

RELATÓRIO FINAL

PESQUISA SOBRE

EVASÃO ESCOLAR

e sua conexão com a realidade
do trabalho infantil na cidade
de São Paulo

CIDADE ESCOLA
APRENDIZ

PESQUISA SOBRE EVASÃO ESCOLAR E SUA CONEXÃO
COM A REALIDADE DO TRABALHO INFANTIL NA
CIDADE DE SÃO PAULO

PARCEIRO: SECRETARIA MUNICIPAL DE DIREITOS HUMANOS E
CIDADANIA (PREFEITURA DE SÃO PAULO), ATRAVÉS DO TERMO DE
COLABORAÇÃO N°. TCL/001/2022/SMDHC

Equipe

Diretoria-Executiva

Natacha Costa

Coordenação-Executiva

Paula Patrone

Coordenação de Programas

Raiana Ribeiro

Gestão da Área de Comunicação para o Desenvolvimento

Roberta Tasselli

Coordenação e Gestão da Pesquisa

Ana Paula Galdeano

Pesquisadoras(es)

Deborah Rio Fromm Feltran

Eugênio B. Cassaro Filho

Luciana Silveira

Mariana Vieira

Priscila Faria Vieira

Analista Quantitativo

Marco Antonio Faganello

Entrevistadores

Alana Barros (abril – maio)

Andrei Massa (abril – agosto)

Catarina Pedroso (abril – julho)

Cristiane de Paula (agosto – setembro)

Giovana Mocelin (agosto – setembro)

Marcos da Silva Filho (agosto – setembro)

Mariana Vieira (agosto)

Mirian Blair (agosto – setembro)

Natália Negretti (junho – agosto)

Sumário

Apresentação.....	8
Introdução. A pesquisa: problemas, objetivos e métodos.....	11
O problema: exclusão escolar e trabalho infantil.....	11
Objetivos geral e específicos.....	19
Métodos.....	20
Trabalho de campo com responsáveis, crianças e adolescentes.....	21
Instrumentais de pesquisa.....	23
Entrevistas com gestores e conselheiros tutelares.....	28
Questionário com profissionais da Educação e conselheiros tutelares.....	29
Critérios de seleção para os territórios da pesquisa.....	31
Análise de dados públicos.....	35
Pesquisa documental sobre instrumentos de planejamento e monitoramento de políticas públicas e legislações.....	38
Capítulo 1. O que dizem os números?.....	42
Exclusão escolar e trabalho infantil na cidade de São Paulo.....	42
Dados da pesquisa por questionário.....	42
Perfil dos responsáveis.....	43
Perfil das famílias.....	47
Efeitos da pandemia.....	49
Exclusão escolar e renda.....	51
Motivos da exclusão escolar.....	52
Motivos do trabalho infantil.....	54
Dados da pesquisa por entrevistas.....	54
Perfil de CAEE e responsáveis por campo de pesquisa.....	55
Perfil segundo trabalho infantil e vinculação escolar.....	56
Cruzando tipos de vinculação escolar e tipos de trabalho infantil.....	62
Serviços: os usuários e as demandas por exclusão escolar e trabalho infantil.....	68
Análise de dados secundários acerca da realidade socioeducacional do município: o Censo Escolar (INEP).....	72
Estrutura da Educação.....	74

Análise de matrículas.....	75
<i>Educação Infantil.....</i>	<i>75</i>
<i>Ensino Fundamental.....</i>	<i>81</i>
<i>Ensino Médio.....</i>	<i>85</i>
Análise das taxas de abandono.....	87
<i>Ensino Fundamental.....</i>	<i>88</i>
<i>Ensino Médio.....</i>	<i>91</i>
Trabalho infantil na cidade de São Paulo: os dados do SEAS.....	93
Os dados do Censo de Crianças e Adolescentes em Situação de Rua 2022... 98	
<i>Distribuição das crianças e dos adolescentes em situação de rua pela cidade.....</i>	<i>100</i>
<i>Perfil etário de CASR.....</i>	<i>102</i>
<i>Perfil racial de CASR.....</i>	<i>105</i>
<i>Trabalho infantil entre CASR.....</i>	<i>107</i>
Frequência escolar de CASR.....	114
Capítulo 2. As políticas públicas: dos planos às práticas.....	124
Instrumentos de planejamento e monitoramento de políticas públicas.....	124
<i>Plano de Metas.....</i>	<i>124</i>
<i>O Orçamento Municipal 2022.....</i>	<i>126</i>
<i>Agenda 2030.....</i>	<i>134</i>
<i>Planos municipais.....</i>	<i>140</i>
<i>Planos de trabalho infantil.....</i>	<i>141</i>
<i>Plano de ações estratégicas do PETI.....</i>	<i>144</i>
<i>Planos de Educação.....</i>	<i>145</i>
<i>Planos de Educação - federal e estadual.....</i>	<i>145</i>
<i>Plano municipal de Educação e planos regionais.....</i>	<i>148</i>
<i>Planos pela primeira infância.....</i>	<i>149</i>
<i>Primeira infância no Brasil.....</i>	<i>149</i>
<i>A primeira infância no Estado de São Paulo.....</i>	<i>152</i>
<i>Plano Municipal pela Primeira Infância.....</i>	<i>152</i>
<i>Outros planos municipais de interesse: violência, abuso e exploração sexual, assistência social e socioeducativo.....</i>	<i>154</i>
<i>Editais do FUMCAD/CMDCA.....</i>	<i>155</i>

Políticas públicas intersetoriais de enfrentamento à exclusão escolar e trabalho infantil no município de São Paulo.....	157
<i>Principais pressupostos da rede de proteção.....</i>	<i>157</i>
<i>A rede de Assistência Social na cidade de São Paulo.....</i>	<i>164</i>
<i>Centro de Referência Especial da Assistência Social - CREAS.....</i>	<i>166</i>
<i>Atendimento nos CREAS em 2020.....</i>	<i>170</i>
<i>Centro de Referência da Assistência Social - CRAS.....</i>	<i>173</i>
<i>CRAS e taxas de abandono escolar nas escolas públicas.....</i>	<i>177</i>
<i>Rede conveniada.....</i>	<i>181</i>
<i>Serviço de Assistência Social à Família e Proteção Básica no Domicílio - SASF..</i>	<i>181</i>
<i>Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV.....</i>	<i>185</i>
<i>Centro para Crianças e Adolescentes - CCA.....</i>	<i>185</i>
<i>Centro para a Juventude - CJ.....</i>	<i>187</i>
<i>Outros serviços da rede conveniada.....</i>	<i>190</i>
<i>Circo Social.....</i>	<i>190</i>
<i>Serviço Especializado de Abordagem Social - SEAS.....</i>	<i>192</i>
<i>Outros atores setoriais.....</i>	<i>196</i>
<i>A Educação – Busca Ativa Escolar na Cidade de São Paulo.....</i>	<i>196</i>
<i>Coordenadoria Nacional de Combate à Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente - Coordinfância/MPT.....</i>	<i>204</i>
<i>Emprego e renda.....</i>	<i>208</i>
<i>Saúde.....</i>	<i>209</i>
<i>Conselho Tutelar.....</i>	<i>210</i>
<i>Comissão Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil - CMETI.....</i>	<i>213</i>
<i>Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA.....</i>	<i>214</i>
Dificuldades e desafios no trabalho intersetorial de enfrentamento dos problemas investigados (evasão escolar e trabalho infantil).....	214
<i>Desafios na formulação e planejamento de políticas públicas intersetoriais..</i>	<i>218</i>
<i>Desafios na implementação de políticas públicas intersetoriais.....</i>	<i>221</i>
<i>Recursos humanos.....</i>	<i>221</i>
<i>Competências e fluxos de trabalho intersetorial.....</i>	<i>224</i>
<i>Sistemas de informação, registro e monitoramento.....</i>	<i>234</i>
<i>Instrumentos de comunicação e trabalho compartilhado entre setores e serviços.....</i>	<i>242</i>

Alternativas exitosas e soluções desenvolvidas para o trabalho intersetorial de enfrentamento dos problemas investigados (evasão escolar e trabalho infantil).....	245
Capítulo 3: O que dizem os gestores, as famílias e as crianças? Causas dos fenômenos e efeitos da pandemia.....	253
Entrevistas com gestores públicos e sociais.....	253
<i>Trabalho infantil na perspectiva de representantes do poder público e da sociedade civil.....</i>	<i>254</i>
<i>Efeitos da pandemia no trabalho infantil.....</i>	<i>257</i>
<i>Causas do trabalho infantil.....</i>	<i>266</i>
<i>Efeitos da pandemia na exclusão escolar.....</i>	<i>282</i>
<i>Causas da exclusão escolar.....</i>	<i>299</i>
Entrevistas com famílias, crianças e adolescentes.....	305
<i>Causas da exclusão escolar.....</i>	<i>311</i>
<i>A importância da escola.....</i>	<i>330</i>
<i>Efeitos da exclusão escolar.....</i>	<i>339</i>
<i>Causas do trabalho infantil.....</i>	<i>341</i>
<i>Efeitos do Trabalho infantil.....</i>	<i>354</i>
<i>Tipos de trabalho infantil.....</i>	<i>356</i>
<i>Efeitos da pandemia na Educação.....</i>	<i>358</i>
<i>Perspectivas imediatas sobre o trabalho infantil.....</i>	<i>369</i>
<i>Perspectiva de futuro: sonhos.....</i>	<i>371</i>
Conclusão e recomendações.....	376
Recomendações.....	377
<i>Assistência Social.....</i>	<i>379</i>
<i>Educação.....</i>	<i>381</i>
<i>Geração de emprego e renda.....</i>	<i>383</i>
<i>Habitação.....</i>	<i>384</i>
<i>Saúde.....</i>	<i>384</i>
<i>Gestão municipal e controle social.....</i>	<i>385</i>
<i>Direitos humanos.....</i>	<i>385</i>
<i>Cultura, esporte e lazer.....</i>	<i>386</i>
Referências.....	389
Anexos.....	402
Apêndices.....	407

APRESENTAÇÃO

A **Cidade Escola Aprendiz** é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) que há 25 anos contribui para o desenvolvimento dos sujeitos e suas comunidades, por meio da promoção de experiências e políticas públicas orientadas por uma perspectiva integral da Educação.

A Cidade Escola Aprendiz foi responsável pela criação do Bairro-escola, tecnologia social reconhecida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) como modelo de Educação a ser replicado mundialmente e que se tornou referência para a formulação de políticas públicas de Educação Integral no Brasil. Além disso, a Cidade Escola Aprendiz e suas iniciativas foram reconhecidas por diversas organizações nacionais e internacionais como a Fundação Banco do Brasil, o Ministério da Educação (MEC), a Universidade de Harvard e o World Innovation Summit for Education (Wise) que reconheceu a organização como uma das 16 mais inovadoras no mundo.

Estruturada em Programas que atuam em diversas cidades do país, a Cidade Escola Aprendiz pesquisa e desenvolve conteúdos metodológicos, dissemina experiências nacionais e internacionais, realiza formações para gestores, educadores e liderança sociais e contribui para a modelagem e implementação de políticas públicas.

Hoje, o Aprendiz é responsável pelo desenvolvimento dos programas Aluno Presente, Centro de Referências em Educação Integral, Educação e Território e projetos de Comunicação para o Desenvolvimento.

Programa Aluno Presente

Desde 2013, por meio do programa Aluno Presente, a Cidade Escola Aprendiz desenvolve uma série de iniciativas para promover o direito à Educação nos territórios, enfrentando a exclusão escolar. Implementados em 40 municípios brasileiros, os projetos que compõem o programa Aluno Presente buscam apoiar

secretarias de Educação na identificação, registro e acompanhamento de crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de evasão a partir de metodologia de busca ativa.

Por meio de uma abordagem intersetorial, o programa mobiliza de forma articulada instituições locais, famílias, escolas, conselhos, serviços públicos e organizações da sociedade civil a enfrentar as questões que produzem a exclusão escolar, garantindo a proteção integral de crianças e adolescentes. Atualmente, por meio do projeto Territórios em Rede, iniciativa da Fundação Vale desenvolvida em parceria com a Cidade Escola Aprendiz, a organização atua em 16 municípios brasileiros localizados no Espírito Santo, Minas Gerais, Pará e Rio de Janeiro, tendo sido responsável pela (re)inserção de mais de 6 mil crianças e adolescentes de 4 a 17 anos nas escolas públicas dessas localidades.

Enfrentamento ao trabalho infantil

O Aprendiz também atua no enfrentamento ao trabalho infantil. Uma das ações é a plataforma de comunicação Criança Livre de Trabalho Infantil, que produz conteúdo para desnaturalizar o olhar da sociedade sobre o tema. O projeto nasceu em 2016 e foi reformulado em 2021, a partir de debates promovidos com o Ministério Público do Trabalho (MPT) no Fórum Paulista de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, acreditando na Educação antirracista como estratégia de enfrentamento.

Outra iniciativa é a busca ativa de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil em espaços privados de uso coletivo, como shoppings centers e terminais rodoviários, implementada nos projetos Chega de Trabalho Infantil no Shopping Metrô Santa Cruz e Chega de Trabalho Infantil no Terminal Rodoviário Barra Funda. Esse último, desenvolvido por meio de financiamento do Fundo Municipal de Criança e Adolescente (FUMCAD) e apoio do Conselho Municipal de Criança e Adolescente (CMDCA). A metodologia conta com uma equipe especializada para realizar o contato e acompanhamento de crianças e adolescentes em situação de violação de direitos e acionar a rede de proteção, no intuito de garantir atendimento social para elas e suas famílias. Além disso, a ação promove campanhas de sensibilização para lojistas e clientes e formação para equipes de segu-

rança. A iniciativa também busca promover oportunidades de inclusão produtiva aos jovens aprendizes e aos familiares das crianças e dos adolescentes abordados entre as marcas e os fornecedores do próprio empreendimento. O projeto inspirou a criação do programa Cidade Protetora, iniciativa da Prefeitura de São Paulo, que visa ao engajamento de empresas privadas na proteção integral de crianças e adolescentes.

A Pesquisa

O projeto **Pesquisa sobre Evasão Escolar e Sua Conexão com a Realidade do Trabalho Infantil na Cidade de São Paulo**, realizado pelo Aprendiz com financiamento do FUMCAD e apoio do CMDCA, por meio do Termo de Colaboração N°. TCL/001/2022/SMDHC, busca colocar em relação os dois fenômenos, que ocupam lugar de destaque na agenda do Aprendiz. O projeto tem como **objetivo geral** a produção de pesquisa qualitativa e quantitativa que faça um diagnóstico das causas da evasão escolar e do trabalho infantil no município de São Paulo no contexto de crise sanitária e econômica.

INTRODUÇÃO

A PESQUISA: PROBLEMAS, OBJETIVOS E MÉTODOS

O problema: exclusão escolar e trabalho infantil

Em outubro de 2020, durante a pandemia, o estudo “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar” (UNICEF, 2021) apontou que 3,8% das crianças e dos adolescentes de 6 a 17 anos (cerca de 1,38 milhão) não frequentavam a escola no Brasil – de forma remota ou presencial. O dado representa quase o dobro da média nacional de 2019, de 2%, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, a PNAD Contínua.

A pesquisa mostrou ainda que 11,2% dos estudantes que diziam estar frequentando a escola não haviam recebido nenhuma atividade escolar e não estavam em férias (4,12 milhões). No total, estima-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à Educação negado em 2020. Ainda de acordo com a pesquisa, o número é semelhante ao que o país apresentava no início dos anos 2000. O documento mostra que a exclusão escolar, no fim de 2020, afetava principalmente a população que já vivia em situação de maior vulnerabilidade, composta por pessoas pretas, pardas e indígenas, somando mais de 70%. Outra análise do Unicef aponta um aumento de 26% no índice de trabalho infantil na cidade de São Paulo entre os meses de abril e julho de 2020¹.

No contexto atual, sob a crise social, econômica, sanitária e ambiental agravada pela pandemia, tem sido um desafio mensurar os reais impactos desses fenômenos no direito à Educação das crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

Os dados do Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em

Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (REDE PENSSAN, 2021), mostram que mais da metade da população (55,2%) estava em situação de insegurança alimentar no fim de 2020. Cerca de 116,8 milhões de brasileiros, aponta a Rede Penssan, conviveram com algum grau de insegurança alimentar até aquele ano, desse total, 9% vivenciaram insegurança alimentar grave, que é quando não há nada para comer.

Um estudo publicado pela Fundação Getúlio Vargas – FGV (NERI; OSÓRIO, 2020) buscou compreender qual era o alcance do ensino remoto no país ao longo desse período e quais eram suas características. De acordo com a pesquisa, o tempo médio dedicado à escola para o grupo de 6 a 15 anos foi de 2,37 horas diárias por dia útil, inferior ao mínimo de 4 horas estabelecido pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB). Os adolescentes de 16 e 17 anos matriculados, embora se dedicassem mais ao ensino remoto, sofreram com maior evasão escolar. O principal componente que explica essa diferença é a queda da taxa de matrícula escolar de 90% para 35%, fato que já ocorria antes da pandemia. A inexistência de oferta das atividades remotas por parte das redes escolares foi percebida pelos estudantes como o fator determinante para a desvinculação escolar.

A pesquisa ainda indicou o profundo risco de agravamento das desigualdades escolares como resultado desse período de desvinculação escolar. A análise do tempo de estudos por estrato de renda mostrou que quanto mais pobre é o indivíduo, menor é a frequência na escola, menor a quantidade de exercícios recebidos e menor o tempo dedicado a eles. De acordo com o estudo, os estudantes mais pobres eram 633% mais afetados pela falta de oferta de atividades escolares que os estudantes mais ricos. Assim, a publicação conclui que “a desigualdade de oportunidades e de resultados educacionais aumentará durante a pandemia, quebrando tendência histórica de décadas”.

Fica nítido, portanto, que o país não soube responder de forma eficiente ao desafio de assegurar o direito à Educação para suas crianças e jovens num contexto de crise. A paralisação de atividades e o fechamento de escolas têm levado muitos jovens ao trabalho infantil. O impacto na população negra, nesse contexto, é ainda mais profundo. No Brasil, as escolas ocupam papel importante na garantia de

direitos fundamentais, sendo a própria Educação um direito garantido pela Constituição. Nesses espaços, crianças e adolescentes encontram apoio para lidar com situações de abuso e insegurança. Muitas vezes a merenda escolar também se torna a única oportunidade de alimentação para os estudantes.

Embora o contexto atual apresente desafios ainda não experimentados pela sociedade brasileira, as questões da exclusão escolar e do trabalho infantil são problemas antigos e que não haviam sido completamente superados no país. Desse modo, a manifestação atual de tais fenômenos encontra raízes em processos de exclusão social oriundos de um déficit social brasileiro, que precisam ser considerados como pano de fundo para uma análise qualificada sobre suas características atuais.

A ideia de que o acesso à Educação era uma universalidade no Brasil, por exemplo, está longe de ser verdadeira. Em 2019, a taxa de escolarização para crianças entre 6 e 14 anos alcançava o patamar de 99,7%, porém o percentual para as faixas etárias superiores cai drasticamente: 89,2% entre os 15 e 17 anos, 32,4% no intervalo de 18 a 24 anos e se reduz a 4,5% entre os que têm 25 anos ou mais, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, específica para o setor de Educação (IBGE, 2020). Nesse cenário, o acesso à pré-escola (entre 4 e 5 anos) e à Educação Infantil (entre 0 e 3 anos) permanece um grande desafio para as redes escolares.

Além disso, em 2019, cerca de 1,5 milhão de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos estavam fora da escola (sem vínculo de matrícula) – idade de escolarização obrigatória referente à conclusão da Educação Básica – segundo a mesma pesquisa. Apesar de o país ter conquistado nas últimas décadas uma tendência importante de redução gradual desse quantitativo – que advém de recentes esforços na direção da ampliação do direito à Educação orientados pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 –, a permanência desse fenômeno representa cenário de violação de direitos das crianças e dos adolescentes, foco prioritário de proteção social, de acordo com a legislação brasileira.

Trata-se de um problema estruturante para o desenvolvimento social do país, tendo em vista o fato de a desescolarização ter consequências práticas de inserção

cidadã e produtiva, de prejuízo ao desenvolvimento integral das novas gerações, de restrição da mobilidade social das famílias que vivem na pobreza, além do impacto negativo sobre o crescimento econômico.

Os gargalos do percurso pelo qual se acentua a desvinculação escolar são evidentes. É principalmente na transição do Ensino Fundamental para o Médio que mais se verifica o abandono escolar, decorrendo em evasão permanente, conforme o estudo. Aos 15 anos de idade, o percentual de abandono quase dobra em relação à faixa anterior (14), de 8,1% para 14,1%. E aumenta sucessivamente até 18% aos 19 anos ou mais.

Ainda de acordo com a pesquisa (IBGE, 2020), dos cerca de 50 milhões de jovens de 14 a 29 anos no país, 10,1 milhões (20,2%) não completaram a Educação Básica, seja por abandono escolar ou por nunca terem frequentado a escola. Os dados mostram ainda que a evasão tem cor, gênero e motivações ligadas à precarização das condições de vida: há predominância de pretos e pardos, que representam 71,7% do total, e meninos, uma vez que 58,3% são homens e 41,7%, mulheres. Os principais fatores citados são a necessidade de trabalhar (39,1%) e o desinteresse (29,2%). A incidência desse tipo de situação não se dá de forma irrestrita, estabelecendo relação mais próxima com famílias em situação de pobreza e maior precarização econômica. Isso fica mais claro ao observar que, das 1,5 milhão de crianças e adolescentes que estavam fora da escola, segundo a PNAD, 53% delas viviam em famílias com renda *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo.

Os dados oficiais são preocupantes e devem orientar o monitoramento da situação da garantia do direito à Educação no Brasil, porém não esgotam a análise do problema. Por detrás dessa realidade, existe, ainda, um contingente de crianças e adolescentes que, mesmo acessando a escola, estabelecem uma relação muito frágil com o processo de escolarização, comprometendo seu desempenho e seu direito efetivo à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, num movimento de idas e vindas da escola, cujo “efeito ioiô” produz consequências como a infrequência, a reprovação, a distorção idade-série e, finalmente, o abandono.

No contexto da pandemia e de agravamento da crise econômica, o Censo de População de Crianças e Adolescentes em situação de rua de 2022 indicou que a cidade de São Paulo possui 3.759 crianças nessa situação, sendo 401 (10%) pernoitando nas ruas, 609 (16,2%) acolhidas e 2.749 (73,1%) em outras trajetórias de risco. O predomínio é de crianças pardas (43%) e pretas (28,6%). Ainda, 67,7% estão em situação de trabalho infantil. A taxa de crescimento de crianças e adolescentes nessas condições, em comparação com o Censo anterior de 2007, é de 4,42% ao ano, com variação percentual de 91,2%². Mais: a estimativa é de que 80,52% frequentem a escola e 62% estão em atividades de trabalho irregular.

O Projeto Aluno Presente, realizado pela Associação Cidade Escola Aprendiz no município do Rio de Janeiro, entre 2013 e 2017, identificou um conjunto de razões pelas quais as crianças e os adolescentes evadiram da escola ou estavam em risco de evasão. Dentre elas estavam: instabilidade de endereço, mudanças e deslocamentos frequentes intra e intermunicipais; aspectos relacionados a problemas familiares e vulnerabilidade social; aspectos relacionados a insuficiências na prestação da oferta educacional; falta de vagas escolares; desinteresse e desmotivação do estudante pela escolarização; problemas de saúde do estudante ou familiar; criança/adolescente com deficiência; conflitos no ambiente escolar como bullying e preconceitos; situações de trabalho infantil desprotegido; dificuldade de acesso e deslocamento até a escola; situações de violência urbana; situações de violência doméstica, aliciamento para atividades ilícitas, dentre outras.

O Unicef, no desenvolvimento da estratégia nacional Busca Ativa Escolar, também mapeia as principais causas da exclusão escolar no país, e identificou questões semelhantes, as quais se pode agregar: falta de infraestrutura escolar; falta de transporte escolar; falta de documentação da criança ou do adolescente; gravidez na adolescência; adolescente em conflito com a lei; violência familiar; criança ou adolescente em abrigo; criança ou adolescente em situação de rua; uso, abuso ou dependência de substâncias psicoativas; crianças ou adolescentes migrantes estrangeiros; violência na escola; criança ou adolescente vítima de abuso/violência sexual.

Como se nota, as causas da exclusão escolar precisam ser entendidas de forma complementar e interdependente, tendo em vista um conjunto de situações que pode incidir sobre um núcleo familiar em um único momento ou em períodos diferentes. Também é preciso considerar as situações que se retroalimentam, produzindo uma espécie de efeito dominó sobre a vida familiar que pode levar a uma fragilização do vínculo com a escola.

Esta pesquisa busca contribuir para a atualização desses motivos, tendo em vista a especificidade da cidade de São Paulo e suas políticas públicas, assim como investigar mais profundamente a relação entre a complexa teia de constrangimentos à escolarização com a incidência do trabalho infantil nas vidas das crianças e dos adolescentes.

Partiu-se da hipótese de que o trabalho infantil pode ser compreendido tanto como causa quanto consequência da exclusão escolar, dialogando com diversas formas de vulnerabilidade social familiar que produzem desde situações como a participação da criança ou do adolescente no trabalho doméstico, como o cuidado com irmãos, o auxílio ao trabalho dos familiares, numa perspectiva de incremento de renda e de uma cultura positiva da “pedagogia do trabalho”, até as piores formas de trabalho infantil.

Entende-se, neste trabalho, que a exclusão escolar se refere a todas as situações com potencial de fragilizar a relação do estudante com sua escolarização e de produzir um processo de desvinculação escolar que pode, ao fim, se tornar evasão definitiva. A infrequência (caracterizada por faltas constantes), o abandono (que se configura quando o(a) aluno(a) não completou o ano letivo) e a evasão (quando não se retorna no ano seguinte) são fenômenos de exclusão escolar. Outros fenômenos extraescolares contam significativamente na exclusão escolar, como a desigualdade e a pobreza³. Como veremos ao longo deste texto, a relação entre trabalho infantil e evasão escolar não é a única a configurar a exclusão escolar. Além dessa, há recorrentes relações entre infrequência e trabalho infantil. Nesses casos, a criança ou o adolescente pode não estar evadida, mas o trabalho infantil configura também um fenômeno que integra a exclusão escolar.

Proposta pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), na Convenção 182, as piores formas de trabalho infantil incluem a escravidão, venda e tráfico de crianças, exploração sexual, realização de atividades ilícitas e os trabalhos que, por sua natureza ou pelas circunstâncias em que são executados, podem prejudicar a saúde, a segurança e a moral da criança. No Brasil, a Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (Decreto nº 6.481, 2008), que ratifica a Convenção 182 da OIT, classifica 93 atividades de trabalho infantil em suas piores formas, indicando os prováveis riscos ocupacionais e repercussões à saúde.

Dentre as causas do trabalho infantil, a pobreza, a baixa escolaridade, a má qualidade da Educação e questões culturais são comumente elencadas. Parte constitutiva da cultura brasileira, o trabalho infantil é um fenômeno social que atravessa a história do país, como aponta o III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador (MINISTÉRIO DO TRABALHO, s. d.). Entre os séculos XVI e XIX, crianças de origem indígena e africana foram submetidas à escravidão, assim como suas famílias. O mesmo aconteceu com os filhos dos trabalhadores livres, que ingressaram cedo em atividades do campo e da cidade. Até 1980, era consenso na sociedade brasileira que o trabalho era positivo para crianças em situação de vulnerabilidade. Entretanto, pesquisas de fôlego precisam ser realizadas com métodos quantitativos e qualitativos para a melhor compreensão das causas e efeitos do fenômeno.

É possível dizer que famílias de crianças e adolescentes, especialmente as mais pobres, entendem que “é melhor trabalhar do que estudar”? O que pensam os gestores, as famílias e as crianças e os adolescentes envolvidos nesse processo? Qual é a relação entre trabalho infantil e exclusão escolar? Podemos falar de uma relação de causalidade entre esses fenômenos ou seria melhor compreendê-los como fenômenos multicausais? Essas são algumas questões tratadas por esta pesquisa.

As consequências do trabalho infantil na vida de crianças e adolescentes são inúmeras. Além de muitas vezes reproduzir o ciclo de pobreza da família, o trabalho infantil prejudica o pleno desenvolvimento da criança, gerando impactos na escolarização, na saúde, em função de esforços físicos intensos e de acidentes de trabalho. De acordo com o estudo Trabalho Infantil e Adolescente: Impacto Econômico e os

Desafios para a Inserção de Jovens no Mercado de Trabalho no Cone Sul (GUEDES FILHO *et al.*, 2013), o trabalho infantil prejudica, no curto prazo, o desempenho escolar e, no longo prazo, precariza a inserção no mercado de trabalho. Por outro lado, mais anos de escolaridade equivale a melhor remuneração do trabalho na vida adulta. Há, ainda, um círculo vicioso e intergeracional no trabalho infantil: avôs, filhos e netos estariam presos no mesmo ciclo devido ao baixo capital escolar e precária inserção no mercado de trabalho, atrelando-se menor renda ao trabalho infantil. Através de modelos matemáticos, o estudo aponta que, entre as crianças e os adolescentes de 5 a 17 anos, os que trabalham têm 3,1% menos probabilidade de frequentar a escola do que os jovens que não trabalham.

Em 2019, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios sobre Trabalho de Crianças e Adolescentes, 1,8 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalhavam no Brasil. Ainda não há dados nacionais de 2020, e os dados amostrais existentes não possuem recorte de nível municipal ou mesmo metropolitano, deixando grandes capitais e metrópoles do país com indicadores limitados para mensurar a real dimensão do trabalho infantil em seu território. Esse cenário é agravado pelo cancelamento do Censo Demográfico em 2020 e 2021, que privou gestores de aferir, em números absolutos, a ocorrência das piores formas de trabalho infantil nas cidades, especialmente durante a Covid-19, momento crítico para o aumento do trabalho precoce e desprotegido.

A não realização do Censo impediu também avaliar, de forma mais abrangente, o impacto de políticas públicas executadas nas últimas décadas para o enfrentamento do trabalho infantil, em especial o redesenho do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), em 2014. Apesar do apagão de dados estatísticos, seja no âmbito da Assistência Social, seja no âmbito da Educação, o que se sabe é que vivemos um dos momentos de maior risco na história do país para a ocorrência da evasão escolar e do trabalho infantil, violações de direito que se retroalimentam de maneira preocupante. Ademais, o Censo de 2022 não prevê a inclusão de investigações sobre o trabalho infantil, prejudicando a série histórica.

O estudo Child Labour 2020 – Global Estimates 2020, Trends and the Road Forward (UNICEF, 2021) indica que pela primeira vez em duas décadas, o progresso global no combate ao trabalho infantil estagnou-se, e a perspectiva pós-pandemia é de milhões de crianças a mais nessas condições. Em todo o mundo, 258 milhões de crianças estão evadidas da escola. E 160 milhões estão em trabalho infantil (63 milhões de meninas e 97 milhões de meninos). As crianças em trabalho infantil nas piores formas somam 79 milhões. Nas faixas etárias de 12 a 14 anos e de 15 a 17 anos, houve queda percentual e nos números absolutos; e o trabalho infantil nas idades de 5 a 11 anos aumentou devido ao crescimento demográfico nessas faixas etárias para o período de referências (2016-2020). Ainda, crianças e adolescentes engajados nas piores formas tendem a evadir da escola, e 15,5% das crianças na América Latina e Caribe em situação de trabalho infantil não estão na escola. Esse cenário só não se concretizará se houver resposta em políticas públicas de proteção social e se a crise econômica for paralisada. Se houver decréscimo de proteção social em razão das “medidas de austeridade”, o número total pode ser superior a 206 milhões de crianças.

Objetivos geral e específicos

Diante do cenário apresentado anteriormente e dos desafios identificados no contexto de agravamento das questões sociais em tempos de pandemia, o **objetivo** desta pesquisa é realizar um estudo qualitativo e quantitativo que produza um diagnóstico das causas da evasão escolar e do trabalho infantil no município de São Paulo, apresentando propostas que visem:

- à proteção integral de crianças e adolescentes,
- ao acesso e permanência na escola,
- e à formulação de políticas públicas necessárias para o enfrentamento da exclusão escolar, da vulnerabilidade social e do trabalho precoce e desprotegido.

A pesquisa abrange as cinco regiões de São Paulo (norte, sul, leste, oeste e centro) e tem entre suas finalidades subsidiar a inclusão das temáticas tratadas no ciclo de planejamento municipal e nos editais do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (FUMCAD) da capital paulista.

Objetivos específicos:

1. Realizar pesquisa qualitativa mediante coleta de dados primários com agentes públicos e sociais, responsáveis e crianças/adolescentes, por meio de estratégias complementares como a visita domiciliar, a observação participante e a realização de entrevistas que permitam compreender a dinâmica da exclusão escolar e do trabalho infantil no município de São Paulo, especialmente durante a pandemia de Covid-19.
2. Identificar, por meio das estratégias da busca ativa e da articulação intersetorial, famílias com crianças e adolescentes em idade escolar na faixa etária da Educação Básica que se enquadrem dentre alguma das situações: fora da escola (sem vínculo de matrícula), em risco de evasão escolar (matriculado e infrequente), em situação de trabalho infantil.
3. Realizar pesquisa quantitativa mediante análise de indicadores primários e secundários sobre a situação educacional, trabalho infantil e violações de direitos no município, a fim de verificar tendências e os impactos da pandemia de Covid-19 sobre estes indicadores.
4. Produzir recomendações para a formulação e o aprimoramento de políticas públicas intersetoriais de enfrentamento à exclusão escolar e ao trabalho infantil no município de São Paulo.
5. Sistematizar aprendizagens relevantes à incidência política para a inserção das agendas de enfrentamento da exclusão escolar e do trabalho infantil nos instrumentos de planejamento e monitoramento de políticas públicas do município, como o PPA (2022-2025), o Plano de Metas, a LDO e a LOA, assim como para a formulação de editais do FUMCAD, com vistas à experimentação e transferência de tecnologia social de projetos sociais para políticas do município de São Paulo.

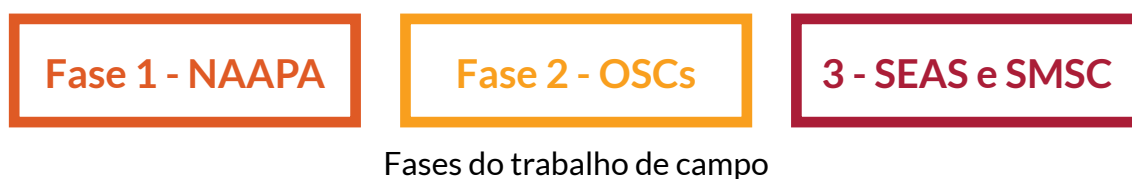
Métodos

A pesquisa foi realizada por meio de ferramentas qualitativas, quantitativas e georreferenciamento.

Trabalho de campo com responsáveis, crianças e adolescentes

A coleta de dados primários realizou-se com responsáveis, crianças e adolescentes que se enquadravam em uma das seguintes situações: infrequência escolar, evasão ou trabalho infantil. Como explicitado anteriormente, por infrequência, consideramos faltas constantes; por abandono, quando o(a) aluno(a) não completou o ano letivo; e por evasão, quando não se retorna no ano seguinte. Nas entrevistas, a dimensão do abandono não foi mencionada pelos(as) entrevistados(as); trata-se de um fenômeno difícil de ser capturado por autodeclaração.

O universo da pesquisa consistiu em uma amostra de 221 entrevistas por questionário com responsáveis; 207 entrevistas semiestruturadas com responsáveis; e 64 entrevistas semiestruturadas com crianças e adolescentes. A aplicação do questionário e a realização das entrevistas ocorreram entre os dias 10 de maio e 30 de setembro de 2022. O trabalho de campo pode ser dividido de modo esquemático em três fases.



Na Fase 1, aconteceram visitas domiciliares em acompanhamento de Agentes de Busca Ativa Escolar (ABAEs) do Programa Busca Ativa Escolar, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por meio do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA)⁴, nas cinco regiões da cidade de São Paulo (norte, sul, leste, oeste e região central) e nos territórios selecionados para a pesquisa (os quais serão apresentados na próxima seção). O programa iniciou-se em setembro de 2021 e utiliza as listas de infrequência fornecidas pelas unidades escolares para identificar a situação dos estudantes infrequentes, compreender as causas e realizar o acompanhamento e monitoramento dos casos.

Na Fase 2, as visitas domiciliares foram realizadas com a mediação de orientadores socioeducativos de três organizações da sociedade civil que fazem a gestão de

equipamentos públicos nos territórios selecionados pela pesquisa: um Circo Social, um Serviço de Assistência Social às Famílias (SASF) e um Serviço de Medida Socioeducativa. Nessa fase, solicitamos aos parceiros da pesquisa que indicassem, prioritariamente, famílias cujas crianças e adolescentes estavam em situação de trabalho infantil.

Na Fase 3, o trabalho de campo desenvolveu-se por meio de abordagem direta dos responsáveis e crianças/adolescentes que têm na rua o espaço de moradia ou sobrevivência ou, ainda, que fazem trabalho infantil em espaços privados de uso coletivo. Nessa etapa, os territórios para a realização da pesquisa foram ampliados e contamos com o apoio da coordenação do Serviço Especializado de Abordagem Social (SEAS/SMADS⁵), mediante autorização prévia para a realização da pesquisa, e do projeto Chega de Trabalho Infantil no Shopping Metrô Santa Cruz (SMSC), executado pela Cidade Escola Aprendiz em parceria com esse shopping. O trabalho de campo aconteceu na região central, zona norte e zona oeste. Nessa fase, ampliamos a pesquisa para todas as regiões da cidade.

Nesse sentido, a pesquisa trilhou um caminho duplo e complementar: buscou compreender o trabalho infantil por meio de trajetórias de exclusão escolar (Fase 1) e capturar a exclusão escolar por meio de trajetórias de trabalho infantil (Fases 2 e 3). A porta de entrada para o trabalho de campo por meio do NAAPA foram casos de infrequência; no Circo Social, SASF e SMSC, solicitou-se, preferencialmente, indicação de casos de trabalho infantil; em relação às populações em situação de rua, a abordagem direta permitiu a identificação prévia, por parte do entrevistador, de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil.

Esse percurso foi imposto por características do trabalho de campo na Fase 1. Embora o trabalho de campo por meio do NAAPA envolvesse a articulação com um programa inovador a partir da identificação de situações de infrequência escolar, as visitas domiciliares contavam com mediadoras de campo (ABAEs) que, pela metodologia estabelecida pela política pública, não adentravam nas residências. Com o contato estabelecido com as famílias na porta das casas, o vínculo entre o pesquisador(a) e o entrevistado(a), necessário para a realização de entrevistas, ficava comprometido. Além disso, na dinâmica de busca ativa

realizada a partir dos cadastros das escolas, boa parte dos endereços informados pelas famílias mostrara-se desatualizada, sendo impossibilitada a localização do estudante. Houve casos ainda de mudança de endereço, situação intrínseca aos deslocamentos familiares no município ou fora dele.

Essas características repercutiram nas dificuldades de localização das famílias. Por isso, o trabalho de campo se revelou moroso na Fase 1, com muitas recusas para a realização das entrevistas e a necessidade de que o entrevistador tivesse que voltar mais vezes para conversar com o responsável, a criança ou o adolescente. Sobretudo, nessa abordagem, poucas vezes foi possível identificar trajetórias combinadas de infrequência e trabalho infantil.

Instrumentais de pesquisa

No que se refere aos instrumentos para a coleta de dados, os responsáveis foram convidados a responder um questionário com perguntas fechadas e um roteiro de perguntas semiestruturadas, mediante assinatura de Termo de Consentimento. Aplicaram-se os dois instrumentos após uma rodada de pré-campo, etapa em que os pesquisadores realizaram entrevistas para testar e ajustar o questionário. As perguntas que orientaram a construção dos instrumentos levaram em conta as linhas de investigação definidas no projeto de pesquisa, que visam compreender:

(a) o **perfil socioeconômico das famílias** pesquisadas incluindo critérios de renda familiar, idade e escolarização da mãe e/ou responsável legal, raça, etnia, gênero, identidade de gênero, orientação sexual e diferentes tipos de deficiência considerando física, mental e intelectual;

(b) **percepção sobre como as famílias, crianças e adolescentes** entendem as causas e os resultados da evasão escolar, assim como as dificuldades encontradas para o acesso aos programas de Saúde, moradia, renda, trabalho, Educação, direitos humanos e sociais na cidade de São Paulo.

O questionário foi dividido em três partes:

Parte A - Ficha de identificação da criança ou adolescente; identificação do responsável legal; dados sobre o endereço de moradia; dados sobre situação escolar (evasão ou infrequência, tempo de infrequência, etapa e ano de escolaridade).

Parte B - Informações sobre o responsável e a família:

- **Dados do responsável entrevistado:** nome; raça/cor; gênero; nacionalidade; ocupação; idade de ingresso no trabalho (se formal ou informal); escolaridade; se possui doença ou deficiência que impeça o acompanhamento da criança/adolescente à escola; além de perguntas sobre o acesso aos serviços públicos (Saúde, Assistência Social, moradia); e renda.
- **Informações sobre família e domicílio:** quantas pessoas moram na casa; quantos possuem renda; se algum morador recebe benefício de programa social e qual; se recebeu auxílio emergencial durante a pandemia; perguntas sobre os efeitos da pandemia nas condições socioeconômicas da família, na relação da criança com a escola, na situação de moradia, no aumento de riscos de violência (doméstica ou sexual); e se algum morador faleceu em decorrência da Covid-19.

Parte C - Informações sobre a criança/adolescente subdivididas em:

- **Perfil:** nacionalidade; cidade de nascimento; idade; cor/raça, gênero; se é atendida por instituição educativa e/ou cultural, extraescolar ou no contraturno; se possui algum problema de saúde ou deficiência que a impeça de ir à escola, se é atendida e por qual instituição e os motivos da ausência em caso de não atendimento; com quem a criança mora e com quantas pessoas; e se já foi acompanhada por medida socioeducativa.
- **Exclusão escolar:** motivos da infrequência, podendo-se marcar as subcategorias incluídas nas categoriais Condições Socioeconômicas, Escola e Ensino, Família e Moradia, Questões de Saúde, Trabalho Infantil, Violência e Outros; se a criança realizou atividades remotas durante a pandemia e, em caso negativo, os motivos.

- **Trabalho infantil:** se a criança ajuda dentro de casa ou fora de casa, seja para as necessidades da família ou dela própria; onde as atividades são realizadas (se dentro ou fora de casa ou nos dois lugares) e por quantos dias da semana; quando a criança/adolescente começou a ajudar (antes ou durante a pandemia); a modalidade do trabalho (formal ou informal); se a piora das condições socioeconômicas com a chegada da pandemia contribuiu para reforçar a necessidade da criança/adolescente ajudar em casa; se a necessidade de ajudar foi antes ou durante a pandemia; se a necessidade de ajudar afetou o acompanhamento na escola durante a pandemia; se mudou alguma coisa no modo de vida na sua casa que fez com que a criança/adolescente precisasse pedir dinheiro ou comida; quais são as atividades que a criança/adolescente desenvolve para ajudar a família ou para comprar coisas para si próprio e os motivos do trabalho infantil podendo-se marcar as subcategorias incluídas nas categorias Condições Socioeconômicas, Escola e Ensino, Família e Moradia, Representações Sociais e Culturais, Violência e Políticas Públicas.

A amostra é não probabilística, isto é, a pesquisa permite fazer generalizações sobre o universo pesquisado – os sujeitos entrevistados – embora não se trate de fazer inferências para o universo da população de famílias com crianças e adolescentes que estão em situação de exclusão escolar e trabalho infantil na cidade de São Paulo. A pesquisa consiste na análise de um número de casos expressivos que podem dialogar com a literatura pertinente, considerando a relação entre trabalho infantil, evasão escolar e políticas públicas. E, nesse sentido, permite indicar se os achados da pesquisa confirmam o que já se sabe sobre o tema e/ou, de modo complementar, apontar novas pistas de investigação, inclusive para a construção de indicadores que possam contribuir com estudos que se debruçam sobre a conexão entre trabalho infantil e exclusão escolar.

A pesquisa por questionário permite construir variáveis (no nosso caso, idade, raça/cor, renda, acesso aos serviços públicos, situação escolar, trabalho infantil) que podem ser analisadas separadamente à luz dos objetos do estudo, aportando informações interessantes em si mesmas, mas que podem ser reagrupadas (agregadas) a fim de aprofundar as relações entre elas (PARIZOT, 2015). Permite, por exemplo, articular a situação escolar e de trabalho infantil da criança à situação

socioeconômica da família no contexto da pandemia, para descrever os vínculos existentes entre esses elementos.

A pesquisa buscou garantir uma linguagem acessível à maioria dos entrevistados, com a precaução de que alguns termos não soassem como julgamentos. Assim, a expressão “trabalho infantil” foi substituída pelo termo “ajuda”, por um lado, tendo como hipótese que as representações culturais de parte das(os) responsáveis não indiquem que o trabalho infantil é prejudicial às crianças e aos adolescentes⁶. Por outro, que as(os) responsáveis não desejam que seus filhos exerçam tais atividades, mas que o façam em contextos de dificuldades extremas e por necessidades de sobrevivência.

O formulário on-line foi criado no KoBoToolbox, ferramenta utilizada para a coleta, tabulação e armazenamento de dados. As respostas foram alimentadas diretamente no celular, uma vez que o software funciona tanto on-line quanto off-line, e armazenadas em servidor próprio.

