

Apoio socioeducativo, enraizamento do infanto-juvenil? (com) vivências em comunidades da periferia urbana

Laura Souza Fonseca

Resumo

Este artigo analisa políticas de defesa de direitos da infância e adolescência, especialmente no combate ao trabalho infanto-juvenil. Situa o marco jurídico para analisar o apoio socioeducativo, componente das políticas públicas de combate ao trabalho infanto-juvenil. A análise enfoca convivências em diferentes lugares/tempos de uma comunidade urbana na zona sul de Porto Alegre, RS, entre 1998 e 2002; e dialoga, também, com outras experiências que, apesar das diferenças espaço-temporais, mantém a singularidade de classe da população atendida. Metodologicamente, a observação e a pesquisa participante constituíram-se nas principais ferramentas para análise e intervenção na realidade. À guisa de conclusão, ainda que temporária, o artigo afirma, de um lado, a importância desses espaços para comunidades, crianças e adolescentes inseridos e, de outro, a precariedade dos mesmos, como parte de uma política de Estado cada vez mais subsumida em políticas de governo.

Palavras-chave: infância e adolescência; trabalho infanto-juvenil; apoio socioeducativo; direitos da criança e do adolescente;

Social Educative Support, does establishing child and youth self's? Communities experiences in the urban periphery.

Abstract

This article analyses the political defense of rights of the childhood and adolescence, especially the combat of the children's labor. It situates the legal landmark to analyze the social educative support, component of the public politics of combat to the children's/juvenile labor. The analysis focuses in expedencies at different places / time of an urbane community in the Southern District of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, between 1998 and 2002; and dialogues, also, to other experiences that, in despite of the space-time differences, there maintains the peculiarity of class of the attended population. Methodologically, the observation and the participant research became the principal tools for analysis and intervention in the reality. An earlier conclusion, the article affirms, in one hand, the importance of these spaces for communities, children and inserted adolescents and, in other hand, the deficiency of same, as part of a State politics more subsumed in Government politics.

Key-words: Childhood and adolescence; children's/juvenile labor; Social educative support; Rights of the child and of the adolescent;

O apoio socioeducativo¹ integra a política de combate ao trabalho infanto-juvenil², importa a comunidades, crianças e adolescentes inseridos como parte de uma política de Estado cada vez mais subsumida em políticas de governo. Implicando contradições postas entre alívio à pobreza (LEHER, 1998) como forma passível de perpetuar dependências (VIEIRA, 2004) em nome dos direitos de um infanto-juvenil, criança e adolescente sujeito de direitos³. O artigo anuncia movimentos na proteção integral por possibilidades de enraizamento de vidas infanto-juvenis, quando acolhidas pelo socioeducativo.

Da menoridade a uma cidadania para menos⁴

No Brasil, dispositivos instituídos a partir da Constituição (1988) afirmam-no Estado Democrático de Direito; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), leis da Assistência Social (LOAS, 1993) e da Educação Nacional (LDBEN, 1996), cada uma refletindo a luta de classes em seu tempo, representam um ordenamento jurídico-político com vistas à cidadania. No limite de um Estado burguês: ao cidadão e ao sujeito de direitos asseguram-se mínimos sociais e qualidade na educação.

A Constituição define como deveres da família, da sociedade e do Estado a prioridade absoluta no atendimento a crianças e adolescentes nos direitos à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, à saúde e à vida. Defendendo-os de negligências, discriminações, explorações, violências, crueldades e opressões.

¹ Apoio socioeducativo são ações no contraturno da escola, referidas no PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) como 'jornada ampliada' e, tal como a frequência à escola, condiciona a concessão da bolsa. Estudamos essa política em diferentes vínculos a políticas de governo, mediados associações religiosas, ONGs ou movimento comunitário desde 1993 quando da dissertação de mestrado. Enfatizaremos a análise apreendida na região Grande Cruzeiro em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, como política municipal ou estadual.

² Usa-se 'trabalho infanto-juvenil' contextualizando a proibição do trabalho de crianças e (a proibição) do trabalho desprotegido de adolescentes.

³ Pelo ECA considera-se criança, a pessoa até doze anos incompletos, e adolescente, aquele entre doze e dezoito anos de idade.

⁴ Alusão a partir da expressão que ALGEBAILLE (2004) utiliza para falar da democratização da escola pública – escola que cresce para menos, tendo em vista a (des)qualificação de sua expansão.

Instituindo uma proteção especial, em acordo com o Art. 7º (Emenda Constitucional nº 20 de 1998) proíbe trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de 18 anos e de qualquer trabalho a menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de 14 anos. E garante, ao trabalhador adolescente, acesso à escola.

O Estatuto dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, no gozo de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades e facilidades, para desenvolver-se em condições de liberdade e de dignidade. Redefine o texto constitucional imputando à família, à comunidade, à sociedade em geral e ao poder público o dever de garantir, com absoluta prioridade, qualidade de vida. A LOAS define a Assistência Social como direito do cidadão e dever do Estado a ser realizada por ações integradas de iniciativa pública e da sociedade civil. Articulada às políticas setoriais, visa enfrentar a pobreza, garantir os mínimos sociais⁵, prover condições para que sejam resolvidas contingências e universalizados os direitos sociais. A LDBEN assevera o necessário vínculo entre educação escolar, mundo do trabalho e prática social. Já o segundo artigo especifica a Educação como dever da família e do Estado, cuja finalidade é o desenvolvimento pleno do educando para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Princípios constituídos; leis promulgadas; fundos públicos definidos; conselhos compostos, com participação da sociedade civil, para fiscalizar políticas e aplicação de recursos. Um ordenamento que, apesar de seu caráter minimalista, sequer foi implantado, já que a gestão neoliberal, ao enxugar a face social do Estado para expandir o território financista, transmuta direitos em serviços – mercadorias adquiridas em acordo com a lógica de mercado (ANDERSON 1995; BORON, 1995; LIMOEIRO-CARDOSO, 2001; FRIGOTTO, 2001 e 2004; entre outros/as).

