C. R. **Terra, trabalho e educação: experiências  
socioeducativas em assentamentos do MST**. Ijuí: Edit. Unijuí,  
2000. 204p.

\_\_\_\_\_. A escola diante do multifacetado espaço rural. In: **Perspectiva**.  
Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de  
Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 22, nº 1, jan./jun.  
2004, p. 145-164.

\_\_\_\_\_. **A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico.** Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, 6 a 8 de agosto de 2008.

VIELLA. M A. **Fetichismo da infância e do trabalho nos mapas do trabalho infantil.** 2008. Tese. (doutorado em Educação). UFSC. Florianópolis.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes. 2002.

WEBER. M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

## Sites consultados

<http://www.afubra.com.br/>. Acesso em 17/1/ 2012.

<http://www.dieese.org.br/esp/> Acesso em 21/11/2005.

<http://www.ilo.org/public/portugue/region/ampro/brasil/> Acesso em 6/6/2005

[http://www.paginarural.com.br/noticias\\_detalhes.php?id=52655](http://www.paginarural.com.br/noticias_detalhes.php?id=52655). Acesso em 12/10/2011.

<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id208.htm>. Acesso em 03/04/2010.

<http://www.mpt.gov.br>. Acesso em 06/06/2011

<http://observatorio.inep.gov.br/> Acesso em 03/04/2009

<http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em 20/01/2012

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Decreto\\_de\\_Abertura\\_dos\\_Portos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Decreto_de_Abertura_dos_Portos). Acesso em 03/03/2010.

<http://wikipedia.org/wiki/arresto>. Acesso em 20/05/2011.

[www.onu-brasil.org](http://www.onu-brasil.org). Acesso em 23/03/2011.

[www.peti.gov.pt](http://www.peti.gov.pt). Acesso em 30/11/2011.

[http://images.google.com/images?hl=pt-BR&source=hp&q=trabalho+infantil+em+portugal&lr=&um=1&ie=UTF-8&ei=h\\_SvSqzNNumf4Aa](http://images.google.com/images?hl=pt-BR&source=hp&q=trabalho+infantil+em+portugal&lr=&um=1&ie=UTF-8&ei=h_SvSqzNNumf4Aa)

psLStCg&sa=X&oi=image\_result\_group&ct=title&resnum. Acesso em 30/03/2010.

<http://arrastao.org/348008.html>. Acesso em 20/10/2011.

<http://www.saobonifacio.sc.gov.br/home/index.php?> Acesso em 18/2/2012. Acesso em 14/11/2011.

<http://www.imbuia.sc.gov.br/home/index.php?> Acesso em 18/2/2012.

<http://www.pmc.sc.gov.br/home/index.php?> Acesso em 25/02/2012.

<http://meioambiebntesaude.blogspot.com>. Acesso em 18/01/2012

<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692>. Acesso em 25/01/2012.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil103/leis>. Acesso em 20/05/2012.

## LISTA DE SIGLAS

- AFUBRA – Associação dos Fumicultores do Brasil.
- ANDI – Agência Nacional de Notícia dos Direitos da Criança.
- BPC – Benefício de Prestação Continuada (BPC).
- BR – Brasil.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CED – Centro de Ciências da Educação.
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.
- CFH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas.
- CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas.
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- EBM – Escola Básica Municipal.
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- FETI – Fórum Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil.
- GRICES – Gabinete de Relações Internacionais da Ciência e do Ensino Superior de Portugal.
- FETAESC – Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Santa Catarina.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC – Ministério da Educação.
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
- MTE – Ministério do Trabalho e do Emprego.
- MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- OIT – Organização Internacional do Trabalho.
- OMC – Organização Mundial do Comércio.

- ONU – Organização das Nações Unidas.
- PCB – Partido Comunista Brasileiro.
- PEETI – Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil em Portugal.
- PETI – Programa para Erradicação do Trabalho Infantil no Brasil.
- PIEF – Plano Integrado de Educação e Formação.
- PNE – Plano Nacional de Educação.
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.
- PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.
- PRM – Programa Nacional de Renda Mínima.
- Pt – Portugal.
- RTP – Rádio Televisão Portuguesa.
- SC – Santa Catarina.
- SEF – Serviços de Estrangeiros e Fronteiras.
- Siet – Sistema de Informação Estatística sobre o Trabalho Infantil.
- SME – Secretaria Municipal de Educação.
- SP – São Paulo.
- SRTSC – Superintendência Regional do Trabalho em Santa Catarina.
- TMT – Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho.
- UCES – União Campineira de Estudantes Secundaristas.
- UE – União Europeia.
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
- UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.
- USP – Universidade de São Paulo.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Crianças e adolescentes que trabalham no Brasil por idade e posição na ocupação	151
Gráfico 2: Rendimento médio mensal <i>per capita</i> de crianças e adolescentes no Brasil, segundo a frequência à escola e grupos de idade	152
Gráfico 3: Taxa de escolarização de crianças e adolescentes no Brasil, segundo grupo etário e situação na ocupação	153
Gráfico 4: Crianças e adolescentes trabalhadores em Portugal, segundo os tipos de trabalho	158
Gráfico 5: Crianças e adolescentes em Portugal por tipos de trabalho e frequência escolar	159
Gráfico 6: Crianças e adolescentes em Portugal segundo diferentes tipos de trabalho e setor de atividade	160