Posteriormente, formularam-se perguntas abertas com as(os) responsáveis para aprofundar os temas tratados no formulário on-line e garantir a análise qualitativa das entrevistas. As perguntas do roteiro semiestruturado buscam compreender as percepções das famílias sobre:

- (a) as causas da exclusão escolar;
- (b) os resultados (efeitos) da exclusão escolar;
- (c) a importância da escola;
- (d) as dificuldades para acessar programas e políticas públicas;
- (e) as causas do trabalho infantil;
- (f) os resultados (efeitos) do trabalho infantil.

As entrevistas se mostraram mais promissoras para a compreensão acerca do tipo de trabalho infantil e situação escolar. Para a análise, as entrevistas foram transcritas e foi incluído um cabeçalho com informações sobre o entrevistado, contemplando a natureza da vinculação escolar (frequente, infrequente e evadido). Posteriormente, as entrevistas foram codificadas no Dedoose, um software para

a análise de dados qualitativos que também permite quantificação. O trabalho de codificação implica a seleção de trechos de entrevistas que correspondem a determinados códigos primários e secundários, os quais são previamente construídos em um “mapa de códigos”, em que são atribuídas palavras-chave que sintetizam as respostas prováveis dos entrevistados, com base nas hipóteses de pesquisa e na leitura prévia de algumas entrevistas. A partir do trabalho de codificação, gerou-se uma base de dados relevante sobre tipos de trabalho infantil e situação escolar que será apresentada no Capítulo 1.

Como se apontou anteriormente, a pesquisa por entrevista permite captar representações e percepções dos entrevistados. Aliada ao uso de softwares e banco de dados, também possibilita a quantificação de dados de interesse. Nesse sentido, embora a pesquisa tenha questionários respondidos diretamente pelos adultos, as entrevistas e as observações dos entrevistadores revelaram-se mais promissoras para compreender a recorrência e a intensidade do trabalho infantil, corroborando a literatura recente que indica que os adultos subnotificam dramaticamente o trabalho infantil, em oposição às crianças (LICHAND; WOLF, 2022).

As entrevistas com as crianças e os adolescentes foram realizadas após as entrevistas com os adultos, quando se tratou de casos de crianças acompanhadas dos responsáveis, mediante assinatura de Termo de Consentimento. Aplicou-se um roteiro semiestruturado de perguntas construído para compreender suas percepções sobre:

- (a) a importância da escola;
- (b) os motivos da exclusão escolar;
- (c) os efeitos da exclusão escolar;
- (d) a descrição e tipo de trabalho infantil;
- (e) motivos do trabalho infantil;
- (f) efeitos do trabalho infantil;
- (g) perspectivas imediatas sobre o trabalho infantil; e
- (h) perspectivas de futuro (sonho) quanto ao mundo do trabalho.

De modo complementar, foram realizadas observações participantes com informações sobre:

- (a) trajetória da família (com quem a criança mora, as mudanças da família e de cuidadores da criança/adolescente, se for o caso);
- (b) as condições de moradia e socioeconômicas;
- (c) os trânsitos das famílias pelos equipamentos públicos de Saúde, Assistência etc.;
- (d) as narrativas sobre as dificuldades na escola e a questão da aprendizagem;
- (e) as narrativas sobre o trabalho infantil;
- (f) as relações interpessoais e condições de educabilidade das famílias visitadas (a criança tem espaço para estudar em casa? a família valoriza a escola e o estudo?).

Entrevistas com gestores e conselheiros tutelares

As entrevistas com gestores públicos e sociais e conselheiros tutelares foram conduzidas a partir de um roteiro semiestruturado com objetivo de apreender:

- i) atuação das respectivas organizações não governamentais ou públicas nos temas da evasão escolar e do trabalho infantil;
- ii) percepções sobre causas e determinantes da evasão escolar e do trabalho infantil;
- iii) percepções sobre efeitos da pandemia de Covid-19 nesses dois fenômenos;
- iv) suas formas de atuação nas temáticas, assim como o modo como coletam e sistematizam dados sobre os fenômenos; e
- v) percepções sobre o trabalho intersetorial.

A seleção dos gestores entrevistados foi feita considerando-se atividade profissional nos temas da Educação, do trabalho infantil e correlatos – como infância e proteção de direitos das crianças e dos adolescentes – e procurando garantir diversidade setorial – Educação, Assistência Social, Saúde, Justiça, infância e adolescência. Também se buscou incorporar representantes do poder público em diferentes posições na política pública, em cargos de gestão e formulação de política e em posições mais próximas à implementação e aos equipamentos e serviços públicos.

No total, realizaram-se 37 entrevistas, com 44 pessoas, no período compreendido entre 17/3/2022 e 19/8/2022 sendo:

- 21 entrevistas com representantes do poder público: sete da Secretaria Municipal da Educação (SME), cinco da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMADS), uma da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), duas da Secretaria Municipal de Saúde (SMS), quatro do Ministério Público do Trabalho (MPT-SP) e uma do Ministério Público (MP), uma da Secretaria de Governo do Estado de São Paulo.
- Sete entrevistas com Conselhos da área da Infância e Adolescência: seis com representantes do Conselho Tutelar e uma do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA).
- Quatro entrevistas com representantes da sociedade civil em organizações parceiras com o poder público: duas de organizações sociais conveniadas com o poder público municipal atuando nos temas da Educação e da infância, uma de organização social atuando no atendimento às populações em situação de rua e uma no atendimento às famílias.
- 12 entrevistas com representantes da sociedade civil: sete de organizações mobilizadas em trabalhos na área da Educação e trabalho infantil, uma com organização atuante na temática do trabalho infantil, três na área da Educação e uma organização de pesquisa.

As entrevistas foram feitas por videoconferência, com exceção de duas realizadas presencialmente. Todas foram gravadas mediante autorização dos/as entrevistados/as e posteriormente transcritas e revistas. Após essa etapa de coleta e registro, o material foi submetido a codificação no software Dedoose, a partir da elaboração de um mapa de códigos.

Questionário com profissionais da Educação e conselheiros tutelares

Entre as atividades da pesquisa, está a aplicação de um questionário on-line aos profissionais de Educação e conselheiros(as) tutelares do município de São Paulo a fim de coletar suas percepções sobre os desafios do trabalho intersetorial e os impactos da pandemia na infrequência, evasão escolar e trabalho infantil.

O questionário foi encaminhado ao e-mail de todos os Conselhos Tutelares de São Paulo e foram feitas ligações por telefone reforçando o convite, além da presença em duas reuniões de comissões para apresentação da pesquisa. Contamos com o apoio da Secretaria de Educação para o envio do link do questionário aos profissionais da rede municipal de Educação, via todas as Diretorias Regionais de Ensino (DREs) do município. Foram recebidas 102 respostas de conselheiros tutelares e 423 respostas de profissionais da Educação lotados na rede municipal.

Estruturou-se o questionário com 25 perguntas e dividiu-se em três partes: (a) dados pessoais, (b) percepções sobre práticas intersetoriais e (c) percepções sobre o impacto da pandemia na exclusão escolar e no trabalho infantil. Foi elaborado com respostas de múltipla escolha e três questões abertas no tópico sobre intersectorialidade, permitindo que o respondente complementasse sua resposta caso sua percepção não estivesse contemplada entre as alternativas.

O bloco “Percepções sobre o impacto da pandemia na exclusão escolar e no trabalho infantil” envolveu a aplicação da escala Likert. As questões construídas ofereceram como opção uma escala de respostas que contempla extremos e nuances – “concordo totalmente”, “concordo parcialmente”, “discordo parcialmente” e “discordo totalmente”. Assim, os respondentes puderam manifestar diferentes percepções/opiniões sobre o impacto da pandemia na exclusão escolar e no trabalho infantil. Uma gama de itens mais vasta permite aos respondentes que não possuem opinião categórica de manifestar-se (PARIZOT, 2015). A metodologia possibilita a combinação da estatística às hipóteses qualitativas de trabalho que foram já mapeadas com os gestores públicos e sociais entrevistados. Trata-se de uma abordagem capaz de extrair insights qualitativos de perguntas estruturadas de forma quantitativa. E, dessa maneira, cruzar as percepções dos gestores entrevistados com as percepções de profissionais que atuam na rede de proteção social da cidade de São Paulo.

Critérios de seleção para os territórios da pesquisa

Os critérios adotados para a seleção dos territórios para a realização da pesquisa foram definidos a partir de levantamento estatístico sobre a infrequência e a evasão escolar nos distritos da cidade, bem como dados de vulnerabilidade social e de proporção de crianças e adolescentes com menos de 18 anos exercendo atividades laborais.

Os territórios em que a pesquisa de campo foi realizada nas Fases 1 e 2 compreendem dois distritos em cada uma das cinco regiões da cidade (zonas central, norte, sul, leste e oeste), totalizando dez distritos. Na Fase 3 da pesquisa, o trabalho de campo expandiu-se para a cidade de São Paulo como um todo (especialmente o centro, Av. Paulista, Itaim, Pinheiros, Lapa e Santana).

O método de seleção dos territórios em que a pesquisa foi realizada nas Fases 1 e 2 atende aos seguintes critérios:

1. Critério de evasão e infrequência - Peso 2: os distritos selecionados em cada região estão dentro de uma das duas DREs com maior proporção de taxas de infrequência e de evasão escolar. As taxas foram definidas a partir da proporção entre o número absoluto de estudantes infrequentes e de evadidos fornecidos pelo Naapa em cada distrito, considerando o mês de março de 2022, sobre o total de matrículas registradas em 2022 pela Secretaria Municipal de Educação.

DRE	REGIÃO	MATRÍCULAS 2022	INFREQ_50	TAXA_ P1000_ MATR	EVASÃO	TAXAEV_P1000_ MATR
Itaquera	LESTE	42615	3228	75,74797606	1306	30,64648598
Guaianases	LESTE	53193	3643	68,48645498	1355	25,47327656
Penha	LESTE	46167	3040	65,84790002	1383	29,95646241
Santo Amaro	SUL	47051	3073	65,31210814	1167	24,80287348

DRE	REGIÃO	MATRÍCULAS 2022	INFREQ_50	TAXA_P1000_MATR	EVASÃO	TAXAEV_P1000_MATR
Jaçanã/Tremembé	NORTE	49315	3137	63,61147724	1354	27,45614924
Capela do Socorro	SUL	58022	3154	54,35869153	1420	24,47347558
Campo Limpo	SUL	101416	5419	53,43338329	2550	25,14396151
Freguesia/Brasilândia	NORTE	48751	2515	51,58868536	1190	24,4097557
São Miguel	LESTE	67902	3301	48,61417926	1429	21,04503549
Ipiranga	CENTRO	43054	2067	48,00947647	1081	25,1080039
Butantã	OESTE	35153	1521	43,26799989	997	28,361733
Pirituba	OESTE	72032	2352	32,6521546	1098	15,24322523
São Mateus	LESTE	65222	1366	20,9438533	288	4,415687958

Fonte: Naapa/SME/2022.

Os dados de matrículas consideraram o número total de matrículas da rede direta de Educação municipal. As matrículas da rede direta compreendem todos os segmentos da rede municipal, incluindo os Centros de Educação Infantil (CEIs) que atendem crianças de 0 a 3 anos. Os dados do Naapa com a infrequência por DRE consideram, igualmente, dados das CEIs.

2. Critério de Trabalho Infantil - Peso 2: foi selecionado se o distrito está na lista dos 10 com o maior número de pessoas abordadas pelo Serviço Especializado de Abordagem Social (Seas) identificadas como estando em situação de trabalho infantil no ano de 2022, até o mês de março.

DISTRITO	ABORDAGENS	PESSOAS	PROP
Itaim Bibi	188	70	37,23%
Grajaú	75	54	72,00%
Jardim Paulista	68	49	72,06%
Cidade Dutra	57	45	78,95%
Pinheiros	55	49	89,09%
Jardim Ângela	42	33	78,57%
Campo Limpo	29	24	82,76%
Itaquera	22	16	72,73%
Itaim Paulista	21	21	100,00%
Freguesia do Ó	18	18	100,00%

Fonte: SEAS/CMETI/ 2022

3. Critério de vulnerabilidade social: entre os distritos pertencentes às DREs selecionadas nos critérios 1 e 2, verificamos aqueles que possuíam os maiores índices de vulnerabilidade social segundo o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)-SEADE de 2010.

Os distritos selecionados estão indicados na tabela abaixo:

REGIÃO	DRE	DISTRITO SELECIONADO
Centro	Ipiranga	Sé Bom Retiro
Norte	Jaçanã-Tremembé	Jaçanã Vila Maria

REGIÃO	DRE	DISTRITO SELECIONADO
Sul	Capela do Socorro	Grajaú Cidade Dutra
Leste	Itaquera	Itaquera José Bonifácio
Oeste	Butantã	Raposo Tavares Rio Pequeno

Nos critérios detalhados de escolha dos distritos, observa-se a seguinte composição para a seleção.

- **Centro - DRE Ipiranga:** é a única DRE da região.
 - Sé: maior IPVS (2,5) entre todos os distritos dentro da DRE;
 - Bom Retiro: o segundo maior IPVS (2,4) entre todos os distritos da DRE.

- **Norte - DRE Jaçanã/Tremembé:** possui a maior taxa de infrequência (63,6) e de evasão (27,5) por mil matrículas entre as DREs da região.
 - Jaçanã: um dos dois maiores IPVS (2,8) entre todos os distritos dentro da DRE;
 - Vila Maria: um dos dois maiores IPVS (2,8) entre todos os distritos dentro da DRE.

- **Sul - Capela do Socorro:** possui a segunda maior taxa de infrequência entre as DREs (54,4 por mil matrículas), no entanto, possui dois distritos entre os dez com a maior taxa de jovens abordados em situação de trabalho infantil pelo Sistema de Atendimento do Cidadão em Situação de Rua (SISRUA)/Comissão Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil (CMETI).
 - Grajaú: está na lista da CMETI e possui o mais alto IPVS entre os distritos na DRE (3,2);
 - Cidade Dutra: está na lista da CMETI e possui o segundo maior IPVS entre os distritos na DRE (3,1).

- **Leste - DRE Itaquera:** possui tanto a maior taxa de infrequência da região leste (75,7) e de evasão (30,6) e possui distritos que estão na lista de trabalho infantil do SISRUA/CMETI.
 - Itaquera: um dos dois maiores IPVS (3,0) e está na lista do SISRUA/CMETI de trabalho infantil;
 - José Bonifácio: um dos dois maiores IPVS (3,0) da DRE selecionada.
- **Oeste - DRE Butantã:** maior taxa de infrequência (43,3) e de evasão (28,4) por mil matrículas na rede municipal da região.
 - Raposo Tavares: maior IPVS entre os distritos da DRE (2,7);
 - Rio Pequeno: segundo maior IPVS entre os distritos da DRE (2,3).

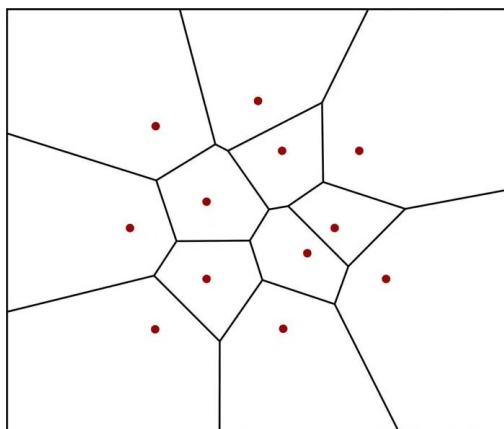
Análise de dados públicos

Nesta pesquisa, incorporamos também a análise de dados de secundários com o objetivo de ampliar e contextualizar os achados da pesquisa primária. Os dados permitiram a produção de análises descritivas, inferenciais e geoespaciais. As seguintes bases de dados foram utilizadas:

- Censo Escolar INEP (2017-2021) e IPVS (SEADE): análise contextual da evasão escolar durante cinco anos, buscando medir a flutuação nas taxas de matrículas antes e depois da pandemia (dados do Censo Escolar) e aferição das taxas de abandono das escolas públicas por vulnerabilidade social do território em que estão situadas (dados do Censo Escolar e IPVS);
- Censo SISRUAs (2015-2020): análise dos dados de abordagens da população de rua com a intenção de mensurar o fluxo de crianças e jovens nas ruas e em trabalho infantil;
- Censo de Crianças e Adolescentes em Situação de Rua 2022;
- GeoSampa (2022) e Censo IBGE (2010): levantamento da distribuição geográfica e número de atendimento dos equipamentos de Assistência Social da cidade de São Paulo (CREAS, CRAS, SASF, CCA e CJ). A análise da capacidade de atendimento dos principais equipamentos da rede socioassistencial da

cidade de São Paulo foi realizada em diálogo com os instrumentos e normativas vigentes, tendo por base os dados de localização geográfica dos equipamentos (GeoSampa) e dos setores censitários do Censo 2010 (IBGE). A partir dos dados censitários, foi possível estimar o número de famílias de baixa renda dentro das áreas de influência de cada equipamento. Para essa análise, utilizamos a seguinte metodologia:

- Mensuração das áreas de influência dos equipamentos: localizamos as coordenadas geográficas de cada unidade com os dados do portal GeoSampa (Mapa Digital da Cidade de São Paulo) e traçamos as áreas de influência de cada equipamento através da técnica de construção de polígonos de Voronoi (ou tesselação de Voronoi). Para exemplificar esse processo, imagine que a figura abaixo seja um mapa no qual cada ponto vermelho representa um equipamento público no território.



Exemplo da construção de polígonos de Voronoi⁹.

Os polígonos que circundam os pontos foram construídos a partir de um algoritmo matemático que determina se qualquer pessoa, ou residência, dentro de um dos polígonos, terá como equipamento público mais próximo àquele que estiver dentro do polígono. Essa técnica permite, portanto, traçar uma área de influência na qual todas as residências dentro do polígono teriam como referência o equipamento público pertencente a ele. Como exemplo, na figura a seguir, plotamos o mapa da cidade de São Paulo com os polígonos de Voronoi associados aos equipamentos de CRAS da cidade:



- Através de dados do Censo do IBGE (2010), estimamos o número de famílias de baixa renda dentro de cada uma das áreas traçadas⁷. Infelizmente, o censo está defasado em mais de 12 anos, mas é a única pesquisa disponível que permite uma avaliação do tamanho e perfil populacional dentro dos territórios das cidades⁸.
- Definimos o total de famílias de baixa renda através do número de responsáveis que recebiam até um salário mínimo em 2010 dentro dos setores censitários de cada área de influência.

- Também identificamos a média da taxa de abandono escolar das escolas que pertencem a cada um dos polígonos de referência. Assim, montamos um ranking dos equipamentos com maior ou menor taxa de abandono em sua região de influência.

De modo geral, os dados indicam os equipamentos e as regiões que necessitam de maior atenção quanto à sua capacidade de atender e alcançar o universo de famílias vulneráveis. Ao mesmo tempo, também mostram a realidade da distribuição territorial dos serviços de assistência entre os equipamentos das redes públicas e parceiras da cidade. Essa distribuição afeta diretamente a qualidade e a forma da prestação dos serviços à população, e suas consequências serão discutidas no Capítulo 2.

Pesquisa documental sobre instrumentos de planejamento e monitoramento de políticas públicas e legislações

Foram sistematizadas informações relevantes à incidência política para a inserção das agendas do enfrentamento da exclusão escolar e do trabalho infantil nos instrumentos de planejamento e monitoramento de políticas públicas do município, assim como nas legislações pertinentes.

Para a análise de políticas públicas, utilizaram-se dois métodos: a pesquisa documental (GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2019, p. 109-126) e a entrevista semiestruturada com gestores públicos e representantes da sociedade civil. Para a pesquisa documental, utilizaram-se registros institucionais escritos, como projetos de lei, resoluções, portarias, convenções, orçamentos aprovados e executados, eixos temáticos dos editais CMDCA/FUMCAD, além de diversos instrumentos de planejamento, como planilhas de orçamento, plano plurianual municipal, plano de metas e planos setoriais municipais, estaduais e federais. Nesses documentos, buscou-se contemplar quatro categorias norteadoras da presente pesquisa: trabalho infantil e evasão escolar, infância e adolescência. Essas quatro categorias afiguram-se indissociáveis do conceito de família (ainda que não exclusivamente da família nuclear), razão pela qual as políticas setoriais estudadas referem-se à Saúde, Educação, Assistência Social e demais entes do Sistema de Garantia de Direitos.

Os documentos foram lidos e analisados a partir de uma perspectiva compreensiva, isto é, visando compreender suas propostas em seus próprios termos, confrontando-os com três normativas principais no que diz respeito aos direitos sociais: a Constituição Federal de 1988 (principalmente, o Artigo 227), o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Política Nacional de Assistência Social. Assim, os documentos foram avaliados em relação ao que explicitamente buscavam atender, mas também em relação ao arcabouço jurídico-normativo que tem por objetivo garantir os direitos da infância e da adolescência no país.

Dado que o quadro normativo preconiza a articulação intersetorial visando ao atendimento integral e integrado a esse público, foi necessário explorar a questão da intersetorialidade por meio da literatura especializada, mas principalmente por meio das entrevistas com quem pensa e com quem atua na operação das políticas públicas. Esse critério norteou a escolha de entrevistados e foi incorporado ao roteiro semiestruturado original da pesquisa, possibilitando o confronto entre “a letra fria da lei” e as práticas do cotidiano na realidade da cidade de São Paulo.

Notas

1. Unicef alerta para aumento de incidência do trabalho infantil durante a pandemia em São Paulo. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-para-aumento-de-incidencia-do-trabalho-infantil-durante-pandemia-em-sao-paulo>. Acesso em: 18 ago. 2022.
2. Dados apresentados no Evento Apresentação dos resultados da pesquisa censitária de crianças e adolescentes em situação de rua da cidade de São Paulo em 10 de agosto de 2022.
3. A literatura acadêmica do campo da Educação debate densamente tais fenômenos no registro da exclusão escolar, assim como os diferentes sentidos da noção. O artigo “Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar” (FERRARO; ROSS, 2017) traz um balanço relevante. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/aM6xDfVfPDrghp4D35fwM3Cn/?format=pdf&lang=pt>.
4. O órgão é ligado à Secretaria Municipal de Educação e atende às unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino no desenvolvimento de práticas pedagógicas para crianças e adolescentes que, em virtude de situações sociais, culturais ou emocionais, se encontram em sofrimento ou com significativos prejuízos no seu processo de escolarização.
5. O SEAS é um serviço de proteção social especial de média complexidade ofertado de forma contínua a pessoas em situação de rua ou que utilizam os espaços públicos como forma de sobrevivência. Para saber mais, veja o Capítulo 2, seção Políticas Públicas Intersetoriais, subseção Rede Conveniada.
6. A pergunta ao responsável foi se “a criança ajuda dentro de casa ou fora de casa, seja para as necessidades da família ou dela própria”. A pergunta facilmente remete às tarefas dentro de casa que podem configurar ou não o trabalho infantil doméstico. Para diferenciar o trabalho infantil doméstico de atividades socializadoras, os entrevistadores foram orientados a marcar “sim” para o trabalho doméstico dentro de casa quando a criança/adolescente tinha responsabilidade regular na execução das seguintes atividades: lavar roupa, fazer comida, cuidar dos irmãos, dos mais velhos, na própria casa ou na casa de outros. De acordo com o MPT/Coordinfância (2021, p. 23), “Existe uma clara diferenciação entre trabalho infantil doméstico e afazeres domésticos. Estes últimos envolvem pequenas tarefas de caráter colaborativo e educativo, compatíveis com a idade da criança e do adolescente e voltadas para fortalecer o espírito de solidariedade no âmbito familiar, bem como o próprio senso de responsabilidade e autonomia. Além da compatibilidade com a faixa etária, tais atividades não podem prejudicar a frequência escolar, o tempo de estudo, de descanso e de lazer, tampouco substituir a responsabilidade dos/as adultos/as no que tange às tarefas do lar”.

7. Disponível em: <https://clickgeo.com.br/diagrama-de-voronoi-aplicacoes-sig/>.

8. O número de famílias nas áreas de influência no entorno dos equipamentos não deve ser interpretado diretamente, mas de forma comparativa e como um indicador potencial de gargalos no atendimento às famílias.

9. A coleta do Censo de 2022 está sendo realizada no momento em que escrevemos este relatório, sem previsão para a divulgação dos dados de população por setor censitário.

CAPÍTULO 1.

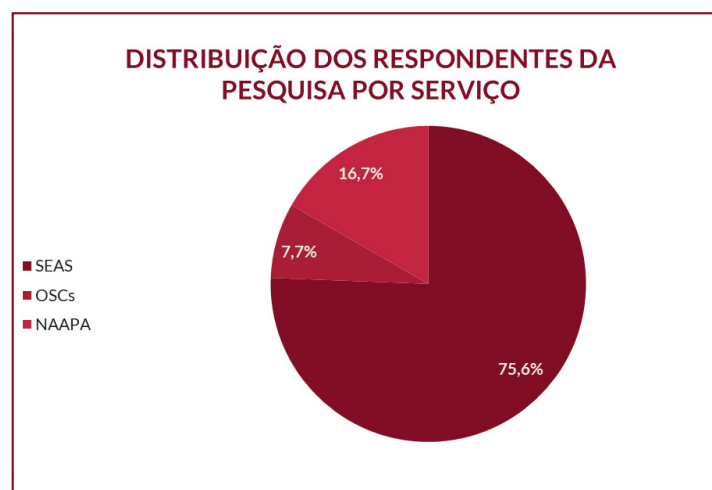
O QUE DIZEM OS NÚMEROS?

Exclusão escolar e trabalho infantil na cidade de São Paulo

Esta seção apresenta os dados mais relevantes coletados por meio do questionário e os dados quantitativos extraídos das entrevistas com os responsáveis e as crianças e os adolescentes em situação de exclusão escolar (CAEE). As fases do trabalho de campo e os instrumentos de pesquisa foram detalhados na Introdução deste estudo.

Dados da pesquisa por questionário

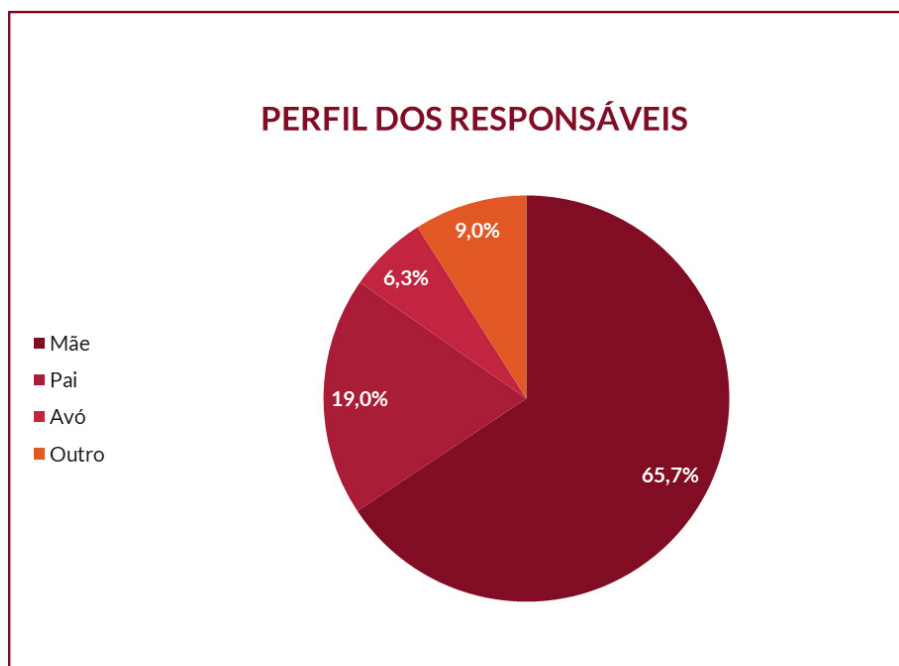
Foram entrevistados 221 responsáveis por CAEE. O gráfico a seguir apresenta a distribuição dos respondentes do questionário por serviço acessado/campo. 75,6% dos respondentes (167 pessoas) foram abordados diretamente e configuram público atendido pelos Serviços Especializados de Abordagem Social (SEAS). Já 16,7% da amostra (37 pessoas) foi entrevistada por indicação do NAAPA. Outros 7,7% (17 indivíduos) foram indicados em parceria com Organizações da Sociedade Civil (OSC) ligadas aos Serviços de Assistência Social à Família (SASF), Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto (SMSE), Circo Social (CS) e aos Espaços Privados de Uso Coletivo (EPUC).



Base: 221 respondentes.

Perfil dos responsáveis

O público-alvo desta pesquisa é constituído de indivíduos responsáveis pelo cuidado de crianças ou adolescentes identificados como em situação de exclusão escolar. Conforme o gráfico a seguir, a maior parte das CAEE (65,9%) tinham a mãe como responsável principal; em 19% dos casos da pesquisa, o papel foi exercido pelo pai, enquanto as avós foram as responsáveis em 6,3% das ocorrências.

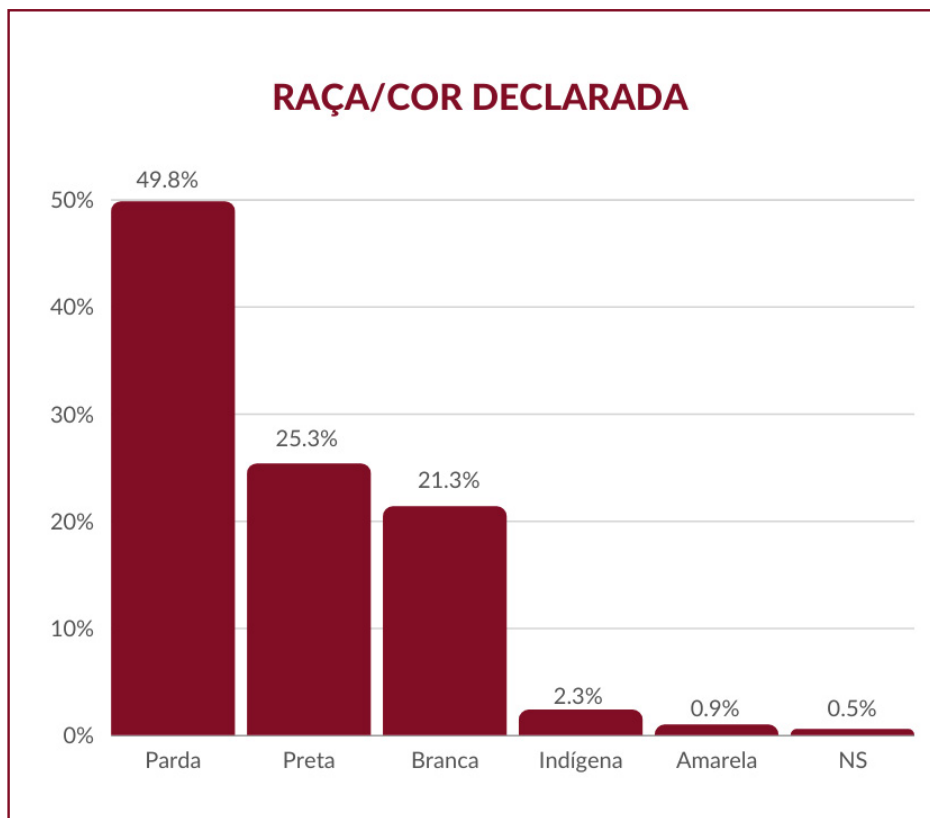


Base: 221 respondentes.

A menor participação masculina parental é uma característica esperada da amostra. As mulheres são as principais responsáveis pela educação das crianças e adolescentes na sociedade brasileira, e isso se reflete em um alto número de mulheres compondo a amostra de responsáveis respondentes: 76% da amostra é composta por mulheres e 23,5%, por homens.

Quanto à idade dos participantes, identificou-se que a média de idade é de 36 anos; no entanto, cerca de 10% da amostra tem idade até 20 anos, e quase 3% dos respondentes têm até 17 anos de idade, configurando-se como responsáveis adolescentes.

Em relação à raça autodeclarada dos entrevistados, 75% dos respondentes se identificam como negros, sendo 49,8% pardos e 25,3% pretos, conforme o gráfico abaixo.

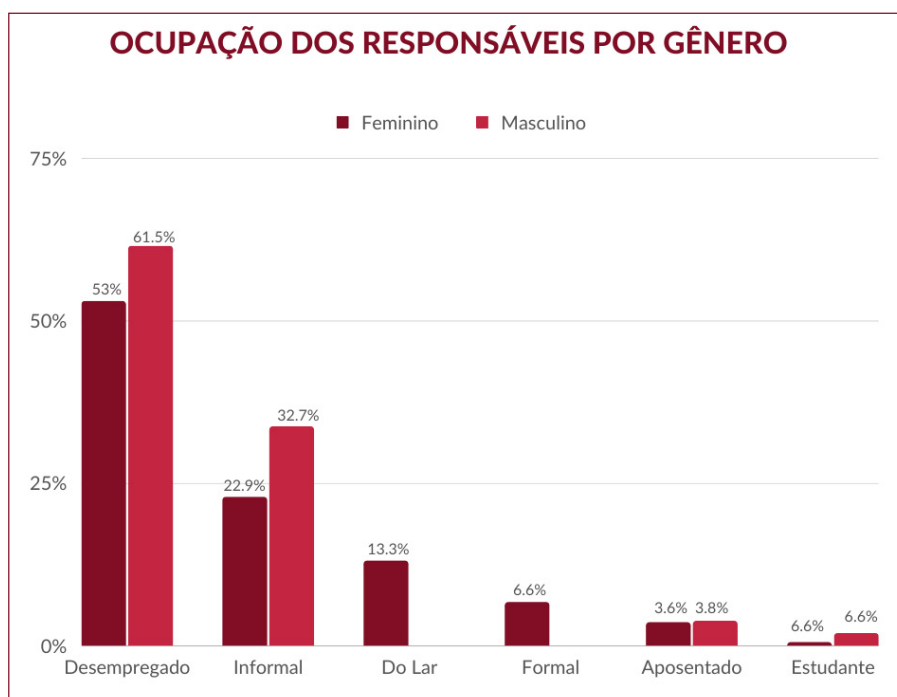


Base: 221 respondentes.

Quanto à nacionalidade, 4,6% dos respondentes são estrangeiros: há pessoas oriundas da Venezuela, Bolívia, Colômbia, Equador, Haiti e Uruguai. Os demais entrevistados são brasileiros. A migração é um elemento importante para entender o contexto da evasão e infrequência escolar no município. Parte das crianças vem de outros países com seus familiares em busca de melhores condições de vida e vive em grupos sociais com poucos laços com a comunidade local. Entre esse público, são comuns dificuldades de fixação em uma residência e acesso ao trabalho formal; alguns contam com a expectativa de voltar para o país de origem. Isso dificulta o acesso à Educação de forma continuada e amplia as chances de evasão escolar¹.

Em relação à ocupação, mais da metade das pessoas respondentes estão desempregadas e 25% trabalham sem carteira assinada. Apesar da maior parte da amos-

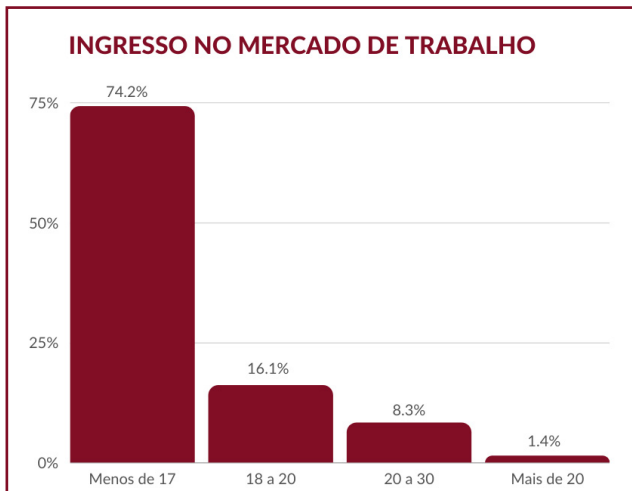
tra ser feminina (76%), o desemprego e a informalidade têm maior ocorrência entre os pais responsáveis entrevistados. Isso se deve ao fato de que as mulheres tendem a se ocupar do trabalho doméstico e pelo papel cultural do homem como provedor da casa. No entanto, chama a atenção que nenhum homem disse trabalhar com carteira assinada. Entre as mulheres, esse percentual é de 6,6%.



Base: 221 respondentes.

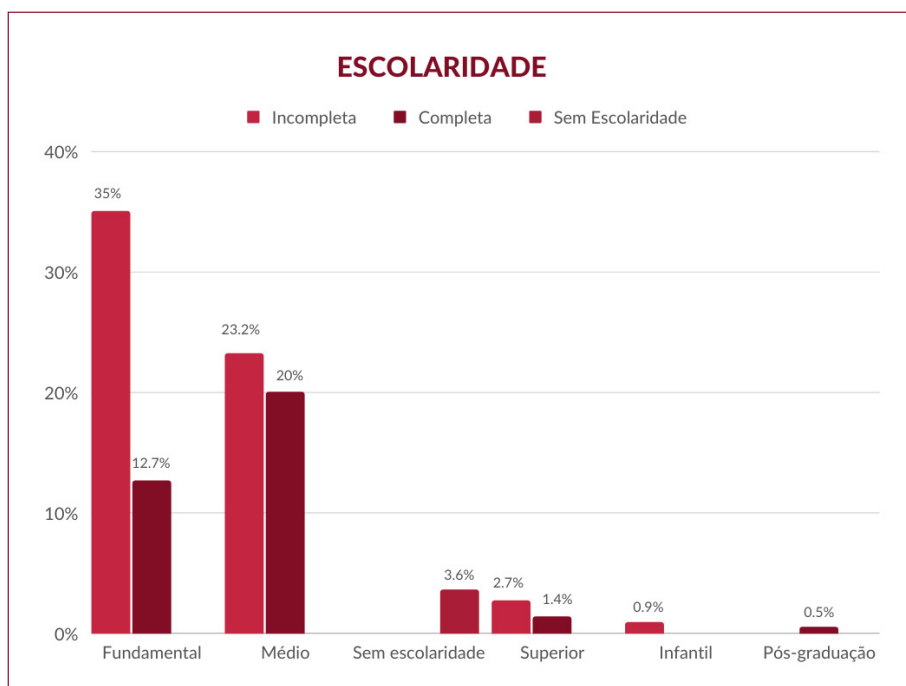
Os dados indicam, ainda, que os 74,2% dos(as) responsáveis possuem trajetória de trabalho infantil, tendo começado a trabalhar antes dos 17 anos. Esse dado confirma a literatura especializada sobre a dimensão intergeracional do trabalho infantil: ter uma mãe ou pai que foi trabalhador infantil aumenta a probabilidade de seus filhos trabalharem precocemente (AQUINO *et al.*, 2010). Na medida em que as mulheres predominam na amostra, as profissões que mais se destacaram foram aquelas voltadas ao trabalho doméstico. Na chuva de palavras, a seguir, pode-se notar a recorrência de expressões como “auxiliar”, “limpeza”, “doméstica”, “casa”, “faxina”, “empregada”, “cozinha”, que podem caracterizar o trabalho infantil doméstico. Também chama a atenção a recorrência de palavras como “balas” e “ambulante”, indicando que o trabalho infantil na rua pode estar sendo reproduzido há algumas gerações. A recorrência do trabalho rural pode ser percebida na

expressão “roça” e “mandioca”, mais ao centro da imagem, assim como “fazenda”, “plantação”, “vaca” e “cavalo”, que surgem nas bordas da chuva de palavras.



Base: 214 respondentes.

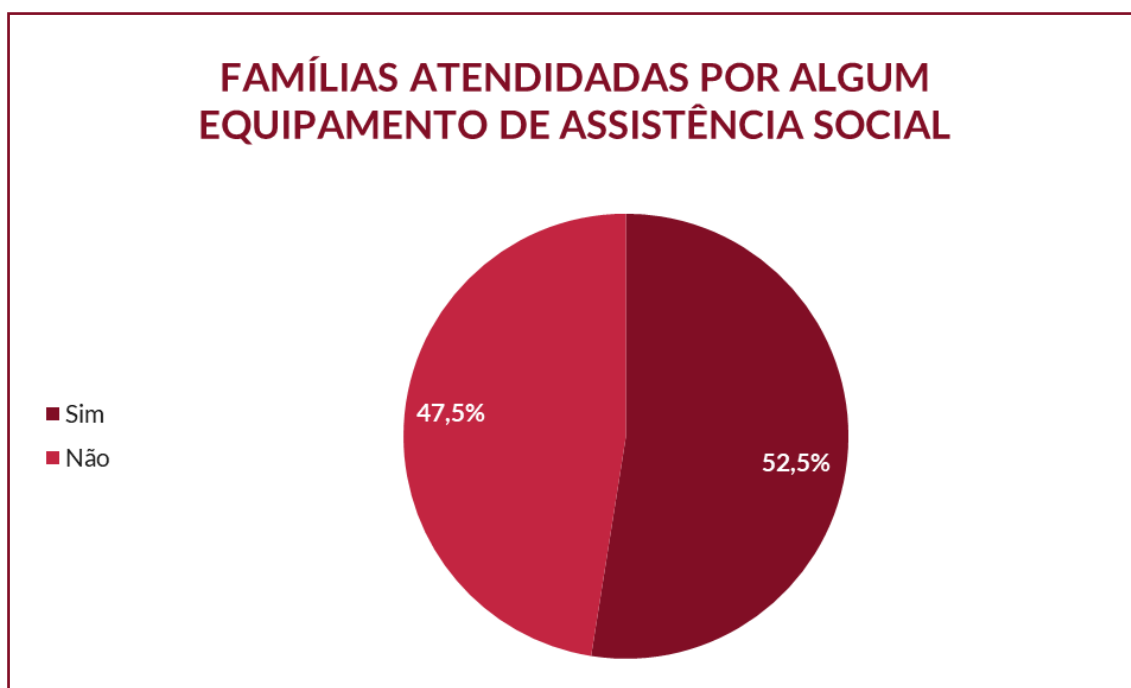
Em relação à escolarização, apenas 12,7% possuem o Ensino Fundamental completo e aproximadamente 35% dos entrevistados não completou essa etapa. Quando se observa o Ensino Médio, 20% declaram ter finalizado a etapa, enquanto 23,2% não a teria completado.



Base: 221 respondentes.

Perfil das famílias

Metade das pessoas entrevistadas (52,5%) é atendida por algum equipamento da Assistência Social. Eles citaram o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) ou o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) como equipamentos utilizados, mas outras respostas espontâneas registram ainda o Centro POP (duas menções), AACD, CAPS Infantil, SEAS, Abrigo, INSS (um equipamento da Previdência Social, na verdade) e SASF.

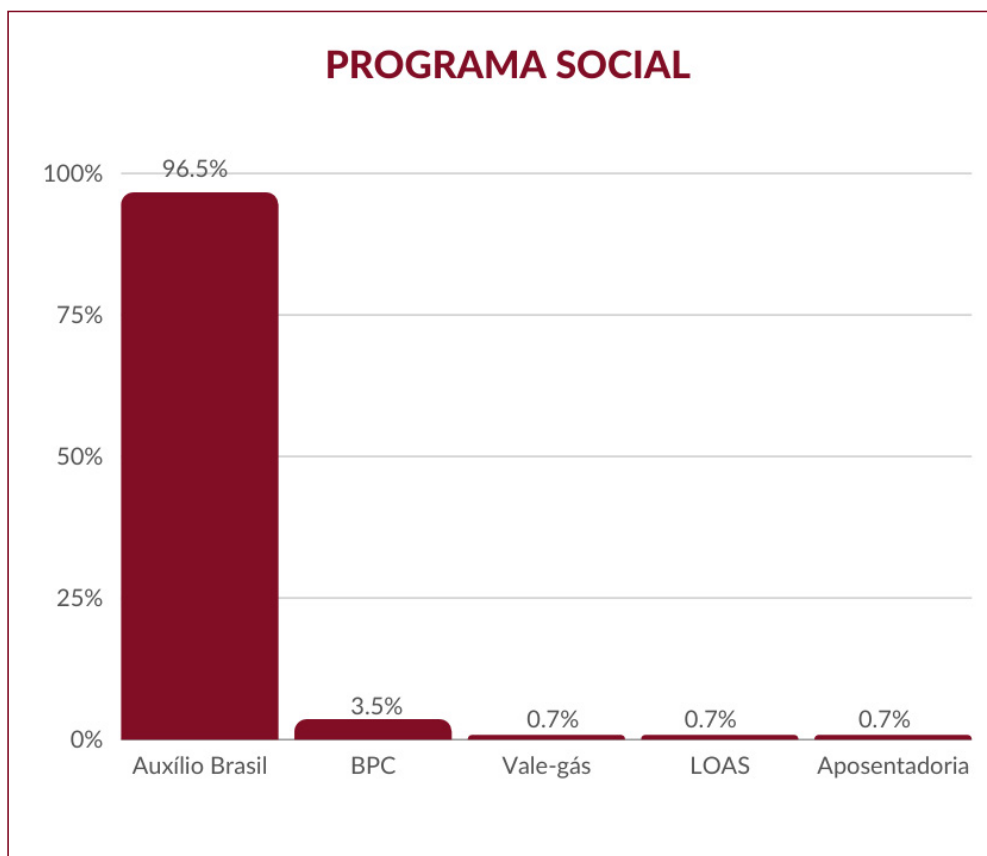


Base: 218 respondentes.

Um grande número, 47,5%, dos responsáveis disseram que não são atendidos por equipamentos públicos de Assistência Social.