Miséria e desmonte do setor público no acolhimento às classes não-proprietárias dos meios de produção resultam da submissão consentida do Estado brasileiro às premissas do projeto social que privilegia contratos financeiros internacionais em detrimento dos contratos sociais expressos na legislação de cada país, impondo precariedades

⁵ Evidencia-se em documentos do SUAS (Sistema Único da Assistência Social), bem como em projetos e programas para a infância e adolescência o quanto o este é um conceito em disputa. O que e quais são, quem define e para quem são definidos os mínimo sociais citados?

à vida da maioria da população. Além de perda na arrecadação por sonegação e isenções fiscais; e somas desviadas pela corrupção. Realidade enfática da miséria moral desvelada na supressão de direitos, em tempos de acumulação por *espoliação* (HARVEY, 2004).

Síntese dessa materialidade, a exploração de crianças e adolescentes como mão-de-obra, desde os primórdios do capitalismo, é produto e produz os processos de acumulação, ganhando contornos de uma chaga social expropriadora da vida infanto-juvenil, desapropriadora de vagas de trabalho de jovens e adultos. MARX (1991) chamou atenção para a necessidade de debater o trabalho infantil associado à jornada de trabalho, tendo em vista a concorrência estabelecida pelo mercado ao privilegiar uma força de trabalho mais disposta e mais barata. Uma questão social que os governos tratam no intuito de aliviar a pressão social decorrente da pobreza, em acordo com os organismos internacionais para países de capitalismo dependente (FERNANDES, 1975) no âmbito do desenvolvimento desigual e combinado do modo capitalista de produção da existência (TROTSKY, 2003). Uma prementória precariedade no cuidado com as vidas infanto-juvenis porque constitui uma vivência deslocada na trajetória do humano, acarretando danos ao crescimento das crianças e adolescentes, além de mazelas envolvidas na condição subalterna de existência especialmente à prole da classe trabalhadora.

Nos espaços urbanos, a subalternidade se enraíza na classe que vive da venda de sua força de trabalho e se acirra na opressão imposta ao gênero (feminino) e à etnia (afrodescendente) (FRAGA, 2003). Não raro, ações excludentes da sociedade civil e do Estado de não-cuidado para com essa vida infanto-juvenil, constituem mote de violências de *guris* e *gurias*⁶ contra si e contra um outro. Num tempo em que o infanto-juvenil vai à escola, há uma relação de fracasso; quando precisam da afetividade familiar para diálogos demarcadores de limites, recebem um salário igual ou maior do que o adulto-referência, alterando o poder familiar muitas vezes calcado no dinheiro trazido para casa ao final da jornada de trabalho.

⁶ Talvez Fischer, em seu Dicionário de Porto-Alegres (Artes e Ofício, 1999), pudesse ter incluído os verbetes: *guri/guria/gurizada* – tratamento dado por gaúchos e gaúchas a mulheres e homens de todas as idades e, com maior frequência, a meninas e meninos da infância à juventude. Esse último é o sentido utilizado pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, em <http://houaiss.uol.com.br>

Nomeada em situação de risco ou de vulnerabilidade pessoal e/ou social, essa adjetivação da vida precisa ser contextualizada porque Estado, sociedade civil e família deixaram-na vulnerável, produziram culturas de risco; risco agora imputado ao sujeito infanto-juvenil. Compreendemos que Estado, sociedade e família precisam resgatar o esgarçamento, recompor os pontos e refazer a rede para assegurar direitos sociais e cidadania ativa às crianças e aos adolescentes e afastá-los de cicatrizes deixadas pelos riscos vividos. Fenômenos sociais, como vulnerabilidade social, são socialmente construídos e fomentados pela mercantilização de direitos: endêmicas epidemias; desemprego estrutural; pobreza; analfabetismo estrito senso, funcional e tecnológico; trabalho infanto-juvenil, exploração sexual infanto-juvenil configuram violências produzidas historicamente. Como totalidades, (des)velam-se com maior ou menor intensidade em acordo com as lutas sociais na historicidade.

Enfatiza-se a condição de vulnerabilidade como síntese de múltiplas determinações, na atualidade, agravada pela expansão do Estado para os desígnios do capital, e conseqüente contenção para os desejos e as necessidades de vida da população trabalhadora. Identificam-se vulnerabilidades, não na individualidade, família e/ou comunidade, ainda que vivências reforcem-nas. No entanto, aqui se trata da suscetibilidade resultante da exploração e opressão do capital sobre o trabalho e, destarte, de uma imposição social a crianças e adolescentes, filhos e filhas da classe trabalhadora. Uma classe (re)conceituada pela informalidade, terceirizações, subemprego, desemprego, sem terra, sem teto, desalojados por barragens e/ou alterações em bacias hidrográficas, mas ainda com a premissa descritora de viver da venda/exploração de sua força de trabalho. Na medida em que enfraquece as condições de reprodução da classe trabalhadora, o capital mantém e acentua a acumulação; acirrando a precariedade da vida dos trabalhadores, o capital administra a intensidade da exploração. Por essa compreensão, mesmo tendo uma visibilidade mais individual, reprovação-evasão-expulsão na/da escola, DST/AIDS⁷, alcoolismo, drogadição, gravidez precoce, violência doméstica, exploração sexual, trabalho precoce expressam rupturas nas relações do Estado com a sociedade civil e as famílias. Esse cotidiano de crianças e adolescentes define ingresso em políticas públicas; por isso, pensar o socioeducativo como política social

⁷ Doenças Sexualmente Transmissíveis/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

para a infância e adolescência implica contextualizar concepções de vulnerabilidade.