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número total de crianças e adolescentes por forma de trabalho	82
Tabela 2: Número total de crianças e adolescentes por tempo de dedicação aos estudos	96
Tabela 3: Crianças e adolescentes que exercem atividade econômica, segundo os diferentes tipos de trabalho em Portugal	157

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Trabalho familiar: crianças colhendo folhas de fumo na região de Imbuia, SC	55
---	----

Figura 2: Mapa rodoviário de Santa Catarina adaptado com a indicação dos municípios pesquisados	56
Figura 3: Cadeia produtiva do tabaco no Brasil	65
Figura 4: Redação ilustrada com desenho	89
Figura 5: Família de camponeses – Louis Le Nain (cerca de 1600-1648)	105
Figura 6: Criança carregando barro em olaria inglesa. Gravura de 1871	105
Figura 7: “Las cigarreras”, 1915, Gonzalo Bilbao	106
Figura 8: Mulheres e crianças trabalhando. Indústria Nacional da Seda, São Paulo. Anos 1920	107
Figura 9: Trabalho familiar: crianças capinando e agachadas para plantar mudas de pé de fumo na região de Canoinhas, SC	108
Figura 10: Trabalho familiar: crianças agachadas para colher folhas do pé de fumo na região de Imbuia, SC	108
Figura 11: Adolescente de 15 anos voltando do trabalho na roça de fumo na região de Ituporanga, SC	109
Figura 12: “Chiqueirão”. Baias de chiqueiros – local transformado em dormitórios de trabalhadores adultos e infantis da colheita de erva-mate em Santa Catarina. 2010	110
Figura 13: Mão de adolescente de 13 anos trabalhador do campo de Santa Catarina resgatado pelo MTE. Dedos cortados pela manipulação de instrumentos perfurocortantes	110
Figura 14: Mão de adolescente de 14 anos trabalhador do campo de Santa Catarina resgatado pelo MTE. Dedos cortados pela manipulação de instrumentos perfurocortantes	111

Figura 15: Desenho de criança de 8 anos de localidade fumicultora de Canoinhas. Pesquisa de Campo. Dezembro de 2010	112
Figura 16: Desenho de criança de 8 anos de localidade fumicultora de Imbuia. Pesquisa de Campo. Dezembro de 2010	113
Figura 17: Desenho de criança de 7 anos de localidade fumicultora de Imbuia. Pesquisa de Campo. Dezembro de 2010	114
Figura 18: Desenho de criança de 8 anos de localidade fumicultora de Canoinhas. Pesquisa de Campo. Dezembro de 2010	114
Figura 19: Desenho de criança de 8 anos de localidade fumicultora de Imbuia. Pesquisa de Campo. Dezembro de 2010	115
Figura 20: Desenho de criança de 8 anos de localidade fumicultora de Canoinhas. Pesquisa de Campo. Dezembro de 2010	115
Figura 21: Desenho de criança de 8 anos de localidade fumicultora de Imbuia. Pesquisa de Campo. Dezembro de 2010	116
Figura 22: Desenho de criança de 8 anos de localidade fumicultora de Imbuia. Pesquisa de Campo. Dezembro de 2010	116
Figura 23: Aceitam-se "piquenos"	117
Figura 24: Preciso rapaz	117
Figura 25: Preciso "miúdo"	118
Figura 26: Procura-se criança	118
Figura 27: Mãos de criança trabalhadora na indústria calçadista da região norte de Portugal	119

## Outros lançamentos de 2016

*Trabalho e gênese do ser social na  
"Ontologia" de György Lukács*

Ronaldo Vielmi Fortes

*Precarização e trabalho decente  
nas cadeias produtivas globais*

Caroline da Graça Jacques

*Pesquisando a hegemonia  
estadunidense na América Latina*

Patricio Altamirano Arancibia

Rafael Mandagaran Gallo

Guillermo Alfredo Johnson

Jaime Preciado Coronado

Ary Cesar Minella (Org.)

*Política de Memória Histórica  
no Brasil: um estudo  
de sociologia política*

Juliana de Jesus Grigoli

*Karl Korsch: crítico marxista  
do marxismo*

José Carlos Mendonça

*Capital, trabalho e educação*

Paulo Sergio Tumolo

### **Soraya Franzoni Conde**

Professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação, mestre em Sociologia Política e graduada em Pedagogia pela UFSC. Fez doutorado sanduíche em Portugal em 2009. É pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho, no qual coordena o Grupo de Estudos sobre Trabalho, Educação e Infância. Participa do Núcleo de Estudos sobre a Criança e a Adolescência da UFSC.  
E-mail: sorayafconde@gmail.com

Este livro aborda as circunstâncias em que a exploração do trabalho infantil e a ajuda da criança ocorrem na fuminicultura catarinense e se relacionam com a escolarização. Além de um estudo bibliográfico e de uma análise documental, foram feitas entrevistas e análise de 1.080 desenhos e redações de crianças e adolescentes. Ao escutá-los, constatou-se que eles realizam inúmeros trabalhos rurais e domésticos, combinados em formas familiares e não familiares. Concluiu-se que, se por um lado a sociedade coloca o problema do trabalho infantil como algo a ser resolvido pela escolarização, pela legislação e pelas políticas públicas, por outro tais ações têm se mostrado incapazes de solucionar os problemas cuja origem está entranhada nas relações contraditórias que submetem o trabalho ao capital.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-64093-37-9



9 788564 093379



EDITORA  
EM DEBATE