No entanto, mais da metade das pessoas nesse grupo (63%) disseram também que, em suas casas, pelo menos um morador recebe auxílio ou benefício de programa social. **Cerca de 36% dos entrevistados alegaram não existir nenhum morador que recebesse benefício social em casa.** Quando cruzamos essa informação com o perfil de renda, o percentual de pessoas que não recebem qualquer auxílio

social ainda é elevado: 30% daqueles que recebem menos de 1 salário mínimo (R\$ 1.045). O gráfico a seguir indica que o Auxílio Brasil é o benefício mais citado:



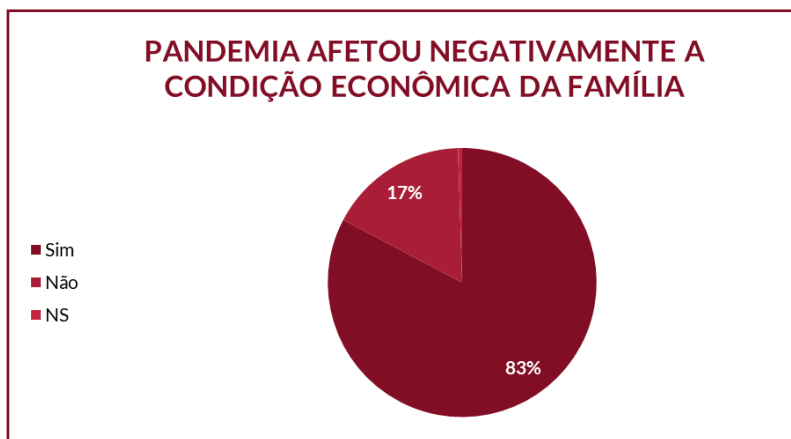
Base: 138 respondentes.

Em relação aos equipamentos de Saúde, 83,3% são atendidos por algum, sendo o mais citado por esse grupo a UBS (91,9%), seguido do AMA (33,3%). Os CAPS Álcool e Drogas (4,3%) e CAPS Adulto (2,2%) completam as menções.

Quanto às condições de moradia, dentre os 219 respondentes, 63,1% relataram residir com até quatro pessoas e 32,9% afirmaram morar com até 8 pessoas; cerca de 4,1% moram com até 12 pessoas no mesmo local. Apesar desses arranjos, poucos eram responsáveis pela renda da família: 56% declararam que contavam com a renda de uma única pessoa e 26,6% afirmaram que duas pessoas tinham renda na família. Em 13,3% dos casos, nenhuma pessoa da família possuía renda.

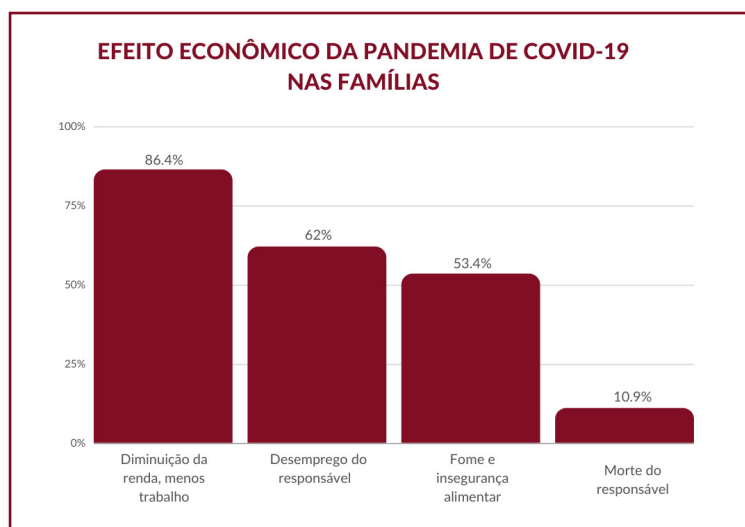
Efeitos da pandemia

A percepção prevalente é que a **pandemia afetou negativamente a condição econômica** da família, manifestada por **82,7% dos responsáveis**, conforme o gráfico apresentado:



Base: 218 respondentes.

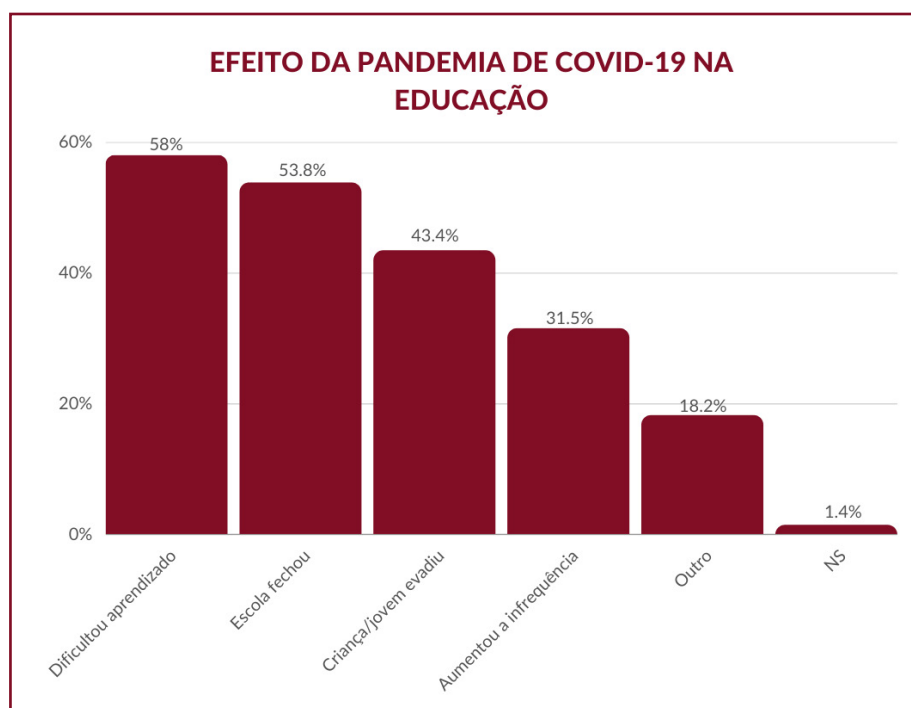
Perguntados sobre como a economia afetou suas condições econômicas, grande parte dos responsáveis aponta para diminuição da renda, com menos trabalho ou desemprego. Chama também a atenção que 10,9% dos responsáveis disseram ter perdido alguém que contribuía com a renda familiar². Consideramos que em muitas famílias havia idosos que contribuía com a renda familiar através da aposentadoria e que essa renda se perdeu com o seu falecimento durante a pandemia, de acordo com o gráfico a seguir:



Base: 218 respondentes.

A ocorrência de mortes por Covid-19 em número elevado é um forte indicativo de que a pandemia possa ter tido papel importante na fragilização dos vínculos escolares durante o período e aponta para uma incidência de mortes entre as populações mais vulneráveis da cidade acima do reportado nas estatísticas oficiais.

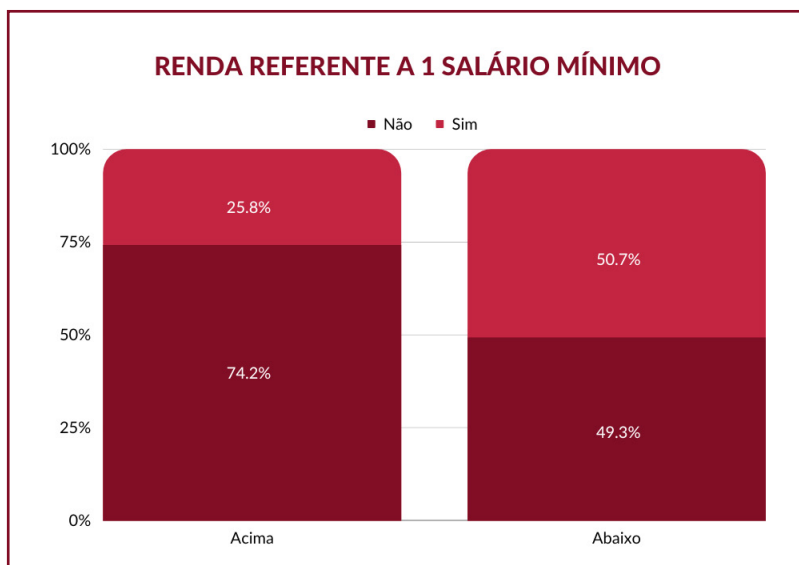
Além de afetar as condições econômicas, a pandemia impactou a relação de CAEE com a escola e os estudos para 66,1% dos 218 respondentes. Dentre aqueles que se consideraram afetados pela pandemia (143 pessoas), as três principais causas citadas foram que a pandemia dificultou o aprendizado (58%); que as escolas fecharam (53,8%) e que a criança/adolescente evadiu (43,4%)³. Veja no gráfico a seguir:



Base: 143 respondentes.

Perguntamos aos responsáveis se a pandemia havia afetado as condições de moradia da família. Aqui, verificamos a diferença nas respostas dos responsáveis entre aqueles que tinham renda inferior ou igual a um salário mínimo e aqueles que recebiam mensalmente mais de um salário mínimo. **Pouco mais da metade (50,7%) dos responsáveis com renda familiar inferior ou igual a um salário míni-**

mo afirmou que a pandemia afetou a situação de moradia da família. Esse número cai para 25,8% entre os que recebem mais de um salário mínimo.



Base: 62 respondentes com salário acima de um salário mínimo; 152 respondentes com salário abaixo ou igual a um salário mínimo.

Exclusão escolar e renda

A infrequência escolar foi admitida pelos responsáveis em 52,3% dos casos. Já 34,2% estavam evadidos e não frequentavam mais a escola no período da pesquisa. Quando segmentados por renda, verifica-se que, entre as crianças dos responsáveis que recebiam menos de um salário mínimo, 54% estavam evadidas. Entre os responsáveis que recebiam acima de um salário mínimo a evasão era de apenas 15%.



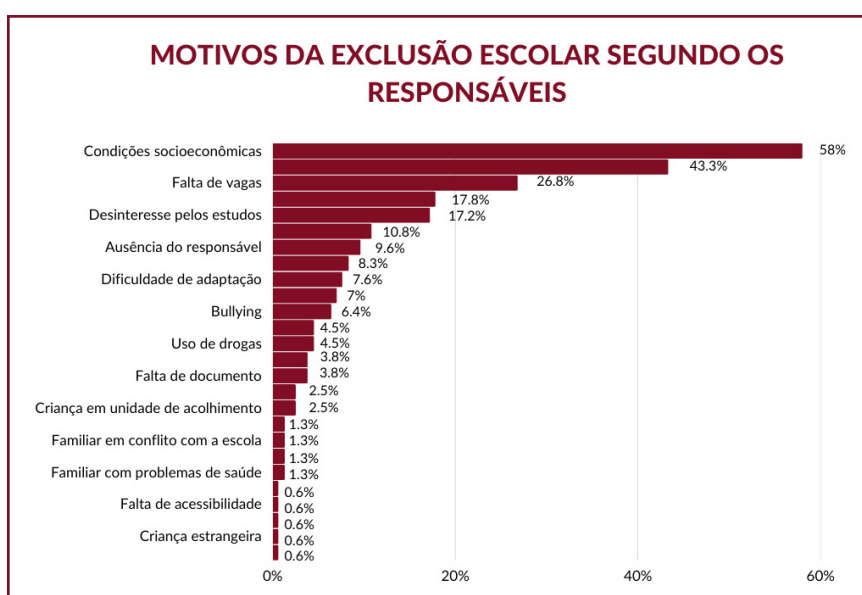
Base: 149 respondentes.

Confirmando a literatura sobre o tema⁴, há uma relação estabelecida entre as condições de renda das famílias e a probabilidade de infrequência escolar. Quanto mais pobre for a família, maior é a chance de a criança evadir da escola.

Motivos da exclusão escolar

Os motivos da exclusão escolar podem ser visualizados no próximo gráfico. Destacam-se a pobreza (54,4%), o desemprego dos responsáveis (40,3%), o trabalho nas ruas (36,1%) e a fome ou insegurança alimentar (26,8%) – essas condições socioeconômicas foram apontadas majoritariamente como as causas da exclusão durante a aplicação do questionário. A mudança de endereço (que também é um motivo socioeconômico, na medida em que as famílias perdem a capacidade de manter suas residências e são obrigadas a mudar) aparece como causa em 17,7% das respostas múltiplas.

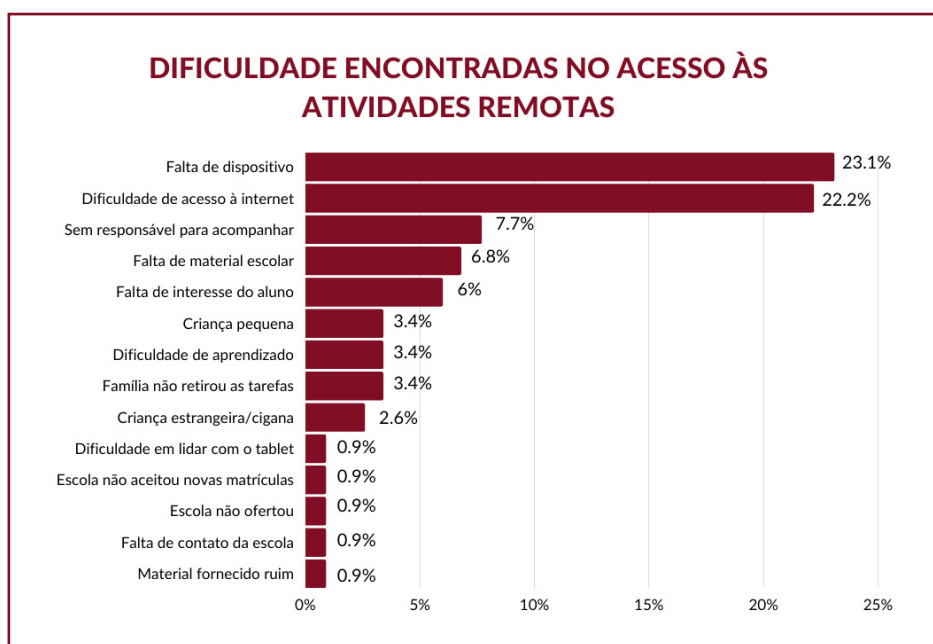
Agregamos as variáveis pobreza, insegurança alimentar e responsáveis desempregados na variável condições socioeconômicas. Fizemos o mesmo para as variáveis trabalho nas ruas, trabalho doméstico, tráfico de drogas e ajuda nos negócios familiares, reunidas na variável trabalho infantil. A partir dessa abordagem, verificamos que **58% dos respondentes afirmaram que as condições socioeconômicas são o principal motivo da exclusão escolar dos seus filhos. O trabalho infantil é citado por 43,3% da amostra.**



Base: 157 respondentes.

A aplicação do questionário buscou também avaliar se os CAEE realizaram atividades remotas durante o período de fechamento das escolas. Cerca de **60,5%** dos respondentes afirmaram que suas **crianças não realizaram as atividades educacionais**, o que indica que a maior parte dos estudantes não teve qualquer tipo de vínculo com a escola. Apenas **29%** afirmaram que a criança **realizou suas atividades** e **10,5%** não souberam ou preferiram não responder à pergunta.

Dentre as dificuldades encontradas, duas foram mais frequentes: a falta de dispositivos e a falta de acesso à internet. As camadas mais vulneráveis não puderam acessar o ensino remoto devido à falta de recursos materiais, como indica o gráfico a seguir:



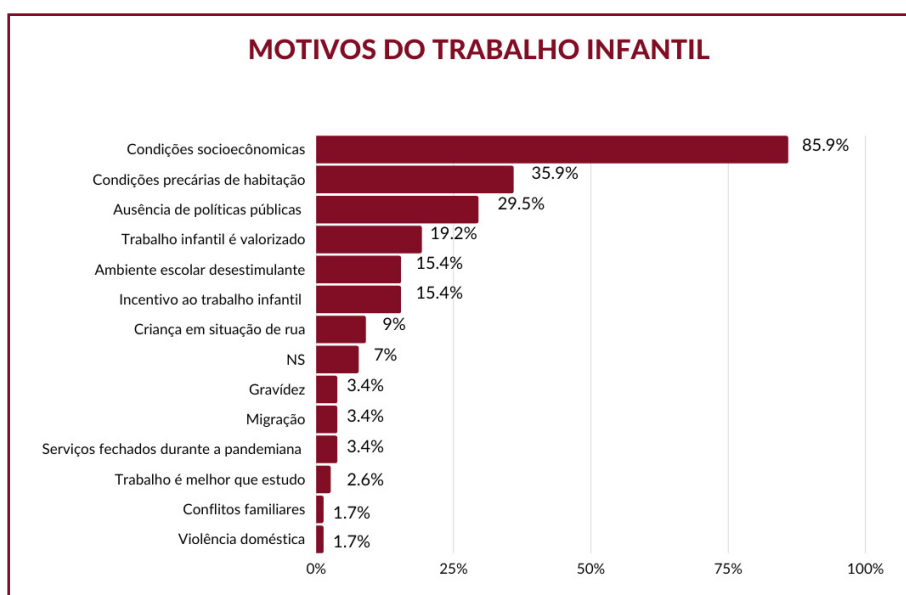
Base: 157 respondentes.

Esses achados da pesquisa quanto à exclusão escolar estão em consonância com os problemas apontados pelos gestores em relação às famílias das crianças e dos adolescentes evadidos. A pobreza, o desemprego e as mudanças na renda dessas famílias foram apontados como causas problemáticas por diferentes gestores entrevistados. A falta de dispositivos inteligentes para conexão com o ensino remoto (tais como smartphones, tablets ou computadores) também figura em parte das entrevistas. Em que pese o governo municipal ter provido esses equipamentos, as dificuldades de acesso à internet persistiram devido ao custo da conexão.

Motivos do trabalho infantil

O principal motivo para o trabalho infantil também são as condições socioeconômicas, com um percentual muito alto de 85,9%. A categoria agrupa as subcategorias desemprego, pobreza e fome. Logo depois, estão as condições precárias de habitação para 35,9%, seguidas da ausência de políticas públicas, apontada por 29,5% dos entrevistados. O trabalho infantil valorizado pelos responsáveis aparece em quarto lugar, com 19,2% das pessoas indicando que não compreendem o trabalho infantil como um risco potencial para o desenvolvimento de CAEE.

Tais dados também corroboram as percepções dos gestores, que indicaram as condições socioeconômicas como a principal causa do trabalho infantil. A categoria ausência de políticas públicas também foi reportada por gestores públicos e sociais que admitem ou sustentam a ausência de alternativas efetivas oferecidas às famílias para o combate à pobreza, como valores baixos de benefícios, redução de orçamento para programas de proteção social e precariedade de programas para a inserção produtiva de responsáveis e jovens em idade de aprendizagem.



base: 78 respostas.

Dados da pesquisa por entrevistas

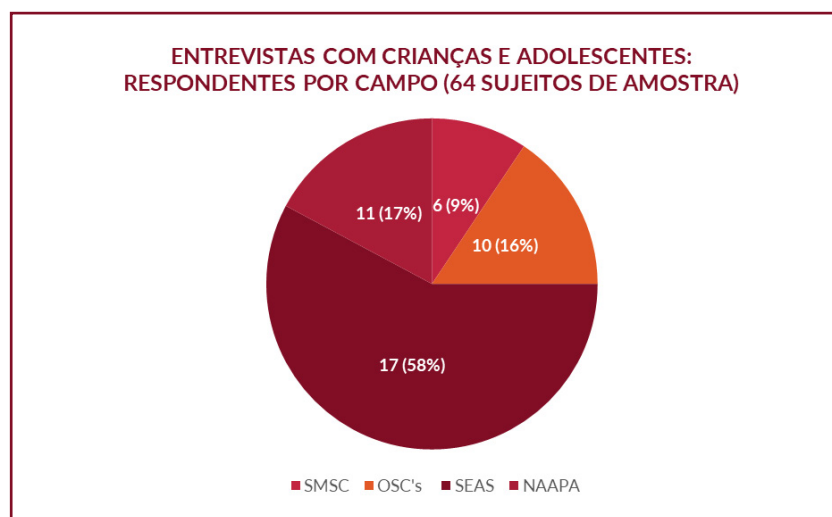
Analisamos os dados quantificáveis provenientes das entrevistas abertas realizadas com os públicos centrais da pesquisa: **crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil e exclusão escolar (CAEE)⁵ e os adultos responsáveis por**

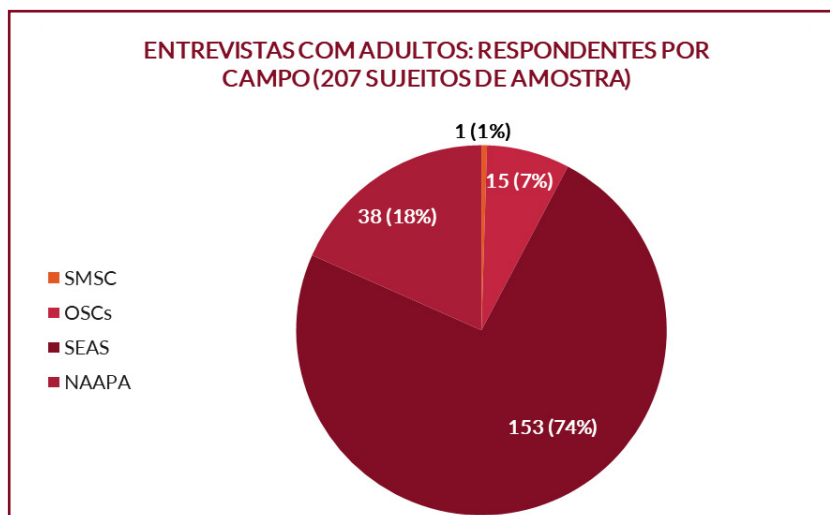
eles. Analisar quantitativamente as entrevistas semiestruturadas e de maior profundidade permite abordar elementos mais difíceis de serem captados através da aplicação dos questionários. Temáticas sensíveis que envolvem violações de direito de crianças e adolescentes precisam de maior proximidade e vinculação para serem reveladas do ponto de vista das famílias. Construções sociais sobre o papel do trabalho infantil e da escola no desenvolvimento psicossocial dos filhos e da família são carregadas de representações sociais negativadas, culpabilizatórias e punitivas advindas do sistema de proteção social brasileiro (CRONEMBERGER; TEIXEIRA, 2015) e geram situações de subnotificação para lidar com os fenômenos da exclusão escolar e o trabalho infantil (LINCHAND; SHARON, 2022).

A utilização de métodos mistos (triangulação entre dados quanti e dados quali) apresenta recurso potente na problematização e enfrentamento de problemas complexos em pesquisa. O design dessa triangulação sequencial (CRESSWELL, 2009) permite ao pesquisador buscar convergências e divergências nos resultados de diferentes métodos e projetos de pesquisa que estudam o mesmo problema (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004)⁶.

Perfil de CAEE e responsáveis por campo de pesquisa

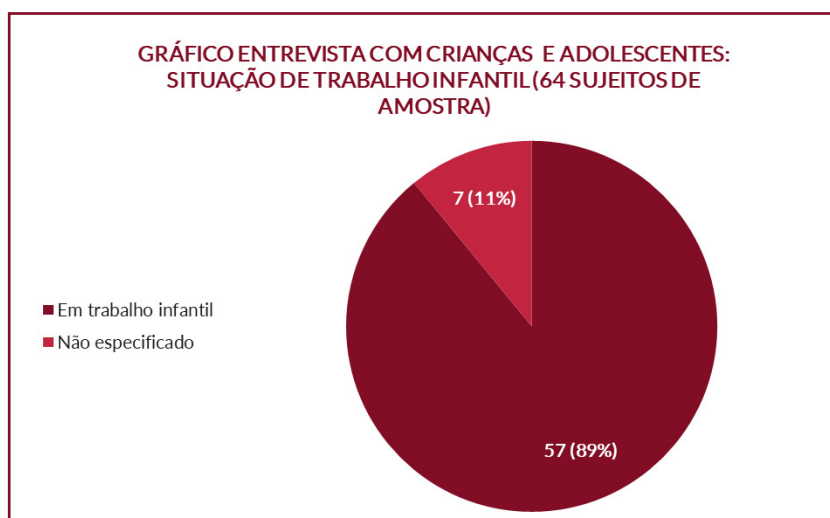
Durante as três fases de coleta das entrevistas foram ouvidos 64 CAEE e 207 adultos como universo amostral. As entrevistas foram transcritas, e os dados extraídos de uma base de dados com informações sobre o campo de coleta, a modalidade/situação de trabalho infantil e situação escolar de crianças/adolescentes de cada escuta (frequência, infrequência e evasão).

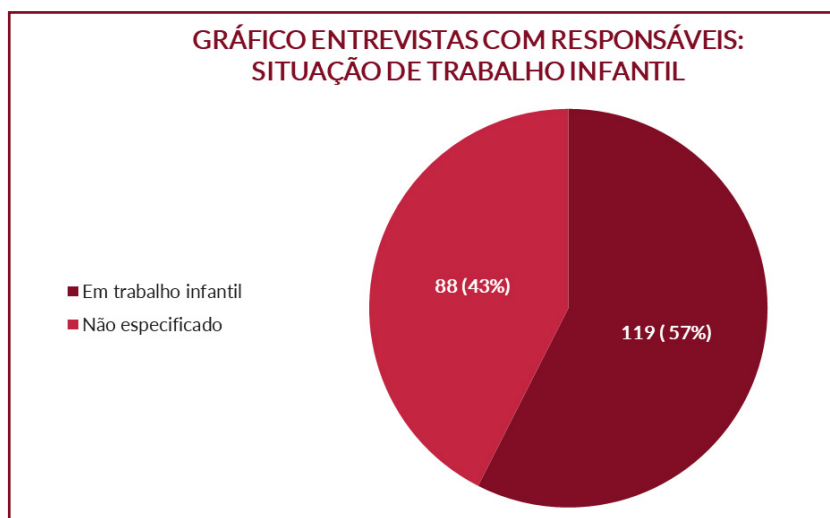




Como primeiro dado significativo, nota-se que o caminho do trabalho de campo orientou a pesquisa para a escuta de pessoas que estão em extrema vulnerabilidade, tendo a situação de rua como experiência de vida presente. O SEAS foi o campo com maior incidência de sujeitos, tanto de crianças/adolescentes (58%), como de adultos (74%). O NAAPA vem em segundo lugar nos dois públicos (respectivamente, 17% e 18%), seguido das Organizações da Sociedade Civil (OSCs) que atuam no sistema de proteção social na área da infância e da adolescência (16% e 7%) e do Shopping Metrô Santa Cruz (9% e 1%).

Perfil segundo trabalho infantil e vinculação escolar





Como segunda informação relevante sobre o perfil do público entrevistado, destaca-se que 89% das crianças e dos adolescentes ouvidos afirmaram estar em alguma situação de trabalho infantil. Esse número cai para 57% quando observamos os dados das entrevistas com adultos. As informações sobre trabalho infantil que não foram percebidas caracterizaram-se como não especificadas, pois não querem dizer que – por não terem sido visibilizadas na escuta – não existam no cotidiano dos entrevistados.

Essa colocação aponta para uma análise acerca do valor da experiência de coleta de dados sobre o fenômeno e corrobora a literatura especializada (LINCHAND; SHARON, 2022). O que se expressa ou não sobre o trabalho infantil de familiares é muitas vezes associado à representação social negativa dos modelos de cuidado em proteção social. O medo de serem julgados reprime a capacidade de expressar a questão que, em muitos casos, não chega de forma qualificada para gestores e servidores que atuam na ponta dos serviços.

Esse nó na comunicação precisa ser desatado para que a demanda de/por atendimento ganhe sentido histórico na vida dos usuários e facilite o trabalho social com as famílias com direitos violados. Nesse ponto, a qualificação dos agentes públicos que atuam com a questão (direta ou indiretamente) é necessária, não somente para uma adequada caracterização do que é trabalho infantil em suas diferentes

formas, mas também para que se possa desenvolver metodologias assertivas de construção de vínculo com os usuários. O vínculo permite uma construção dialética essencial para o modelo interventivo de proteção social: o reconhecimento da função protetiva do Estado deve espelhar a função protetiva da família e vice-versa. Desse encontro mediado pela linguagem, se organiza uma condição facilitadora para que a comunicação das violações flua sem culpabilização das partes envolvidas (Estado, famílias e/ou sociedade).

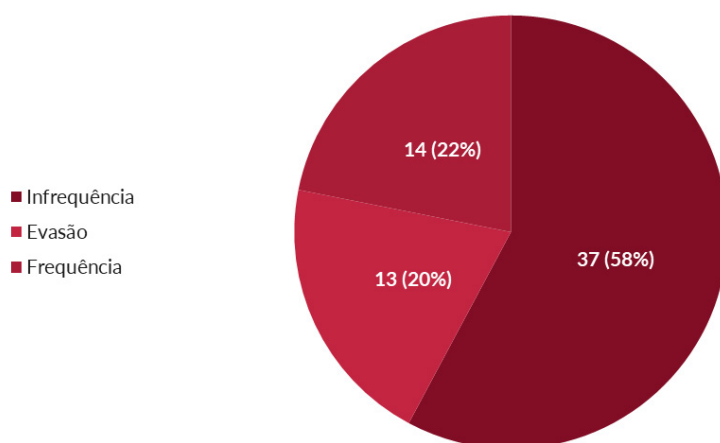
As próximas tabelas indicam os tipos de trabalho infantil reportados pelos entrevistados, incluindo a recorrência dos não especificados.

Tipos de Trabalho Infantil - CAEE		
Tipo de TI	Qtd	%
Comércio ambulante	25	29,41%
Mendicância	24	28,24%
TI doméstico (cozinhar, lavar, passar na própria casa)	9	10,59%
N/E	7	8,24%
TI espaço privado de uso coletivo	7	8,24%
TI doméstico (cuidar de mais velhos)	3	3,53%
Malabares	3	3,53%
TI doméstico (cuidar de criança pequena)	2	2,35%
Outras formas de TI - reciclagem	1	1,18%
Outras formas de TI - lava-rápido	1	1,18%
Atendimento em bar	1	1,18%
Suspeita de tráfico	1	1,18%
Outras formas de TI - feira	1	1,18%
Total	85	100,00%

Tipos de Trabalho Infantil - Responsáveis

Tipo de TI	Qtd	%
N/E	88	39,82%
Comércio ambulante	50	22,62%
Mendicância	50	22,62%
TI doméstico (cozinhar, lavar, passar na própria casa)	10	4,52%
Outras formas de TI - reciclagem	8	3,62%
Trabalho em espaços privados de uso coletivo	7	3,17%
TI doméstico (cuidar de criança pequena)	4	1,81%
Suspeita de tráfico	2	0,90%
Outras formas de TI - lava-rápido	1	0,45%
Outras formas de TI - feira	1	0,45%
Total	221	100,00%

ENTREVISTAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES: VINCULAÇÃO ESCOLAR (64 SUJEITOS DE AMOSTRA)



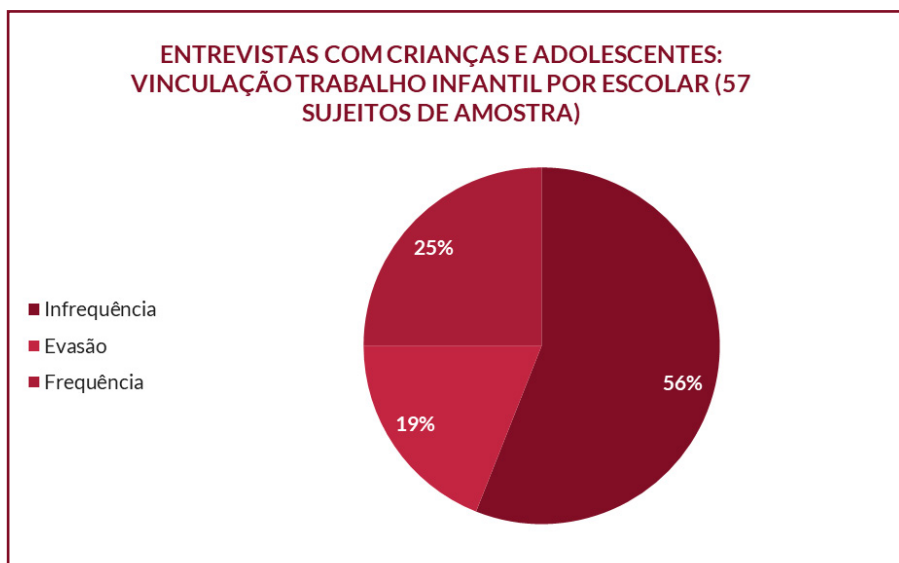


Ao analisar-se o tipo de vinculação escolar⁷ também foram percebidas algumas diferenças percentuais significativas entre os públicos. Com crianças e adolescentes verificaram-se maior recorrência de experiências de infrequência (58%), seguida de frequência (22%) e evasão (20%). Em adultos mantém-se infrequência como situação mais encontrada (47%), seguida de evasão (32%) e frequência (21%).

Esse panorama demonstra que o público ouvido nas entrevistas encontra dificuldade para se manter nos espaços escolares ou garantir que os filhos permaneçam nas escolas em tempo suficiente para o aproveitamento educacional satisfatório. Tal caracterização faz parte do fenômeno da **exclusão escolar, conforme já definido: um conjunto de situações com potencial de fragilizar a relação do estudante com sua escolarização e de produzir um processo de desvinculação escolar que pode se tornar, proximamente, evasão definitiva.**

Enquanto hipótese analítica, é possível interpretar⁸ que crianças e adolescentes reconhecem a importância de afirmar-se com maior menção de “frequência”, pois compreendem que tal condição é um direito garantido, já que estão matriculadas. Evasão ganha maior força no discurso de adultos que se encontram em situação de rua e não conseguem efetivar matrícula (ausência de vagas) em unidades de Educação Infantil ou apresentam severas dificuldades para levar seus filhos

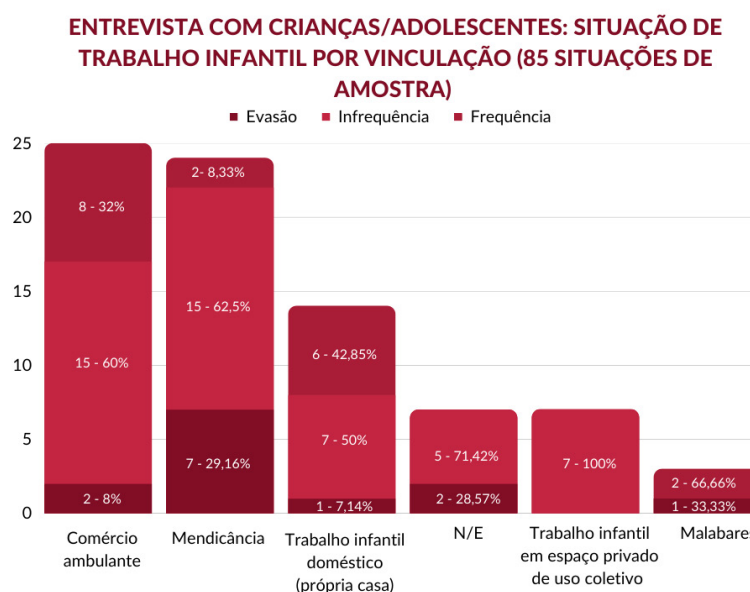
maiores a escolas em que estão matriculados, por motivos de distância e ausência de transporte regular.



Nos gráficos que relacionam trabalho infantil com vinculação escolar, temos uma variação significativa entre os respondentes. Em ambos os grupos, a situação de infrequência surge com o maior número de respostas (56% entre crianças e adolescentes e 46% entre adultos), contudo para crianças e adolescentes a variável frequência surge em segundo lugar (25%) e evasão em terceiro (19%). Para os adultos, a evasão aparece na segunda posição com 29% e frequência em terceiro com 26%. Essa variação foi analisada entre os respondentes, e, para os adultos, não estar na escola envolve filhos em idade escolar sem oferta de vagas ou com

dificuldade de transporte para unidades de Educação Infantil. Já para crianças e adolescentes, a evasão se manifesta como um indicador de desinteresse pela escolarização (entre adolescentes) e/ou conflito escolar, bullying ou dificuldades de adaptação na escola (crianças).

Cruzando tipos de vinculação escolar e tipos de trabalho infantil



TI não inclusos no gráfico e detalhado ⁹ . (Entrevista com crianças e adolescentes)	Qtd.	Evasão	Infreq.	Freq.
TI doméstico (cozinhar, lavar, passar)	9	1	4	4
TI doméstico (cuidado de mais velhos)	3	0	2	1
TI doméstico (cuidar de criança pequena)	2	0	0	2
Outras formas de TI - reciclagem	1	0	1	0
Outras formas de TI - lava-rápido	1	0	0	1
Atendimento em bar	1	0	1	0
Suspeita de tráfico	1	1	0	0
Outras formas de TI - feira	1	0	1	0

Quando agrupamos as variáveis situação de trabalho infantil e tipo de vinculação escolar (infrequência, frequência e evasão escolar), tem-se como informação das entrevistas com crianças e adolescentes que comércio ambulante (venda de balas, pano de prato, garrafa de água) e mendicância incidem com maior frequência com, respectivamente, 29,4% e 28,2% das respostas. **Nas situações envolvendo comércio ambulante, existe mais frequência que evasão, e em mendicância isso se inverte.** Tal incidência nos dados demonstram que, nos discursos, a venda de mercadorias nas ruas se ajusta aos horários escolares, e a mendicância captura crianças menores que acompanham os adultos e não estão matriculadas (evadidas).

O trabalho infantil doméstico na própria casa (10,5% das menções) é o que, em termos relativos, apresenta níveis maiores de frequência escolar por situação que os dois primeiros itens levantados. Tal indicativo demonstra que existe um ajuste dessa modalidade de trabalho no contraturno escolar, mas ainda apresentando 50% de taxa de infrequência. Conforme reconhecido pela literatura (ALBERTO *et al.*, 2016), a implantação e articulação com programas de convivência de contraturno e a escolarização integral são agentes potentes para a erradicação de trabalho infantil, pois garantem que tanto a criança ou o adolescente quanto o parente a ser cuidado tenham seus direitos preservados.

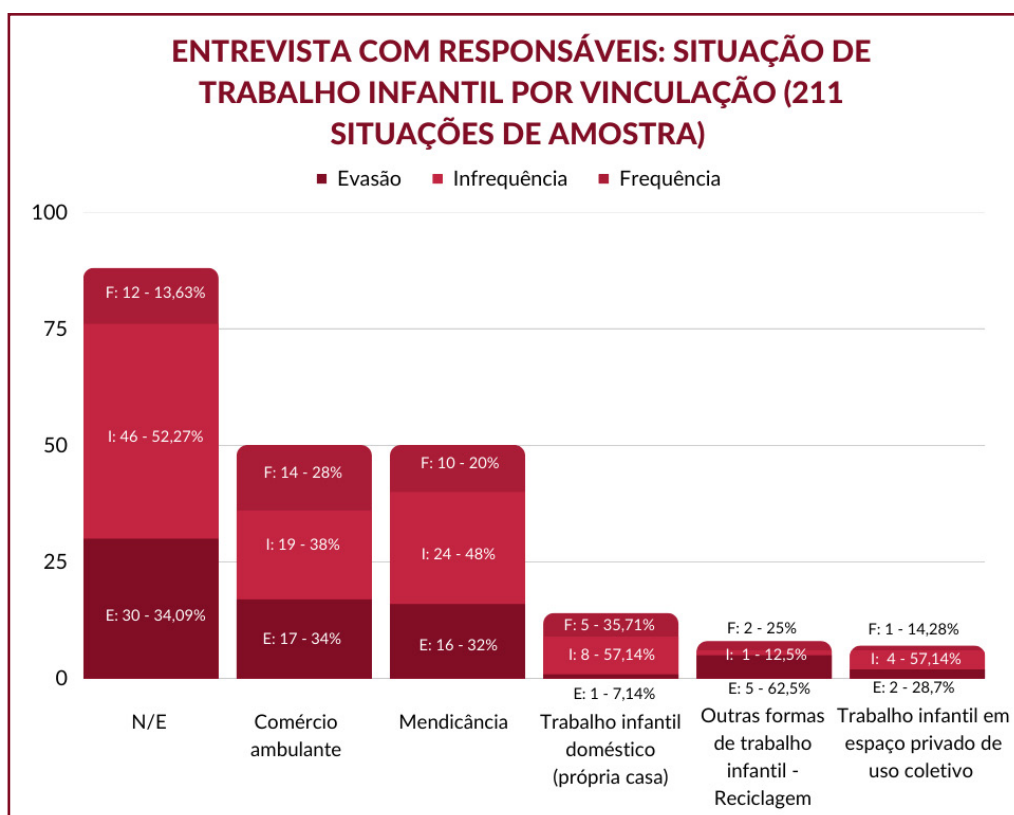
O trabalho infantil ficou não especificado (N/E) em 8,2% das menções. Ressalta-se aqui algo significativo: **há crianças e adolescentes infrequentes e evadidos da escola em que não se observou situação de trabalho infantil.** Infere-se que o trabalho infantil, portanto, não é a causa exclusiva da exclusão escolar. Como veremos mais à frente, os motivos da exclusão escolar são multicausais.

Os adolescentes que trabalham em espaços privados de uso coletivo (8,2%) não manifestaram “frequência” em nenhum de seus indicadores de vinculação escolar. Durante as entrevistas (análise quali) ficou evidente que essa modalidade é narrada como algo de maior rentabilidade e desproteção. Esses jovens apresentaram narrativas que demonstravam maior contradição para se compreender se estavam infrequentes ou evadidos. De todo modo, o trabalho infantil combinado com a infrequência certamente compõe uma dimensão relevante de exclusão

escolar, pois fragiliza a relação do estudante com sua escolarização. Todos os adolescentes reportaram infreqüência.

As narrativas sobre **trabalho com malabares em faróis** apresentaram **3,52% das menções e dois terços dos respondentes com “frequência” sobre a escolarização (maior indicativo do gráfico)**. Ao acompanharmos os dados quali das entrevistas, é perceptível que tal atividade apresenta discurso integrativo de valor artístico associado à tarefa. Os adolescentes em questão reconheciam tal tarefa como um meio cultural associado à renda e criatividade executado no contraturno escolar e fins de semana.

Das categorias descritas com frequência menor, temos outras modalidades como trabalho com recicláveis, em lava-rápido, em feira, com atendimento em bar (estabelecimento comercial irregular) e suspeita de tráfico, todos com percentual de 1,17%.



T.I. não inclusos no gráfico e detalhados. (Entrevista com adultos)	Qtd.	Evasão	Infreq.	Freq.
TI doméstico (cozinhar, lavar, passar)	10	1	6	3
TI doméstico (cuidar de criança pequena)	4	1	1	2
Suspeita de tráfico	2	1	1	0
Outras formas de TI - lava-rápido	1	0	0	1
Outras formas de TI - feira	1	0	1	0

O gráfico acima, relativo aos responsáveis, indica que a combinação entre infrequência e trabalho infantil permanece preponderante em quase todos os tipos de trabalho infantil, tal como nas entrevistas com CAEE.

Ao observarmos os dados provenientes das entrevistas com adultos, temos uma organização distinta: a porcentagem de situações em que o trabalho infantil não foi especificado (N/E) é a mais citada e alcança 39% das menções. Em termos de vinculação escolar, os responsáveis reportaram que 52,27% das crianças e adolescentes estão infrequentes, 34,09% em evasão e apenas 13% estão frequentes (menor taxa de frequência entre todas as situações da amostra).

O aprofundamento analítico qualitativo de cada entrevista permite afirmar que o contingente maior de familiares nessa condição (N/E) e que são capazes⁹ de manter os filhos frequentes (13,63%, menor porcentagem de “frequência” em toda a amostra) reconhece a importância da escola como espaço de desenvolvimento integral para além de conteúdos curriculares¹⁰. Sobretudo, observou-se que esse grupo conta com condições de renda superior e/ou rede de proteção (intrafamiliar ou extrafamiliar) quanto a ter alguém com quem deixar seus filhos durante as atividades de trabalho. Tais apontamentos contribuem para afirmar que condições materiais (recursos econômicos transversais) e imateriais (acreditar na educação e ter laços fortalecidos com familiares ou rede de proteção pública) são fatores constitutivos para amplificar a educabilidade e dirimir a desigualdade escolar (LÓ-

PES, 2005). Vimos acima que 50,7% dos responsáveis com renda familiar inferior ou igual a um salário mínimo reportaram que a pandemia afetou a situação de moradia da família, mas o percentual cai praticamente pela metade (25,8%) quando se trata de responsáveis que ganham acima de um salário mínimo.