Indicadores sociais e análises derivadas evidenciam que, mesmo tendo melhorias pontuais, ainda, a maioria da população brasileira vive em situação de desemprego-subemprego-arrocho salarial; analfabetismo-baixa escolaridade-formação profissional restrita; fome-desnutrição-má alimentação; enfermidades físicas e emocionais; tendo a televisão como referência de informação-cultura-lazer... Má qualidade de vida e precárias condições de cidadania, formadoras do caldo de cultura das vulnerabilidades, em maior ou menor grau de concomitância. Efêmera cidadania quando há incapacidade de provisão do sustento, precária democracia, quando milhares de famílias sobrevivem de migalhas como *bolsas*⁸ para velar essa situação. Carece esclarecermos a materialidade da vida de crianças, adolescentes, jovens e adultos submetidos à escolaridade inconsistente, à cidadania deficiente; uma nação que submete seu povo trabalhador a tais formas de barbárie não pode ser denominada democrática! Com base na dialética da dependência de que nos fala MARINI (2000), FONSECA (2006) explicita que um país cuja população sobrevive nessas condições não pode ser nomeado desenvolvido, ou mesmo em desenvolvimento, porque os indicadores constituem provisoriedade nas vidas, desenvolvimento do subdesenvolvimento.

Entre as causas para o trabalho infanto-juvenil no Brasil, temos concentração de renda, política educacional deficiente, relações de trabalho precárias e o papel que a sociedade atribui ao trabalho. Além de ser uma estratégia de sobrevivência, o trabalho de crianças e adolescentes filhos da pobreza é, ao mesmo tempo, tática de inserção social de suas famílias. A sociedade naturaliza o trabalho precoce e o vê como tolerável e, muitas vezes, como desejável. Para FONSECA (*op cit*), o trabalho dessas crianças e adolescentes reproduz e aprofunda a desigualdade social na medida em que prejudica seu desenvolvimento. Crianças e adolescentes que trabalham não estudam bem, brincam e adolecem menos, vivem e se preparam precariamente para a vida.

A relevância deste estudo para a apreensão do sujeito criança e adolescente focado está em dimensionar incongruências da ideologia

⁸ Modo assujeitador de famílias que, temporariamente, têm capacidade de consumo aumentada, como ampliação conjuntural; na estrutura – condições de trabalho, escolarização, saúde, cultura e vida – nada fica garantido.

liberal que seguem nas cabeças e andam nas bocas de gestores e executoras de políticas sociais referidas ao grupo social em tela. Com agilidade retórica, crianças e adolescentes tornam-se carentes, abandonados e delinquentes, transferindo para suas famílias a responsabilidade pela miséria da descendência; e a sociedade pulsante de injustiças, fica subsumida na irresponsabilidade dos pais, no estereótipo de famílias (des)estruturadas. Imperioso revelar esse infanto-juvenil individual e familiarmente inocentes, e denunciar vilipêndios como sobrecarga de trabalho, exploração sexual e comercial e o tráfico, reproduzindo brutalidades cometidas contra seus pais, tais como desemprego, emprego precário, salário menor que o mínimo, etc. No entanto, a banalização da realidade desperta pouquíssima indignação.

A vida nas ruas, abandonos, violências, trabalho precoce e/ou desprotegido potencializam a morte da infância e da adolescência, no sentido de uma vivência truncada em relação à cultura vigente, e permitem vislumbrar uma juventude que se constitui na mutilação de sua vida. Quando não antecipam a morte na infância ou na adolescência. Ou, em que pese o avanço nos dispositivos legais, continuamos imputando uma vida *de menor* para as famílias de quem, apesar da maioria do ECA, boa parte da mídia e mesmo da academia insiste em nomear *menores*.

O trabalho infanto-juvenil: embates em políticas de combate

A análise de infância e adolescência na contemporaneidade inclui, como mediações, família, escola, comunidade, trabalho, espaço público, violências, fortalecendo o caráter histórico dos conceitos, demarcado por aspectos de natureza socioeconômica e cultural, com repercussão na vida infanto-juvenil. Para além dos limites legais e/ou teóricos, há uma situação de transitoriedade marcante desses tempos da vida, com o pertencimento de classe produzindo diferenças em duração, conteúdo e forma nesses períodos. Impossível naturalizar movimentos, solidificar realidades; como relação sócio-histórica pode ser modificada pela ação humana, como produto do capital as alterações se fazem através da luta de classes.

Proibir o trabalho infanto-juvenil sem respaldo às famílias constitui discurso vazio, porque a soma trazida por crianças e adolescentes é, na maioria das vezes, imprescindível à sobrevivência das famílias. Contudo, a totalidade referida – miséria do cotidiano e políticas focais – induz inserções cada vez mais precoces no mundo do

trabalho, prejuízo à escolarização e, em consequência, à formação profissional, com a (des)qualificação da força de trabalho, antecipando dificuldades de colocação no mercado formal, quando jovem-adulto. Uma vivência deslocada no desenvolvimento humano porque o infanto-juvenil não está preparado para exercer atividade laboral. Exploração do trabalho, de cuja rotina advêm danos ao crescimento deste assujeitado por mazelas da condição subalterna de existência, agravada pela condição de classe social e, ainda, pela opressão imposta ao gênero, à etnia, à cultura e ao conhecimento produzido na vida. O uso que os adultos fazem, não raro, os próprios pais, de filhas e filhos para esmolar, expressa uma perversidade social sem limites; vir a ser 'avião' ou fazer de seu corpo um modo de renda constituem inclusões possíveis nessa rede de exclusões.

É contraditório diante da miséria material vigente falar em erradicação do trabalho infantil, em proibição do trabalho de adolescentes nas circunstâncias descritas. E é inadmissível propor redução da idade mínima legal para o trabalho: significa maior desrespeito de classe, porque, na grande maioria, será de filhos da classe trabalhadora, incluídos no emprego ainda mais precoce e, então, legalizado. Por conseguinte, mais cedo abandonarão a escola e, com maior possibilidade, reproduzirão em suas famílias a provisoriade da formação e do trabalho e, assim, a miséria material e moral de vida.

É preciso considerar a inserção desprotegida no mundo do trabalho como estratégia material e moral de sobrevivência; porque, além de aumentar a renda familiar, produz valor moral, na medida em que, como trabalhadores, diferenciam-se da menina de rua, do infrator, da usuária de drogas, de rótulos que os aproximam do menor e os afastam da criança e do adolescente. Uma estratégia de sobrevivência, imediatamente produtora de inclusão positiva – quer pela remuneração, quer pelo sentimento de pertencimento ao mundo do trabalho – mas potencializadora de permanência na precariedade.

O trabalho na expressão da juventude pode tomar a forma de um rito de passagem à rua, como uma estratégia de sobrevivência material e moral mais delineada, geradora do ter que repercute o ser. Talvez devêssemos provocá-lo como articulador da cidadania: a escola reduziria seu potencial excludente se, enquanto espaço/tempo de sistematização e (re)invenção do conhecimento produzido pela humanidade, estivesse acessível e com qualidade a todos e tivesse como um de seus mediadores o trabalho real? Uma forma de aproximação com o que propugna a LDBEN: a educação escolar vinculada ao mundo do trabalho (diferente do mercado de trabalho) e às práticas sociais.

FRIGOTTO (1987) nos instiga a pensar a especificidade da escola não a partir dela, mas das determinações fundamentais: as relações sociais de produção, compreendendo que a produção do conhecimento, como formação da consciência crítica, tem sua gênese nessas relações. No entanto, a empiria vem demonstrando que, grosso modo, a escola cega-se diante de inserção de seus estudantes no trabalho precoce e/ou desprotegido e o mundo do trabalho ainda aparece como evento ou tema transversal na véspera do 1º de maio.

A natureza do trabalho precoce e/ou desprotegido e a precariedade da escola como alicerces do desemprego juvenil fomentam a exploração do trabalho pelo capital no modo de produção capitalista, por isso constitui uma condição estrutural; essa situação é exacerbada pela atualidade conjuntural de produção em uma economia que expande e globaliza o capital e impõe perda de direitos sociais e trabalhistas aos trabalhadores. É preciso agregar as matizes determinadas pela formação social brasileira, tanto em seus aspectos estruturais como conjunturais. Essa compreensão baliza a análise das políticas públicas, entre o focal e o universal: quais são os limites das chamadas políticas de inclusão que, pela focalização, possam constituir marcos para a universalização? Até onde a desqualificação de políticas públicas e o desperdício de recursos podem inviabilizar práticas universalizantes? Dito de outra forma, como totalidade, essas são as políticas desejáveis para quem vive do trabalho num país de capitalismo dependente, assegurando desigualdades locais associadas a potencializar os que, mundialmente e há séculos, se locupletam com a exploração.

O aprofundamento da miséria traz cada vez mais mendicância, gente em situação de rua, diversificação das estratégias de sobrevivência, trabalho infanto-juvenil, exploração sexual e comercial infanto-juvenil. Do ponto de vista do Estado, proliferam tentativas de mascarar a realidade, tanto pela chamada responsabilidade social quanto por parcerias público-privadas. Naquela, à custa de isenção de impostos, o Estado financia a caridade burguesa e nestas os governos injetam recurso público para o setor privado cumprir a parte social do contrato que o Estado mínimo não se dispõe a cumprir. Assim, os fundos previstos na legislação que estrutura as políticas públicas de Estado são dispersos, ao invés de produzirem a universalização do acesso com qualidade aos direitos promulgados; a mercantilização torna os serviços disponíveis para compra no mercado, diretamente com a cidadania pagando de seu bolso, ou indiretamente, mediado pelas ONGs e terceiro setor que proliferam no campo social brasileiro.

*Quanto vale ou é por quilo?*⁹ alerta sobre a rede de relações entre passado escravagista e presente de exploração da miséria sob a fachada de solidariedade-responsabilidade-*marketing* social – uma grande indústria que assegura e aprofunda a continuidade da produção de assujeitados pela miséria. Bianchi mostra uma cidadania manietada pelo voluntariado social, pela apropriação privada da miséria em benefício de grupos que se auto-intitulam responsáveis sociais. Mesmo sem explicitar um diálogo com os movimentos sociais, evidencia-se uma fratura no potencial organizativo de classe, no sentido de acumular forças na disputa de hegemonia. Há que problematizar nessas políticas o uso privado do fundo público, o trabalho precário a que seus empregados estão submetidos e o fortalecimento do campo do capital na luta por hegemonia na arena da sociedade civil.

Diálogos com socioeducativo

VIEIRA (2004, p.158) conclui que o socioeducativo funciona como simulacro de escola e, no limite, estabelece potentes formas de controle sobre a população que o frequenta, implicando manter laços de dependência entre esses e poder público estatal.

Do ponto de vista social, o ASEMA perpetua as relações de dependência da população pobre com o poder público municipal, nisto implicando um controle político e eleitoral. Do ponto de vista educacional, desenvolve uma pedagogia moralista e profundamente empírica. O produto final desse processo é uma política assistencialista de guarda provisória dos filhos das famílias pobres, perpetuando as mesmas relações de dependência e de discriminação social que prometia combater.

A partir de dados coletados entre 2001 e 2002, analisa o Apoio Sócio-Educativo em Meio Aberto (ASEMA) na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. As políticas avaliadas neste artigo mantêm um distanciamento do poder público, não necessariamente um aspecto positivo. Em um dos espaços observados, a religiosidade cumpria o papel central; em outro, a centralização fazia-se pela ONG mantenedora e pelo Sistema S parceiro. Nas ações socioeducativas estudadas na Grande

⁹ Filme de Sérgio Bianchi, Brasil, 2005.

Cruzeiro, a organização comunitária e a longa militância de boa parte do grupo nas lutas em defesa da criança e do adolescente, tencionam formas de manipulação político-eleitoral. Embora se observem manejos similares por diretorias de associações, não há base material para afirmar um controle eleitoreiro do poder público.