Em seguida, temos situações de comércio ambulante (venda de bala, pano de prato, água, entre outros) e mendicância com 22,6% cada uma. Ao cruzarmos os dados com as narrativas de vinculação escolar de “frequência”, temos ocorrência de 28% (comércio ambulante) e 20% (mesticância), respectivamente, sendo as circunstâncias menos relatadas nesse item. Tal variação se deu nas narrativas de familiares que relataram trabalho infantil durante os fins de semana e/ou contraturno. **“Evasão” foi encontrada em 34% (comércio ambulante) e 32% (mesticância), mantendo alto padrão de similaridade com múltiplas circunstâncias de privação associadas (pobreza, situação de rua, distância da escola e ausência de vagas). Enquanto “infrequência” foi observada em 38% e 48%, respectivamente, com variação maior em circunstâncias de mendicância recorrentes da exploração deste trabalho em horários comerciais e com crianças de colo.**

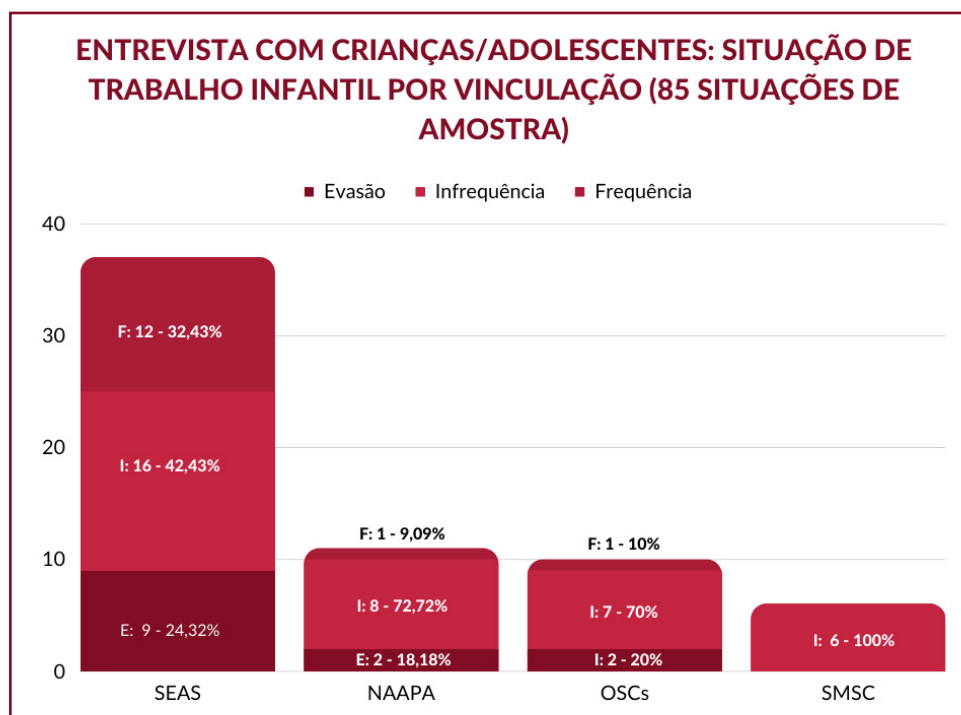
Em situações que envolvem trabalho infantil doméstico (4,52% da amostra do gráfico), a vinculação de menor incidência encontrada foi a evasão escolar (10%). **Crianças e adolescentes frequentes representam 30% (tendo como fatores de proteção condições de renda melhores e incidência de trabalho aos fins de semana e contraturno), enquanto o número de infrequentes se eleva para 60%.** A infrequência foi recorrente quando associada a situações de cuidado de pessoas doentes, problemas de saúde (maior parte respiratórios) e dificuldade de transporte escolar¹¹.

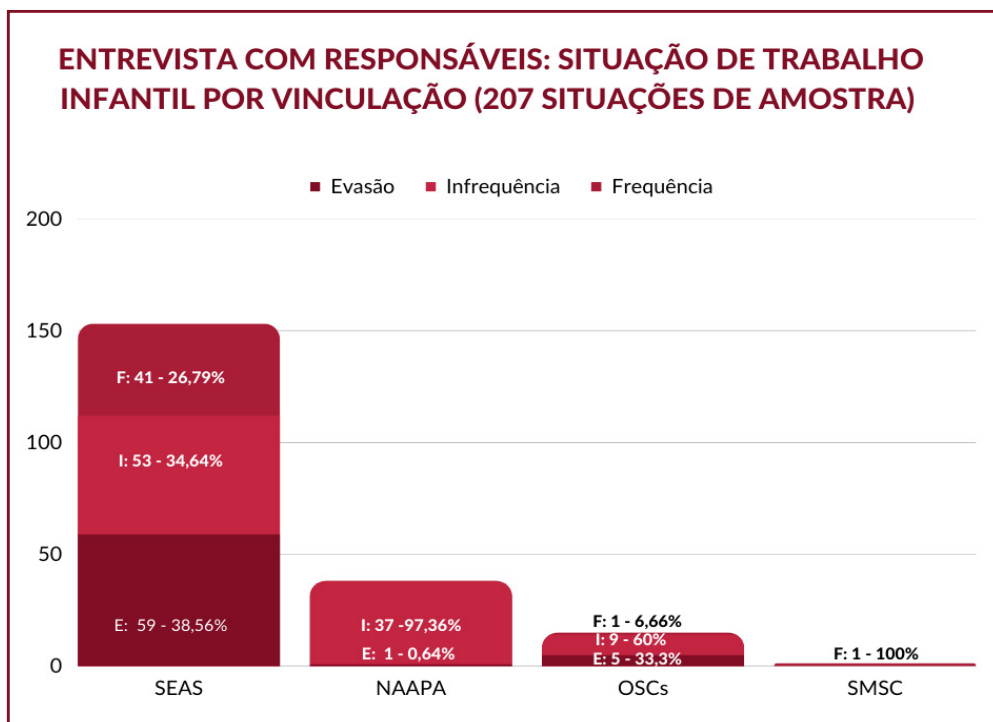
Trabalhos com reciclagem são os que estão com maior incidência de evasão em relação aos demais (62,5% dos respondentes deste recorte). Quando observadas as narrativas das entrevistas, se percebe que essa modalidade envolve horários que dificilmente conseguem ser ajustados para a manutenção dos estudos. Familiares relataram dificuldades em realizar a matrícula de crianças pequenas nessa situação e fragilidades na rede de apoio para suporte e cuidados. Sob tal perspectiva, é uma modalidade de trabalho infantil valorizada pelos familiares, assinalando como um trabalho “justo” e “honesto”.

Trabalho infantil em espaços públicos de uso coletivo aparece no gráfico dos adultos com 3,16% das menções. **Nesse grupo a vinculação escolar mais incidente é infrequência com 57,14%, seguida de evasão com 28,57% e frequência com 14,28%.** Nessa categoria, os adultos relataram a existência de dificuldades financeiras como motivadoras da experiência de trabalho infantil entre os adolescentes, e o retorno financeiro é necessário para a sobrevivência da família no contexto de crise.

A análise da tabela com as formas de trabalho infantil menos citadas sinaliza, de forma particular, que **nas poucas experiências de suspeita de tráfico no discurso de familiares e adolescentes (três no total) não houve condições para a manutenção da frequência escolar de forma regular.** Tal observação está presente na literatura (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002) e aponta que a escola não consegue incluir, com a mesma eficiência que o tráfico, jovens que vivenciam situações de pobreza intergeracional, vulnerabilidade social e exposição a riscos socioterritoriais.

Serviços: os usuários e as demandas por exclusão escolar e trabalho infantil



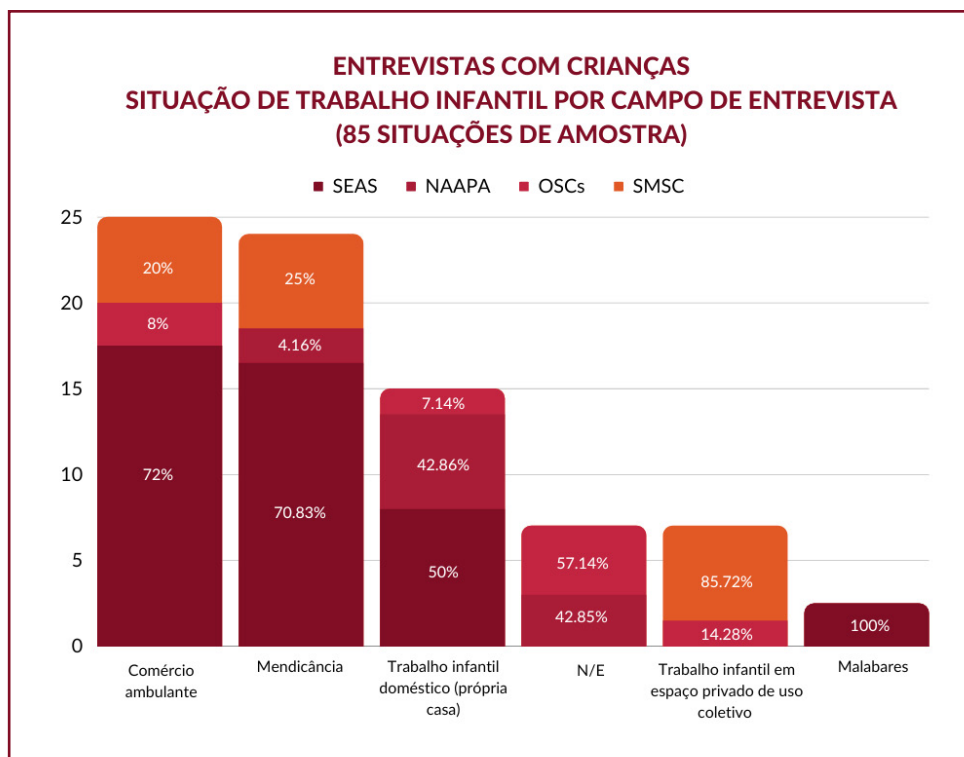


Os gráficos com a relação entre o campo de entrevista e a vinculação escolar são indicativos de elementos comuns aos dois públicos ouvidos. Existe pouca variação nos diferentes campos (excluindo SMSC). Dos dados é possível analisar que o campo SEAS possui uma distribuição entre as diferentes formas de vínculo escolar, o que sinaliza que seu público (pessoas em situação de rua) apresenta importante demanda por escolarização. Nas entrevistas com crianças, as condições de evasão e infrequência somam 66,75%, enquanto nas entrevistas com responsáveis o total é 73,2%.

No NAAPA, vê-se pelo gráfico de entrevistas com responsáveis que 100% dos casos são de infrequência, e que apenas em entrevistas com crianças e adolescentes foi possível identificar (poucos) casos de evasão. Isso indica que o NAAPA tem grande potencial para identificação de casos de infrequência, mas parece capturar poucos casos de evasão. Conforme apontamos na Apresentação deste trabalho, não encontramos muitas famílias nos endereços registrados nas escolas. Uma hipótese é que parte delas estivesse trabalhando na rua no momento da visita.

OSCs também referenciam as expressões de desvinculação escolar com bastante intensidade. Do público ouvido, 90% de crianças/adolescentes e 93,33% de adultos relataram experiências de evasão e infrequência escolar. No público adulto existe uma variação superior de casos de evasão: 33,33% relataram trajetórias de evasão, sendo que desse público relataram-se relações conflituosas na escola (violência e bullying) e condição socioeconômica como maior fator de motivação para sua exclusão.

Entre o público ouvido no campo de entrevista quanto a Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (SMSE), houve apenas um relato de frequência escolar entre todos os entrevistados. A criança não está fora da escola, mas foi entrevistada durante o período de férias escolares e estava acompanhando a mãe durante o trabalho infantil. Nessa situação, nota-se a importância de implementação de programas que possam acolher crianças em idade escolar no período de férias para garantir convivência segura e acessos a diferentes campos de direito.



Como dados significativos de situações de trabalho por campo de pesquisa das entrevistas com CAEE, temos que o campo SEAS concentra a maior parte das situações, e apresenta porcentagem com dados significativos em **comércio ambulante (72%), mendicância (70,83%), trabalho infantil doméstico (50%) e malabares (100%)**. O trabalho infantil doméstico se destaca aqui, por se tratar de atividades que envolvem a permanência da criança/adolescente em casa, mesmo que se utilize do espaço da rua para sobreviver. Como atividade com mais frequência, estão atividades como lavar, limpar e cozinhar (nove situações), seguido do cuidado de familiares mais velhos (três situações) e pelo cuidado de irmãos mais novos (duas situações). Narrativas comuns das categorias que envolvem a monetização estão a “ajuda” para compor o orçamento doméstico em tempos de crise econômica (24 situações), relatos de vergonha envolvendo tal atividade por se sentirem expostos (seis situações), e a importância de se sentirem autônomos para comprar coisas que desejam (12 situações). Outra questão significativa é que não houve menção a trabalho infantil não especificado nas escutas, o que indica que entre crianças/adolescentes ouvidos nesse campo todos estão em alguma situação de trabalho infantil.

No NAAPA, as situações mais recorrentes foram trabalho infantil doméstico (seis menções) e trabalho infantil não especificado (três menções). Apenas uma criança ouvida se encontrava em mendicância. A condição que aproximou a família do NAAPA foi dificuldade de aprendizagem (não especificada) e uma situação de bullying que demandou da mãe maior aproximação com a escola. Não houve relatos de crianças nesse serviço que atuavam com comércio ambulante.

As **OSCs** aparecem nos discursos de crianças como equipamentos importantes para o processo de socialização e proteção. Do levantamento trazido pelas entrevistas, o **trabalho infantil não especificado (N/E) aparece com maior recorrência (quatro), comércio ambulante com venda de balas (dois) e trabalho infantil doméstico (um) e espaços privados de uso coletivo (um)**. Pelo fato de essas organizações realizarem trabalhos de fortalecimento de vínculo e convivência, prioritariamente, elas tendem a atuar de maneira preventiva orientando para evitar que direitos sejam violados, como no caso do trabalho infantil.

O trabalho infantil que se concentra no campo SMSC diz respeito a trabalhos em espaços privados de uso coletivo, e é combinado com outros tipos de trabalho infantil nas experiências dos CAEE: mendicância e comércio ambulante. Todos são adolescentes e a maioria manifesta desinteresse pela educação (quatro). O trabalho se apresenta como algo avaliado positivamente, que garante bem-estar econômico e alívio da pobreza.



O campo SEAS foi o mais ouvido na pesquisa e seus dados ocupam o maior número de situações de trabalho infantil em todas as variáveis levantadas pelo gráfico de entrevista com responsáveis. Em termos percentuais, o trabalho infantil não especificado (N/E) foi a condição menos relatada por bloco de situação de trabalho infantil (54,54%). Isso indica que os adultos ouvidos do campo SEAS têm seus filhos em situação de trabalho infantil de maneira explícita, seja de forma direta, como indireta (acompanhamento dos adultos em atividades de trabalho). **As atividades de mendicância e comércio ambulante foram as mais relatadas em termos absolutos (50 situações cada),** sendo que no primeiro caso, crianças pequenas em

idade pré-escolar ocupam cenário de destaque nesta condição (19). **Nos relatos dos familiares elas “ajudam” na atividade (incremento de renda maior quando acompanhados de crianças) ou estão com eles por não terem vagas em unidades de Educação Infantil.** Outro dado importante coletado nas entrevistas com adultos é que todas as crianças/adolescentes sob seus cuidados e que estão em situação de trabalho com recicláveis se encontram referenciados no SEAS.

No NAAPA o número de familiares que não especificaram nenhuma situação de trabalho foi mais expressivo que a soma dos tipos de trabalho infantil citados (33 contra seis das outras situações). Esse indicador sinaliza que as demandas de trabalho infantil não são acolhidas com tanta intensidade pelo equipamento ou não foram capturadas durante a entrevista. Trabalho infantil doméstico foi relatado em cinco situações e mendicância em apenas um caso. A criança tem 5 anos de idade, começou a acompanhar o pai em situação de mendicância, devido ao agravamento da pobreza e por mudanças constantes de endereço.

Os familiares referenciados pelas OSCs e ouvidos pela pesquisa apresentam maior volume absoluto de situações de trabalho infantil não especificadas (sete), seguidos de comércio ambulante (três) e trabalho infantil em espaços privados de uso coletivo (dois). Os adultos sinalizaram nas entrevistas que as condições socioeconômicas são o maior motivador do trabalho infantil quando especificado. O campo SMSC apresenta apenas uma menção e trabalho infantil em espaços privados de uso coletivo.

Análise de dados secundários acerca da realidade socioeducacional do município: o Censo Escolar (INEP)

Como parte das medidas de restrição do contágio do coronavírus, as aulas presenciais da rede de ensino pública (estaduais e municipais) e privada foram suspensas a partir de março de 2020. A situação começou a se normalizar apenas a partir de outubro de 2021, com o anúncio gradativo e parcial do retorno às aulas. Por mais de um ano, todos os estudantes da rede de Educação regular foram privados do convívio escolar presencial, algo que não ocorreu apenas na cidade de São Paulo, devido à recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em seu Parecer n. 05/2020.

Buscamos compreender o impacto da pandemia e das restrições por ela imposta na cidade de São Paulo a partir de duas variáveis que ajudam a mensurar o potencial da evasão escolar no período: o **número de matrículas e sua flutuação na série histórica e as taxas de abandono escolar**. Os dados são fornecidos pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP)¹² e o recorte histórico compreende os dados catalogados entre 2017 e 2021.

É importante apontar duas limitações dos dados sobre as matrículas fornecidos pelo INEP:

- Em primeiro lugar, o número de matrículas das escolas permite identificar o número de estudantes matriculados que deixaram, ou não, de frequentar a escola durante o período letivo. Mas não é possível acessar o registro individual da matrícula e os dados desagregados que possibilitariam uma aproximação da realidade do estudante¹³. Podemos supor que parte da flutuação de matrículas seja decorrente da evasão escolar, mas não podemos identificar diretamente essa variável. Usamos, portanto, o número de matrículas como proxy da evasão, mas cientes do limite na interpretação desse dado. “Proxy” é um termo utilizado quando se faz necessário substituir uma variável de difícil mensuração ou amenizar a omissão de uma variável importante.
- Em segundo lugar, **os dados de 2020 não refletem o impacto da pandemia no número de matrículas. Esse efeito só pode ser sentido a partir de 2021**. Isso ocorre porque o número de matrículas é fornecido pelas escolas ao final do mês de maio, após o fechamento completo das listas de estudantes cadastrados no início do ano letivo; mas, em 2020, o fechamento retroagiu para o mês de março em razão da pandemia.

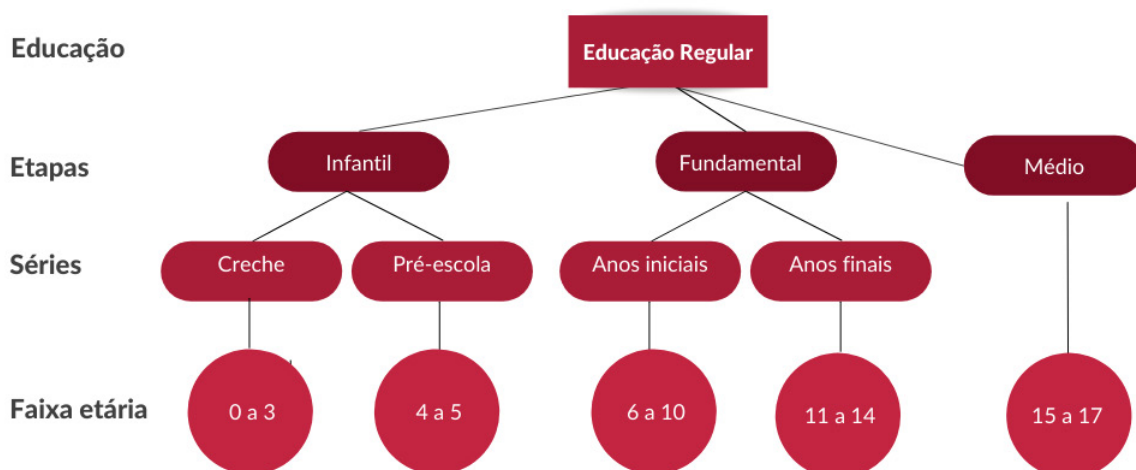
Os dados sobre abandono escolar, por sua vez, permitem uma análise dos estudantes que abandonaram a escola, isto é, que não atingiram a frequência mínima de 75% do ano letivo para a aprovação nas séries da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. 9.394/96). O INEP não fornece dados de abandono na Educação

Infantil, ainda que a frequência mínima seja de 60% (120 dias letivos) conforme a LDB e a Emenda Constitucional n. 59/2009.

Para entender como as taxas de matrícula e abandono afetam os estudantes mais pobres, justamente os mais atingidos pelo trabalho infantil, colocamos os dados do INEP lado a lado às dimensões econômicas e territoriais da cidade de São Paulo. Através dos dados de geolocalização, identificamos o endereço das escolas e associamos essa localização com os dados do IPVS (SEADE). Por exemplo, uma escola identificada como pertencente a uma área de alta vulnerabilidade social é aquela que está localizada em um setor censitário de alta vulnerabilidade, segundo o IPVS. Apresentamos a seguir os principais resultados dessa análise, que leva em conta a estrutura da Educação no Brasil.

Estrutura da Educação

A estrutura da Educação no Brasil é regida pela LDB, que define os parâmetros da Educação Básica, que corresponde à Educação regular, de jovens e adultos e profissional. O escopo desta pesquisa está centrado na Educação regular, que se subdivide em três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.



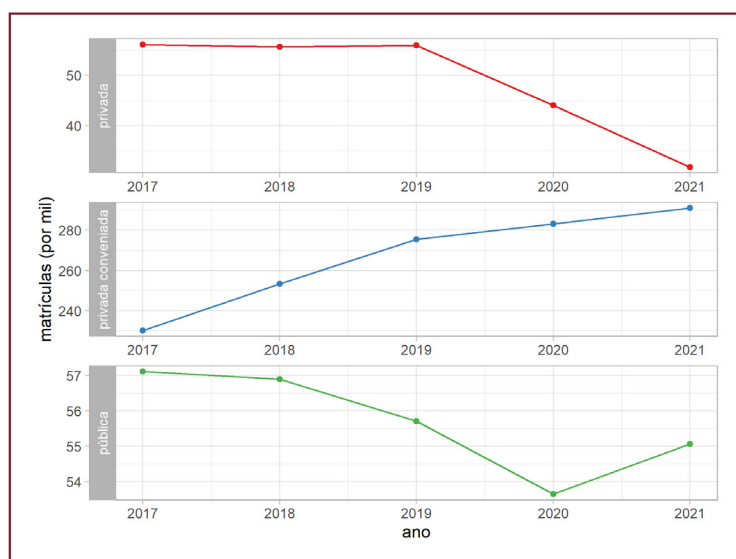
Corresponde, portanto, à educação das crianças e adolescentes das faixas etárias entre 0 e 17 anos, conforme gráfico acima.

A **Educação Infantil** corresponde à educação das crianças com idade entre 0 e 5 anos de idade e subdivide-se em: creches, responsáveis pelo ensino e cuidado das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade; e pré-escola, que atende as de 4 a 5 anos e 11 meses¹⁴. O **Ensino Fundamental** corresponde à educação das crianças com idade entre 6 e 14 anos e 11 meses de idade. Esse tipo de ensino se subdivide em duas categorias: anos iniciais (1º ao 5º ano/6 aos 10 anos de idade) e anos finais (6º ao 9º ano/11 aos 14 anos de idade). Por fim, o **Ensino Médio** é voltado para a educação de jovens entre 15 e 17 anos e 11 meses de idade. Nesta pesquisa, não foram incluídos os estudantes da modalidade EJA ou das escolas profissionalizantes.

Análise de matrículas

Educação Infantil

Verificamos a série histórica do número de matrículas de creches entre as entidades administrativas. **O número de matrículas na rede privada conveniada de creches não parou de crescer mesmo com a pandemia. Entre 2017 e 2021, o crescimento foi de 26% (em torno de 61 mil vagas a mais).**



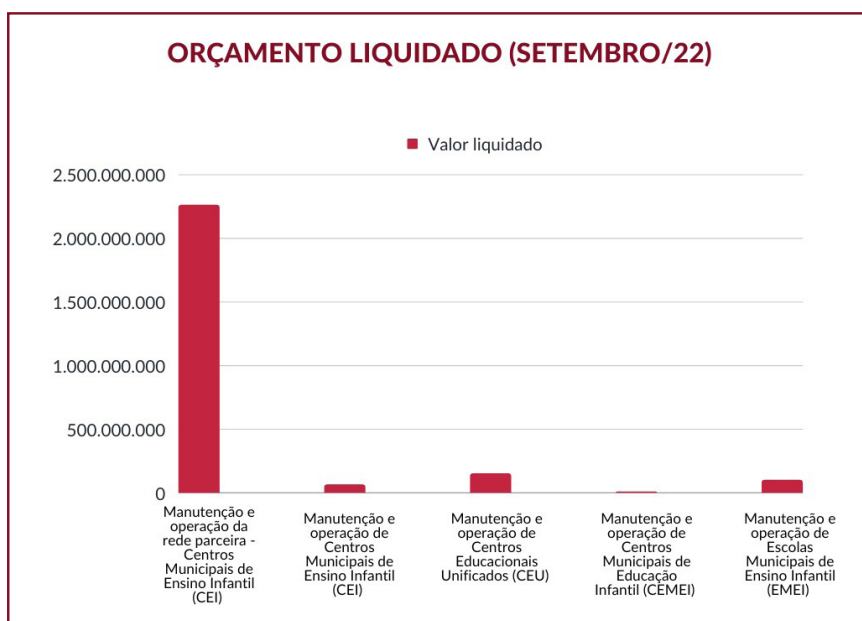
Número de matrículas de creches por ano e entidade administrativa
Fonte: Censo Escolar – INEP.

Já as vagas em creches na rede pública sofrem queda desde 2018 e voltaram a crescer em 2021, mesmo com a pandemia. Foram 1.415 vagas a mais em 2021, um aumento de quase 3%.

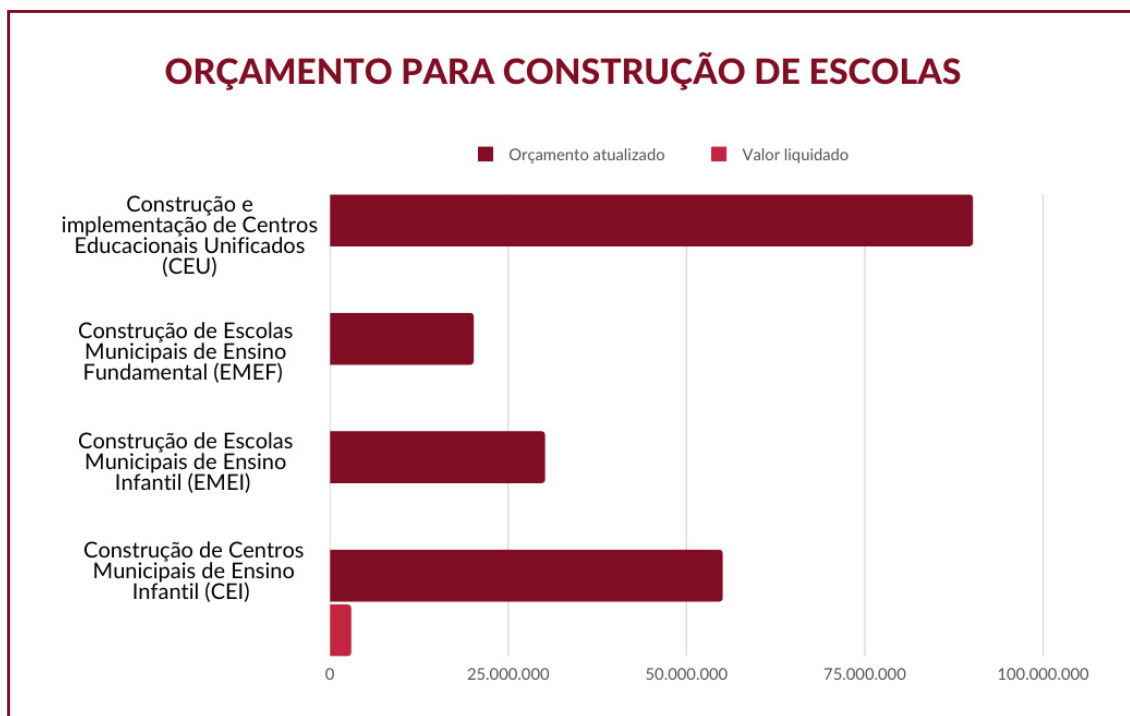
Entre 2017 e 2020, a rede pública perdeu em torno de 3.400 matrículas, o que corresponde a uma queda de 6%. Vale notar a discrepância entre a média do número total de vagas da rede pública de creches em relação à rede conveniada: são 56 mil matrículas na rede pública contra 266 mil na rede conveniada, quase cinco vezes mais.

Ainda que o fenômeno possa envolver também a migração de matrículas da rede privada não conveniada para a rede privada conveniada e para a rede pública, a hipótese de não ingresso das crianças pequenas (iniciantes) nas creches durante os anos de pandemia pode ter sido a principal responsável pela desaceleração da expansão das matrículas na rede privada conveniada e pela queda de matrículas na rede privada. Essa dinâmica pode ser verificada nacionalmente acerca do início da escolarização de crianças na educação básica no mesmo período, quando as creches das redes pública e privada acumularam queda de 56.817 e de 281.065 matrículas, respectivamente, entre os anos de 2019 e 2021.

Os dados mostram que o setor de ensino de creches na cidade é predominado pela rede privada conveniada e que, ao longo dos últimos anos, esse predomínio se fortaleceu. Cumpre lembrar que R\$ 1.2 bilhão foram reservados no Orçamento de 2022 para a proteção integral da primeira infância, o que inclui o acesso à Educação Infantil. **A maior parte dos valores tem sido destinada à manutenção e operação da rede conveniada** (conforme gráfico abaixo):



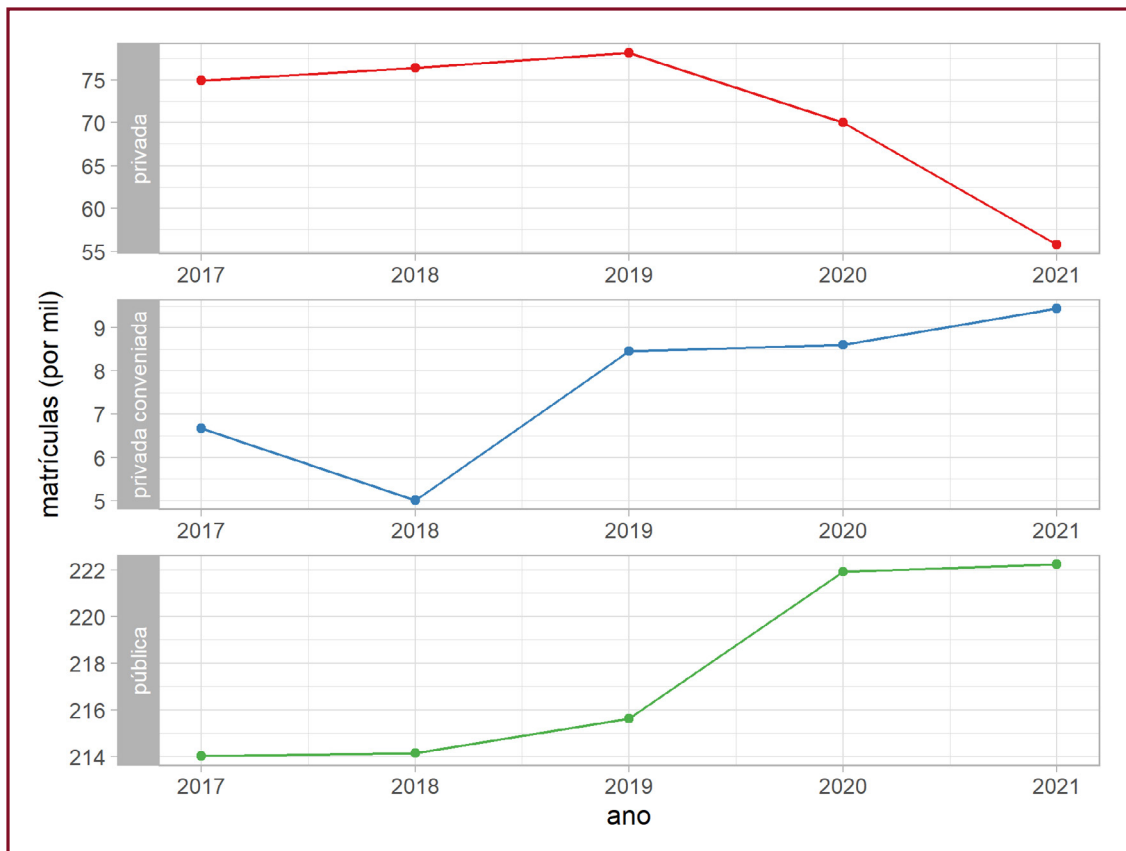
Além disso, o orçamento para construção de unidades escolares não tem sido executado, conforme o gráfico a seguir, plotado a partir da base de dados de execução orçamentária municipal de setembro de 2022¹⁵:



Orçamento para construção de escolas

Fonte: Base de dados de execução orçamentária, setembro de 2022, Prefeitura de São Paulo.

A política de fornecimento de vagas em creches na cidade de São Paulo tem como foco a ampliação da parceria com redes privadas, via terceirização, modalidade pela qual tem conseguido ampliar o número de vagas. A prefeitura anunciou recentemente o fim das filas de creches na cidade¹⁶, embora vários gestores e responsáveis por crianças entrevistados tenham apontado que ainda faltam vagas. De todo modo, o quadro de aumento das matrículas em creches também está relacionado com ações do poder público municipal. Ou seja, o contexto das políticas públicas educacionais precisa ser levado em conta para que uma análise sobre o impacto da pandemia seja possível.



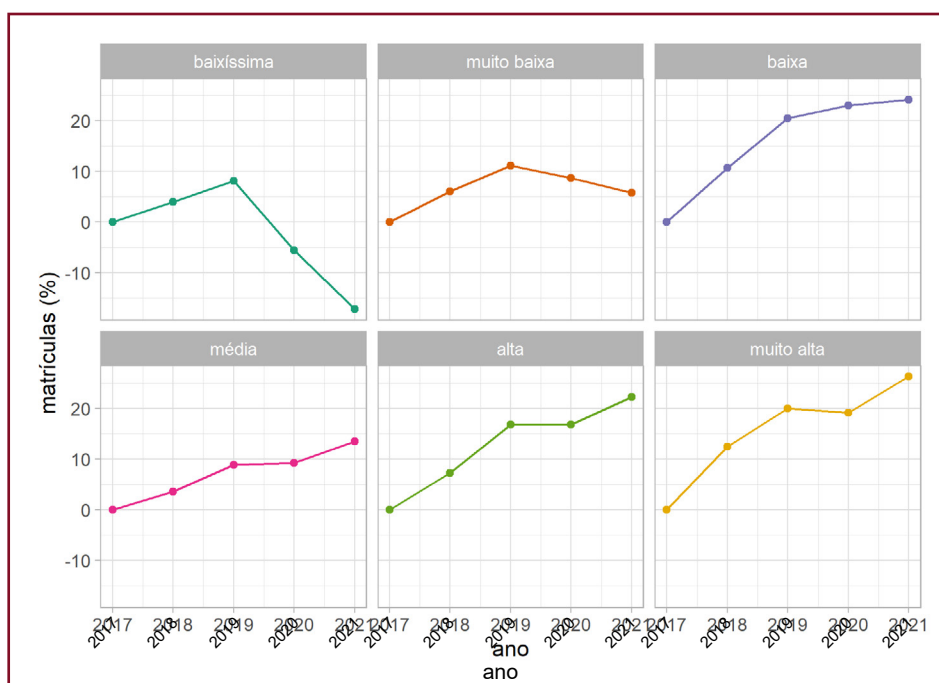
Número de matrículas de pré-escolas por ano e entidade administrativa
 Fonte: Censo Escolar – INEP.

Se nas creches a rede privada conveniada tem prevalência, na pré-escola, essa tendência é inversa: a rede pública responde por 73% do número total de matrículas de crianças de 4 a 5 anos de idade.

As matrículas de pré-escola na rede pública apresentaram tendência de alta a partir de 2019, contrariando o que esperávamos e o que tem sido apresentado desde então. **Entre 2019 e 2021, o número de matrículas de pré-escola teve uma ampliação de 6 mil matrículas, correspondendo a um aumento de 3%.** As pré-escolas privadas perderam em torno de 22 mil matrículas desde 2019, o que corresponde a uma queda de 29%.

As matrículas de pré-escolas da rede conveniada, por sua vez, quase dobraram de tamanho entre 2018 e 2021 (aumento de quase 4 mil vagas, o que corresponde a 88%), seguindo a tendência encontrada nas creches. No entanto, o total de vagas da rede privada conveniada ainda é muito incipiente. A rede conveniada responde por apenas 3% do total de vagas de pré-escola no município. Porém, é possível que esse número aumente nos próximos anos, e a rede privada conveniada venha a se tornar hegemônica no futuro.

Vulnerabilidade

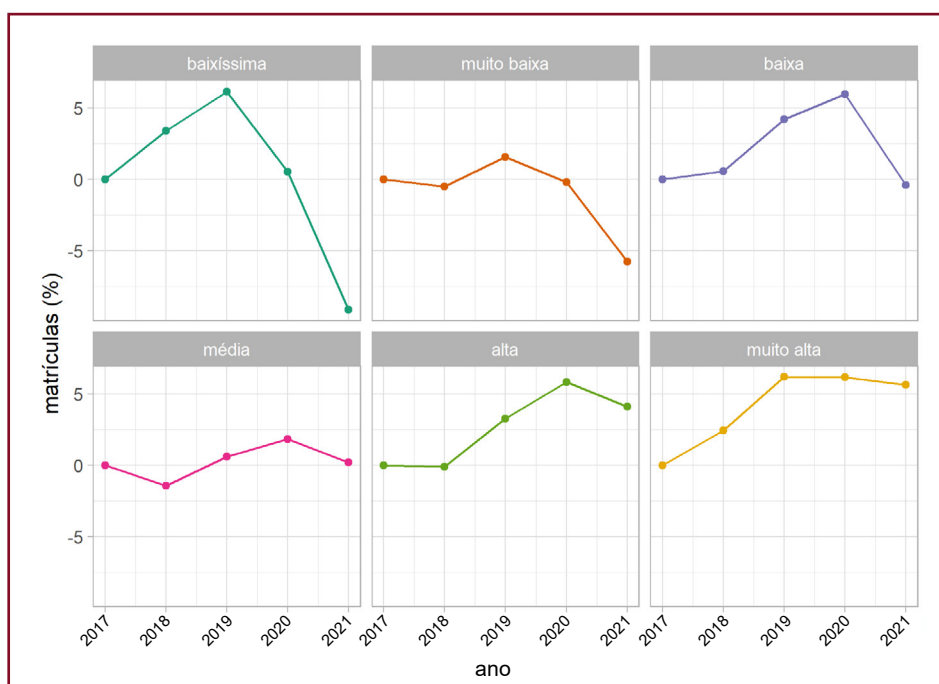


Varição percentual de matrículas de creches conveniadas por ano e IPVS
Fonte: Censo Escolar - INEP e IPVS 2010-SEADE.

Verificamos também a flutuação do número de matrículas de creches de acordo com a vulnerabilidade social da região a qual a escola pertence. Os dados corroboram os achados encontrados no gráfico anterior (número de matrículas de pré-escolas por ano e entidade administrativa) que apontam para um crescimento do número de vagas entre escolas administradas por convênio e queda entre creches privadas.

Essa tendência apresenta padrões espaciais uma vez que os bairros menos vulneráveis e mais ricos tendem a ter mais escolas privadas do que os mais pobres e vulneráveis. Podemos perceber essa tendência nos gráficos: quanto mais vulnerável o bairro, maior foi o crescimento do número de vagas de creches no período.

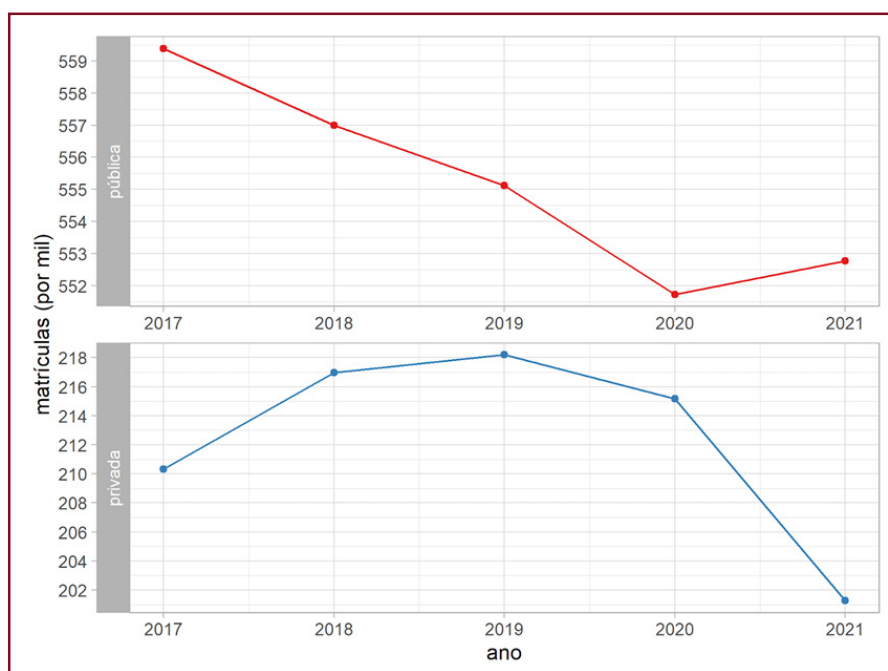
Vulnerabilidade



Varição percentual de matrículas de pré-escola por ano e IPVS
Fonte: Censo Escolar - INEP e IPVS 2010-SEADE

Nas matrículas de pré-escola, verificamos que entre o grupo de escolas em territórios mais ricos (de baixa, muito baixa e baixíssima vulnerabilidade) houve decréscimo no número de matrículas em 2021. As escolas em áreas de média, alta e muito alta vulnerabilidade tiveram crescimento nas vagas entre 2017 e 2021, mas todas apresentaram queda entre 2020 e 2021. Isso sugere que também foram afetadas pela pandemia no período. Menos crianças se matricularam na pré-escola em 2021 em comparação com o ano de 2020.

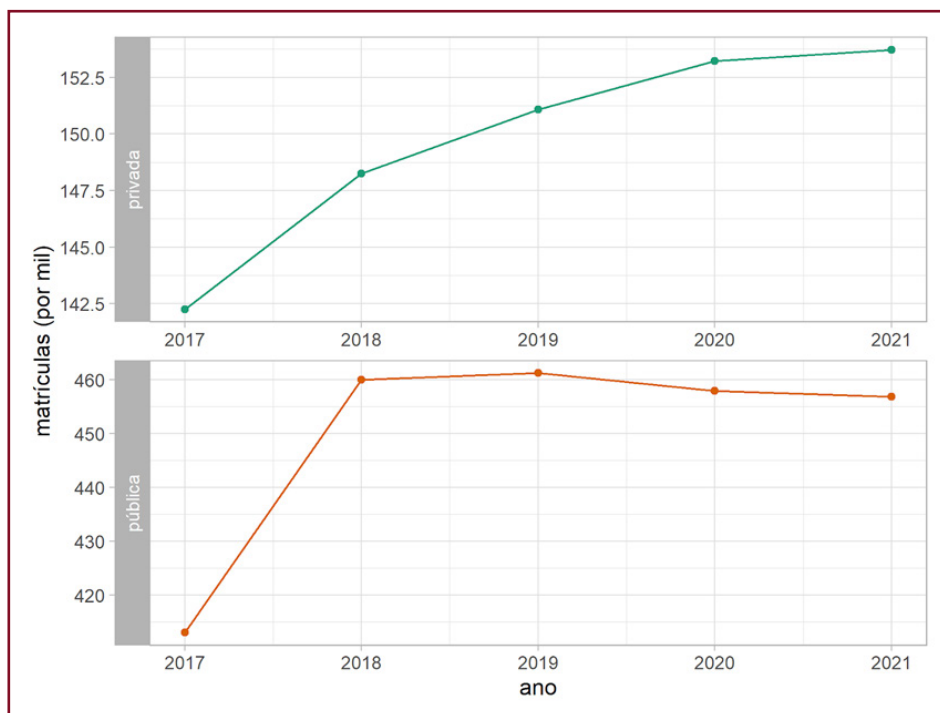
Ensino Fundamental



Número de matrículas dos anos iniciais do Fundamental por ano e entidade administrativa
Fonte: Censo Escolar - INEP

As matrículas da rede pública nos anos iniciais do Ensino Fundamental caíram entre 2017 e 2020. Em termos absolutos, foram 7.600 matrículas perdidas, o que corresponde a uma queda de 1% apenas. Porém, a partir de 2020, o quadro muda nessa etapa educacional: observa-se crescimento de matrículas nas escolas públicas e decréscimo acentuado nas escolas privadas.

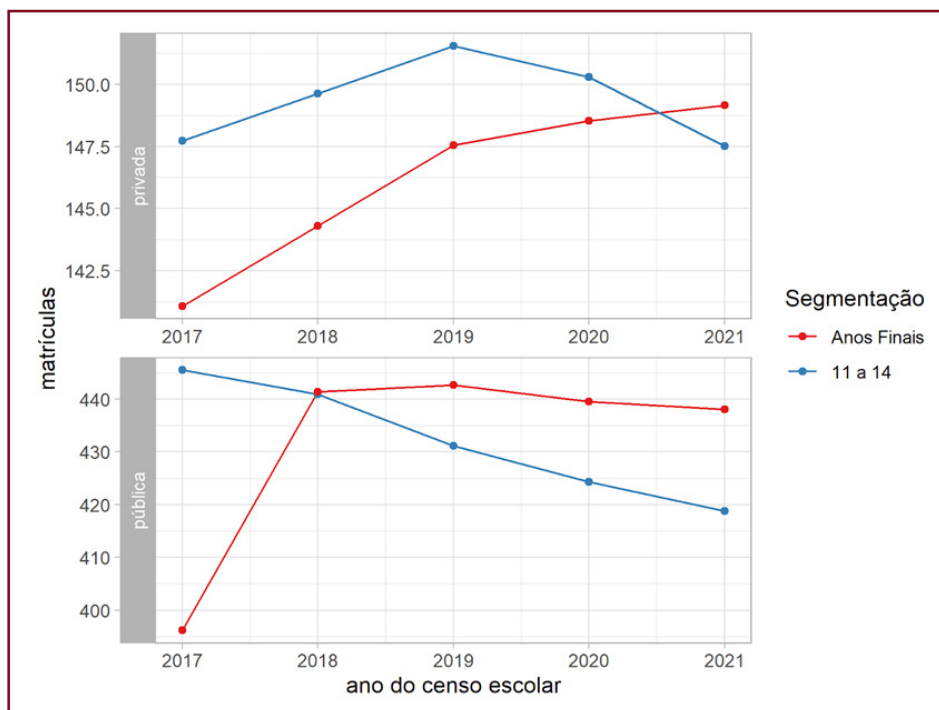
É importante notar, ainda, que as crianças entre 5 e 9 anos são o segundo grupo etário com maior incidência de situação de risco (em trabalho irregular, atividades ilícitas e acompanhando adulto no trabalho), de acordo com o Censo de Crianças e Adolescentes em Situação de Rua (CCASR). Isso significa que é importante o olhar atento dos CREAS e NAAPA para a faixa etária que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos). É também ao longo dos primeiros anos do Fundamental que as crianças começam a ser alfabetizadas, sendo essa uma etapa estratégica para o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de trajetórias escolares de sucesso.