Quanto às práticas pedagógicas, repetições a pior de formas escolares, moralismos, rotinas religiosas, modos marcadamente empíricos constituem a realidade desses espaços/tempos; necessário afirmar que essa pedagogia esteve tensionada como objeto de estudo, e produziram-se movimentos de superação. No entanto, a fragilidade inerente ao focal, ao encolhimento da esfera pública têm tornado efêmeras as investidas de qualificação deste modo de sociabilidade. Os projetos investigados mantiveram-se na tênue linha demarcatória do assistencialismo e da assistência; do controle e da autonomia moral; da discriminação social e do empoderamento comunitário, em boa parte pendendo para as primeiras proposições.

Essa intrincada rede de possibilidades e contradições evidencia-se quando o socioeducativo, a partir do Art. 68 do ECA, estabelece o trabalho educativo nos programas com vistas a garantir a adolescência participante, capacitação para exercer atividade remunerada. O trabalho educativo conceituado como atividade laboral em que o pedagógico, relativo ao desenvolvimento pessoal e social do educando, prevalece sobre o produtivo e a remuneração ou participação na venda dos produtos não desfigura o caráter educativo. Entre as políticas investigadas, duas práticas educativas supostamente mediadas pelo trabalho, inseridas no socioeducativo, foram recorrentes: trabalho educativo e/ou iniciação à aprendizagem profissional.

Em oficinas de trabalho educativo¹⁰, foi possível perceber o sentimento de estima e vínculo de adolescentes inseridos a partir de demandas do Conselho Tutelar ou de escolas da região. Entretanto, a escola cegava-se ao trabalho realizado pelo grupo – não valorizava a produção de pão, bolo, biscoitos, bolachas, vendendo-os na cantina, por

¹⁰ Teórica, essa política embasa-se no trabalho (como princípio) educativo. A prática, no entanto, distancia-se bastante do caráter ontológico do trabalho, quer pela incipiente organização coletiva, ou por uma formação de educadores/as inconsistente, ainda as más condições materiais dos espaços e a ausência de articulação entre as esferas e ações de Estado comprometidas com a atenção integral à infância e adolescência. Restringiu-se, e com muitas debilidades, ao quantitativo de carga horária entre atividades produtivas e atividades pedagógicas.

exemplo. Também deixava de problematizar esses saberes/fazerem em sala de aula, descaso agravado por uma tendência ao preconceito na escola estigmatizando adolescentes do núcleo; e as instituições envolvidas – escola e núcleo – não se movimentavam para buscar superar fragilidades e contradições imbricadas naquela realidade.

Outra experiência de socioeducativo estudada, no escopo da educação pelo/para o trabalho, oferecia cursos de iniciação à aprendizagem profissional industrial de corte e costura em tecido, marcenaria e iniciação à aprendizagem comercial, em uma ONG, cursos cujos conteúdos profissionalizantes estavam a cargo de parte do Sistema S (no caso, o SENAI e o SENAC). Com base na Lei do Menor Aprendiz¹¹, remunerando através de cotas por empresários do comércio, da indústria e dos serviços, num trabalho realizado pela Delegacia Regional do Trabalho da cidade. Ainda que o empresariado, muitas vezes, preferisse ser multado a empregar um/uma aprendiz pagando-lhe cota, é possível pensar o projeto como uma perspectiva de proteção ao trabalho juvenil. Contudo, importa colocar algumas questões sobre a natureza educativa dessas iniciativas, além da focalização, por pelo menos mais duas razões: o atravessamento do privado sem controle público, numa política que deveria ser pública; e a submissão a um modelo centrado em aprendizagem de hábitos, atitudes e séries metódicas (uma educação pelo trabalho), preocupado com a empregabilidade (privilegiando a educação para o mercado), em detrimento de uma perspectiva de autonomia do infante-juvenil. A precária escolaridade e comportamento rebelde precisariam ser adequados através de currículos cuja carga horária privilegiava o fazer em detrimento do pensar e do adolecer, contrapondo-se à formação de um sujeito autônomo em um espaço que deveria proteger a adolescência inclusive da subordinação à perversidade das formas do capital. Experiência que remete à análise de FRIGOTTO, CIAVATTA e MAGALHÃES (1992), no debate sobre formação profissional, para a imperativa formação de caráter básico ou a formação profissional se tornará forma de adestramento.

Tal como o observado por VIEIRA (*op. cit.*), ainda que, por seus aspectos formais, o socioeducativo, como prática de proteção ao

¹¹ Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), 1943, Seções IV, V e VI, os artigos 424 a 441, trata *Dos Deveres dos Responsáveis Legais de Menores e dos Empregadores Da Aprendizagem, Penalidades e Disposições Finais*, respectivamente. Em toda a CLT, há artigos regulamentando o trabalho 'do menor' na medida em que o texto regulamentou o trabalho do adulto.

trabalho infanto-juvenil, pretenda assegurar a frequência à escola, necessariamente não há uma interlocução sistemática com ela. Além disso, como política inserida no contexto da escola básica e da formação profissional, reforça o dualismo e a fragmentação na relação mundo da escola/mundo do trabalho. São práticas sociais organizadas pelas necessidades do capital, fantasiado de mercado de trabalho; e não da formação humana e do trabalho, em sua dimensão ontocriadora, de ênfase criativa para o ser social, fundada no trabalho coletivo, no trabalho como organizador da vida, pensando a partir de LUKÁCS (1978).

Também o tempo da escola carece de sentido para esses adolescentes; seu valor está relacionado a um discurso de futuro melhor, enfraquecendo o desejo de permanência com sucesso na escola e instigando diferentes formas de sedução para fora dessa – como as relacionadas ao trabalho, por exemplo. Para FONSECA (1995), o imediato marca da subjetividade infanto-juvenil, por isso, o trabalho, ainda que sob forte exploração, constitui-se em uma estratégia de sobrevivência moral e material mais valiosa do que a escolaridade. Outra questão importante quanto à escolaridade, também encontrada nos estudos de VIEIRA (*idem*), diz respeito à precária escolaridade das educadoras sociais; em uma oficina estudada, o grau de escolaridade de uma instrutora era menor do que o de alguns adolescentes; vale saudar o retorno da instrutora à escola.