Número de matrículas dos anos finais do Fundamental por ano e entidade administrativa
 Fonte: Censo Escolar - INEP

Em relação aos anos finais do Fundamental, a rede pública teve um aumento expressivo no número de matrículas entre crianças de 11 a 14 anos em 2018. Houve um incremento de 47 mil novas matrículas, correspondendo a um aumento de 11%. Esse número se manteve estável desde então e sofreu pequena queda em 2020. Entre 2019 e 2020, a rede pública perdeu 3 mil vagas, um decréscimo de 1%. No geral, pode-se dizer que as vagas para as crianças e os adolescentes com mais de 10 anos, no Ensino Fundamental, apresentam quadro de estabilidade.

Chama mais atenção, entretanto, a **distorção idade-ano identificada nos anos finais do Ensino Fundamental**. Todas as crianças deveriam estar matriculadas nas séries correspondentes às suas idades. No entanto, casos de reprovação e de abandono escolar fazem com que muitas não frequentem as séries de ensino adequadas à sua idade.



Matrículas nos anos finais e entre 11 e 14 anos
 Fonte: Censo Escolar – INEP.

O gráfico acima apresenta o número de matrículas na faixa etária de 11 a 14 anos e as matrículas nos anos finais do Fundamental, dividido pelo tipo de entidade administrativa da escola. Nos registros restritos apenas às escolas públicas, nota-se que as matrículas nos anos finais sobem desde 2017 e se mantêm com leves quedas entre 2018 e 2021. Entretanto, vemos que as matrículas na faixa entre 11 e 14 anos caem ano após ano, indicando, na melhor das hipóteses, que há grande distorção idade-ano entre adolescentes mais pobres ou que estes estão em situação de evasão.

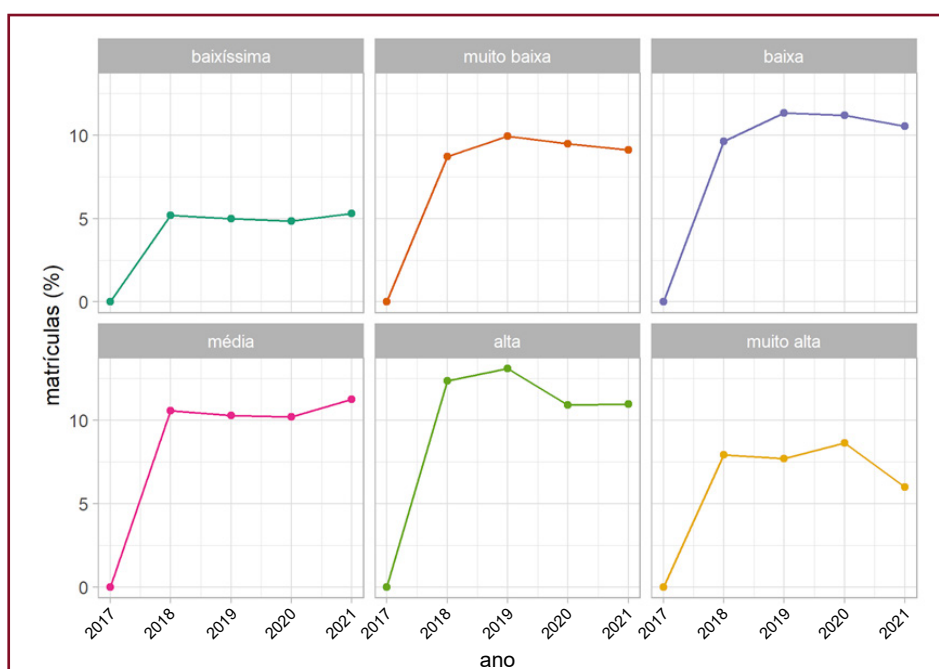
A situação de distorção idade-ano também se apresenta em nossa pesquisa. Com base nas informações dos responsáveis que responderam ao questionário, identificamos que 8,4% dos adolescentes com idade superior ou igual a 16 anos estão em situação de distorção e deveriam estar cursando o Ensino Médio. Essa é uma característica que contribui para a exclusão e a evasão escolar.

É importante ressaltar que o Ensino Fundamental é a etapa que congrega grande parte de crianças e adolescentes em situação de rua e exclusão escolar, o que indica a importância da atenção dos profissionais de Educação e da Assistência Social

para essa faixa etária. Em nossa pesquisa, 53% das crianças e dos adolescentes da amostra estão no Ensino Fundamental. A fase censitária do CCASR também identificou que a maior parte das crianças e dos adolescentes em trajetória de risco (35,3%) tem entre 10 e 14 anos, isto é, idades que correspondem ao Ensino Fundamental¹⁷. Ainda, identificamos alta taxa de evasão entre crianças e adolescentes em situação de rua (38,56%), conforme reportado por seus responsáveis, o que indica que caso voltem a estudar haverá inevitavelmente um processo de distorção idade-ano em curso.

Quando cruzamos as matrículas dos anos iniciais por vulnerabilidade social Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), verificamos que, nas regiões mais vulneráveis da cidade, o número de matrículas caiu ano a ano, entre 2017 e 2021. No período, as escolas das regiões de maior vulnerabilidade apresentaram queda de 8% no número de matrículas, o que corresponde a 2 mil matrículas a menos em 2021 na comparação com 2017. Essa queda vem afetando as matrículas em um período anterior ao da pandemia e pode estar relacionada com a dificuldade financeira das famílias pobres em sustentar suas crianças pequenas nas escolas.

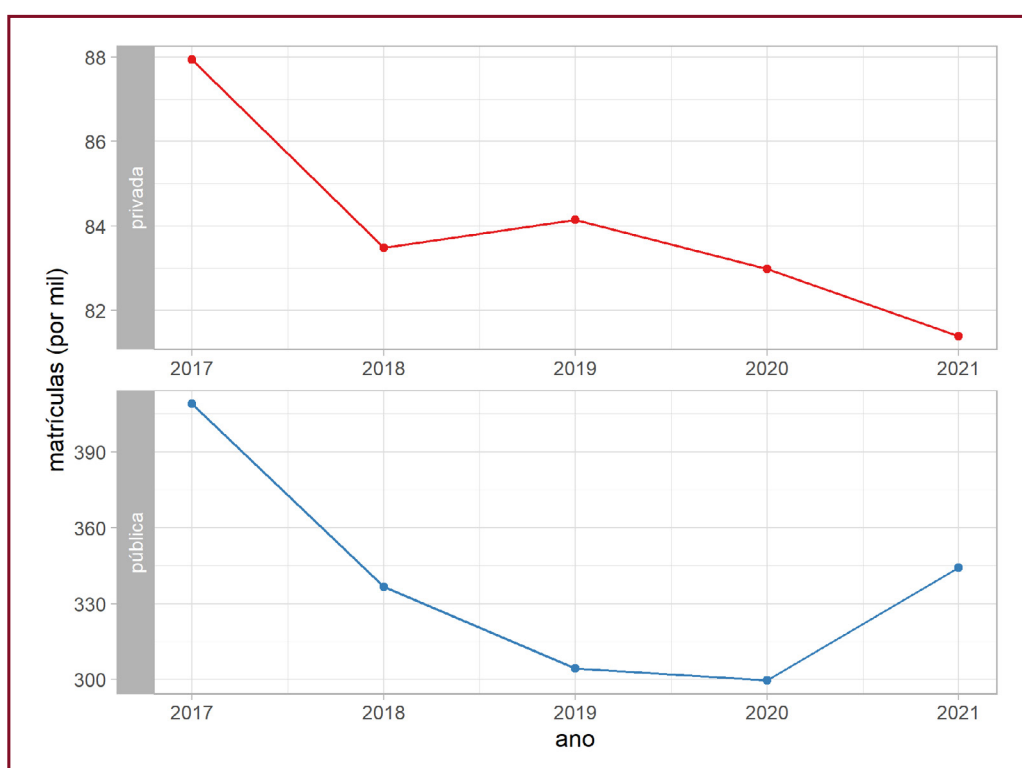
Vulnerabilidade



Varição percentual de matrículas dos anos finais do Fundamental por ano e IPVS
Fonte: Censo Escolar - INEP e IPVS 2010-SEADE.

Quanto à variação das matrículas dos anos finais, destaca-se que, entre 2017 e 2018, as matrículas cresceram entre 5% e pouco mais de 10% em todos os estratos, mas naqueles de vulnerabilidade muito alta o crescimento foi mais modesto. O gráfico também mostra que, entre 2020 e 2021, apenas no estrato de vulnerabilidade muito alta houve decréscimo no percentual de matrículas: foram 389 matrículas a menos em 2021 com relação a 2020.

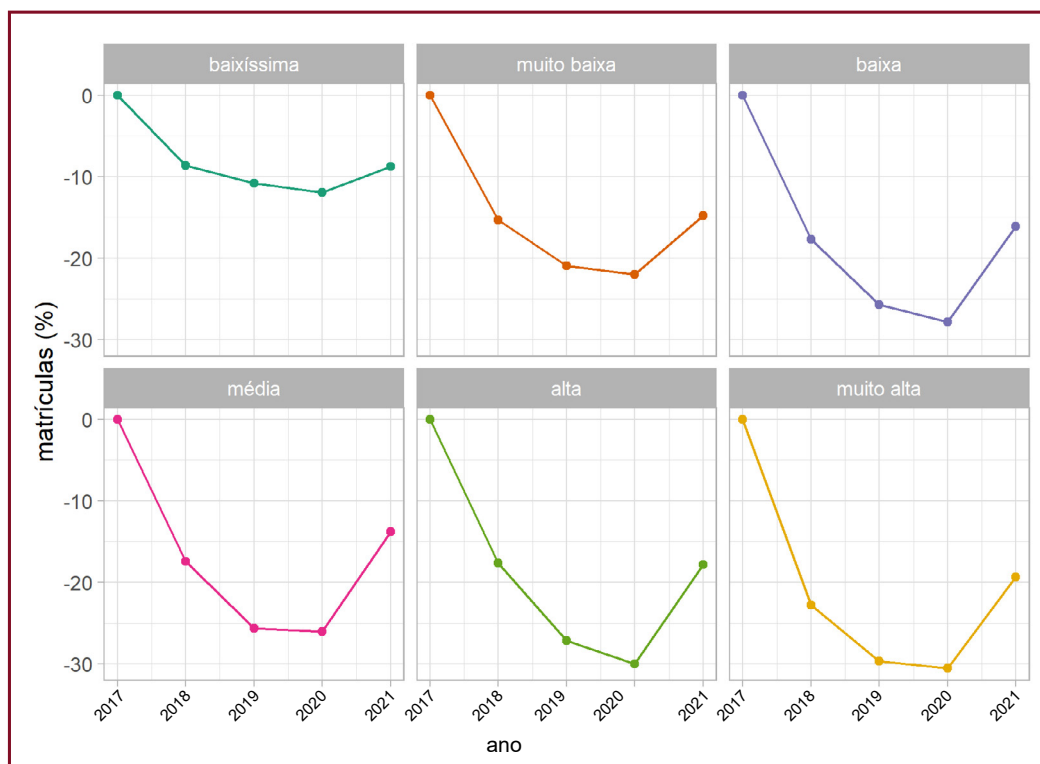
Ensino Médio



Número de matrículas do Ensino Médio por ano e entidade administrativa
Fonte: Censo Escolar - INEP.

Os dados mostram que no Ensino Médio encontramos as maiores quedas no número de matrículas. **Entre 2017 e 2020, a rede pública perdeu um total de 110 mil matrículas, representando uma queda de 27%. Em 2021, esse número cresce e recupera em torno de 45 mil matrículas.**

Vulnerabilidade



Número de matrículas do Ensino Médio por ano e IPVS
Fonte: Censo Escolar - INEP e IPVS 2010-SEADE.

Quando os dados de matrícula são segmentados por IPVS, a tendência é praticamente a mesma para todos os estratos: entre 2017 e 2019, registou-se queda pronunciada do número de matrículas que chega a ser suavizada em 2020 e é seguida por um aumento em 2021.

No entanto, **quanto mais vulnerável a região do entorno no qual a escola está localizada, mais forte tende a ser essa tendência.** Esses dados indicam que **existe um fator estrutural afetando a flutuação das taxas de matrículas**, mas que se aprofunda com as condições econômicas. Esse é um indicativo de que a crise econômica **afetou de forma direta o convívio escolar dos jovens em idade preparatória para a entrada no ensino superior e o mundo do trabalho.**

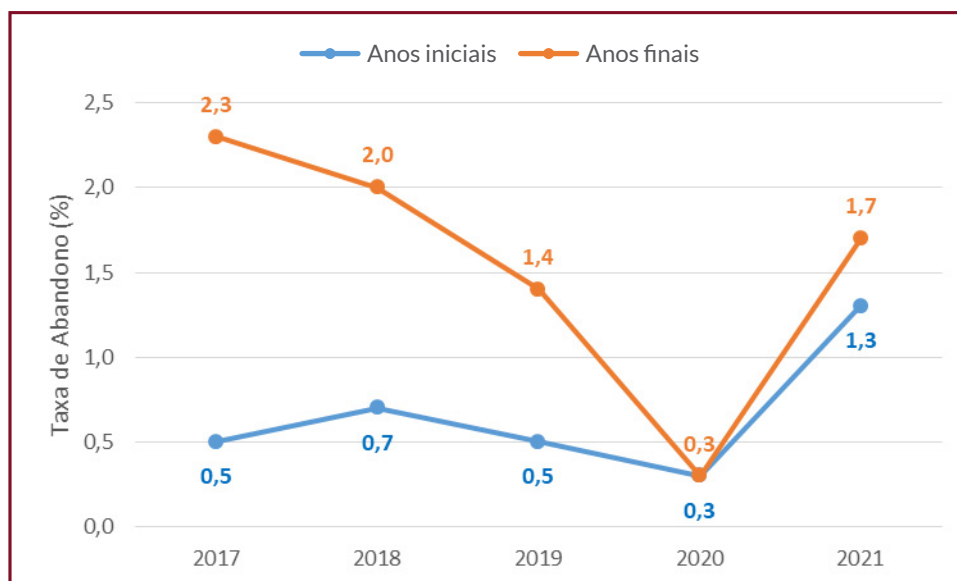
Análise das taxas de abandono

Analisamos as flutuações nas taxas de abandono divulgadas pela segunda etapa do Censo do INEP, nos Ensinos Fundamental e Médio das escolas da cidade de São Paulo, entre os anos de 2017 e 2021. Dados sobre as características pessoais dos estudantes que abandonaram a escola, tais como gênero e idade, não estão disponíveis.

As taxas de abandono da rede pública da cidade de São Paulo – Ensino Fundamental (redes municipal e estadual) e Ensino Médio (rede municipal, estadual e federal) –, foram obtidas diretamente com a divulgação dos resultados da segunda etapa do Censo Escolar do INEP. No entanto, a aferição das taxas de abandono das escolas públicas por vulnerabilidade social do território em que estão situadas precisaram ser determinadas de forma aproximada através do seguinte cálculo: em um primeiro momento, projetamos o número absoluto de alunos em cada escola que abandonaram o ano letivo. Para tanto, utilizamos a porcentagem de abandono divulgada pelo INEP em cada escola e projetamos sobre o total de matriculados em certo período escolar (Ensino Fundamental inicial, final ou médio). Por exemplo, em uma escola com 100 matriculados no Ensino Médio e taxa de abandono de 5%, consideramos que cinco crianças abandonaram o curso naquele ano letivo. Em seguida, determinamos a taxa de abandono para determinado ano letivo: somamos o número de crianças abandonadas de todas as escolas (calculada na etapa anterior) e dividimos pelo total de matriculados na respectiva etapa escolar no município. Por exemplo, se em determinado ano, para o Ensino Fundamental, no somatório de todas as escolas, o total de crianças que abandonam for de 500 e o total de matriculados for de 5 mil crianças, logo a taxa de abandono é de 10%.

Esse método permite que tenhamos apenas o valor aproximado da taxa real de abandono em cada segmento (públicas e vulnerabilidade social), pois as taxas de abandono por escola são divulgadas em percentual, com arredondamento de uma casa decimal. Assim, os valores absolutos de crianças abandonadas, fruto do produto dos valores percentuais em cada escola e o total de matrículas, nem sempre expressam o exato número de crianças que abandonaram as escolas em determinado ano letivo.

Ensino Fundamental



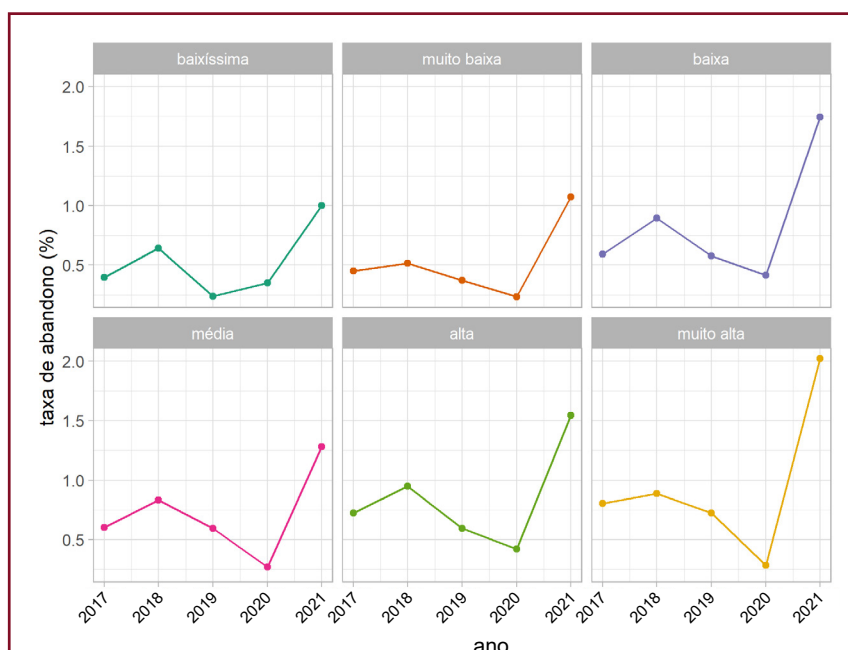
Taxa média de abandono escolar em escola pública no Fundamental
Fonte: INEP, Indicadores Educacionais, Taxas de Rendimento.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a taxa de abandono das escolas públicas do município de São Paulo apresentava estabilidade, com pequena oscilação em 2018. Em 2020, a taxa alcançou o menor valor do período observado. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a taxa de abandono das escolas públicas do município de São Paulo apresentava trajetória de queda e alcançou um patamar residual em 2020. No entanto, ambas as taxas sofreram elevação expressiva em 2021.

Entre os fatores associados à queda de 2020, é possível destacar a suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia da Covid-19. O abandono é formalizado a partir do acompanhamento da frequência escolar do(a) estudante, que durante a pandemia não contou com os mesmos mecanismos de controle e registro dos anos anteriores. O cenário de acompanhamento do vínculo remoto foi limitado, muitas vezes restrito a um calendário de comparecimento de um familiar para receber ou entregar materiais didáticos e, eventualmente, associado à entrega de auxílios, tais como cartão-alimentação ou cesta básica. A estratégia consensual das redes de ensino foi a preservação do vínculo e aprovação automática, sempre que possível, baseada em qualquer evidência de interação do(a) estudante ou da família com a escola.

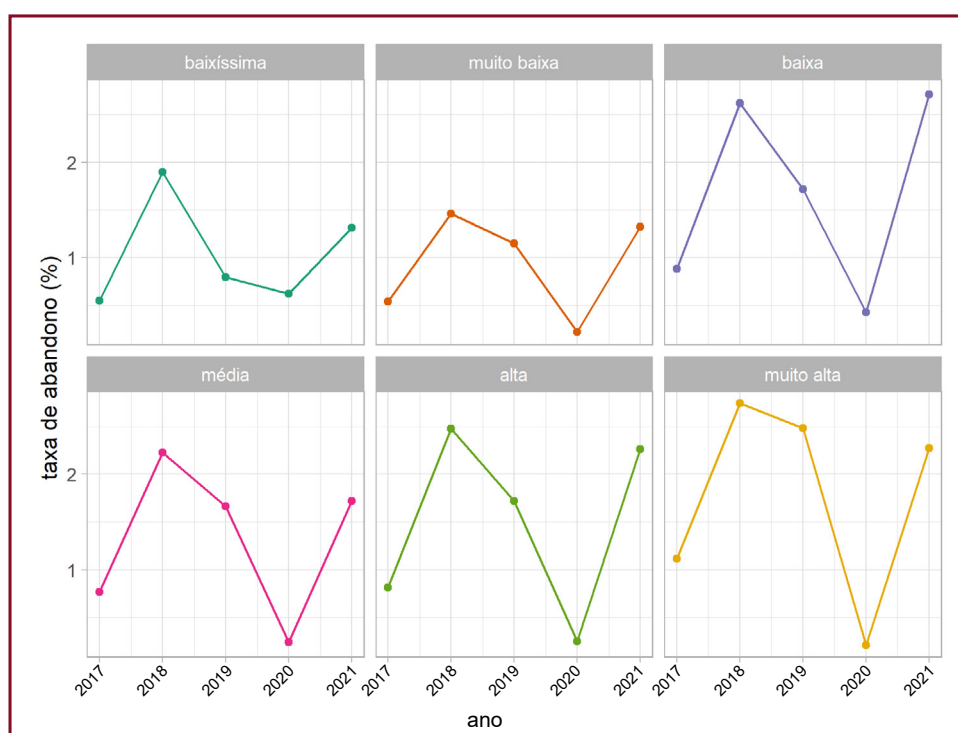
Em 2021, o panorama mudou. A essa altura, já havia, por um lado, uma estratégia mais elaborada e sistemática das redes de ensino para o acompanhamento do vínculo escolar, pois o ano letivo iniciou com atividades remotas. De outro lado, com o retorno gradativo das aulas presenciais, de forma híbrida ou permanente e já com o ano letivo em curso, situações familiares que estavam latentes emergiram. No referido ano, o abandono aumentou no Brasil, indicando represamento de eventos em potencial que não ocorreram ao longo de 2020 e 2021, pelos mais variados motivos, tais como o aumento da vulnerabilidade socioeconômica das famílias, a insegurança sanitária para a frequência às aulas, a existência de vítimas da Covid-19 entre os responsáveis pelo(a) estudante, a mudança da família para uma residência distante da escola, o afastamento da escola do cotidiano das famílias e dos estudantes, o desestímulo frente ao deterioramento da aprendizagem, dentre outros.

Portanto, os dados mostram que, em 2021, após o primeiro ano da pandemia, as taxas de abandono aumentaram em comparação a 2020. Nos anos iniciais, a taxa de abandono salta de 0,3% para 1,3%, 3,6 vezes mais. Nos anos finais, o salto é ainda mais alto: de 0,3% para 1,7%, o que corresponde a um aumento de quase cinco vezes¹⁸.



Taxa de abandono em escola pública nos anos iniciais do Fundamental por ano e IPVS
Fonte: Censo Escolar - INEP e IPVS 2010-SEADE.

Aprofundando a análise da taxa de abandono das escolas públicas nos anos iniciais entre as regiões de vulnerabilidade social (IPVS), o padrão é claro: quanto mais vulnerável o entorno, maior tende a ser a taxa média de abandono em 2021. Nas regiões com baixíssima vulnerabilidade social, o crescimento da taxa média de abandono entre as escolas foi 2,8 vezes maior em 2021 do que em 2020. **Nas regiões mais pobres, de vulnerabilidade muito alta, esse crescimento foi quase sete vezes maior (salto de 0,2% para 2%).** Sugerimos que a pandemia teve um impacto significativo e inédito, não encontrado nos anos anteriores e que afetou mais as famílias pobres.



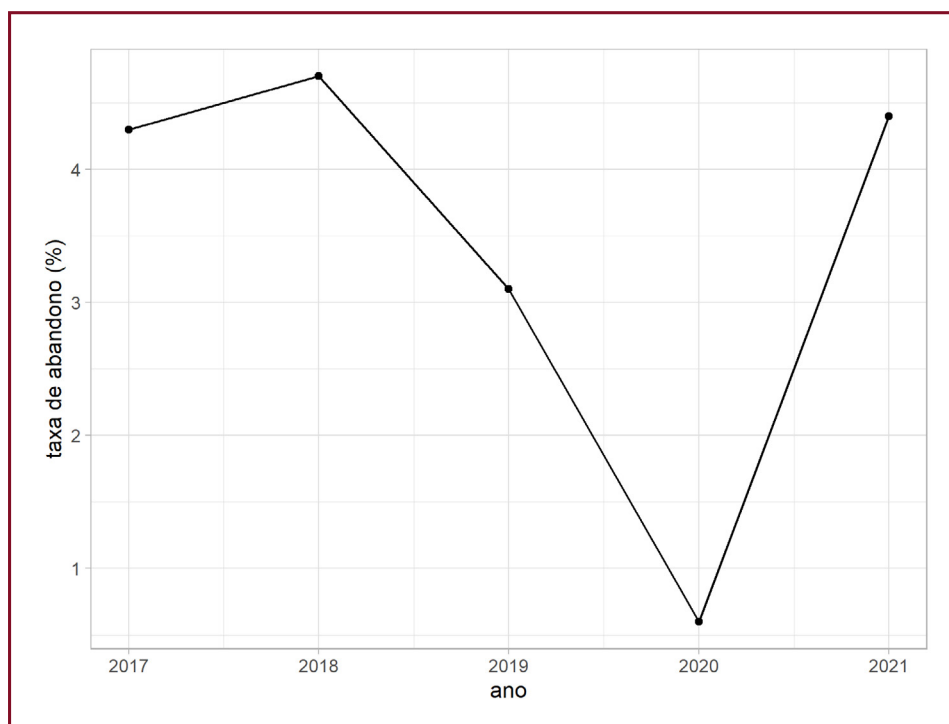
Taxa de abandono em escola pública nos anos finais do Fundamental por ano e IPVS
Fonte: Censo Escolar - INEP e IPVS 2010-SEADE.

Em 2021, o abandono nos anos finais das escolas públicas apresentou taxa média de 2% tanto nos estratos de média, alta e muito alta vulnerabilidade. Já no estrato de baixa vulnerabilidade, a taxa foi um pouco maior (2,7%), e no estrato de muito baixa vulnerabilidade a taxa foi menor (1,3%).

Chama a atenção que as taxas de abandono nos anos anteriores, como em 2018, apresentam a maior média de abandono do período, em todos os estratos. Ou seja, antes da pandemia, portanto, e de forma generalizada. Os dados parecem

indicar que as condições socioeconômicas afetam as taxas de abandono desses adolescentes de forma difusa.

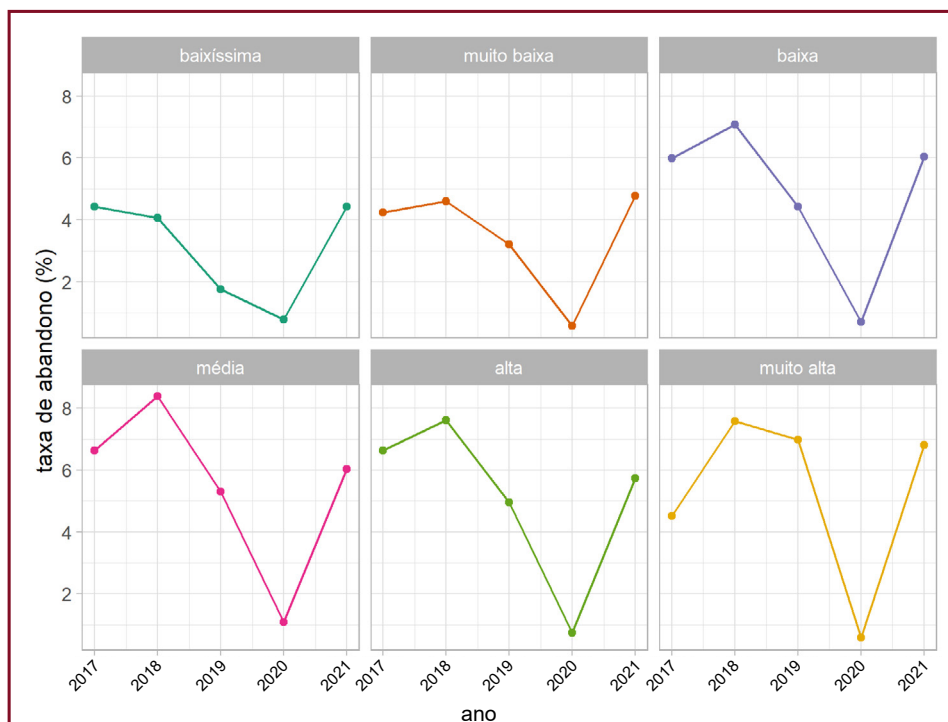
Ensino Médio



Taxa de abandono do Ensino Médio por ano
Fonte: Censo Escolar – INEP.

O padrão do gráfico entre as taxas de abandono do Ensino Médio se assemelha ao que encontramos entre os anos finais do Ensino Fundamental: é em 2018 que verificamos as maiores taxas de abandono do período e em 2021 temos um crescimento acentuado, mas que aqui se aproxima da média de 2018.

Em 2018, as taxas médias de abandono por escola estavam próximas de 5%. Nos anos seguintes, as taxas despencam até 87%, chegando a uma média de 0,6% em 2020. Com a pandemia, a taxa média de abandono sobe quase sete vezes, chegando a 4,4% em 2021.



Taxa de abandono em escola pública do Ensino Médio por ano e IPVS
 Fonte: Censo Escolar - INEP e IPVS 2010-SEADE.

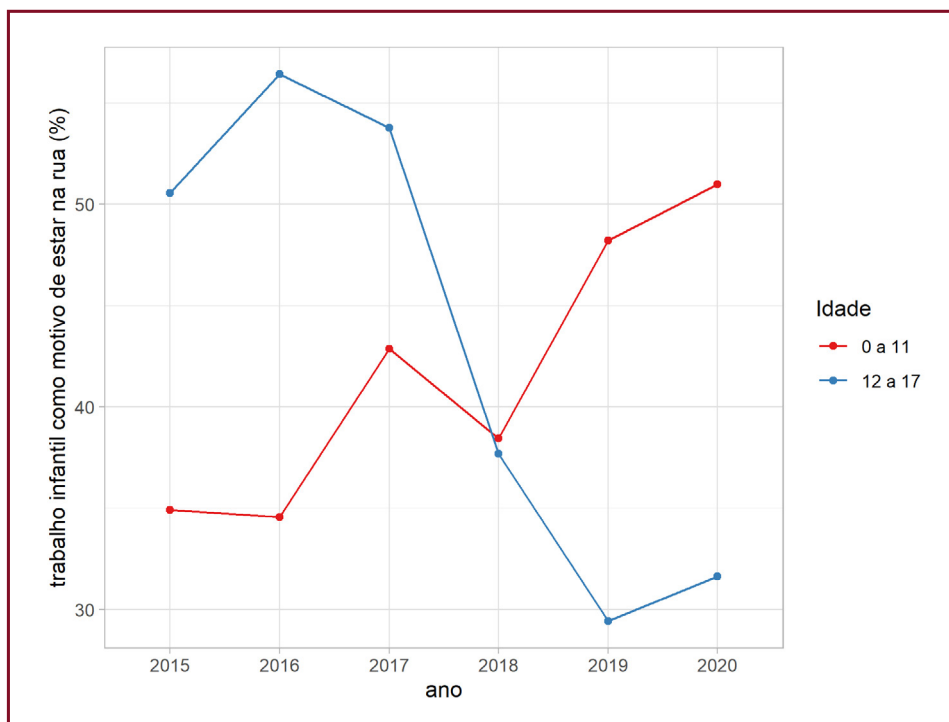
No gráfico acima, vê-se as taxas médias de abandono nas escolas públicas para o Ensino Médio, por estratos territoriais de vulnerabilidade. Elas apresentam um pico em 2018, queda nos anos seguintes e crescimento em 2021. No entanto, também sem um padrão claro entre os estratos de renda. Os estratos de vulnerabilidade média apresentaram as maiores taxas de abandono em 2018, acima dos estratos mais pobres e ricos.

É possível que condições demográficas expliquem as flutuações, tais como mudanças no padrão de envelhecimento da população e diminuição do número de crianças e jovens. As condições que afetam o trabalho infantil, como a piora das condições socioeconômicas, podem contribuir para as flutuações, especialmente em 2018 e devido à crise econômica. Nesse caso, esperaríamos encontrar uma tendência linear entre as taxas de abandono e o nível dos estratos econômicos, o que não é o caso apenas para os territórios de vulnerabilidade muito alta.

A pandemia parece ser a causa do crescimento das taxas de abandono em 2021. Mas sem mais dados, não conseguimos entender as razões que fazem com que

anos antes as taxas tenham sido maiores e em que medida as taxas de 2021 se diferenciam ou são causadas por um efeito de interação entre diversas variáveis.

Trabalho infantil na cidade de São Paulo: os dados do SEAS



Porcentagem de crianças e jovens abordados que estão na rua por trabalho infantil
Fonte: Abordagens do SISRUUA.

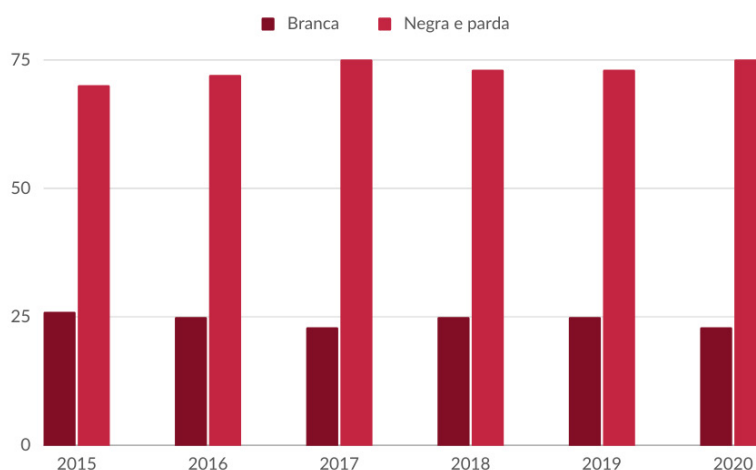
Utilizamos dados do Sistema de Atendimento do Cidadão em Situação de Rua (SISRUUA) para verificar a flutuação no número de jovens e crianças que disseram estar nas ruas pelos seguintes motivos: trabalho infantil, mendicância, trabalho informal ou para seu sustento e da família. Enquadramos essas categorias em uma variável única que identificamos como situação de trabalho infantil.

Os dados mostram que a proporção de crianças (faixa etária de 0 a 11 anos) em situação de trabalho infantil em 2019 e em 2020 foram os maiores da série histórica considerada. De todas as crianças abordadas em 2019, 48% disseram estar na rua por situação de trabalho infantil. Em 2020, a proporção aumentou para 51%.

Por outro lado, o número de jovens (faixa etária de 12 a 17 anos) chegou a ser o menor do período. Em 2019 e 2020, em torno de 30% dos jovens disseram estar na rua por causa do trabalho infantil. No comparativo, essa proporção chegou a 56% em 2016.

Pode ser que o aumento do número de crianças nas ruas por trabalho infantil seja efeito da crise econômica que afetou muitas famílias de baixa renda¹⁹. Esse número pode ter se agravado em 2020 em razão da pandemia. No entanto, não sabemos se os dados do SISRUA são comparáveis no tempo: **é plausível que a diferença não seja fruto do contexto, mas de mudanças ou inconsistências na metodologia das abordagens ou dos registros em sistema.** A eventual discrepância nos dados é reconhecida pela Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) e sua resolução está contemplada no Plano de Ação Estratégica para 2022, conforme apresentado no Capítulo 2.

PORCENTAGEM DE CRIANÇAS (DE 0 A 11 ANOS), POR RAÇA, ABORDADAS QUE ESTÃO NA RUA POR TRABALHO INFANTIL

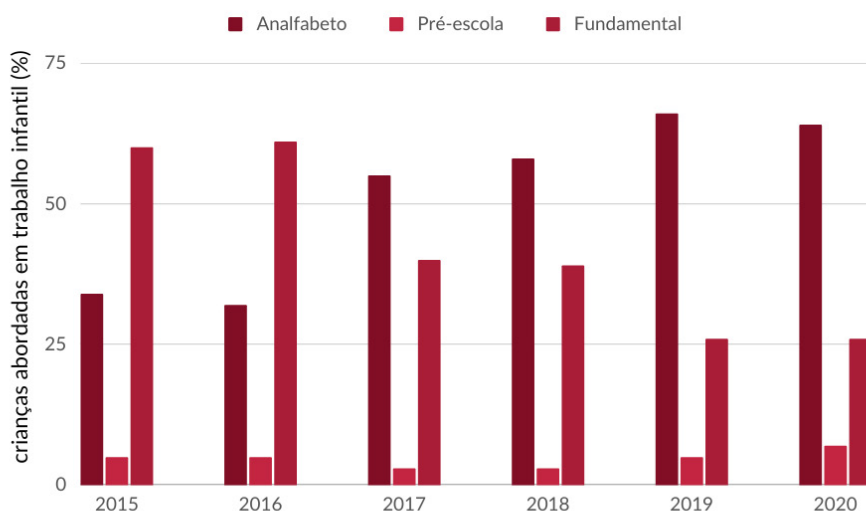


Fonte: Abordagens do SISRUA.

Analisamos o perfil racial das crianças em situação de trabalho infantil que foram abordadas ao longo do tempo. Notamos que **a presença de crianças da raça negra ou parda é predominante na amostra para todos os anos (média de 74%).** A amostra de crianças brancas ficou na média de 25%. Não há grandes variações ao longo do tempo. Para todos os anos, a relação entre crianças brancas e negras

é praticamente a mesma, mesmo com o aumento notado no gráfico anterior nos anos de 2019 e 2020.

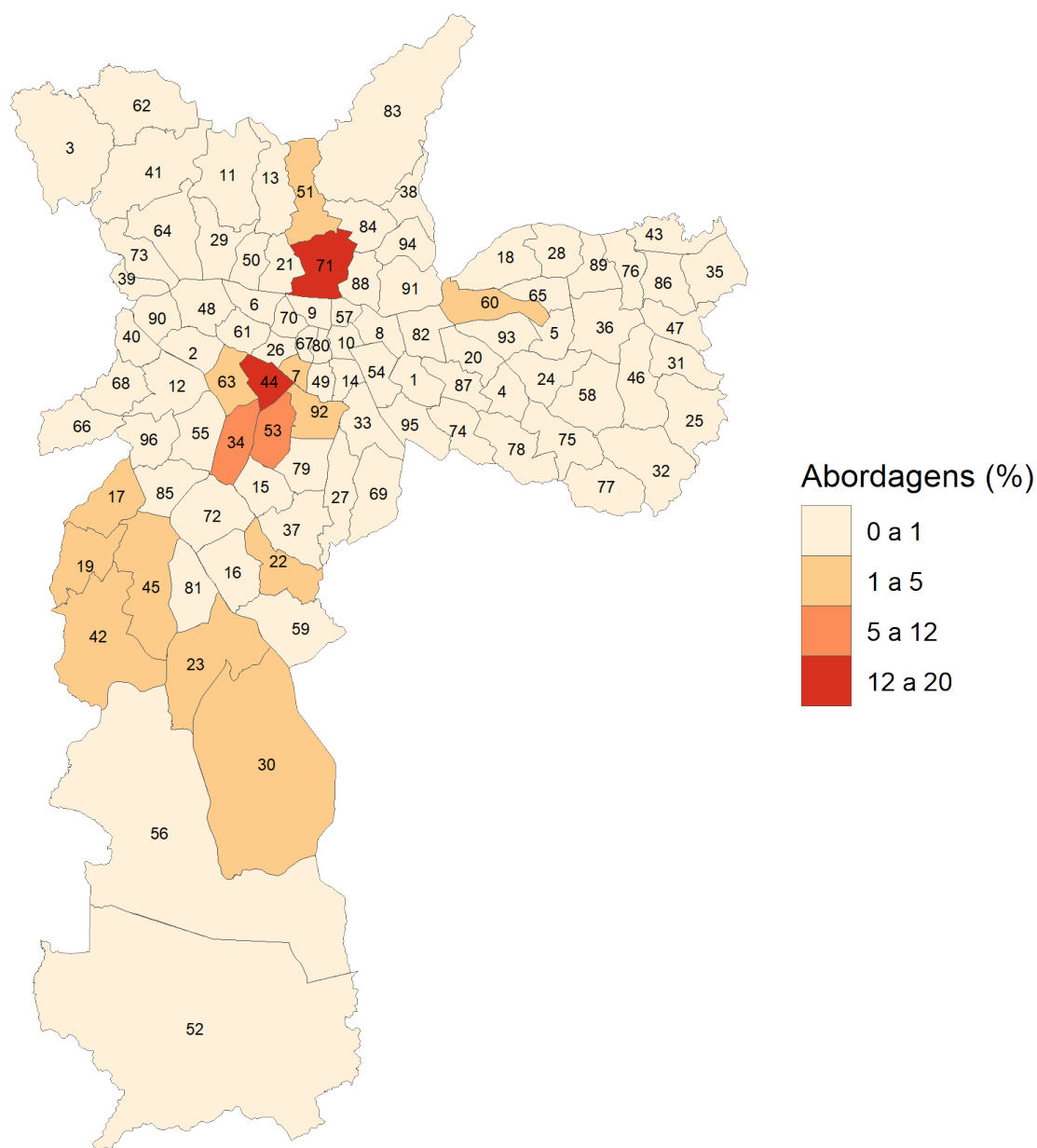
PORCENTAGEM DE CRIANÇAS (DE 0 A 11 ANOS), POR ESCOLARIDADE, ABORDADAS NA RUA EM TRABALHO INFANTIL



Fonte: Abordagens do SISRUА.

Analizamos também o perfil escolar das crianças em situação de trabalho infantil. O gráfico mostra que entre os anos caiu o número de crianças com Ensino Fundamental completo ou incompleto no período, assim como **aumentou o número de crianças analfabetas e em pré-escola.**

Infelizmente, o banco de dados do SISRUА não permite a distinção da idade das crianças abordadas. Mas **o dado parece indicar que nos últimos dois anos aumentou o número de crianças pequenas que estão em situação de rua e em trabalho infantil na cidade.**



Mapa de abordagens de crianças que estão na rua por trabalho infantil (2020)

Fonte: Abordagens do SISRUÁ.

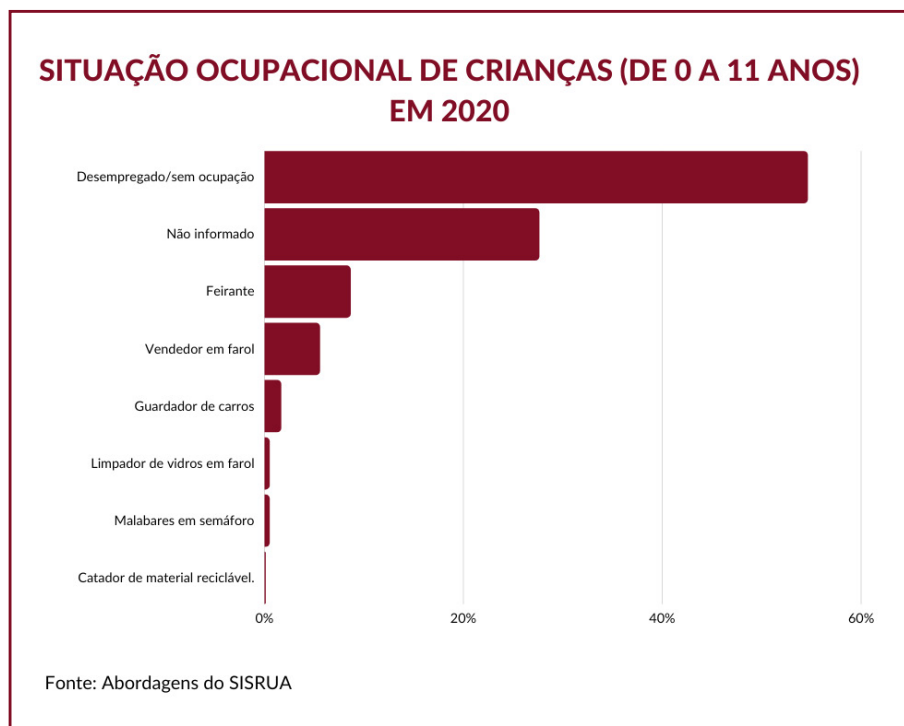
Legenda: 1 - Água Rasa, 2 - Alto de Pinheiros, 3 - Anhanguera, 4 - Aricanduva, 5 - Artur Alvim, 6 - Barra Funda, 7 - Bela Vista, 8 - Belém, 9 - Bom Retiro, 10 - Brás, 11 - Brasilândia, 12 - Butantã, 13 - Cachoeirinha, 14 - Cambuci, 15 - Campo Belo, 16 - Campo Grande, 17 - Campo Limpo, 18 - Cangaíba, 19 - Capão Redondo, 20 - Carrão, 21 - Casa Verde, 22 - Cidade Ademar, 23 - Cidade Dutra, 24 - Cidade Líder, 25 - Cidade Tiradentes, 26 - Consolação, 27 - Cursino, 28 - Ermelino Matarazzo, 29 - Freguesia do Ó, 30 - Grajaú, 31 - Guaianases, 32 - Iguatemi, 33 - Ipiranga, 34 - Itaim Bibi, 35 - Itaim Paulista, 36 - Itaquera, 37 - Jabaquara, 38 - Jaçanã, 39 - Jaguará, 40 - Jaguaré, 41 - Jaraguá, 42 - Jardim Ângela, 43 - Jardim Helena, 44 - Jardim Paulista, 45 - Jardim São Luís, 46 - José Bonifácio, 47 - Lajeado, 48 - Lapa, 49 - Liberdade, 50 - Limão, 51 - Mandaqui, 52 - Marsilac, 53 - Moema, 54 - Mooca, 55 - Morumbi, 56 - Parelheiros, 57 - Pari, 58 - Parque do Carmo, 59 - Pedreira, 60 - Penha, 61 - Perdizes, 62 - Perus, 63 - Pinheiros, 64 - Pirituba, 65 - Ponte Rasa, 66 - Raposo Tavares, 67 - República, 68 - Rio Pequeno, 69 - Sacomã, 70 - Santa Cecília, 71 - Santana, 72 - Santo Amaro, 73 - São Domingos, 74 - São Lucas, 75 - São Mateus, 76 - São Miguel, 77 - São Rafael, 78 - Sapopemba, 79 - Saúde, 80 - Sé, 81 - Socorro, 82 - Tatuapé, 83 - Tremembé, 84 - Tucuruvi, 85 - Vila Andrade, 86 - Vila Curuçá, 87 - Vila Formosa, 88 - Vila Guilherme, 89 - Vila Jacuí, 90 - Vila Leopoldina, 91 - Vila Maria, 92 - Vila Mariana, 93 - Vila Matilde, 94 - Vila Medeiros, 95 - Vila Prudente, 96 - Vila Sônia

Geolocalizamos os dados do SISRUA e pudemos verificar os padrões territoriais das abordagens. Os cinco distritos com maior incidência de abordagens de crianças em trabalho infantil são da região nobre da cidade. São eles: Jardim Paulista (20%), Santana (16%), Moema (12%), Itaim Bibi (8%) e Pinheiros (5%). Das 7.344 crianças abordadas, 61% se encontravam nesses cinco bairros, portanto. Essas regiões possuem os maiores índices de desenvolvimento da cidade, e ao mesmo tempo atraem grande número de pessoas aos bairros dada a grande oferta de serviços e de comércio. Com isso, essas regiões atraem grande número de crianças que exercem atividades de mendicância e trabalho infantil de rua em farol, no comércio ambulante de venda de balas ou panos de pratos, como observamos em trabalho de campo.

O gráfico indica que os dados do SISRUA estão condicionados a um tipo específico de trabalho infantil, aquele que se dá na rua pelas crianças pedindo esmolas ou trabalhando em pequenos comércios ambulantes. Infelizmente, não possuímos dados que indiquem onde residem essas pessoas. É possível que parte more nas ruas adjacentes, mas é também plausível que grande parte se desloque das periferias para tirar o sustento nessas regiões mais ricas, conforme verificamos nas entrevistas com gestores e na pesquisa de campo. É importante notar que a competência do SEAS se restringe aos logradouros públicos, não competindo ao Serviço a abordagem em espaços privados, como comércios e prestadores de serviços (como lava-rápido, oficinas e assim por diante), tampouco em espaços privados de uso coletivo (shoppings, estacionamentos de supermercados, terminais de ônibus, metrô ou aeroportos).

Entre as situações ocupacionais mais recorrentes entre crianças (de 0 a 11 anos) estão “desempregado/sem ocupação” (54,60%) e “não informado” (27,61%). Segundo relatos colhidos durante a entrevista, a marcação “desempregados” se deve a uma condição do responsável, portanto, inadequada para medir o trabalho infantil. As demais situações ocupacionais são feirantes (8,65%), vendedor em farol (5,56%) e guardador de carros (1,66%). Outras ocupações que caracte-

rizam o trabalho na rua são limpador de vidros em farol, malabares e catador de material reciclável.



Os dados do Censo de Crianças e Adolescentes em Situação de Rua 2022

O Censo de Crianças e Adolescentes em Situação de Rua (CCASR) foi realizado pela Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social da Cidade de São Paulo (SMADS) durante o mês de maio de 2022 e mostrou que **3.759 crianças** entre 0 e 17 anos e 11 meses **vivem, dormem, trabalham nas ruas ou foram acolhidas** junto aos órgãos de Serviços de Assistência Social da Cidade. Por situação de rua, a pesquisa entende, conforme a Resolução Conjunta entre Conselhos Nacional de Assistência Social (CNASs) e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA n. 1 de 2016):

“(…) os sujeitos em desenvolvimento com direitos violados, que utilizam logradouros públicos, áreas degradadas como espaço de moradia ou sobrevivência, de forma permanente e/ou intermitente, em situação de vulnerabilidade e/ou risco

peçoal e social pelo rompimento ou fragilidade do cuidado e dos vínculos familiares e comunitários, prioritariamente situação de pobreza e/ou pobreza extrema, dificuldade de acesso e/ou permanência nas políticas públicas, sendo caracterizados por sua heterogeneidade, como gênero, orientação sexual, identidade de gênero, diversidade étnico-racial, religiosa, geracional, territorial, de nacionalidade, de posição política, deficiência, entre outros²⁰.”

O CCASR foi realizado após 15 anos sem nenhum levantamento estatístico sobre esse contingente populacional na cidade. A última pesquisa havia sido feita em 2007. O atual levantamento é considerado o mais completo realizado até o momento na cidade e permite extrair informações sobre o universo de crianças e adolescentes que vivem nas ruas da capital.

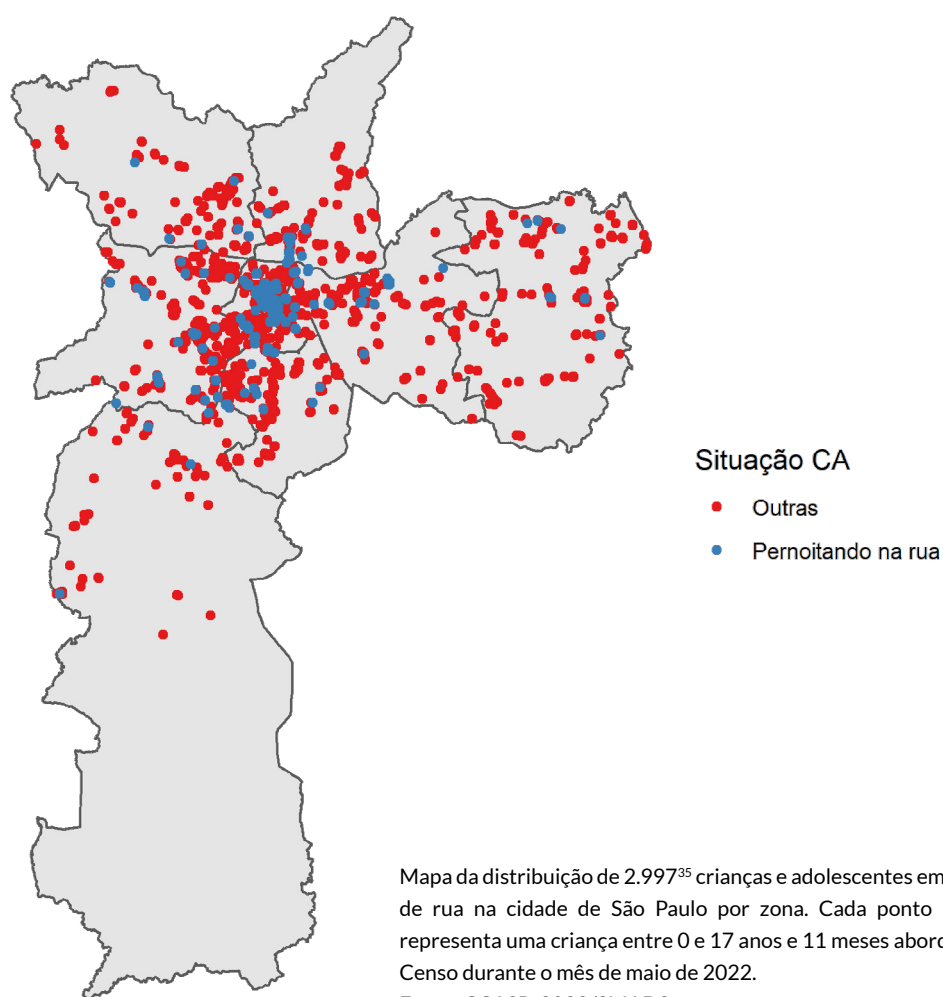
A pesquisa foi feita a partir de três tipos de abordagens: a primeira, por meio de entrevistas individuais com crianças e adolescentes ou responsáveis nas ruas; a segunda, via abordagem direta ou atribuição do pesquisador em casas de acolhimento, e a terceira de maneira indireta, a partir de observação do pesquisador, devido à impossibilidade de abordagem direta.

Nesta análise, temos como objetivo avaliar a relação entre a situação da criança na rua, trabalho infantil e a frequência escolar, por meio de base de dados disponibilizada pela SMADS a partir dos dados disponíveis²¹. É de interesse entender o grau de frequência escolar das crianças em situação de rua e em que condições o trabalho infantil e outras variáveis afetam a frequência na escola dessas crianças.

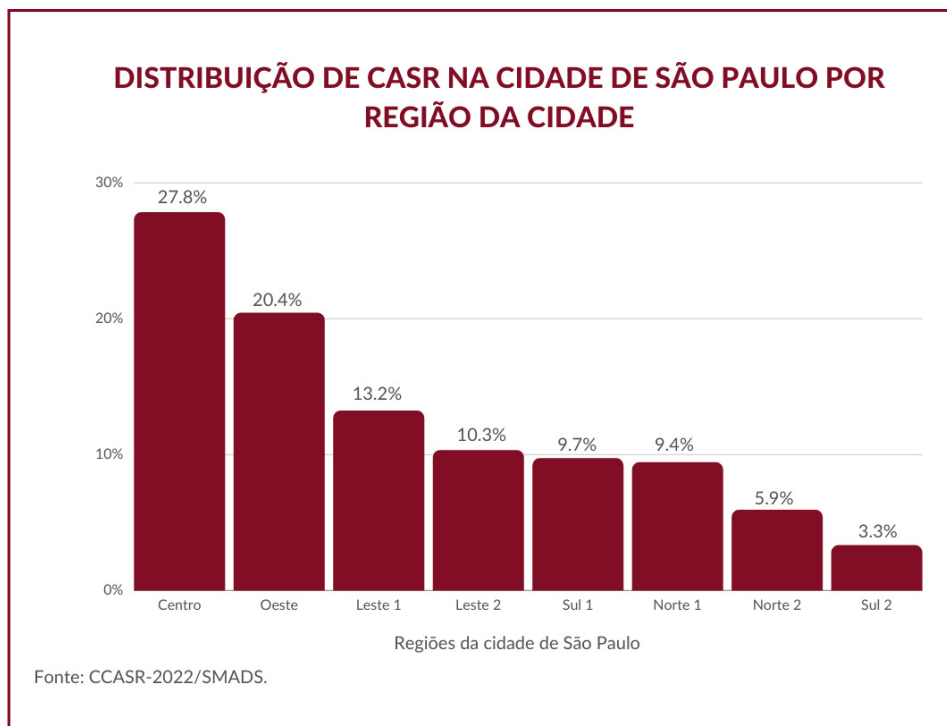
Cabe uma observação metodológica: a pesquisa apresenta duas variáveis que dizem respeito à situação de moradia de CASR, indicando se moram ou não na rua. A primeira indica se a criança ou o adolescente em situação de rua foi observado pelo pesquisador em situação de pernoite na rua ou vivenciando outras trajetórias de risco; a segunda variável foi extraída das pesquisas feitas individualmente na qual os respondentes informaram onde e em que circunstâncias moram (se na rua, em barracas, casa dos pais, hotel, entre outros).

Em nossa análise, usaremos principalmente a primeira variável, feita a partir da observação dos pesquisadores, para aferir a condição de vida de CASR em nossos cruzamentos. Consideramos essa a melhor abordagem, pois parte das respostas da segunda variável (individuais) está inclusa e coincide com a primeira (atribuição). Além disso, o número de observações na primeira variável é maior que os da segunda, pois essa exclui as pesquisas feitas por atribuição dos pesquisadores. É possível, no entanto, que ao adotar essa estratégia, parte das crianças e dos adolescentes em situação de rua observados pelos pesquisadores, que estão vivenciando outras trajetórias, também mora nas ruas; mas acreditamos que esse número seja irrisório e que a inclusão das observações por atribuição dê maior robustez aos achados.

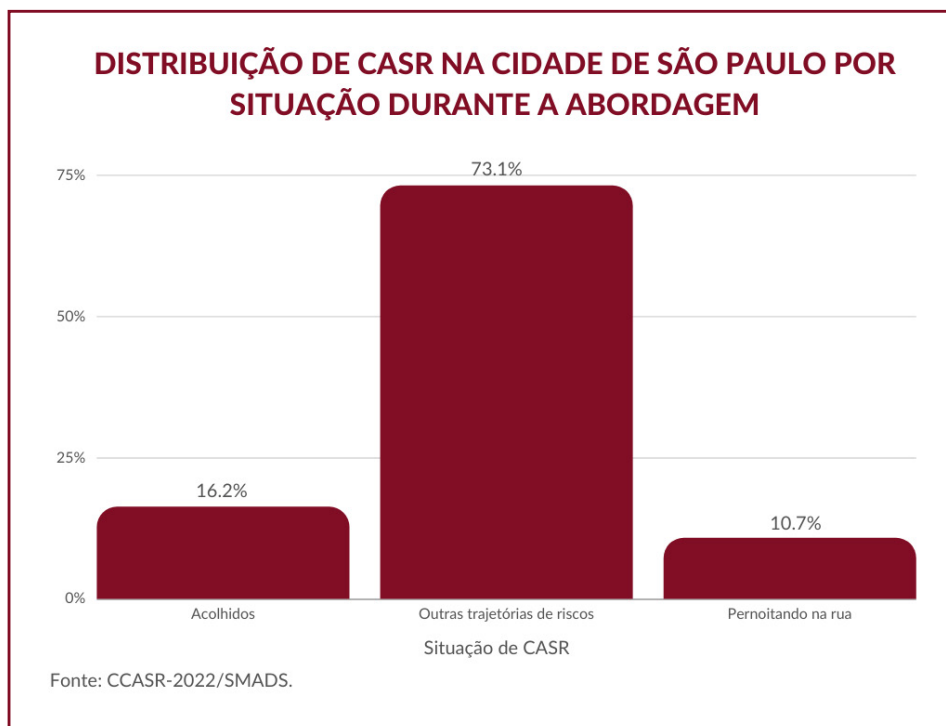
Distribuição das crianças e dos adolescentes em situação de rua pela cidade



O mapa acima nos mostra a distribuição de crianças e adolescentes na cidade de São Paulo que os pesquisadores indicaram estar pernoitando na rua ou que vivenciavam outras trajetórias de risco na rua. Notamos um padrão que se espalha por toda a mancha urbana da cidade, mas com uma concentração maior nas áreas centrais, especialmente entre as crianças e os adolescentes (CAs) que pernoitavam pelas ruas da cidade.



Encontramos diferenças nos perfis de CAs nos territórios da cidade que, por sua vez, possuem padrões específicos de sociabilidade urbana. O centro é uma região com um intenso fluxo de pessoas e de serviços durante o horário comercial, mas que se torna vazia durante a noite. Já outras áreas congregam serviços noturnos, apresentam alta densidade populacional e uma oferta de serviços durante o dia. Essa dinâmica se reflete nos números e precisa ser levada em conta durante a análise. Por exemplo, em torno de 27,8% de CASR se encontram na região central, e 20,4% na região oeste. No entanto, 21% dos CASR do centro estavam pernoitando na rua; já na região oeste, o pernoite foi um hábito constatado em apenas 8% dos CASR abordados ou observados.

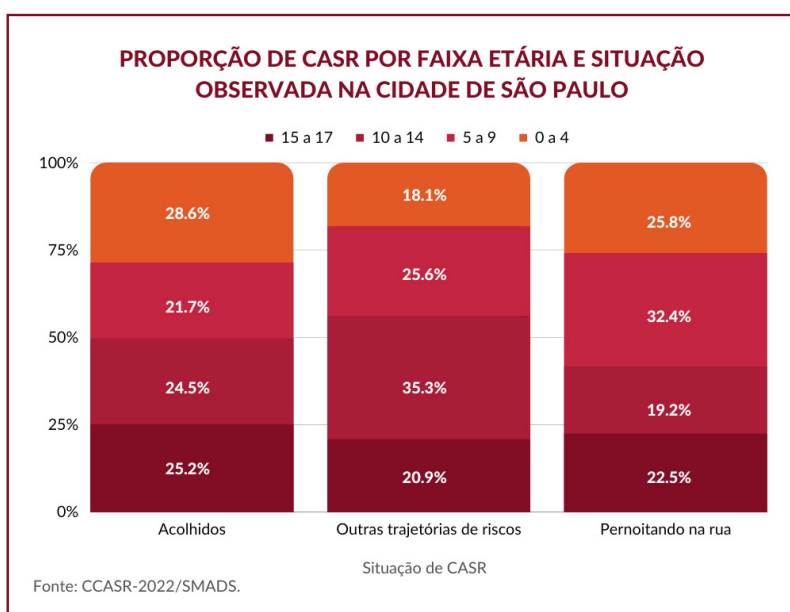


Nas próximas seções analisaremos alguns aspectos do perfil populacional de CAs que vivem em situação de rua nos diferentes territórios da cidade. Verificaremos o perfil etário, raça, gênero, condição de moradia, frequência escolar e os índices de trabalho infantil. Elaboramos também dois modelos matemáticos com regressão logística: o primeiro para verificar as variáveis que afetam a incidência de trabalho infantil e o segundo sobre a frequência escolar de CASR da cidade de São Paulo.

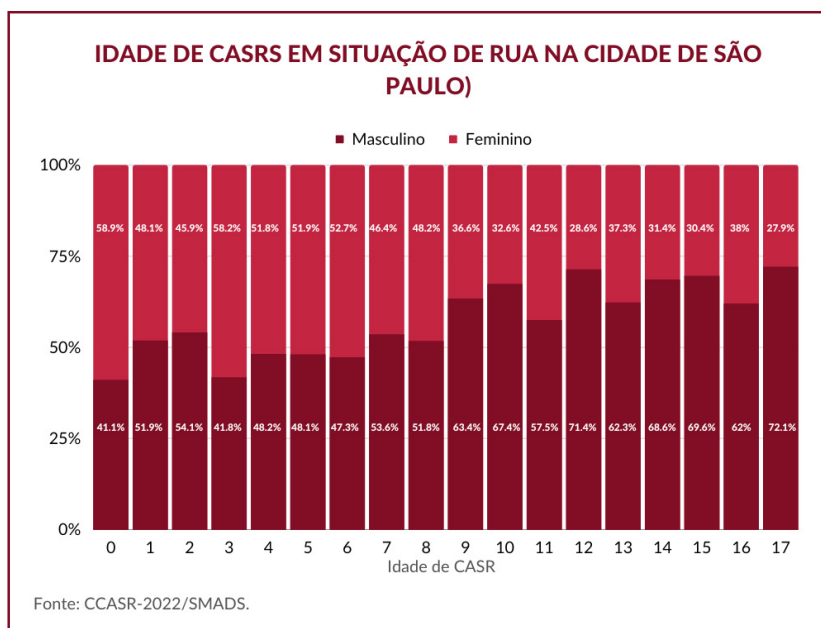
Perfil etário de CASR

A mediana da distribuição etária de CASR que foram abordados individualmente na cidade de São Paulo é de 10 anos de idade. Isso significa que **metade do universo de CASR é composta por crianças com idade entre 0 e 9 anos de idade**. Quando segmentamos, os grupos pelo tipo de situação em que se encontravam no momento da abordagem, verificamos que existem diferenças entre as faixas etárias. **O grupo de crianças que estavam pernoitando na rua é composto por mais crianças menores do que o grupo de CAs que não pernoitavam** ou estavam vivenciando uma outra trajetória de risco na observação dos pesquisadores. **Há predominância maior de crianças mais velhas e de adolescentes com condições de retornar para algum tipo de moradia²²** e que vão para as ruas para trabalhar e ajudar no próprio sustento ou

de suas famílias. E esse contingente faz com que o número de crianças e adolescentes do universo seja maior com a idade, como observamos no gráfico acima.

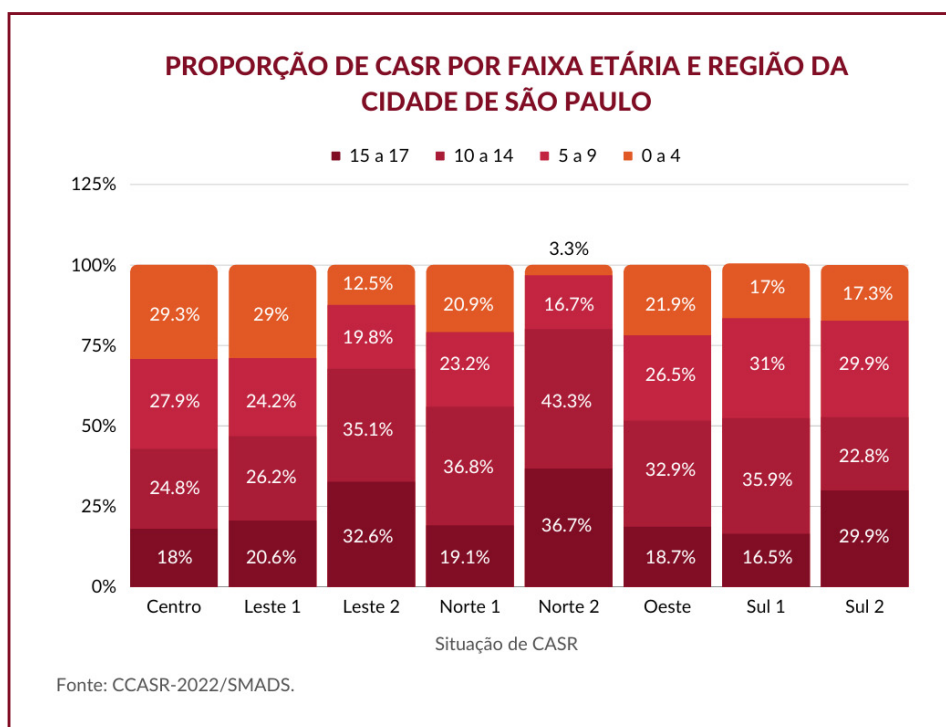


No entanto, as maiores diferenças proporcionais entre CAs que pernoitavam na rua e os que vivenciavam outras trajetórias estão na faixa etária de 10 a 14 anos e não entre os mais velhos, com idades entre 15 e 17 anos. Entre os CAs que cumpriam outras trajetórias, 35,3% tinham entre 10 e 14 anos, contra 19,2% de CAs de mesma idade que pernoitavam na rua. **Isso evidencia a existência de um contingente de CAs com pouco mais de 10 anos que estão nas ruas para trabalhar, ou cumprir outras trajetórias sem necessariamente pernoitar pelas ruas.**



Notamos também diferenças estatísticas significativas quanto à idade e ao sexo biológico de CASR. Quanto maior a idade, maior a proporção de CASR do sexo masculino em relação ao feminino, e vice-versa. Nas faixas etárias mais jovens, a proporção entre meninos e meninas chega a ser mais paritária, com exceção das crianças com menos de 1 ano, em que a proporção de meninas chega a 58,9%. Entre os mais velhos, a presença masculina chega a 72,1% entre aqueles que possuem 17 anos.

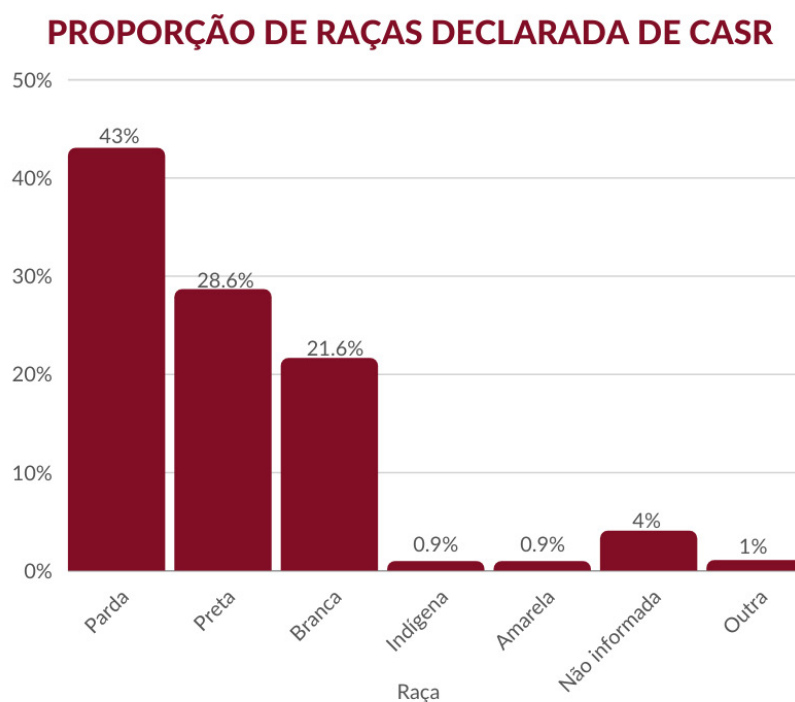
Os dados refletem uma realidade comum: **quanto mais velha for a criança do sexo masculino das famílias mais pobres, maior é a chance de ela ter que ir às ruas para ajudar no sustento próprio ou de sua família.** As crianças do sexo feminino também tendem a serem vítimas do trabalho infantil doméstico, como demonstra a literatura sobre o tema²³.



Como esperado, a dinâmica territorial afeta também a distribuição das faixas etárias pela cidade. **É no centro e na região vizinha do leste 1 que encontramos a maior proporção de crianças na primeira infância (de 0 a 4 anos).** A proporção de CASR pequena nessas áreas chega a quase 30%. Isso se deve ao fato de que

o centro de São Paulo congrega grande número de famílias pobres que vivem e sobrevivem nas ruas dessa região. Já nas regiões mais afastadas do norte 2, leste 2 e sul 2 (ver Apêndice 2), adolescentes entre 15 e 17 anos em situação de rua apresentam as maiores proporções. Chama a atenção que na área do norte 2, 43,3% da amostra é composta por crianças entre 10 e 14 anos.

Perfil racial de CASR

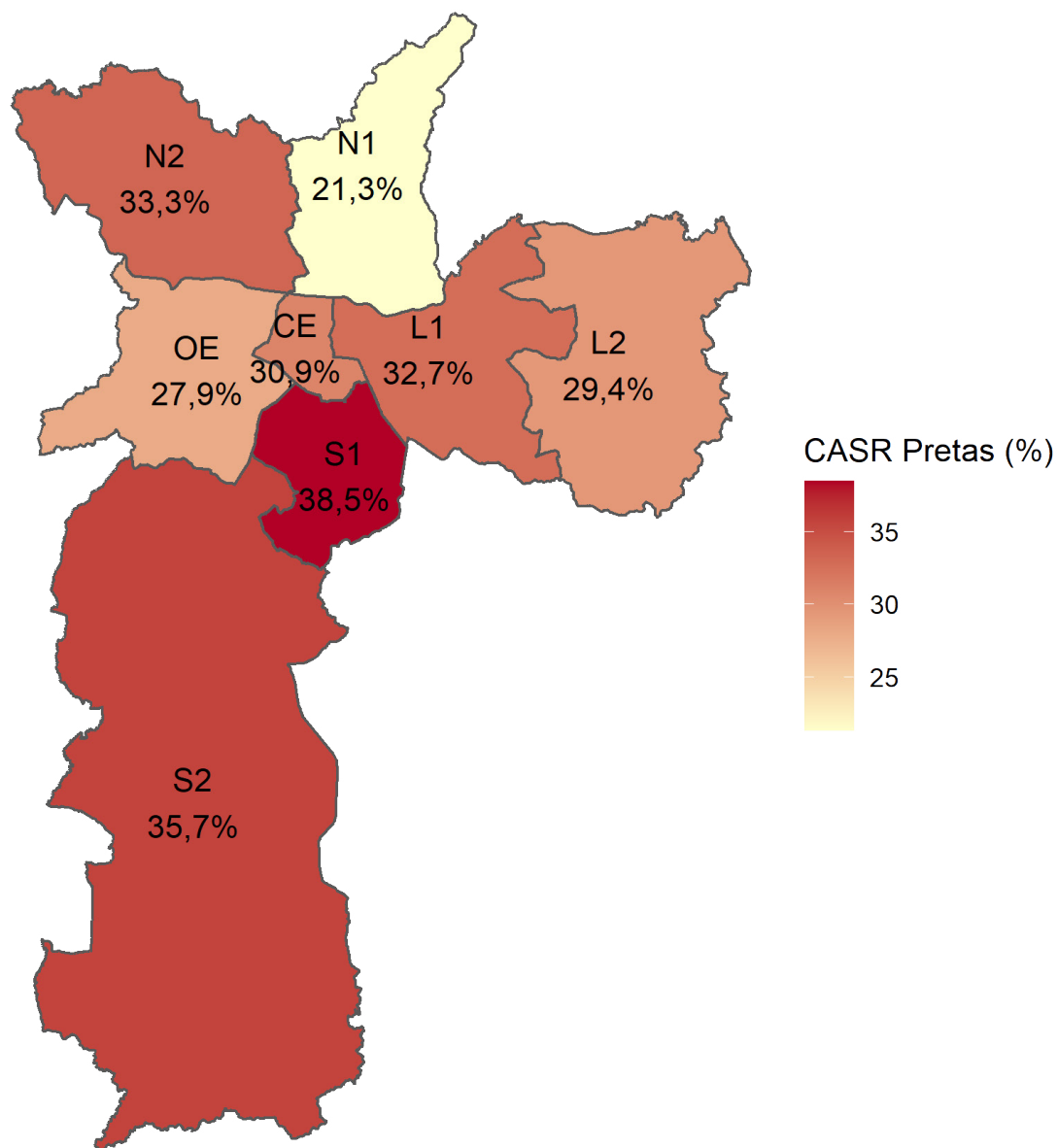


Fonte: CCASR-2022/SMADS.

Como esperado, as crianças e os adolescentes pardos e pretos em situação de rua são predominantes nesse universo. Juntas, as duas categorias abrangem 71,6% do conjunto de CASR da cidade de São Paulo. As crianças e os adolescentes brancos correspondem a 21,6% do universo e as demais raças juntas não chegam a 3%.

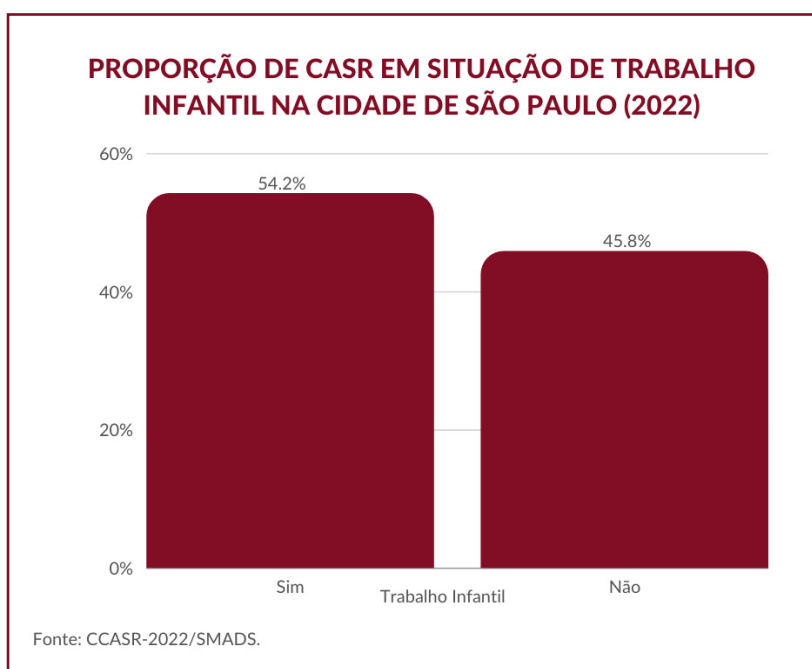
Existem algumas diferenças no perfil racial da população de CASR entre as regiões. A população branca tende a ser mais homogênea entre as regiões, variando pouco. Não encontramos diferenças estatisticamente significativas²⁴ entre as regiões e a proporção de CASR brancos. Já as regiões norte 1 e oeste possuem

proporções maiores e estatisticamente significativas de população parda do que o esperado em toda a cidade. E a região sul 1 concentra uma proporção maior de CAs negros (38,5%), como podemos ver no mapa a seguir.



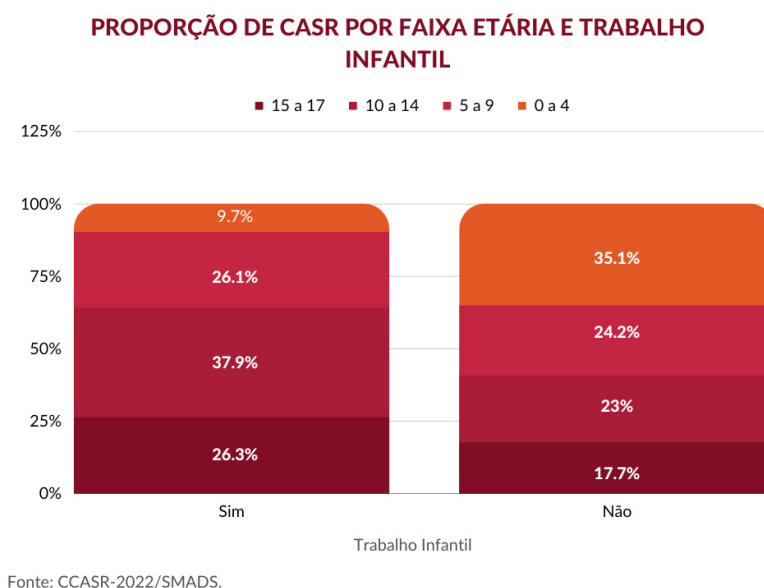
Proporção de CASR negros por região da cidade de São Paulo (2022)
Fonte: CCASR-2022/SMADS.

Trabalho infantil entre CASR



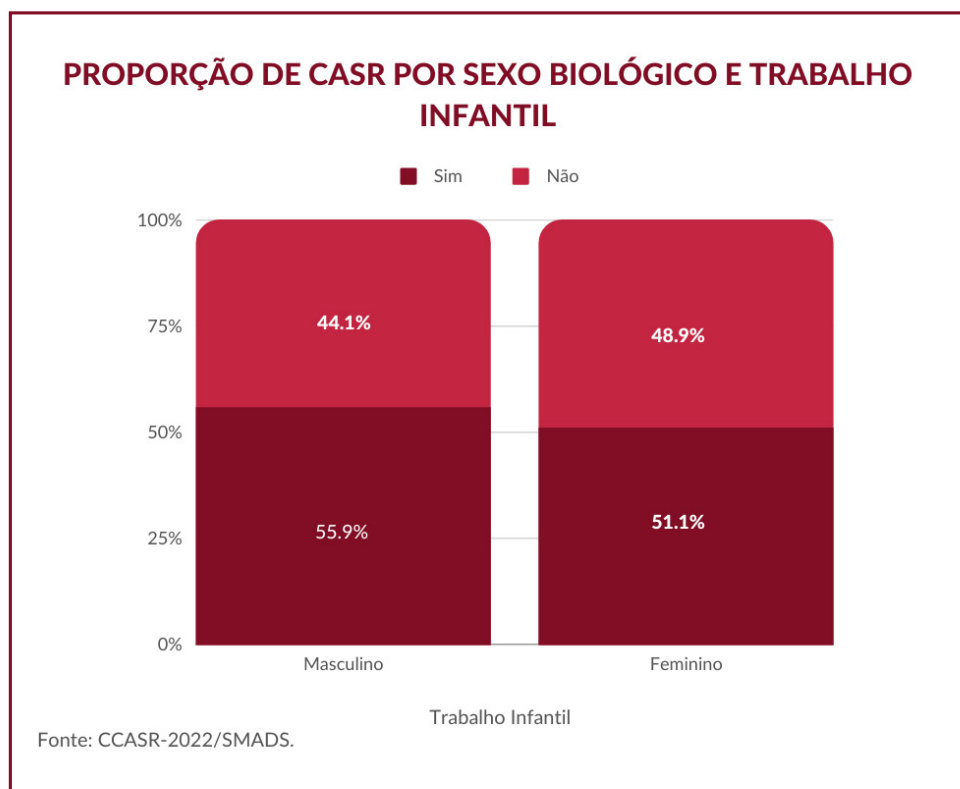
O trabalho infantil²⁵ é uma prática observada em 54,2%²⁶ de CASR da cidade de São Paulo e está relacionado com a idade da criança e do adolescente, seu gênero e a região da cidade.

Como esperado (gráfico a seguir), a média de idade das crianças que trabalham nas ruas é maior: 9,7% das crianças de 0 a 4 anos exercem alguma atividade laboral²⁷. No entanto, chama a atenção que 35,8% das que trabalham têm menos de 10 anos de idade.



Também observamos que a maior diferença percentual de crianças que trabalham e não trabalham se encontra entre a faixa dos 10 e 14 anos de idade²⁸ – faixa que consiste na maior parte dos trabalhadores infantis identificados no censo. Ou seja, a maior diferença percentual não se encontra na faixa etária dos adolescentes entre 15 e 17 anos. **Entre os que não trabalham, 23% da amostra é composta por CAs com idades entre 10 e 14 anos; já entre os que trabalham esse número é de 37,9%.** A diferença é de quase 15 pontos percentuais, número maior que a diferença entre os percentuais dos adolescentes mais velhos, que é de 8 pontos.

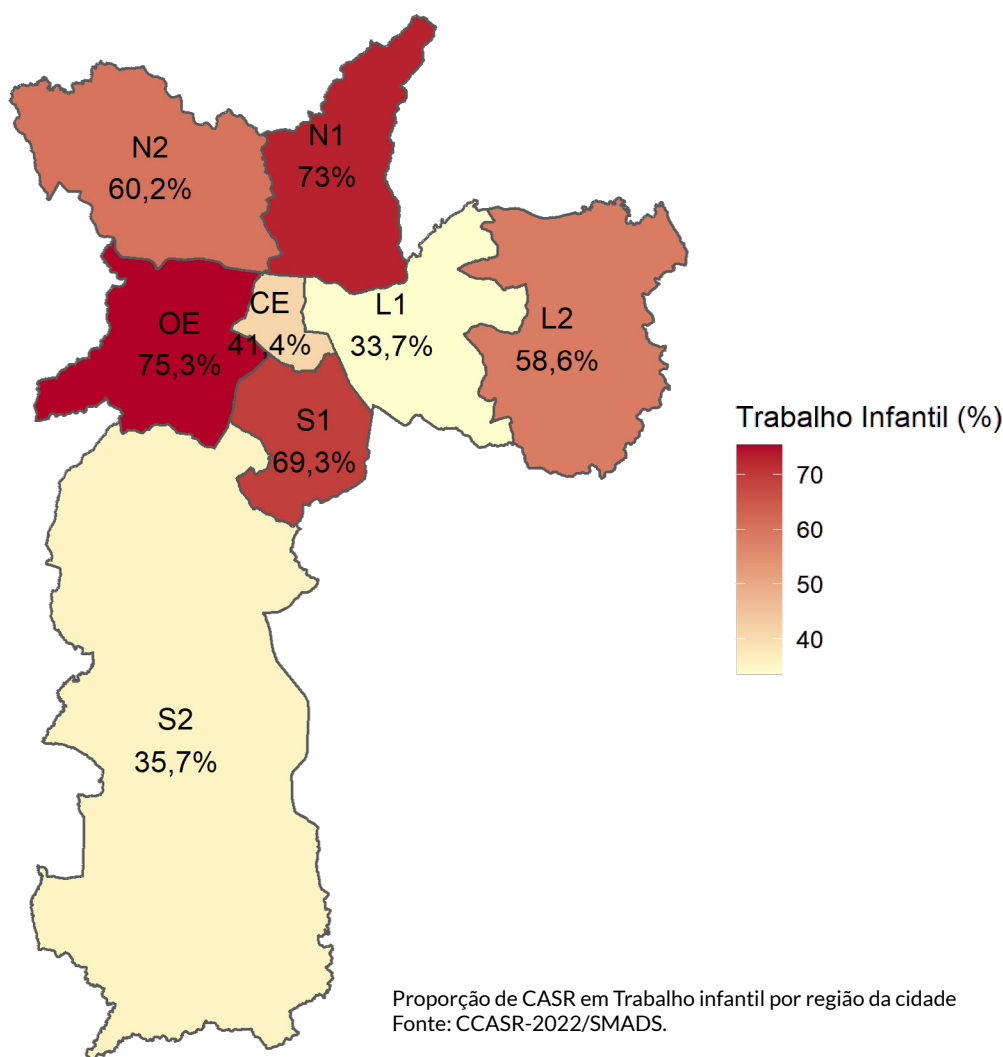
A diferença entre os gêneros também aponta que a proporção de CAs que trabalham é maior no grupo das crianças e adolescentes do sexo masculino.



As crianças do sexo feminino vulneráveis também tendem a cumprir trabalhos domésticos, como observamos em nossa pesquisa de campo, o que pode contribuir para uma proporção um pouco menor na comparação com os meninos. É importante observar, entretanto, que **a proporção de trabalho infantil na rua identificada no CCASR é igualmente grande entre ambos os sexos, acima de 50% em**

cada segmento de gênero. Vale destacar que em nossa pesquisa de campo encontramos meninas tanto no trabalho infantil na rua, geralmente vendendo panos de prato e balas, acompanhando responsáveis na prática de mendicância em faróis ou em logradouros, quanto no trabalho doméstico.

A oferta de serviços e a dinâmica social da cidade diferem entre as regiões e isso afeta a proporção de CASR em trabalho infantil em cada uma delas. **A região oeste, que concentra bairros de classe alta e grande oferta de serviços como Alto de Pinheiros, Vila Madalena, Lapa, Pompeia, Perdizes e Barra Funda²⁹, apresenta a maior proporção de CASR em trabalho infantil (75,3%). O mesmo pode-se dizer da região sul 1 (69,3%) que congrega a região da Avenida Paulista, Vila Mariana e Santo Amaro.**



A região sul 2 apresenta menores proporções de CASR em trabalho infantil dada a menor densidade populacional e baixa oferta de serviços comparada às áreas mais centrais. Proporcionalmente, o centro e a região do leste 1 apresentam taxas mais baixas de CASR em trabalho infantil, respectivamente 41,4% e 33,7%.

Por fim, elaboramos um modelo estatístico para inferir o peso e as variáveis que aumentam a probabilidade de que uma CASR se encontre trabalhando nas ruas. Através de uma regressão logística, verificamos as razões de chance das variáveis idade, raça, sexo, situação e região para a incidência de trabalho infantil. Elaboramos dois tipos de modelos: o primeiro por meio de regressões univariadas, no qual cada uma das variáveis é modelada de forma isolada, sem o controle das demais. Ou seja, verificamos as razões de chance³⁰ de cada uma das variáveis sobre a incidência de trabalho infantil separadamente. No segundo modelo, tratamos os dados de forma multivariada, incluindo todas as variáveis no modelo. Assim, conseguimos ver o peso de cada variável controlada umas pelas outras. A tabela a seguir apresenta o resultado dos modelos, com as razões de chance, limites de confiança e a significância estatística de cada variável.

Razões de chance para trabalho infantil (regressão logística)

	Modelo 1 (univariado)	Modelo 2 (multivariado)
Sexo: Feminino		
Masculino	1,214**(1,06-1,38)	0,738* (0,56-0,96)
Idade: 0 a 4 anos		
5 a 9 anos	3,907***(3,00 -5,10)	5,243***(3,74-7,40)
10 a 14 anos	5,979***(4,62 -7,77)	9,321***(6,54 -13,43)
15 a 17 anos	5,388***(4,10 -7,11)	25,814***(16,16 -42,45)

	Modelo 1 (univariado)	Modelo 2 (multivariado)
Raça: Branca		
Amarela	0,895 (0,36-2,20)	0,880 (0,17-6,57)
Indígena	2,486* (1,19 -5,69)	4,571* (1,31 21,94)
Outra	1,286 (0,67 -2,51)	0,594 (0,27-1,35)
Parda	1,149 (0,97-1,36)	1,031 (0,75-1,41)
Preta	1,027 (0,86-1,23)	1,001 (0,69-1,44)
Situação: Não mora na rua		
Mora na rua	0,534***(0,396-0,723)	0,666* (0,47-0,96)
Região: Centro (CE)		
L1	0,719** (0,58-0,89)	1,195 (0,79-1,82)
L2	2,007***(1,61-2,51)	1,613 (1,04-2,53)
N1	3,821***(2,90-5,08)	4,13***(2,57-6,77)
N2	2,141***(1,59-2,90)	1,692 (0,94-3,18)
OE	4,308***(3,48-5,35)	4,332***(2,93-6,48)
S1	3,196***(2,46-4,18)	3,363***(2,09-5,52)
S2	0,785 (0,56-1,08)	0,969 (0,48-2,00)
N	-	1570

Significância: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Nos modelos univariados, verificamos que as variáveis sexo, idade, raça e região afetam a presença de trabalho infantil. Ser menino aumenta em 21,4% a probabilidade de CASR exercer trabalho infantil, em relação às meninas. No modelo multivariado, por sua vez, o efeito da variável sexo se inverte, fazendo com que a presença do sexo masculino reduza em 30% a incidência de trabalho infantil. Verificamos que esse efeito se deve à incorporação da *variável idade em interação com a variável situação de CASR*. Isso se dá pela *existência de um número grande de crianças do sexo feminino entre as menores, que trabalham menos que as mais velhas*. Ou seja, existe um efeito de interação entre as variáveis sexo e idade: **apenas entre as crianças mais velhas, acima de 9 anos, havia diferenças significativas entre os sexos, com aumento da incidência de trabalho infantil ente crianças/adolescentes em situação de rua do sexo masculino**. Quanto mais velha for a criança e o adolescente em situação de rua do sexo masculino, maior é a chance de trabalhar e sustentar sua família e a si própria.