Necessário analisar também o caráter público e, portanto, produtor de valor de uso, ou privado, produtor de mercadoria; e o significado de uma e outra produção nas políticas da Assistência Social, do Trabalho e da Atenção à Infância e Adolescência. Adequar o currículo dos cursos às exigências do capital equivale à lógica do mercado na formação de uma mercadoria-força-de-trabalho facilmente descartável e distante tanto da perspectiva do trabalho como organizador da vida, quanto de uma formação como processo permanente e marcado pela *omnização*. Marca de um sujeito social que se forja sujeito da e na história.

Outras experiências de trabalho educativo, foram associadas à busca de um protagonismo infanto-juvenil em uma comunidade organizada, onde as políticas públicas tiveram alguma continuidade e, também por isso, puderam qualificar suas concepções e práticas. Eram localizadas em associações de moradores, junto às creches comunitárias e algumas oficinas de produção. Num dos lugares, onde avançou a auto-organização dos jovens, num espaço conquistado pela comunidade, ainda assim, é preciso questionar o ‘educativo’ de parte das oficinas ali realizadas. A oficina de gesso, por exemplo, deu pistas de contradições

entre a liberdade de estar e o cerceamento no aprender, evidenciando a precariedade dos locais e materiais disponíveis: demarcando ações ‘de menor’ para a gurizada cuja marca da menoridade compõe sua historicidade. As relações interpessoais tinham imagem de liberdade, pintura e grafiteagem nas paredes e vidros do espaço de trabalho contrastavam com a produção na oficina. Nessa, as formas para os moldes em gesso eram feitas pelo instrutor, apenas na pintura havia autonomia para os guris e, ainda assim, com pequena diversidade de cores disponíveis.

Entre as possibilidades no cotidiano desse apoio socioeducativo, faz-se necessário precisar contextos: (1) o valor do ponto de vista da infância e adolescência atendidas; (2) a valorização para suas famílias e/ou espaços de abrigagem em que alguns estão inseridos; (3) a importância para a comunidade que tomou o espaço e conquistou como um lugar de acolhimento infanto-juvenil na região; (4) o escopo de alívio à pobreza em que se inserem essas políticas públicas, ainda mais quando fragmentadas e não articuladas às demais políticas. Importante ressaltar aspectos da formação de educadoras sociais dessas políticas: não havia uma política para formar os quadros técnicos – tanto servidores concursados de nível médio e superior quanto de terceirizados.

A alegria da gurizada e a positividade de vínculo com educadores importa para a formação de cada um, visto desde o grupo e a comunidade. Como política pública, é incontestável sua precariedade e sua inserção no universo de políticas de alívio (e permanência) à pobreza, assegurando condições para o subdesenvolvimento: espaços precários, materiais sucateados, ingresso sem concurso público, política de formação pouco consistente ou inexistente, ausência de articulação com as demais políticas públicas destinadas à infância, adolescência e juventude. Até mesmo a nomeação dos trabalhadores nesses espaços de Assistência Social com os quais trabalhamos dá indícios de pouca reflexão da política – denominadas de monitoras, cujo significado nos remete mais ao exercício de monitoramento e vigilância que de um protagonismo nas relações do socioeducativo. Condições precárias de trabalho, precária sociabilidade, conformadores de sujeitos precários ajustados para o subdesenvolvimento.

Em algumas oficinas de trabalho educativo, percebeu-se uma apropriação maior da gurizada no que referia às escolhas das aprendizagens a serem realizadas, a definição de geração de renda, movimentos de articulação com as políticas de educação, esporte, lazer e cultura. Ali, as opções de aprendizagem consistiam em sequência de ocupações que poderiam ser seguidas como possibilidade de renda, e/ou

tarefas presentes no cotidiano da gurizada que poderiam ser feitas, não, necessariamente, sob forma de ofício.

Nossa participação nas formações de educadoras sociais permitiu detectar aspectos que denunciam e aproximam também como políticas com vistas a um atendimento *de menor aos menores*. Em alguns dos processos formativos, apesar de serem eventos para grande grupo, usando a estratégia de tarefas prévias, foi possível mapear questões significativas no modo como o grupo via o infanto-juvenil com o qual trabalhava e, também, surpreender-nos com o fato de que as divergentes concepções no grupo eram veladas. Não foram poucas as visões do educativo no trabalho como ocupação das cabeças, expressa também por adolescentes em diferentes momentos quando das observações, escutas e entrevistas feitas, às vezes soando como mera repetição de um discurso adulto: *“ah! tia enquanto eu tô aqui aprendendo não tô pensando nem fazendo bobagem na rua”*. Outra fala recorrente, de possível discurso introjetado, era supervalorizar o estar no socioeducativo, não como um direito à vivência comunitária, ao lazer, a experiências culturais, ao acolhimento socioeducativo, mas como sorte de ter sido escolhido: *“tenho sorte de poder estar aqui, então tenho que fazer as coisas que a tia manda!”*. Concepções e práticas políticas encontradas entre educadoras, técnicos e adolescentes na maioria dos espaços de socioeducativo analisados.

Em uma experiência com políticas de proteção à juventude, oficinas com estagiários de uma empresa estatal, ficou evidente a representação dos jovens – entre 16 e 18 anos, escolarizados, com anúncio de projetos de vida e trabalho – o sentimento de exploração e subalternidade no estágio. As falas recorrentes dos servidores-chefes com a gurizada foram tradução do que trazia FREIRE (1978) em sua pedagogia do oprimido: trabalhadores oprimidos exercendo o mando opressor sobre estagiários trabalhisticamente subalternos.