Como esperado, **quanto maior a idade, maiores as razões de chance de presença de trabalho infantil em relação às crianças menores de 0 a 4 anos**. No modelo univariado a razão de chance de adolescentes entre 15 e 17 não é maior que a de crianças/adolescentes entre 10 e 14 anos, *corroborando o que verificamos anteriormente no gráfico em que cruzamos as variáveis idade e trabalho infantil*. Essa distorção foi corrigida no modelo multivariado. **Em termos estatísticos, um adolescente em situação de rua com 15 a 17 anos tem uma probabilidade 25 vezes maior de realizar trabalho infantil do que as crianças entre 0 e 4 anos³¹ e 9 vezes a chance de realizar trabalho infantil em relação à faixa etária dos 10 aos 14 anos de idade**. Essa correção se deve à entrada da variável região da cidade como controle, indicando que o resultado do modelo univariado se deve a uma maior proporção de CAs da faixa etária entre 10 e 14 anos trabalhando em alguma região da cidade. No caso, identificamos que o desvio se deve ao alto número de jovens dessa faixa etária que exercem trabalho infantil na zona oeste da cidade.

A variável raça apresenta coeficientes positivos para trabalho infantil apenas entre indígenas. Comparado às brancas, CASR indígenas apresentam uma razão de chance 2,4 vezes maior de estarem trabalhando nas ruas. Esse efeito se repete no modelo multivariado. Isso se deve ao fato de que a quase totalidade das poucas

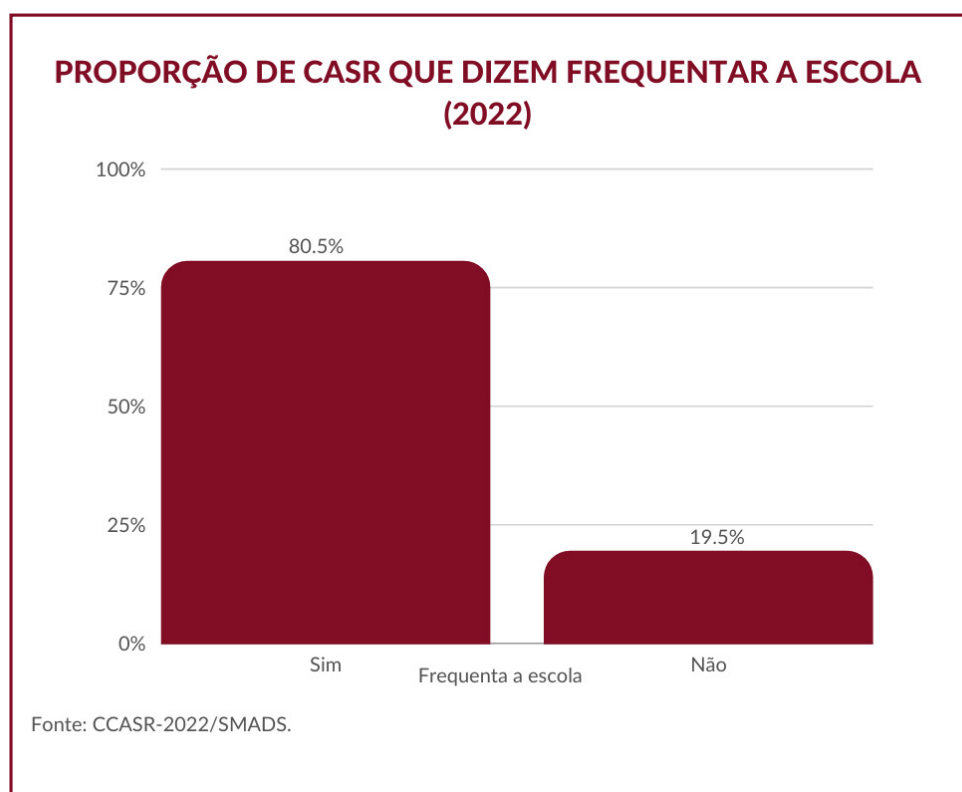
crianças autodeclaradas indígenas que estão nas ruas da cidade (**foram encontradas apenas 26 crianças nessa situação**) praticam trabalho infantil. Os dados também mostram que não encontramos diferenças significativas entre as crianças brancas, de um lado, e as pretas e pardas nos modelos univariado e multivariado.

A variável situação indica que *morar na rua diminui a incidência de trabalho infantil quando comparamos com as crianças que não moram na rua*. A razão de chance para trabalho infantil reduz em 46,6% no modelo univariado e 33,4% no modelo com os controles incluídos. Esse efeito parece paradoxal³² a princípio. No entanto, nossa hipótese é que derive do modo como a pesquisa foi realizada: CASR que saem de alguma residência, permanente ou provisória, vão para as ruas com o objetivo de tirar algum sustento para si ou suas famílias. No momento em que estão nas ruas, a probabilidade de serem flagradas praticando trabalho infantil é maior. Já CASR das famílias que vivem nas ruas têm maiores chances de serem flagrados pelos pesquisadores exercendo outras atividades de risco que não seja um trabalho em si. Eles podem estar dormindo ou brincando, no momento da pesquisa, podendo vir ou não a trabalhar em outros momentos do dia ou da semana. A coleta de dados na rua é extremamente complexa e demanda a construção de vínculos para se criar um ambiente facilitador para que situações em que envolvem violações de direitos sejam trazidas nas narrativas.

Por fim, as variáveis de região da cidade apresentam uma variedade nos seus coeficientes quando comparadas ao centro. Isso se deve ao que discutimos anteriormente: o tipo de vida urbana das regiões impacta na oferta de serviços e no fluxo de pessoas, fazendo com que existam diferentes maneiras de vivência entre CASR em cada região. Em algumas regiões, a presença de trabalho infantil será intensificada como consequência do fluxo de serviços e dinheiro que passa pelas ruas dessas regiões. Afinal, onde há mais dinheiro, maiores são as chances das famílias e crianças/adolescentes em situação de rua terem êxito no trabalho de rua. Já em outras regiões, como no centro, a vivência das crianças/adolescentes e famílias aponta para uma mistura entre o aproveitamento do fluxo financeiro e a necessidade de habitar e viver em um espaço. São nessas áreas que as famílias mais vulneráveis se alojam com suas barracas e pertences pessoais e tendem a

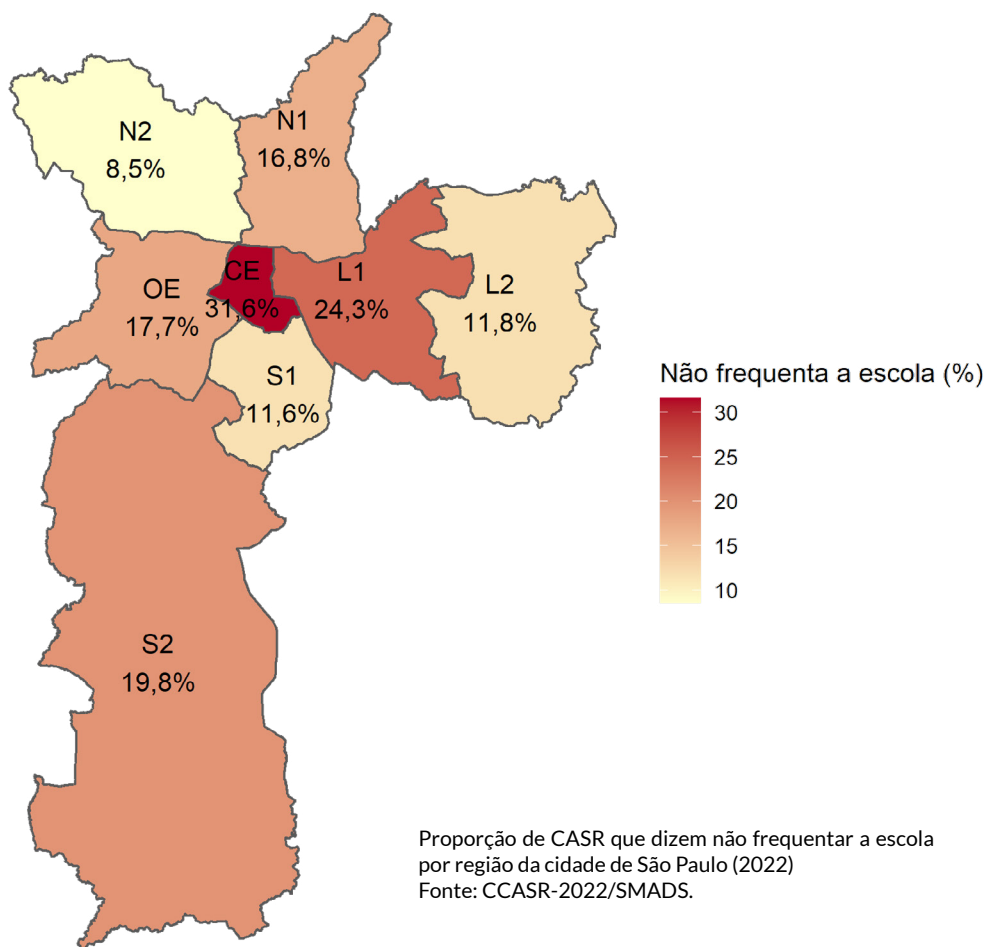
ser encontradas pelos pesquisadores realizando outras atividades que não sejam especificamente laborais.

Frequência escolar de CASR

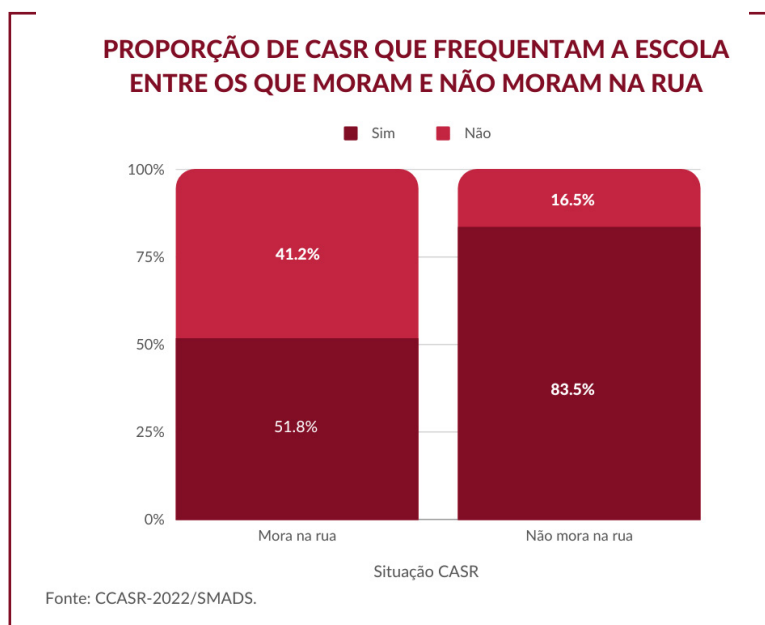


Em torno de 80,5% de CASR pesquisados dizem frequentar a escola. No entanto, não se pode dizer que seja baixo o número de CASR que não frequentam a escola. Pelo contrário, é preocupante que dentro desse perfil quase 20% de CASR sejam infrequentes.

Assim como no trabalho infantil, notamos que existem diferenças significativas entre as taxas de frequência escolar pelas regiões da cidade e alguns perfis sociais. No entanto, o quadro aqui é menos diverso.



Nos nossos modelos de regressão logística, não encontramos diferenças significativas para as variáveis sexo, raça e trabalho infantil quanto ao aumento ou diminuição da frequência escolar em nenhum tipo de modelo. Encontramos significância apenas para situação de moradia, presença na região central e idade.



A variável situação de moradia se mostrou importante redutor de frequência escolar nos modelos. **CASR que moram e pernoitam nas ruas têm 80% menos chance de frequentar a escola do que aqueles que não moram**³³. Supomos que crianças/adolescentes que moram nas ruas com suas famílias tendem a ter mais dificuldade de frequentar a escola devido às condições precárias de moradia e de alta mobilidade, suposição corroborada nas entrevistas realizadas com gestores.

Já CASR que estão pernoitando na região central tem uma razão de chance 60% menor de frequentar a escola do que os que estão em outras áreas da cidade. Como o centro congrega um número grande de CASR que moram e pernoitam nas ruas da cidade, é possível que o efeito encontrado seja o resultado de um embaraçamento entre as duas variáveis.

Razões de chance para frequência escolar (regressão logística)

	Modelo 1 (univariado)	Modelo 2 (multivariado)*
Sexo: Feminino		
Masculino	1,015 (0,80-1,29)	-
Idade: 0 a 4 anos		
5 a 9 anos	1,166 (0,66-1,98)	0,890 (0,40-1,85)
10 a 14 anos	1,877* (1,05-3,22)	1,217 (0,56-2,63)
15 a 17 anos	0,715 (0,40-1,21)	0,411* (0,19-0,91)
Raça: Branca		
Indígena	1,145 (0,42-402)	-
Outra	1,068 (0,46-2,94)	-
Parda	0,979 (0,72-1,32)	-
Preta	0,839 (0,61-1,16)	-

	Modelo 1 (univariado)	Modelo 2 (multivariado)*
Situação: Não mora na rua		
Mora na rua	0,212***(0,15-0,30)	0,264***(0,18-0,37)
Trabalho Infantil: Não		
Sim	0,923 (0,73-1,17)	-
Região: Outras Regiões		
Centro	0,428***(0,33-0,56)	0,410***(0,29-0,56)
N	-	1.309

Significância: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

*Retiramos as variáveis não significativas do modelo multivariado para garantir melhor variabilidade da amostra.

O modelo multivariado, no entanto, confirmou a tendência encontrada no univariado. Mesmo controlando por situação de moradia, **a região central se apresenta como variável redutora da frequência escolar. As crianças e os adolescentes que estão no centro, morando ou não na rua, frequentam menos as escolas do que os que estavam em outras regiões da cidade.**

É provável que CASR que se deslocam para a região central para trabalhar acabem percorrendo longas distâncias e se encontrem longe dos seus locais de residência (permanente ou provisória). Isso faz com que a frequência escolar seja mais difícil, uma vez que se torna inviável retornar para suas áreas de origem a tempo de frequentar algum turno escolar.

Os dados levantados apontam para uma realidade importante: **o universo de crianças e adolescentes em situação de rua é diverso e muito atrelado à região em que se encontram ou que circulam.** Isso indica que **uma política social efetiva deve levar em conta essa diversidade, e ser adaptada aos diferentes cenários e**

territórios. Também é importante destacar a existência de dois perfis de CASR: os que moram com suas famílias nas ruas, e os que se deslocam para as regiões em busca de sustento e sobrevivência.

O trabalho infantil se insere nessa realidade e é praticado pela maioria de CAs que estão nas ruas da cidade. Há diferenças regionais nos níveis de trabalho infantil, bem como entre as faixas etárias e sexo. A partir dos dados do CCASR, **não encontramos relação significativa entre trabalho infantil e frequência escolar** indicando que tanto crianças/adolescentes que trabalham como as que não trabalham frequentam a escola na mesma proporção. Mas é importante notar que a pergunta do CCASR tinha como objetivo aferir apenas se a criança ou o adolescente estava “frequente ou não”. Essa pergunta não considera a situação de infrequência escolar. É possível que aqueles que estavam matriculados, mas infrequentes, tenham respondido que estavam frequentes. Aqui, é importante lembrar que a pesquisa censitária não teve o objetivo de aprofundar a questão da desvinculação escolar, em que se faz presente situações de frequência, infrequência, abandono e evasão escolar. É possível que na fase amostral da pesquisa do CCASR tal dimensão seja trazida com mais força, possibilitando outro resultado para a análise de regressão.

No entanto, crianças/adolescentes que moram nas ruas e os que vivem no centro da cidade tendem a frequentar menos a escola do que os demais. É possível que esse seja um efeito da distância, como apontado acima. CAs que vão ao centro para trabalhar têm dificuldades de voltarem para os seus lugares de origem a tempo para frequentar a escola. CAs que moram nas ruas também encontram poucas condições materiais, além das imateriais, para acessar o sistema de ensino com êxito. Preocupa também **o alto índice de infrequência entre CAs que moram nas ruas.** As condições precárias de moradia, privação econômica, acesso descontínuo ao transporte escolar e a impossibilidade de residência tornam difícil a matrícula e a frequência escolar. Há uma articulação, portanto, entre assistência social, habitação e educação que precisa ser levada em conta pelas equipes de apoio a essas famílias e os formuladores de política pública.

Notas

1. A Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, conhecida como Lei de Migração, estabelece entre suas diretrizes o “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, Educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social”. A maior parte dos responsáveis estava em situação de rua por motivos de sobrevivência e residia em favela, ocupação e abrigo. Uma mãe colombiana, no Brasil desde 2020, contou que não conseguiu matricular a filha por não ter trazido os documentos da escola do país de origem e tinha planos de regressar à Colômbia. Outra mulher havia passado em cinco países diferentes ao longo de um ano, até chegar ao Brasil, e planejava regressar à Venezuela para buscar as outras filhas e a mãe enferma, motivos pelos quais a filha que a acompanhava não estava matriculada na escola. A maior parte das crianças estava matriculada no momento da entrevista e a responsável relatou a situação de infrequência durante as aulas remotas.
2. Os dados oficiais sobre a Covid-19 apontam para uma proporção de 0,3% de mortes por 100 habitantes no Brasil. Nossa amostra contém uma proporção 45 vezes maior.
3. Pergunta com múltiplas alternativas de respostas, sendo possível ao respondente elencar até três razões.
4. Para uma revisão da literatura recente e abrangente sobre o tema, veja: SOSU, E. M; DARE, S.; GOODFELLOW, C.; KLEIN, M. Socioeconomic status and school absenteeism: a systematic review and narrative synthesis. *Review of Education*, v. 9, issue 3, October 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rev3.3291>. Acesso em: 4 abr. 2022.
5. Na maior parte dos casos, foram entrevistados crianças e adolescentes e seus responsáveis.. Ressalta-se que algumas crianças/adolescentes estavam desacompanhadas (adolescentes do campo de coleta Shopping Metrô Santa Cruz e em situação de rua, impossibilitando as entrevistas com seus responsáveis, conforme explicitado na Introdução deste trabalho.
6. Como afirma Azevedo (2014, p. 4): “Neste caso a triangulação pode: [...] contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Ela contribui para estimular a criação de métodos inventivos, novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados”.

7. Crianças que estão fora de CEIs com demanda evidenciada por responsáveis foram consideradas em evasão. Embora a frequência em creche não seja obrigatória, tratou-se de incluir esses casos dentro dos tipos de vinculação escolar possíveis.

8. Tais hipóteses serão exploradas com maior profundidade no Capítulo 3, que trata da análise qualitativa das entrevistas.

9. Nesta tabela se incluem situações de trabalho infantil com menor incidência nas narrativas e detalhamento das subdivisões de trabalho infantil doméstico.

10. O termo “capaz” aqui foi utilizado sob a perspectiva de Amartya Sen (2001), que contempla capacidade como o somatório de condições pessoais e oportunidades sociais para superar privações multidimensionais. Seu uso não se aplica exclusivamente aos adultos ouvidos, responsabilizando-os de forma exclusiva pela expressão da desigualdade social, mas amplia a leitura do fenômeno de forma política, para garantir o acesso a políticas sociais contextualizadas e reparatórias.

11. Como será abordado em maiores detalhes no Capítulo 3, a escola é vista como um equipamento que amplia e fortalece o conjunto capacitário de educandos em múltiplos aspectos para grande parte dos responsáveis, inclusive para aqueles cujos filhos estão em situação de trabalho infantil.

12. A pesquisa por questionário indicou, considerando uma base de 133 respondentes, que 39,1% das crianças trabalham dentro ou fora de casa por cinco dias da semana e 13,5% durante os fins de semana.

13. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgado-resultado-da-2a-etapa-do-censo-escolar-2021>. Acesso em: maio 2022. Fora do ar em 24 out. 2022.

14. O INEP modificou a forma de acesso aos dados do Censo Escolar a partir de abril de 2022. A justificativa é a de que a adequação é necessária como forma de ajustá-los segundo a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD - Lei n. 13.709/2018). A medida é duramente criticada por especialistas e até o momento o instituto não deu novos prazos ou uma sinalização de que o acesso aos dados será modificado. Ver em G1 – “INEP republica microdados da Educação básica em modelo simplificado; mudança compromete análise de desempenho de alunos, diz ex-diretora”. Como solução aos pesquisadores que precisam acessar os microdados identificados, o INEP criou uma sala segura em suas instalações no Distrito Federal, com acesso restrito. O processo para credenciamento e acesso, na prática, inviabiliza o acesso garantido pela Lei n. 12.527/2011 conhecida como Lei de Acesso à Informação (LAI).

15. O Marco Legal pela Primeira Infância (Lei Federal n. 13.257) de 2016 estipula critérios para a expansão da Educação Infantil no Brasil em seu Artigo 16, currículos e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica, bem como instalações e equipamentos que atendem aos padrões estipulados pelo Ministério da Educação (MEC). Prevê ainda em seu Artigo 14, parágrafo 15, programas de visita domiciliar voltados ao cuidado e à Educação. Assim, apesar de não tratar diretamente da evasão escolar ou mesmo do trabalho infantil, apresenta como proposta a valorização da cultura da infância, o que inclui o brincar e o acesso à Educação adequada a essa faixa etária.

16. O link da execução orçamentária da Prefeitura de São Paulo pode ser conferido em: <https://orcamento.sf.prefeitura.sp.gov.br/orcamento/execucao.php>. É importante mencionar que há atualização diária da base de dados.

17. PORTAL PREFEITURA DE SÃO PAULO. “Prefeitura de São Paulo zera fila de creche pela primeira vez na história”.

18. Nos dados do Censo, a situação escolar da maior parte dessas crianças é frequente, segundo autodeclaração; mas a etapa censitária não teve como objetivo aprofundar se há processos de fragilização do vínculo entre o estudante e a escola, como é o caso da defasagem série-ano ou da infrequência.

19. Considerando escolas públicas e privadas, nos anos iniciais, a taxa média de abandono das escolas na cidade cresceu duas vezes mais, passando de 0,2% para 0,6% em 2021. Entre os anos finais, a taxa de abandono cresceu quatro vezes mais, passando de 0,2% para perto de 1% em 2021. Em 2018 a taxa média de abandono entre os matriculados nos anos finais chegou a ser a maior do período abordado.

20. Segundo estimativas da OIT, a crise socioeconômica decorrente da pandemia afetaria negativamente entre 44 milhões e 66 milhões de crianças no mundo todo, crianças que podem recair em situação de extrema pobreza. Para a OIT, as famílias podem recorrer ao trabalho infantil como forma de lidar com a perda de rendimentos e de arrimos familiares (ILO, 2020), especialmente se essas crianças e adolescentes estiverem fora da escola – trabalha-se com a hipótese de dupla correlação, portanto: trabalho infantil e evasão escolar no contexto da pandemia de Covid-19.

21. Fonte: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/24788397/do1-2016-12-20-resolucao-conjunta-n-1-de-15-de-dezembro-de-2016-24788242

22. A base de dados do censo foi disponibilizada no site da SMADS. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/observatorio_socioassistencial/pesquisas/index.php?p=18626. Acesso em: 17 out. 2022. Na fase amostral da pesquisa está prevista a identificação do perfil das crianças e das violações de direitos, incluindo a questão do trabalho infantil. A fase amostral não havia sido finalizada quando da conclusão deste estudo. Mas, certamente, terá importante contribuição para o município.

23. O censo abordou um total de 3.759 CAs, no entanto, para 762 crianças, a localização não foi incluída nos dados da pesquisa por questões de segurança e sigilo.

24. Tal colocação corrobora as observações de campo do nosso estudo e as entrevistas realizadas com familiares, crianças e adolescentes. Crianças pequenas com idade entre 0 e 4 anos estavam na presença dos responsáveis durante a abordagem. Em diferentes relatos aparecem que familiares não contam com uma rede de proteção para que seus filhos possam não utilizar o espaço da rua como meio de sobrevivência.

25. Para alguns exemplos institucionais: BRASIL, 2012; ILO, 2020; WORLD BANK, 2005. Na pesquisa de campo (entrevista com crianças e adolescentes), todas as situações de trabalho infantil doméstico se deram através de relatos de participantes do sexo feminino.

26. Usamos teste de qui-quadrado para inferir sobre as diferenças.

27. Categorização de Trabalho Infantil para a pesquisa: "(...) com base nas atividades realizadas pela CA, considerando as atividades geradoras de renda e gravíssimas (vende produto lícito, mendicância, engraxate, coleta de reciclável, rodinho, flanelinha/guardador de carro, malabares, entrega panfletos, roubo/furto, venda de produtos ilícitos, exploração sexual e comercial)" (DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS DO CENSO 2022 DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA).

28. O cálculo considera o universo total da pesquisa, o que inclui as crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional.

29. Na etapa de entrevista com famílias da pesquisa, observou-se que nesta faixa etária as crianças que trabalham acompanham seus pais durante atividades de mendicância.

30. Contingente que, em sua maioria, está nas ruas para trabalhar, e não necessariamente pernoitar, como vimos anteriormente.

31. Ver Apêndice A01.

32. A razão de chance é a razão entre a probabilidade de um evento ocorrer sobre a chance (probabilidade) do evento não ocorrer.

33. Cabe salientar que essa informação pode apresentar distorções quando observadas situações em campo, durante o processo de coleta de dados com famílias que estão com crianças nessa faixa etária. Muitos familiares não consideram a experiência de mendicância dessa idade como trabalho infantil, mas sim como “companhia” durante a permanência nas ruas, o que afetaria a coleta de dados objetivos acerca do fenômeno.

34. Essa contradição se revela também na própria pesquisa quando, nas entrevistas com crianças e adolescentes que dormem na rua, observou-se com mais intensidade e frequência situações de trabalho infantil do que com participantes que não pernoitavam na rua. Percebe-se que a forma de coleta interfere diretamente nos dados e na interpretação deles.

35. Dado corroborado, sem rigor estatístico da regressão logística com nossa pesquisa de campo na modalidade de entrevista com adultos, crianças e adolescentes em situação de rua.

CAPÍTULO 2.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS: DOS PLANOS ÀS PRÁTICAS

Este capítulo apresenta os instrumentos de planejamento e monitoramento das políticas públicas, tais como o Plano Plurianual (PPA 2022-2025), Plano de Metas, a Lei de Diretrizes Orçamentária (LDO), a Lei Orçamentária Anual (LOA) e os editais do FUMCAD. Também são sistematizados alguns planos municipais: Plano de Assistência Social da cidade de São Paulo (2018-2021); Plano Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Jovem Trabalhador (2016); Plano Decenal Municipal de Atendimento Socioeducativo (2015-2025); Plano Municipal de Educação (2015-2025); Plano Municipal pela Primeira Infância (2018-2030); e Plano Municipal de Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes (2008).

São apresentados os principais equipamentos da rede de Assistência Social na cidade de São Paulo (CRAS, CREAS, SASF, SEAS e Circo Social), relevantes para o enfrentamento da exclusão escolar e do trabalho infantil, e sua capacidade de atendimento em relação à demanda.

Instrumentos de planejamento e monitoramento de políticas públicas

Nas seções seguintes, analisamos os instrumentos de planejamento e monitoramento das políticas públicas e planos setoriais pertinentes ao objetivo da pesquisa.

Plano de Metas

Detentora do maior orçamento municipal do país, a cidade de São Paulo tem em seu **Plano de Metas 2021-2024** e em seu **Plano de Ação para Implementação da Agenda 2030** suas principais diretrizes elencadas para melhoria das condições de

vida no município, expressas, por sua vez, na LDO anual e, conseqüentemente, no orçamento da cidade. O Plano de Metas da Cidade de São Paulo foi incorporado à Lei Orgânica do Município em 2008 como instrumento da sociedade civil para construção coletiva das metas da cidade para os quatro anos de mandato de cada executivo eleito. Seu conteúdo final consiste “nas diretrizes do Plano de Governo eleito, os critérios determinados pelo Plano Diretor Estratégico e pelos demais documentos de planejamento público de médio e longo prazos”, além das consultas públicas (PMSP, 2021, p. 12).

O Plano de Metas 2021-2024 apresenta seis eixos principais para balizar sua implementação de políticas públicas. O primeiro eixo, “SP Justa e Inclusiva” diz respeito ao combate às desigualdades tendo por foco a proteção em todas as fases de vida das pessoas, vivam sozinhas ou em núcleos familiares. Para execução deste eixo, o município reservou R\$ 14.627.300.000,00, assim distribuídos:

OBJETIVOS	CUSTOS
Reduzir a pobreza e ampliar o acesso a direitos da população mais vulnerável	R\$ 1.697.800.000,00
Garantir a proteção integral e o pleno desenvolvimento para crianças entre 0 e 6 anos de idade	R\$ 1.219.900.000,00
Assegurar o acesso aos serviços de Saúde e de proteção social às pessoas em situação de rua	R\$ 32.000.000,00
Garantir os direitos e assegurar a convivência familiar e comunitária à população idosa	R\$ 78.700.000,00

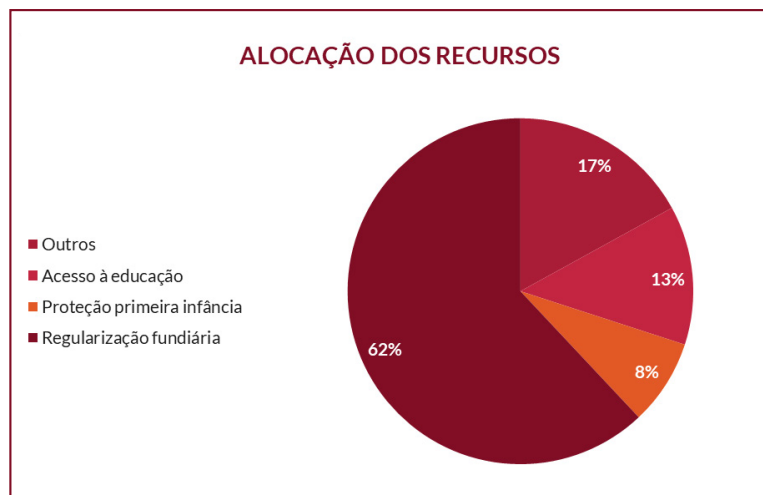
OBJETIVOS	CUSTOS
Democratizar o acesso a políticas públicas de esporte e lazer por meio da manutenção e ampliação de programas e equipamentos esportivos na cidade	R\$ 66.900.000,00
Atendimento integral em Saúde, ampliando a cobertura territorial dos serviços e considerando as especificidades do público atendido (gênero, raça e ciclo de vida)	R\$ 473.600.000,00
Promover o acesso à moradia, à urbanização e à regularização fundiária	R\$ 9.112.700.000,00
Ampliar o respeito à diversidade e fomentar a igualdade de oportunidades	R\$ 60.300.000,00
Garantir à toda a população em idade escolar o acesso inclusivo e equitativo à Educação de qualidade, assegurando o pleno desenvolvimento educacional de forma integrada à comunidade	R\$ 1.885.800.000,00

Fonte: PMSP, 2021.

O Orçamento Municipal 2022

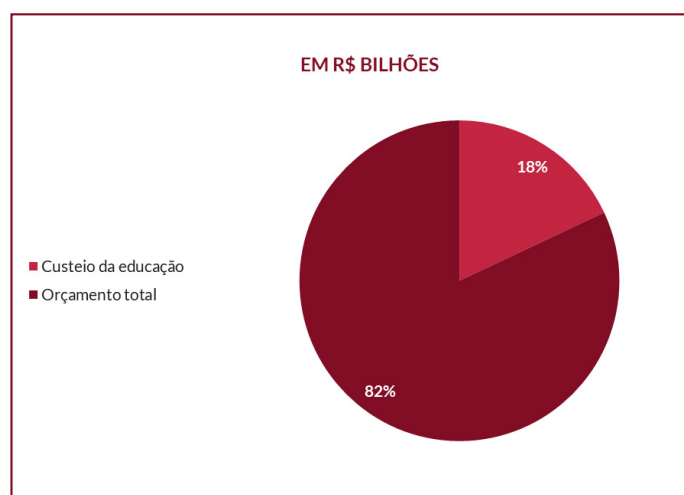
Observa-se na Tabela 1 que as maiores rubricas orçamentárias estão destinadas à promoção do acesso à moradia e regularização fundiária (acima de R\$ 9 bilhões) e à proteção da primeira infância e acesso à Educação para a população em idade escolar (acima de R\$ 3 bilhões). Esse valor corresponde a 83% do total alocado para

esse eixo prioritário. Para melhor visualização em relação aos temas desse eixo de inclusão social, observe o gráfico a seguir referente à alocação de recursos:



O Orçamento Municipal para 2022 é o maior de toda a história da cidade, tendo sido reservados R\$ 82,7 bilhões – aumento de 21% em relação ao exercício anterior (2021). Isso não significa que a cidade irá investir o valor total, mas sinaliza que há recursos para investimento.

O orçamento anual do município nos permite avaliar como, exatamente, os recursos são alocados a partir desses eixos prioritários – do custeio dos profissionais de Educação, passando por uniformes e transporte escolar aos estudantes, até a reforma de instalações nas escolas. São gastos rotineiros para o funcionamento da Educação que totalizam R\$ 17.067.969.064,00 reservados para 2022.



Desse valor, destacam-se as seguintes ações no total de R\$ 454.169.871,00 (cerca de 2% do orçamento total):

AÇÃO	VALOR	EXECUÇÃO (09/22)
Ações Permanentes de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente	R\$ 68.367.910,00	R\$ 38.188.750,83
Acompanhamento das Aprendizagens e Permanência Escolar	R\$ 1.326.155,00	R\$ 426.133,04
Alfabetização na Idade Certa	R\$ 51.496.069,00	R\$ 7.086.737,53
E1668 - Programa de Assistência e Apoio à Juventude	R\$ 150.000,00	R\$ 0,00
E1669 - Programa de Apoio à Juventude	R\$ 50.000,00	R\$ 0,00
Políticas, Programas e Ações para Criança e Adolescente	R\$ 690.000,00	R\$ 1.722.459,76
Programa Suplementar de Assistência à Saúde dos Estudantes	R\$ 7.150.360,00	R\$ 0,00
Transporte Escolar - Educação Especial	R\$ 8.671.242,00	R\$ 5.421.705,87
Transporte Escolar - Educação Infantil	R\$ 176.014.560,00	R\$ 101.574.897,51
Transporte Escolar - Ensino Fundamental	R\$ 140.253.575,00	R\$ 78.760.047,20
Totais	R\$ 454.169.871,00	R\$ 233.180.731,74

Fonte: Lei Orçamentária Anual, 2022.

No entanto, acompanhar a execução de cada uma das ações não é tarefa simples, uma vez que a base de dados consolidada oficial do município, atualizada diariamente, engloba ainda exercícios anteriores ao atual. Compreensivelmente, a base de dados não discrimina qual desembolso pertence a qual eixo ou meta do Plano de Metas. Ou seja, ao observarmos os desembolsos por eixo programático, não é possível visualizar a totalidade das ações destinadas a determinados públicos, dado que as atividades e programas para um público estão pulverizadas também por outros eixos programáticos.

A seguir, apresentamos a execução orçamentária das principais atividades que dizem respeito às crianças, aos adolescentes e suas unidades familiares. Ressaltamos que:

- i) a classificação por áreas temáticas não corresponde aos eixos temáticos do orçamento;
- ii) a classificação não contempla qual órgão realizou o desembolso;
- iii) as ações elencadas não correspondem à totalidade das ações presentes no Orçamento Municipal;
- iv) as rubricas de custeio direto (pessoal e auxílios) não foram computadas;
- v) os dados correspondem à planilha de execução orçamentária de 12 de setembro de 2022.

Os três grandes eixos temáticos - primeira infância

O gráfico a seguir apresenta a execução orçamentária dos três grandes eixos temáticos que correspondem ao público-alvo de nossa pesquisa. Pedimos ao leitor que tenha em mente que o eixo “Proteção e Desenvolvimento Integral na Primeira Infância” não exaure a totalidade das ações que atingem a primeira infância; atividades como Alimentação Escolar, Programa Leve-Leite e Programa Nacional de Alimentação Escolar, por exemplo, são parte de outro eixo (Nutrição e Promoção da Segurança Alimentar), assim como a implementação de “espaço kids” em todas

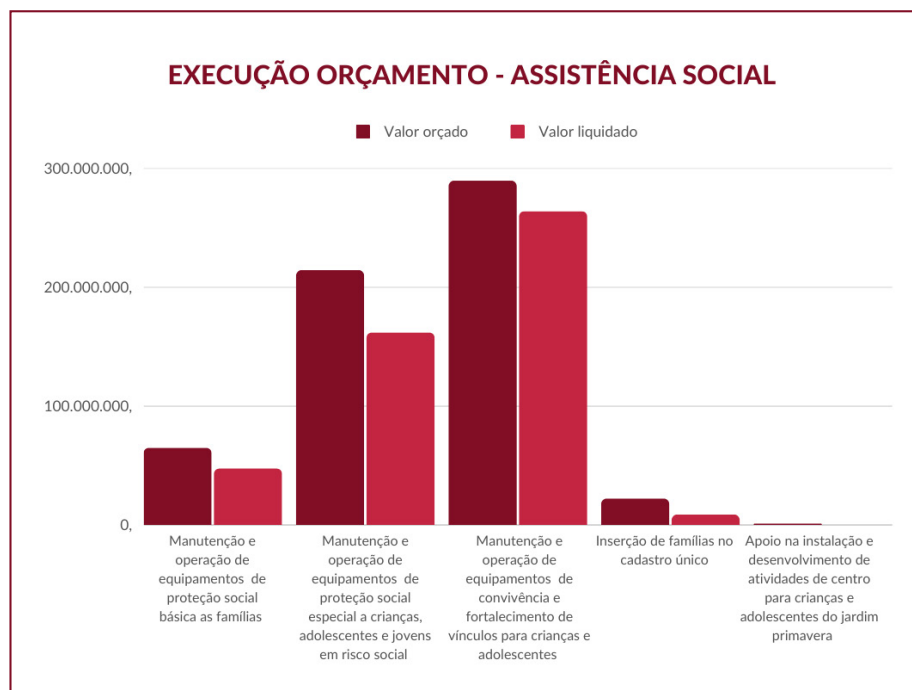
as Unidades Básicas de Saúde (UBSs) está no eixo “Ações e Serviços em Atenção Básica, Especialidades e Vigilância”.



Os três grandes eixos temáticos - Assistência Social

Os programas de Assistência Social na cidade de São Paulo são custeados pelo Fundo Municipal de Assistência Social (FMAS), vinculado à SMADS. Apontou-se que os CRASs têm se ocupado quase que exclusivamente do cadastramento de famílias no Cadastro Único (veja a seção “Políticas públicas intersetoriais de enfrentamento à exclusão escolar e trabalho infantil no município de São Paulo”) segundo uma parte dos gestores entrevistados que operam na rede socioassistencial. Por esse motivo, incluiu-se essa categoria no gráfico a seguir. Note-se que ele não contempla gastos com centros de convivência intergeracionais nem os desembolsos de assistência social com a população idosa, com a Primeira Infância nem com pessoas com deficiências. O principal destaque do gráfico é o fato de que os desembolsos acompanham de perto o valor orçado atualizado para 2022 – é o único dos três eixos em que isso ocorre, possivelmente porque a execução dos serviços realiza-se pela rede conveniada, com cronograma de pagamentos

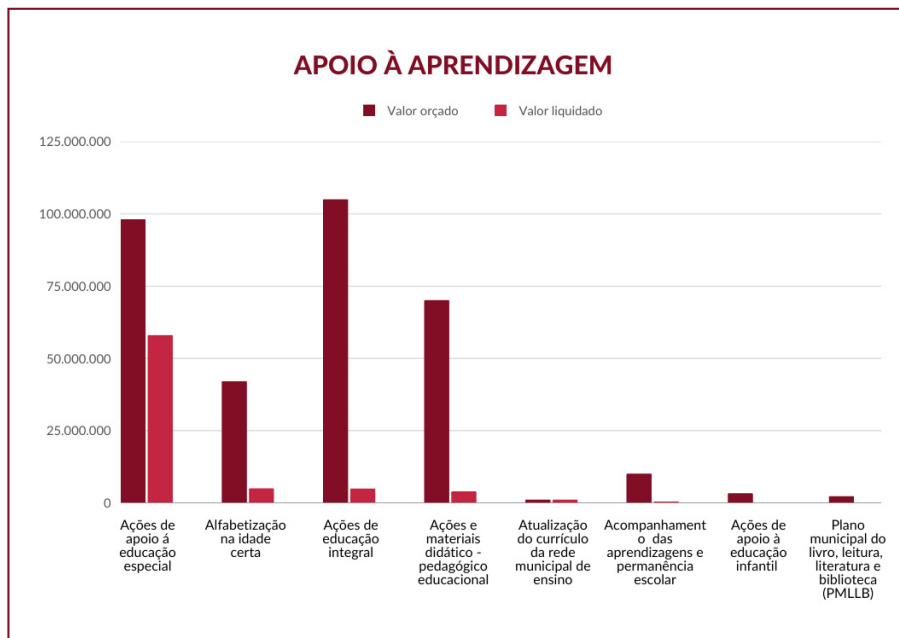
contratualizado previamente e, portanto, menos sujeito às flutuações e remanejamento orçamentários.



Os três grandes eixos – manutenção, desenvolvimento e promoção da qualidade da Educação

As ações de Educação podem ser classificadas em temas específicos, como ações de apoio à aprendizagem, dentre as quais incluímos o programa Alfabetização na Idade Certa e Acompanhamento das Aprendizagens e Permanência Escolar. Ambos são importantes porque o primeiro pode ajudar a dar conta do problema da alfabetização¹. O desempenho acadêmico dos estudantes das camadas mais pobres foi agravado pela pandemia não só no Brasil². Ambos os programas são estratégicos, mas como é possível observar no gráfico a seguir os desembolsos foram irrisórios se comparados ao orçamento atualizado destinado a eles: em setembro de 2022, o programa de alfabetização recebeu 26% do recurso previsto, enquanto as ações de aprendizagem e permanência escolar receberam 5%. No entanto, a remuneração das 70 Agentes de Busca Ativa Escolar (ABAEs) não estão compu-

tadas nessa rubrica, dado que elas se inserem no Programa Operação Trabalho da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Trabalho (SMDET).



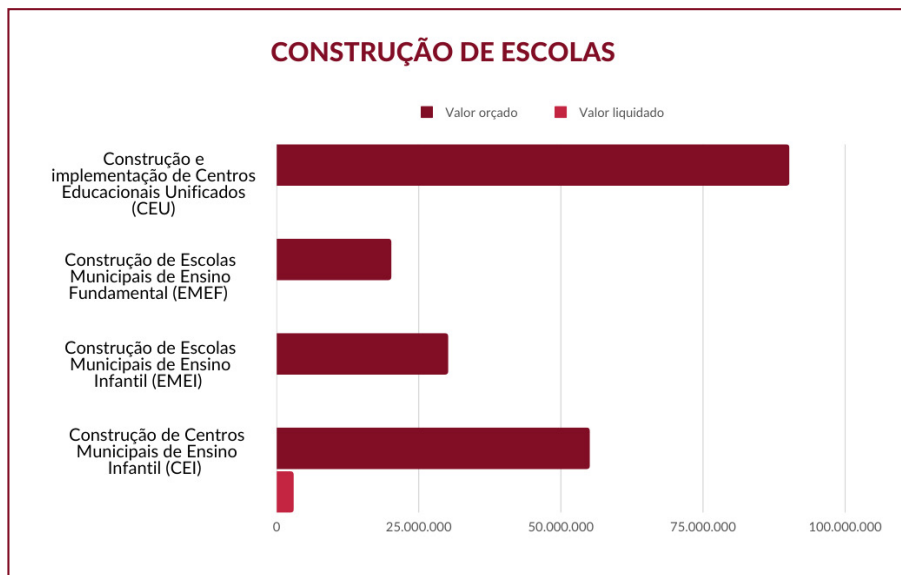
Outros dois problemas que podemos elencar a partir do gráfico acima são: os valores orçados tanto para as ações e materiais didáticos-pedagógicos quanto para a atualização do currículo da rede municipal de ensino não foram gastos em volume significativo até setembro de 2022. A rubrica de materiais didáticos-pedagógicos teve desembolso de 8% do valor total e a de mudança curricular, 51%.

A situação mais grave, porém, está nas ações de apoio à Educação Infantil e ao Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca (PMLLB), que tiveram aporte zero.