Necessário questionar as políticas voltadas ao infanto-juvenil, além das questões já apontadas, (1) a concepção de trabalho como princípio educativo – com o nome de oficina de trabalho educativo, iniciação à aprendizagem profissional, profissionalização, estágio, etc; (2) o processo de contratação e formação das educadoras sociais – incluindo gestores, executoras, instrutores, cozinheiras, serventes, toda a equipe que de alguma maneira interage e tem responsabilidade em propor, executar e avaliar tais políticas; e (3) a categoria tempo, como tempo de formação. A primeira questão, independente da nomeação que tenha a oficina, a organização da vida pelo trabalho, está distante. O que sobressai são práticas marcadas pelo fazer em detrimento do pensar e

pela ocupação como forma de contenção do infanto-juvenil. A função de educadora social está fortemente marcada pela precariedade: conceitual, funcional e de formação. Quanto à temporalidade, o discurso de gestoras, educadoras e técnicas, na maioria das vezes, não indica esse como um tempo de formação mas um tempo de ocupação. Reforçando a idéia de desqualificação do tempo socioeducativo, funcionando para evitar a *oficina do diabo* ao invés de avançar na formação humana.

Escola para menos, socioeducativo para menos... Vida infanto-juvenil de menor! Políticas propõem combater o trabalho infantil e proteger o trabalho adolescente. Na interface entre trabalho e educação, a análise das experiências sinaliza para o que afirma FRIGOTTO (1987, p.16)

(...) o modo dominante de apreender e de orientar na prática a relação trabalho e educação, mesmo em quadros progressistas, passa pelas seguintes dimensões: (a) uma dimensão moralizante, tão ao gosto da moral burguesa, onde o trabalho manual e o intelectual aparecem como igualmente dignos, formadores do caráter e da cidadania; (b) uma dimensão pedagógica, onde o trabalho aparece como uma espécie de laboratório de experimentação – aprender fazendo; (c) e, finalmente, uma dimensão social e econômica, onde os filhos dos trabalhadores podem auto-financiar sua educação (escolas de produção).

A dimensão moralizante é a mais evidente nesses espaços. A precariedade de recursos nas oficinas *José e Maria* – trabalho manual, séries metódicas em detrimento do processo criativo, como opções de oficinas à adolescência, exemplificam o que FRIGOTTO (*op.cit.*) nomeia dimensão pedagógica.

As opções de combate ao trabalho infanto-juvenil, nas políticas analisadas, revelam embates a ser enfrentados por quem se ocupa em pensar formas de minimizar a questão social. Erradicar – arrancar pela raiz – a exploração do trabalho de crianças e adolescentes constitui uma impossibilidade nas formações sociais capitalistas, porque a raiz da exploração do trabalho infanto-juvenil é o modo capitalista de produção da existência. Há, no entanto, pistas para pensar que, como lugar de acolhimento, o socioeducativo mediará (re)invenções de infâncias e adolescências enraizadas por uma sociabilidade comunitária, desde que se fortaleçam as políticas públicas como políticas de Estado assegurando proteção integral à infância e à adolescência. Políticas de Estado constituídas com permanência, realizadas por servidores concursados em processo de permanente formação. Diferente das atuais políticas de governo, focalizadas, efêmeras e cujas trabalhadoras possuem condições

de trabalho tão ou mais precárias do que a vida dos sujeitos atendidos. Uma vivência não-escolar, com grupos diferentes, e um currículo distinto da sala de aula onde o mote consistiria na apropriação de experiências pertinentes às relações sociais de produção da vida nas comunidades. Outros conflitos e possibilidades coletivas para os infanto-juvenis. Uma perspectiva de luta em defesa da infância e adolescência?

Acolhimento socioeducativo como possibilidade de enraizamento do infanto-juvenil?

O trabalho infanto-juvenil constitui-se em uma das muitas formas da precarização da vida e, quase como regra, não acontece de forma isolada, o que implode possibilidades de qualidade de vida para crianças e adolescentes da classe trabalhadora, portanto, vidas da imensa maioria da população! Assim, a perspectiva de um socioeducativo acolhedor com vistas ao enraizamento infanto-juvenil em suas comunidades precisa assegurar contensões a essas implosões!

O apoio socioeducativo dá-se no contraturno da escola, para crianças e adolescentes atendidas por educadoras, recebendo duas refeições diárias – café/lanche e almoço. Seu papel, acredita-se, passa por fomentar uma vivência comunitária de enraizamento pela apropriação de histórias, culturas, religiosidades, ritos, modos de produção da existência nestes espaços, fortalecimento de vínculos com comunidade, escola, família/abrigo. Instigando o cuidado de si e o olhar-se como sujeito protagonista no/do mundo. Articulando a política pública (de Estado, portanto) da Assistência Social e as associações de moradores. Um socioeducativo que deve dar conta de afetos (incluindo limites), (re)conhecimento da realidade sócio-histórica desde a localidade, brinquedos, adolescer e aborrecer, ajuda às tarefas escolares, esporte, arte e cultura e trabalho ‘como princípio’ educativo (entre 14 e 18 anos). Para tanto, precisa de profissionais do serviço público, concursados, com plano de cargos e salários, processo de formação continuada e em serviço para os educadores e de organicidade com as políticas públicas de Educação e Saúde, no mínimo.

No que refere às condições de acesso e formação que VIEIRA (*ibidem*) chama atenção para o ingresso mediante concurso e da inexistência de critérios de escolaridade, nas experiências observadas, com exceção de parte do corpo permanente de uma das políticas, sequer havia concurso público; as educadoras são contratadas pelas ONGs ou pelas associações de moradores e pagas com os recursos repassados pelo

poder público em acordo com as metas (quantitativo atendido) e outras formas de captação que as instituições fazem para dar conta daquilo que o recurso público não cobre.

Cito uma pequena experiência de formação que fizemos com núcleos extraclasse: com educadoras, buscamos apreender e problematizar as suas práticas educativas à luz de teorias pedagógicas – por um ano e meio, fizemos esse movimento como pesquisa e formação continuada em serviço¹². Nessa experiência, estreitamos vínculos com crianças e adolescentes, quando estudantes de diferentes cursos da UFRGS foram construindo com as educadoras ideias de um currículo para o socioeducativo. Resgatamos a intencionalidade a esse fazer pedagógico, tendo como objetivo autonomia, auto-estima, conhecimento de si, do grupo e da comunidade.

Fundamentalmente, trata-se de ser propositivo, desafiador ao cotidiano das crianças e adolescentes, propagandear projetos de vida como contraponto à morte dos projetos tão em voga no individualismo do projeto neoliberal. Importa afirmar a história de lutas da comunidade da Grande Cruzeiro na defesa de seus moradores e, em especial, na defesa dos direitos das crianças e adolescentes; com certeza, essa realidade ratifica o desejo de um socioeducativo como lugar de resistência das vidas infanto-juvenis.

Tomamos esse apoio socioeducativo estendendo a creches comunitárias e ao trabalho educativo – como espaços de acolhimento, e resistência de crianças e adolescentes à barbárie que fragiliza as vidas – para pensar uma vivência comunitária que enraíze infância/adolescência na comunidade. Conhecendo-a, conquistando-a coletivamente com a mediação da educadora social, alguém que não é uma familiar, nem tia, nem professora da escola, mas profissional de uma educação mais ampla – uma educação comunitária, para uma sociabilidade comunitária.

Na provisoriade das conclusões, enfatizam-se possíveis do socioeducativo como parte da política de pública de Estado da Assistência Social, desenvolvida de forma contínua por servidores concursados em processo de formação continuada e em serviço para dar conta da enorme tarefa social a ser desenvolvida – fomentar a constituição de

¹² “Formação Permanente e em Serviço para Educação e Saúde Comunitárias”, pesquisa e extensão, vinculado à rubrica GIPEE – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão – fomento na UFRGS, por dois anos.

sujeitos infanto-juvenis, não sujeitos a, mas sujeitos da história, da produção de sua cidadania. Reconhecendo as limitações impostas por contradições entre políticas que visam ao controle moral dos pobres, no escopo da permanência pobreza, com o risco de perpetuar dependências, a relação teoria e prática no socioeducativo instiga a perscrutar o enraizamento do infanto-juvenil não como utopia para uma outra sociedade, ainda que pensando em outra, mas como materialidade da expansão do público por meio da garantia do cumprimento dos contratos constituídos para radicalizar o sujeito de direitos.

Expansão do público pelo cumprimento do contrato constitucional pode ser uma consigna de unidade na luta em defesa dos direitos da infância e da adolescência, incluído o combate ao trabalho infanto-juvenil!

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação da escola para pobres no Brasil*. Tese de Doutorado. UFF, Niterói, 2004.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs). *Pós-Neoliberalismo*. As Políticas Sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs). *Pós-Neoliberalismo*. As Políticas Sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho. 1943.

____. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069/1990.

____. Lei Orgânica da Assistência Social. Lei Federal nº 8742/1993.

____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal nº 9394/1996.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FONSECA, Laura Souza. *Trabalho, Conhecimento e Fome: Um olhar sobre um grupo de adolescentes que faz de sua atividade na CEASA/RS uma estratégia de sobrevivência*. Porto Alegre/Rio Grande do Sul: UFRGS/PPGEDU, Dissertação de Mestrado, 1995.

____. O lugar e o momento do adolescente e da adolescente aprendizes na escola básica. In: FONSECA, Laura Souza (org.). *Formando o adolescente cidadão*:

aprendiz num centro de iniciação profissional. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: FAPERGS/ UFRGS/ CIP, brochura, 1999.

FONSECA, L. S.; PONTE, Cynthia Isabel Vivas; MYLIUS, Luciane; RODRIGUES, J.. Projeto Extramuros: Formação Permanente e em Serviço de Multiplicadores em Educação e Saúde Comunitária. Relatório de Pesquisa/Extensão. GIPEE-UFRGS/PROPEAQ/PROEXT, brochura, 2000.

_____. Trabalho Infante-Juvenil: concepções, contradições e práticas políticas. Niterói/Rio de Janeiro: UFF/PPGEDU, Tese de Doutorado, 2006.

FRAGA, Paulo César & IULIANELLI, Jorge Atílio (orgs.). *Jovens em tempo real*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMEZ, C. M. et al. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

_____. Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. In: *Revista del Observatorio Social de América Latina*, n.14, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Ciavatta e MAGALHÃES, Ana Lúcia. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico: Expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: *Contexto e Educação*. Revista de Educación en América Latina Y el Caribe. Ijuí/Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, n. 27 jul/set, 1992.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.

LIMOIRO-CARDOSO, Miriam. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. In: GENTILI, Pablo (org.). *Globalização excludente*. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, LPP; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001.

LEHER, Roberto. *Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: A Educação como Estratégia do Banco Mundial para "Alívio" da Pobreza*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1998.

LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da dependência*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. Criança Trabalhadora, Família e Identidade: Desafios para o mundo atual. In: *Trabalho & Educação*. Revista do NETE. Belo Horizonte, Minas Gerais: FaE/UFMG, n. 3, jan/jul, p.143-59, 1998.

MARX, Karl. Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. In: MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Textos Filosóficos. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1975.

_____. *El Capital* I. Crítica de la Economía Política. México: Fondo de Cultura Económica Clásicos de Economía, 1991.

MARX e ENGELS. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Moraes, 1992.

TROTSKY, Leon. *El desarrollo desigual y combinado y el papel del imperialismo yanqui*. Disponível em http://www.ceip.org.ar/escritos/Libro3/html/T04V120.htm#_ftn1. Acessado em julho de 2003.

VIEIRA, Jarbas. Perpetuando dependências: uma leitura do Apoio Sócio-Educativo em Meio Aberto na cidade de Pelotas. In: *Cadernos de Educação*. Pelotas, RS: FaE/UFPel. Ano 13, n. 23. jul/dez. 2004.

Filmoqrafia

BIANCHI, Sérgio. *Quanto vale ou é por quilo?* Brasil, 2005.

Laura Souza Fonseca - professora adjunta da área de Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da UFRGS. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Pesquisadora e coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos vinculado ao CNPq.

E-mail: l.sfonseca@uol.com.br

Submetido em março de 2008 | Aceito em fevereiro de 2009