Educação – construção de escolas

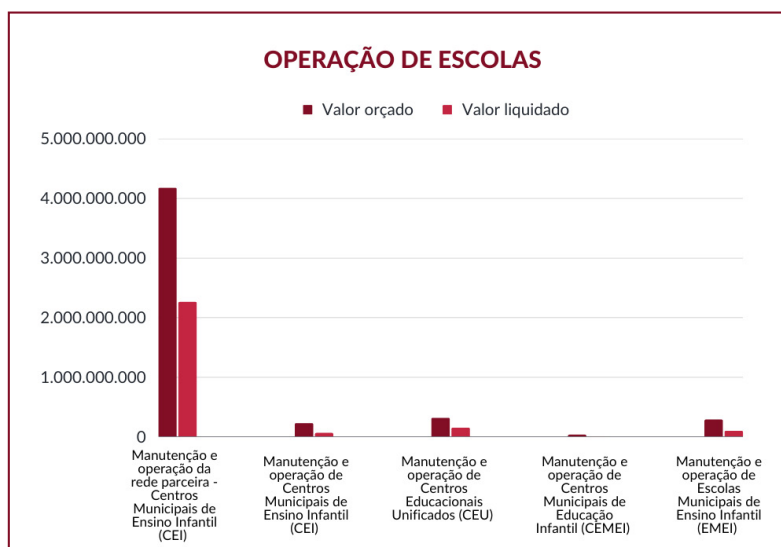
O orçamento total para construção de Centros de Educação Infantil e Centros Educacionais Unificados, Escolas Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental é de R\$ 185.104.153,10. Cerca de 2% (R\$ 4 milhões) do valor foi gasto até setembro de 2022, conforme o gráfico a seguir. Consideramos que isso

pode comprometer o alcance de duas metas da Agenda 2030: implantar 12 novos Centros Educacionais Unificados (CEUs) e inaugurar 45 novas unidades escolares.



Educação – manutenção e operação de escolas

A cidade tem investido na rede conveniada para dar conta da Educação Infantil. Cerca de 20% do orçamento total destinado à manutenção e operação de escolas foi reservado para a rede pública de ensino; os recursos restantes foram destinados à rede parceira.



A partir do gráfico acima, observamos que os desembolsos para a rede particular são regulares (54% do valor total), enquanto para a rede municipal o maior valor liquidado corresponde a 48% do que foi alocado (manutenção e operação de CEUs).

Cultura – atividades culturais

Conforme o gráfico a seguir, das ações e programas que dizem respeito às crianças e aos adolescentes, apenas o Programa Piá recebeu desembolso de recursos. Somadas, as outras atividades totalizam R\$ 3.315.020,00.



Agenda 2030

Em relação ao Plano de Ação para Implementação da Agenda 2030, sua adoção data de 2018, quando a Prefeitura firmou compromisso com as Organizações das Nações Unidas em 2018 para implantar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como balizas à ação pública na cidade de São Paulo.

O **Plano Plurianual (PPA) 2022-2025** une as pontas entre o Plano de Metas e a Agenda 2030, vinculando objetivos de ambos em metas, apresentando as despesas e custeio do governo. Dentre as metas, destacam-se:

- Alfabetizar as crianças da rede municipal até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, antecipando em um ano a meta do Plano Nacional de Educação (PNE). Trata-se de um ponto fundamental, uma vez que observamos em trabalho de campo diversas crianças com dificuldades de aprendizagem.
 - Marco de alcance: atendimento a 100% dos alunos matriculados.
- Até 2030, ampliar o acesso a conhecimentos e habilidades necessárias para a promoção do desenvolvimento sustentável, da cidadania global e da cultura de paz em todas e cada uma das regiões do município, com educação ambiental formal e não formal, de forma democrática e participativa, principalmente junto aos estudantes, educadores e familiares da rede municipal de ensino, mas sem excluir as demais redes (inclusive a particular).
- Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo, garantindo equidade de gênero, raça e etnia e condição de deficiência e em todas e cada uma das regiões da cidade.
 - Dentre as ações que marcam o objetivo, estão a oferta de cursos de educação financeira e capacitação ao empreendedorismo por meio de oficinas, além da inclusão de beneficiários (20 mil) em projetos do Programa Operação Trabalho e Programa Bolsa Trabalho, bem como ampliar a oferta de ensino de música do Projeto Guri e ampliar a parceria com o Projeto Piá. Nenhuma dessas iniciativas foram mencionadas por famílias e crianças entrevistadas.
- Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos, sem exceção e sem discriminação de gênero, raça, etnia, sexualidade, condição de deficiência e outros, completem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, equitativos e de qualidade, na idade adequada, assegurando a oferta gratuita na rede pública e que conduza a resultados de formação e aprendizagem satisfatórios, significativos e relevantes. Cabe mencionar que encontramos no trabalho de campo duas crianças evadidas da escola por deficiência.

- Dentre os marcos de alcance dessa meta, estão a implementação de plataforma para permitir a identificação, registro, controle e acompanhamento de estudantes em risco de evasão escolar e/ou evadidos; o compartilhamento de dados das Secretarias da Educação, Saúde e Assistência Social em plataforma tecnológica de busca ativa escolar (BAE). A implementação da BAE como metodologia social para enfrentamento da exclusão escolar está prevista na Agenda 2030, inclusive para a Educação Infantil do município. Há outras ações previstas como marcos de alcance desse eixo, tais como oferta de cursos, ampliação de vagas em creches e na rede direta para primeira infância, de modo geral, implementação do Plano Municipal do Livro, atividades nas férias para o público de 4 a 14 anos de idade e mudanças curriculares a fim de tornar o ensino mais atrativo, além da capacitação profissional do corpo docente da cidade. Trata-se de atividades de suma relevância, uma vez que diversos responsáveis relataram que os filhos os acompanham no trabalho de rua durante as férias.

No que tange aos estudantes sob medida socioeducativa, uma das metas é celebrar o convênio intersecretarial para garantia de acesso e permanência entre a (Secretaria Municipal da Educação (SME), a Secretaria Estadual de Educação (SEE), a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) e a Fundação Casa.

- Até 2030, garantir que todos os jovens, sem exceção, e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de Matemática e Português, em todas e cada uma das regiões da cidade.
- Até 2030, reduzir a subnutrição crônica e aguda e reduzir a aceleração do excesso de peso em crianças menores de 5 anos e atender as necessidades nutricionais de gestantes e lactantes e menores de 6 meses. Marco de alcance: ações da Secretaria Municipal de Saúde.

- Até 2030, reduzir substancialmente a proporção de jovens desocupados, sem educação ou formação.
 - São marcos de alcance: cursos de qualificação profissional, inserção nos Programas Bolsa Trabalho e Operação Trabalho e a incorporação no planejamento da SMDet das propostas do Conselho Municipal dos Direitos da Juventude referentes à empregabilidade e empreendedorismo.
- Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento. Essa meta é especialmente relevante para pedagogias afinadas com as necessidades de crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal, além de alunos(as) deficientes.
 - A meta será atingida por meio da oferta de cursos de extensão universitária e de especialização em parcerias com universidades, além de formações regulares e continuadas a serem realizadas pela SME.
- Atingir o resultado de 5,2 no Idep para os anos finais do Ensino Fundamental.
- Atingir o resultado de 5,7 no Idep para os anos iniciais do Ensino Fundamental³.
- Construir, ofertar e melhorar instalações físicas para Educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos, bem como entender a totalidade dos espaços da cidade como territórios educativos, baseados no conceito de espaços educadores sustentáveis, em todas as regiões da cidade.
- Implantar 12 novos CEUs.
- Inaugurar 45 novas unidades escolares.

- Ofertar cursos de idiomas para os estudantes da rede municipal em todos os CEUs.
- Proteger todas as crianças e adolescentes do abuso, exploração, tráfico, tortura e todas as outras formas de violência.
 - São marcos de alcance: a implementação do Observatório de Direitos Humanos; as ações do plano de trabalho integrado entre o Programa Educação Integral e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (CCA); a implantação de 16 novos Centros de Convivência Intergeracionais (CCinter); a revisão da norma técnica do Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto (MSE); ampliação da oferta de vagas nos serviços públicos para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa; publicação de novo Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes – o anterior data de 2008; revisão da norma técnica e implantação de oito Serviços de Proteção Social a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência (SPVV); e ampliação da oferta de vagas em unidades de Medidas Socioeducativas de Prestação de Serviços à Comunidade.
- Tomar medidas imediatas e eficazes para erradicar o trabalho forçado, acabar com a escravidão moderna e o tráfico de pessoas e acabar com o trabalho infantil em todas as suas formas.
 - São marcos de alcance: a revisão da norma técnica do SEAS; a implantação do Núcleo de Convivência para Crianças e Adolescentes em Situação de Rua (em andamento); a informatização da coleta e o registro de informações dos serviços de abordagem; a realização de censo da criança e do adolescente em situação de rua (realizada); a capacitação de servidores da SMADS para implementarem o protocolo do Plano de Ação para Prevenção do Trabalho Infantil; a capacitação de agentes da Prefeitura para implementação do fluxo de atendimento integrado a situações de trabalho infantil e a implantação de CREAS nos territórios de Paraleiros e Lapa.
 - Considerando-se que a legislação vigente permite o trabalho a partir dos 14 anos de idade, desde que protegido pela Lei

do Aprendiz (Lei Federal n. 10.097/2000), cumpre registrar que as mudanças sofridas por essa lei a partir da Medida Provisória n. 1.116/2022 e pelo Decreto n. 11.961/22 podem prejudicar o alcance da meta de erradicação do trabalho infantil. De acordo com interpretação do Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho, as alterações resultarão na escassez da oferta de vagas de aprendizagem, sem trazer benefícios aos adolescentes e jovens contratados nessa modalidade. O sindicato entende que as medidas beneficiam as empresas infratoras, dado que as organizações aderentes estarão imunes à fiscalização do trabalho; prazos para regularizar as cotas; e suspensão de processos administrativo trabalhistas de imposição de multa, além da redução em 50% do valor das multas anteriores à adesão do Projeto Nacional de Incentivo à Contratação de Aprendiz⁴.

- O Projeto de Lei n. 253 de 2021 cria a Política Municipal de Atenção a Crianças e Adolescentes em Situação de Rua e na Rua, com a previsão de criar três Núcleos Territoriais, cada um composto por três tipos de serviços que se complementam: I- Serviço Especializado de Abordagem Social para crianças e adolescentes II- Acolhimento Institucional, específico para crianças e adolescentes em situação de rua e na rua; III- Centro de Referência Especializado para Crianças e Adolescentes em Situação de Rua. A abordagem para inclusão nesse serviço estará a cargo de profissionais especializados em crianças e em adolescentes e não mais pelo Serviço Especializado de Abordagem Social (SEAS). Cada núcleo contará com estrutura para pernoite e alimentação, sem que seja necessário o encaminhamento aos Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (Saicas) da cidade. A atenção integrada prevê ainda apoio jurídico e financeiro até que as crianças e os adolescentes atendidos atinjam a independência. Essa forma de proteção integrada tem sido debatida em audiências públicas na cidade de São Paulo desde 2013, e a situação agravada pela pandemia de Covid-19 requer urgência em sua implementação, conforme Ribeiro, 2021⁵. Cumpre destacar que neste ano de 2022 o PL está em discussão e processo de redação. Tudo indica que o resultado será um plano abrangente em relação ao desenho acima.

Em que pese os marcos de alcance de as metas serem bem delimitados, nem todos estão descritos na base de dados consolidada do orçamento municipal, atualizada diariamente no portal de contas públicas da cidade de São Paulo.

Não é possível afirmar categoricamente que as ações prioritárias não estejam sendo realizadas sob outras rubricas, como por exemplo, “Ações Permanentes de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente”, “Políticas, Programas e Ações para Criança e Adolescente” ou mesmo “Proteção Especial a Crianças, Adolescentes e Jovens em Risco Social”. Porém, a ambiguidade orçamentária dificulta o acompanhamento das ações e, conseqüentemente, o exercício do controle social sobre elas. A aplicação da Metodologia Orçamento da Criança (OCA) no orçamento municipal, apontando com clareza quais ações dizem respeito à infância e adolescência, facilitaria a compreensão e promoveria a transparência nesse acompanhamento.

Planos Municipais

Além de instrumentos como o Plano Plurianual (PPA), o Plano de Metas e a Agenda 2030, a cidade de São Paulo conta com planos específicos, socialmente pactuados, para suas diretrizes de políticas sociais, tais como:

- Plano de Assistência Social da cidade de São Paulo (2018-2021);
- Plano Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Jovem Trabalhador (2016);
- Plano Decenal Municipal de Atendimento Socioeducativo (2015-2025);
- Plano Municipal de Educação (2015-2025);
- Plano Municipal pela Primeira Infância (2018-2030);
- Plano Municipal de Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes (2008).

Os planos de assistência social, de erradicação do trabalho infantil e de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes carecem de necessária e urgente revisão devido, principalmente, aos horizontes temporais que contêm e os desdobramentos da pandemia de Covid-19 na cidade de São Paulo.

Planos de trabalho infantil

Do ponto de vista da agenda legislativa, o Brasil apresenta um conjunto normativo avançado no que diz respeito ao trabalho protegido, o que inclui a agenda de erradicação do trabalho infantil e a agenda do trabalho decente. Assim, ao contrário de outros planos nacionais aqui analisados que se limitam a estipular diretrizes, o Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente estipula eixos estratégicos, ações, instituições responsáveis, indicadores de avaliação e de monitoramento.

O Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente está em sua terceira edição (2019-2022), tendo a primeira sido publicada em 2004 a partir dos esforços da Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (Conaeti) criada para esse propósito.

O objetivo do III Plano é atender a meta 8.7 do ODS, qual seja, erradicar todas as formas de trabalho infantil até 2025. Em consonância com os dois planos anteriores, o III Plano apresenta diagnóstico situacional, eixos estratégicos e aspectos para monitoramento e avaliação. À época de seu lançamento, o país apresentava reduções consistentes no número de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil. Entre 1992 e 2015, houve redução de 65% nesse indicador, mas como lembrou uma representante do MPT, as duas formas hediondas de trabalho infantil – a exploração por parte do tráfico de drogas e a exploração sexual de crianças e adolescentes – não figuram nas estatísticas do IBGE.

O III Plano apresenta 11 indicadores para os sete eixos estratégicos, e estipula o monitoramento de periodicidade anual a partir de dados da PNADC para trabalho infantil.

Na cidade de São Paulo

Tome-se como exemplo o plano para erradicação do trabalho infantil, que estabelece diálogo com o **Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil** 2011-2015 – esse último foi repactuado em 2018, com objetivos para o quadriênio 2019-2022. Além disso, os dados que embasam o plano municipal datam do último Censo do IBGE disponível (2010) e de PNADs anteriores a 2015. De acordo com um gestor entrevistado na SMADS, um novo plano para erradicação do trabalho infantil está em tramitação interna, tendo sua versão preliminar circulado para discussão em reunião da Comissão Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil (CMETI), mas ainda pendente de publicação.

Por fim, em que pese o estabelecimento de indicadores para acompanhamento das cinco diretrizes do plano, os dados não são publicizados, tais como:

- taxa de notificação de crianças em situação de trabalho infantil nos registros das secretarias (o que denotaria a ação intersectorial no enfrentamento do problema);
- Incidência das atividades de formação sobre trabalho infantil por secretaria (o que pressupõe a realização de oficinas de formação);
- taxa de inspeções em ambientes que empreguem adolescentes (as fontes, nesse caso, seriam o Ministério Público do Trabalho, que não dispõe desses dados, e a Superintendência Regional do Trabalho (SRT) que não informou se sistematiza tais informações).

Outros planos municipais apresentam lacunas que precisam ser sanadas, mas para que a importância disso seja compreensível, é importante retomar o ciclo clássico de políticas públicas: para que uma situação seja definida como problema social, é importante que esteja bem delimitada, como no caso em tela (evasão escolar e trabalho infantil).

Além disso, para seu enfrentamento, o problema precisa ser coletivamente reconhecido enquanto tal. No momento de sua definição/delimitação, são estabelecidas também suas causas, possíveis soluções, os obstáculos para implementação das soluções e possíveis formas de avaliação. Essa etapa antecede a etapa de formação de agenda no ciclo da política pública quando uma dada questão social é formalmente apresentada na arena política como passível de intervenção e, conseqüentemente, reformulada: ou seja, suas causas e soluções são revistas pelas partes interessadas ao longo do debate público.

Assim, os planos se inserem nessa etapa do ciclo de política pública. Significa dizer que uma vez identificado e delimitado um problema social – qual seja, o trabalho infantil conexo à evasão escolar –, ele (suas causas, conseqüências, soluções, obstáculos, formas de avaliação e de monitoramento) será enfrentado pela comunidade política, o que inclui partes interessadas da sociedade civil, além da burocracia pública.

Devido a seu caráter de pacto político, os planos apresentam o problema social a ser tratado, seu contexto, suas metas para enfrentamento e superação do problema e a forma de verificação dessas metas, qual seja, métricas que reflitam determinados marcos em direção à superação da questão endereçada. Essas métricas são também chamadas de indicadores ou marcos de alcance, uma vez que servem como parâmetro para avaliar se as ações previstas surtem o efeito desejado. Idealmente, o insumo dessas métricas são dados públicos sistematizados e publicizados como indicadores para permitir o controle social com transparência. Essa modalidade de indicadores para avaliação e monitoramento de planejamento tem sido amplamente utilizada nas democracias de todo o mundo ao menos desde os anos 1990 (período correspondente à terceira onda de redemocratização de muitos regimes pelo mundo) e é mandatória quando as ações públicas contam com financiamento de organismos multilaterais internacionais, tais como a ONU e suas instituições correlatas.

Diante do exposto, ao se debruçar sobre um plano – ora compreendido como pacto político-social para ação, resolução, monitoramento e avaliação de um dado problema social –, é de esperar encontrar os seguintes elementos:

- Contexto: apresentação do problema à luz de dados existentes;
- Discussão das principais características do problema;
- Metas e ações para alcançá-las;
- Marcos de atingimento e indicadores correspondentes;
- Horizonte temporal (prazo para execução do planejamento);
- Critérios para avaliação e monitoramento do plano.

Infelizmente, os planos municipais ora estudados não reúnem todos esses elementos.

Plano de ações estratégicas do PETI

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil iniciou-se em 1996, tendo sido integrado ao Programa Bolsa Família em 2005; ganhou caráter intersetorial ao ser incorporado na Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) em 2011. Sua inclusão no escopo da Política Nacional de Assistência Social (Pnas) possibilita realizar o trabalho social com famílias e a oferta de serviços socioeducativos, além da transferência de renda. Em 2013, iniciou-se uma discussão sobre o redesenho do programa diante da sua inclusão no Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

São cinco os eixos do PETI:

- Informação e mobilização;
- Identificação;
- Proteção social;
- Defesa e responsabilização;
- Monitoramento.

A partir dos cinco eixos, a SMADS estabeleceu dez ações em seu Plano de Ações Estratégicas para a execução do PETI na cidade de São Paulo (2022). Dentre as ações previstas, como campanhas para aumentar o engajamento da população no enfrentamento ao trabalho infantil por meio do Portal/Disque 156 (eixo 1), destacam-se:

- Padronizar os registros de trabalho infantil no SISRUA (atualmente inconsistentes). Conforme já apontado nesta pesquisa, trata-se de uma ação fundamental para melhor compreender o perfil da população em situação de rua, incluindo crianças.
- Formalizar procedimentos do fluxo de comunicação e de acompanhamento do trabalho infantil (identificação, encaminhamento e acompanhamento dos casos na rede e em articulação com outros órgãos).
- Formalizar a estrutura de governança do PETI no município, o que em tese facilitaria a articulação de várias iniciativas já existentes, inclusive possibilitando a atuação conjunta de CRAS e CREAS.
- Fortalecer a CMETI por meio de novo decreto, novo regimento interno e a realização mensal de reuniões.
- Formalizar diretrizes para responsabilização e encaminhamento de casos de trabalho infantil em espaços privados, inclusive ofertando orientação a entes privados de setores específicos.
- Atualizar o status das ações previstas no Plano Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Jovem Trabalhador (2016).

Planos de Educação

Planos de Educação - federal e estadual

De modo geral, os planos nacionais estipulam as diretrizes que devem ser atendidas pelos demais entes da Federação nas formulações de seus planos. Na política educacional, o principal marco legal nacional é a Lei Federal n. 13.005 de 2014 que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE).

Elaborado de forma participativa, a partir das conferências do setor e de um longo tempo de tramitação no Congresso Nacional, o PNE estabelece 20 metas e estratégias para a garantia do direito à Educação no Brasil. Com vigência de uma década (2014-2024), o documento aponta em seu Artigo 2 o compromisso com a superação das desigualdades educacionais e a promoção do respeito aos direitos humanos e à diversidade, além da universalização do atendimento escolar, que passa ser obrigatório dos 4 aos 17 anos, em 2016. Ao longo do plano, a universalização do ensino, em suas diferentes etapas e modalidades, é compreendida a partir de um conjunto de ações que perpassam desde a oferta de vagas até medidas que visam garantir permanência e aprendizagem dos alunos.

Estratégias como a busca ativa e o monitoramento do acesso e da permanência de estudantes, sobretudo aqueles beneficiários de programas de transferência de renda, são descritas para os diferentes níveis da Educação Básica. Há destaque também para o trabalho intersetorial, a ser realizado em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de Assistência Social, Saúde e proteção à infância em prol da criação de condições adequadas para o sucesso escolar dos alunos. Chama a atenção, entretanto, que a questão do trabalho infantil não figure diretamente no PNE, uma vez que se apresenta como obstáculo à vida de milhares de brasileiros e brasileiras.

Ainda, em sua meta 6, o PNE estabelece “oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação básica”. A partir de estratégias que preveem a ampliação do tempo das crianças e dos adolescentes na escola para sete horas, a meta indica que o atendimento se dará “por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas” e do fomento à “articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários”.

Nesse sentido, o PNE adota a extensão do tempo da criança e do adolescente na escola como um caminho indutor para a implementação de uma Educação efeti-

vamente integral, comprometida com o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. De acordo com o Centro de Referências em Educação Integral, iniciativa brasileira que investiga e desenvolve referências sobre o tema, na perspectiva da Educação Integral:

“A escola se converte em um espaço essencial para assegurar que todos e todas tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral⁶.”

Assim, quando a concepção de Educação Integral norteia as políticas educacionais, há grande potencial de ampliação do acesso de crianças e adolescentes, principalmente os mais vulnerabilizados, às oportunidades educativas diversificadas e contextualizadas. Além do direito à aprendizagem, a Educação Integral – nas modalidades jornada ampliada e jornada regular – compromete-se com a redução das desigualdades e o enfrentamento às múltiplas violações de direitos, assumindo um papel estratégico na rede de proteção local.

O PNE apresenta duas áreas para produção de indicadores de acompanhamento que devem ser atendidas nas três esferas:

- A utilização de exames nacionais como indicadores de rendimento escolar;
- Indicadores de avaliação institucional, como perfil do alunado, perfil dos profissionais da Educação, infraestrutura, recursos pedagógicos disponíveis, processos de gestão, dentre outros.

Em atendimento a essa diretriz, o Plano Estadual de Educação de São Paulo (PEE/SP) estipula em seu dispositivo legal (Lei Estadual n. 16.279/2016) a realização de estudos a cada dois anos para acompanhar o cumprimento das metas definidas no

Plano Nacional, estabelecendo indicadores para 21 metas do PEE e a publicação de relatórios de acompanhamento. Os dados mais recentes são de 2019 e foram publicados em 2021, o que está em linha com o atraso na divulgação de indicadores em todo o mundo devido ao contexto da pandemia de Covid-19.

O PEE/SP também é decenal (2016-2026), assim como o documento federal e segue as diretrizes de evasão escolar e de equidade na Educação que estão dispostas no Plano Nacional, mantendo as lacunas em relação ao trabalho infantil. Mas tanto o Plano Federal quanto o Plano Estadual contemplam a produção de indicadores essenciais ao acompanhamento da política pública e ao exercício do controle social.

Plano Municipal de Educação e Planos Regionais

O **Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025)** tem horizonte temporal de dez anos e está estipulado na Lei Municipal n. 16.271/2015. Resultado da participação social de amplos setores da capital paulista, ao todo, o PME apresenta 13 metas, dentre as quais, está a elaboração de Planos Regionais de Educação, que consistem em 13 planejamentos territorializados da política municipal⁷. A superação da evasão escolar é a Diretriz XIV do plano; a evasão, nesse plano, aparece sob o prisma da violência, da discriminação e do preconceito, principalmente.

Nenhum dos planos regionais apresenta um horizonte temporal – alguns datam de 2016 – e ao menos dois (DRE Butantã e DRE Penha) sequer tocam no tema da evasão escolar. Ao mesmo tempo, os planos não propõem indicadores ou se responsabilizam por ações como a busca por alunos evadidos e sua permanência na escola, relegando a tarefa a outras instâncias (não identificadas) da rede de proteção social, caso do plano regional de Educação Jaçanã-Tremembé. Em sua maioria, esses planos apresentam metas e estratégias, sem responsabilidade definida e sem métricas estabelecidas. Sem métricas, não pode haver controle social efetivo, o que tende a agravar o atual estado de coisas no contexto da pandemia.

Em si, a ideia de planos regionais adequados à realidade dos territórios é desejável, mas ao não detalharem ações que correspondam às metas e estratégias definidas, nem métricas para acompanhamento, os planos se tornam cartas de intenção com pouca efetividade e nenhuma responsabilização dos gestores.

Planos pela Primeira Infância

Primeira infância no Brasil

Os planos de Educação e de enfrentamento ao trabalho infantil apresentam, nos três níveis de governo, características estruturalmente semelhantes: o plano federal estabelece as diretrizes e objetivos, enquanto o estadual e o municipal apresentam aspectos de operacionalização e monitoramento da política.

Esse não é exatamente o caso das políticas sociais destinadas à Primeira Infância. O Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) de 2010 é fruto de intenso diálogo social encabeçado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e pela Rede Nacional pela Primeira Infância (RNPI) em conjunto com instituições de governo que atuam direta ou indiretamente com o grupo etário até 6 anos de idade e três organismos da ONU (OMS, Unesco e Unicef), além da sociedade civil organizada. O PNPI teve sua segunda revisão publicada em 2020 para o período 2020-2030 e se ampara na existência de arcabouço jurídico suficiente, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Marco Legal pela Primeira Infância, centrando esforços nos aspectos práticos da política.

O objetivo tanto do PNPI quanto do Marco Legal (Lei Federal n. 13.257/2016) é garantir o direito à infância por meio da atenção integral. É fato que políticas setoriais específicas, como Saúde, Assistência Social, cultura, Educação, dentre outras de promoção ao desenvolvimento e direitos humanos, também tratam a infância como público de seus programas; porém, o objetivo específico tanto da legislação, quanto do plano, é garantir o atendimento integral por meio de programas e ações exclusivos a essa população, levando em conta suas necessidades específicas, próprias de sua idade.

O PNPI apresenta 18 ações finalísticas, 88 metas intersetoriais para o fortalecimento de políticas sociais e cinco ações-meio. Nem todas as ações finalísticas apresentam metas; algumas apresentam diretrizes, como a ação “Crianças com Saúde”, enquanto outras não fazem distinção entre objetivos e metas. Nenhuma das 18 ações propõe indicadores específicos ao acompanhamento das metas, ou marcos de alcance, limitando-se neste aspecto a formular diretrizes, como “elaboração de indicadores de acompanhamento e de registro das aprendizagens das

crianças” e “desenvolver um sistema de indicadores sobre crianças e adolescentes com foco na identificação das violações de seus direitos”, pressupondo que a pesquisa – uma área prioritária do PNPI – proverá os subsídios à formulação dos indicadores necessários ao acompanhamento. Essa abordagem está em linha com outros planos federais analisados que não enfocam especificamente indicadores necessários ao monitoramento e avaliação.

Portanto, o objetivo finalístico do PNPI – qual seja, garantir o direito à infância por meio da atenção integral – pressupõe ação intersetorial efetiva, fortalecimento dos atores do Sistema de Garantia de Direitos, além de cenário macroeconômico que permita a superação da atual crise econômica decorrente da pandemia. Essa crise e o empobrecimento generalizado da população comprometem a consecução inclusive de objetivos específicos, como a superação da desnutrição.

O Marco Legal pela Primeira Infância (Lei Federal n. 13.257/2016) de 2016 foi instituído após o primeiro PNPI como resultado da participação direta da sociedade civil, do Poder Executivo e do Ministério Público junto à atuação legislativa (BRASIL, 2016⁸, p. 13-16). O reconhecimento da condição de sujeitos de direitos e a previsão de participação cidadã das crianças até 6 anos de idade na proposição de ações públicas destinadas a esse público estão entre os avanços legislativos a se destacar no dispositivo jurídico.

O Marco Legal estipula critérios para a expansão da Educação Infantil no Brasil (Art. 16), o que inclui currículos e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica, bem como instalações e equipamentos que atendem aos padrões estipulados pelo Ministério da Educação (MEC). Prevê ainda em seu Artigo 14, parágrafo 15, programas de visita domiciliar voltados ao cuidado e à Educação. Assim, apesar de não tratar diretamente da evasão escolar ou mesmo do trabalho infantil, apresenta como proposta a valorização da cultura da infância, o que inclui o brincar e o acesso à Educação adequada a essa faixa etária.

Outro aspecto a se destacar no marco – assim como nos planos federal e municipal endereçados à primeira infância – é que esses dispositivos configuram o arcabouço necessário para amparar o planejamento e a legalidade de ações e

programas permanentes destinados à promoção e proteção da infância como políticas, isto é, como políticas de Estado, para além dos governos de turno (*politics*)⁹ – o que inclui a possibilidade de mudança cultural a partir do uso consciente dos meios de comunicação para promoção da cultura da infância. Essa mudança cultural é necessária e relevante quando se considera a naturalização do trabalho infantil por parte de muitos brasileiros, por exemplo.

O fluxo intersetorial está contemplado no Marco Legal em seu Artigo 14, parágrafo 2, uma vez que prevê prioridade nas políticas sociais às famílias em situação de vulnerabilidade e de risco “identificadas nas redes de Saúde, Educação e Assistência Social e nos órgãos do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (...) bem como as que têm crianças com indicadores de risco ou deficiência”.

Espera-se que esse fluxo funcione a partir da intersetorialidade determinada nos Artigos 6 e 7 do Marco Legal a partir dos planos estaduais, municipais e distrital: “será formulada e implementada mediante abordagem e coordenação intersetorial (...) a partir de uma visão abrangente de todos os direitos da criança na P.I.” (Art. 6). Para que isso ocorra, o Estado oferecerá assistência técnica na elaboração de planos estaduais, municipais e distrital (Art 7, par. único). Igualmente, compete aos demais entes o monitoramento e a coleta de dados, conforme o Artigo 11: “As políticas públicas terão, necessariamente, componentes de monitoramento e coleta sistemática de dados, avaliação periódica dos elementos que constituem a oferta dos serviços à criança e divulgação dos seus resultados”. Em seu primeiro parágrafo, o mesmo artigo determina que a União manterá instrumento individual de registro unificado de dados de crescimento e desenvolvimento da criança, assim como sistema informatizado que inclua redes pública e privada de Saúde; mas não prevê, portanto, indicadores específicos, competindo essa tarefa aos planos formulados pelos demais entes federados.

Além disso, o marco reconhece as disposições do PNPI e do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar como prioritárias na utilização de recursos captados por fundos nacionais, em referência aos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente estipulados na Lei Federal n. 8.069/1990, o ECA.

A Primeira Infância no Estado de São Paulo

Um plano destinado à primeira infância está em formulação no Estado de São Paulo no decorrer da elaboração deste relatório. Em atendimento ao Marco Legal da Primeira Infância, o Estado instituiu a Política Estadual pela Primeira Infância (Lei Estadual n. 17.347/21) em 2021, que determina atendimento prioritário para essa política às famílias cujas crianças estejam em situação de trabalho infantil e/ou privadas do direito à Educação (Art. 8), dentre outras. A política estadual está fortemente centrada na corresponsabilidade da família no cuidado e proteção à primeira infância, incluindo a participação social em parceria com o poder público para garantir o direito a ela.

A formulação da política antecede o plano, mas estipula em seu Artigo 14 que ela servirá de base para a elaboração do plano estadual e dispõe em seu Artigo 16 que o Comitê Estadual Intersetorial de Políticas Públicas pela Primeira Infância de São Paulo é responsável por coordenar, articular, monitorar e avaliar a Política Estadual pela Primeira Infância. O atual comitê foi criado em 2017 (Decreto n. 62.492) para a gestão estadual do Programa Criança Feliz e teve seu escopo e composição alterados pelo Decreto n. 65.668, em 2021, em atendimento, justamente, à nova política estadual. Apoiar a implementação do Plano Estadual pela Primeira Infância e monitorar sua execução intersetorial, além de promover a sensibilização dos gestores municipais para investimento local na primeira infância, também está dentre suas atribuições legais.

Plano Municipal pela Primeira Infância

O Plano Municipal pela Primeira Infância decorre da Lei n. 16.710 de 2017 que estabeleceu as diretrizes para elaboração de políticas públicas e programas destinados à primeira infância. O plano está estruturado em quatro eixos estratégicos de garantia de condições para:

- Articulação intersetorial;
- Educação, cuidados e estímulos ao desenvolvimento integral do público etário;
- Proteção, cidadania e exercícios dos direitos;

- A vida, a saúde e a boa nutrição de gestantes e crianças.

O Plano Municipal contou com a participação social da primeira infância, em consonância com o Marco Legal, com a sociedade civil organizada, além do Poder Legislativo, servidores do Poder Executivo e CMDCA. Assim como o Marco Legal e o Plano Federal, o plano municipal está amparado pelo Artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que define a corresponsabilidade de famílias, sociedade e Estado no desenvolvimento, cuidado e proteção das crianças. Esse plano conta com um Plano de Ação 2021-2024, e sua gestão está a cargo do Comitê Gestor Intersetorial, formado pelos secretários municipais da Assistência Social, Direitos Humanos e Cidadania, Educação, Inovação e Tecnologia e Saúde. Isso fortalece a intersetorialidade e sinaliza a prioridade dessa política para o município.

Desenhado em 2018, o Plano Municipal pela Primeira Infância conta com metas claras e ações estratégicas bem definidas, além de estar fundamentado em diagnóstico socioterritorial, no monitoramento das metas e em uma avaliação de impacto, estipulando que instituições de ensino, empresas e a sociedade civil poderão contribuir para a formatação dessa metodologia. Considerando-se que o plano não apresenta programas específicos para o atingimento de suas metas, é coerente não apresentar avaliação de impacto.

Em si, o plano municipal não faz referência nem ao trabalho infantil nem à evasão escolar - é importante considerar que a faixa etária compreendida como primeira infância é de 0 a 6 anos de idade; apenas aos 6 anos a escolaridade é obrigatória no país. Portanto, a ausência de referência à evasão escolar para esse grupo etário é compreensível, tanto que o diagnóstico socioterritorial contempla a demanda por vagas em creches, em linha com o Marco Legal pela Primeira Infância e sua diretriz de expansão da Educação Infantil. Já em relação ao trabalho infantil, a tônica das políticas de primeira infância é promover a mudança cultural acarretada pela valorização do brincar; algo que, em si, é antagônico à exploração do trabalho de crianças.

Outros planos municipais de interesse: violência, abuso e exploração sexual, assistência social e socioeducativo

Quadro desfavorável acontece no **Plano Municipal de Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes**, de 2008. O enfrentamento à violência sexual está diretamente relacionado à exploração sexual que constitui uma das piores formas de trabalho infantil, conforme preconizado pela Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Mas o plano municipal elenca metas, ações e parceiros para consecução das suas principais ações sem, no entanto, estabelecer um horizonte temporal ou qualquer indicador para avaliação e monitoramento.

A situação desse plano só não é pior porque o Plano Municipal de Assistência Social (2018-2021) apresenta o entendimento de que o serviço de abordagem “deve favorecer a travessia da rua para espaços protegidos” ao identificar ocorrências de violação de direitos, como trabalho infantil, situação de rua, uso abusivo de psicoativos e exploração sexual (Pmas, p. 12).

De modo geral, o **Plano Municipal de Assistência Social** cumpre com alguns requisitos necessários, contextualizando com dados de 2017 a rede socioassistencial e o ranking de vulnerabilidade socioassistencial por distritos da cidade, apresentando metas e ações, mas nenhum indicador ou responsabilização por resultados, recaindo na mesma condição dos demais planos. O mesmo pode ser dito do Plano Municipal pela Primeira Infância. Desde 2018, o tema da primeira infância tem sido abordado com prioridade no Estado de São Paulo por meio da implantação municipal do Programa Criança Feliz, de natureza federal. Essa faixa etária coincide parcialmente com a idade escolar (a partir de 4 anos), mas a questão da evasão escolar e do trabalho infantil não figura entre as prioridades nem do plano municipal nem do Programa Criança Feliz, cujos principais marcadores são a segurança alimentar e o acesso à Saúde.

Dos planos ora em análise, o **Plano Decenal de Medida Socioeducativa (PDCMS)** contempla a profissionalização e inserção do jovem no mercado de trabalho, bem como a reflexão crítica sobre o mundo do trabalho, mas a inserção no mercado de trabalho, em si, não figura formalmente como uma aquisição dos usuários. Há,

no entanto, a meta de incluir 100% dos adolescentes em medida socioeducativa em programas governamentais de inserção no mercado de trabalho, encaminhando-os por meio dos Centros de Apoio ao Trabalho (Cates) e por articulações com a iniciativa privada. Não há indicadores previstos nem marcos de alcance, o que impede averiguar se apresenta resultados efetivos para além das boas intenções expressas em seu conteúdo.

Já no que diz respeito ao tema da evasão escolar, não há qualquer menção do tipo nesse plano – apenas de que a frequência ao trabalho deve se dar sem prejuízo da participação escolar e de que a articulação entre o Sistema Socioeducativo, em todos os seus níveis, a Assistência Social e a Educação deve “assegurar a inserção, a permanência e o sucesso na escola dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas” (PDCMS, p. 62). Para esse fim, devem ser desenvolvidas ações conjuntas com o Estado e a União para planos integrados de oferta de Educação escolar a esse público, garantindo suas condições de acesso. Novamente, nenhuma meta ou indicador estão previstos para o acompanhamento dessa boa – e necessária – ação.

Editais do FUMCAD/CMDCA

O Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (FUMCAD) operado pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Paulo é uma instituição central na promoção de atividades e atendimento destinados a este público no município. Atualmente, há 39 entidades cadastradas. Os projetos podem ser classificados principalmente em:

- Aprendizagem e portadores de necessidades especiais;
- Aprendizagem e inserção escolar;
- Arte, cidadania e direito à cultura (música, teatro, dança);
- Promoção de saúde (atendimento oncológico);
- Capacitação e qualificação profissional;

- Atendimento – Centro para Crianças e Adolescentes (CCA);
- Atendimento – Centro de Educação Infantil (CEI);
- Prevenção e erradicação do trabalho infantil;
- Pesquisas;
- Promoção do esporte;
- Formação em tecnologia.

A partir dos eixos temáticos definidos pelo CMDCA, entende-se que o enfrentamento ao trabalho infantil está amplamente contemplado em sua atuação, que tem se traduzido no financiamento de pesquisa e iniciativas de busca ativa:

- Assistência Social em diferentes vertentes, inclusive trabalho infantil;
- Cultura e iniciação ao mundo do trabalho, inclusive retirada do trabalho infantil;
- Fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente;
- Educação – ampliação e melhoria da Educação Infantil, apoio a gêneros escolares, complementação e orientação para pais sobre os ciclos de vida;
- Enfrentamento à exploração do trabalho infantil e proteção ao jovem aprendiz (fortalecimento de vínculos, inclusão em políticas sociais, monitoramento e controle, qualificação profissional);
- Esporte, lazer e recreação/retirada do trabalho infantil;
- Primeira infância – desenvolvimento integral e Educação infantil;
- Simase – Sistema Municipal de Atendimento às medidas socioeducativas em meio aberto/formação profissional.

Os editais do FUMCAD apresentam critérios bem delimitados para aprovação de projetos. Em sua Resolução n. 132 de 2019, estipula-se que os projetos devem apresentar diagnóstico da realidade que se pretende modificar, delimitação territorial para cada problema identificado e priorizado e o público beneficiário da parceria. Projetos que consideraram territórios prioritários vulneráveis da cidade para sua atuação receberam melhor pontuação no certame para 2020.

Considerando-se os editais disponíveis entre os anos de 2016 e 2022 (ver tabela abaixo), o enfrentamento ao trabalho infantil e a promoção da qualificação profissional nos termos do trabalho decente foram preocupação constante do CMDCA para selecionar projetos financiados pelo FUMCAD. Em 2019, as diretrizes não endereçaram evasão escolar diretamente, porém nomearam o trabalho infantil como violência a ser enfrentada na Diretriz 8, além de abordar situação de mendicância e o direito à Educação. Em 2022, o trabalho infantil e qualificação para o trabalho decente figuram em três diretrizes, em consonância com o cenário identificado por OIT e Unicef de estagnação no progresso global de combate ao trabalho infantil (ILO, Unicef, 2022)¹⁰ e a necessidade de fomento às políticas e projetos para mitigar a situação. No contexto da pandemia, nenhum país esteve imune ao aumento do trabalho infantil, estimando-se o número absoluto de 160 milhões de crianças em situação de trabalho infantil e ao menos 258 milhões de crianças em todo o mundo estão evadidas da escola.

Por fim, cumpre dizer que a Educação figura na agenda CMDCA/FUMCAD expressamente como um tema prioritário nos editais de 2019, 2021 e 2022. O tema do acesso à Educação tem aparecido no contexto do bullying e do direito ao acesso à escola. O Conselho tem se mostrado cuidadoso com o tema do trabalho infantil. O Anexo 1 apresenta um quadro com as diretrizes contidas nos diferentes editais do FUMCAD, que indicam os temas do trabalho infantil e da exclusão escolar.

Políticas públicas intersetoriais de enfrentamento à exclusão escolar e trabalho infantil no município de São Paulo

Principais pressupostos da rede de proteção

Por se tratar de dois problemas complexos, com múltiplas causas, tanto o enfrentamento ao trabalho infantil quanto o combate à exclusão escolar – para serem

efetivos –, dependem de abordagem intersetorial, ora compreendida como atuação articulada entre os diferentes setores de políticas públicas a partir do estabelecimento de parcerias e de canais de comunicação entre seus integrantes, bem como a partir da instauração de fluxos de atendimento intersetoriais, de modo que os direitos sejam concretizados. Para esse fim, os papéis dos atores, os fluxos e o compartilhamento (de recursos, de responsabilidades, de objetivos e mesmo de estratégias) precisam estar razoavelmente definidos.

Ainda, a ação intersetorial não depende apenas de determinação normativa, mas de sua materialização por meio de dimensões instrumentais e operativas que façam a intersectorialidade acontecer na prática. Ou seja, depende de instrumentos concretos de ação intersetorial e de processos integradores ou articuladores para formulação e implementação (INOJOSA, 1998; BRONZO, 2007, 2010; VEIGA; BRONZO 2014; GALDEANO; LOTA, 2020), tais como os comitês instituídos e suas reuniões, assim como documentos de referência e contrarreferência¹¹.

Os atores que compõem a rede de proteção socioassistencial e, de modo mais amplo, o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) não são apenas estatais, como o Ministério Público, secretarias, conselhos tutelares, mas também envolvem organizações da sociedade civil (OSC). Na cidade de São Paulo, a rede de atendimento conveniada formada por Centros para Crianças e Adolescentes (CCAs), Centros Culturais da Juventude (CCJs), Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (Saica) e Serviço de Assistência Social à Família (SASF) é totalmente constituída por OSCs. Seus fluxos intersetoriais estão estabelecidos em diretrizes como o Plano Nacional de Assistência Social (Pnas) e resoluções, mas a interlocução efetiva depende da articulação entre pessoas, mais do que da articulação institucional¹².

Experiências cotidianas de intersectorialidade têm sido denominadas, em muitos casos, como “matriciamento”. O matriciamento é uma tecnologia de gestão do trabalho adotada no SUS para melhorar a articulação entre as equipes interprofissionais de modo a satisfazer as premissas de atenção integral e integrada, envolvendo profissionais tanto da atenção primária (por exemplo, a equipe de Núcleo de Apoio à Saúde da Família - NASF) quanto de outros que não fazem

parte da formação da equipe básica (como médicos especialistas). Na prática, o matriciamento ocorre quando as demandas do atendimento requerem cuidado especializado, para além das competências da equipe básica, de modo que ocorra uma construção compartilhada de proposta de intervenção.

Por ser um modelo bem-sucedido de atendimento territorializado no SUS, o matriciamento – ora compreendido como a atuação interprofissional para construção de proposta de intervenção – pode ocorrer para casos complexos envolvendo famílias, dado que a família é o núcleo da concepção e da implementação do Pnas. Adaptado à realidade do SUAS, o matriciamento de casos que requeiram um atendimento integral e integrado envolvendo Educação, Assistência Social e por vezes a Saúde – atores estabelecidos no território – foi um dos tópicos abordados nas entrevistas com gestores.

Dois gestores “operativos”, isto é, que interagem diretamente com o público (SASF e Circo Social) relataram interlocução com outros equipamentos (CAPS, MP, Defensoria Pública), mas o matriciamento como abordagem sistêmica, institucional e recorrente não apareceu em nenhum relato, conforme se depreende a seguir. O que tem ocorrido é que alguns serviços da rede conveniada têm acionado outros atores da rede a fim de garantir direitos:

“[o Circo Social] Atua muito em conjunto com os serviços de saúde, não é? Sobretudo os CAPS, a gente tem acesso bem bacana. Eles inclusive utilizam o espaço também para fazer as atividades, entendendo que às vezes as famílias não conseguem ir até o CAPS e vem até o Circo, onde eles mediam as atividades das pessoas, dos usuários atendidos por eles. (...) aí a gente acessa os coletivos também, certo? Então a gente tem um pouco, sabe um pouco da rede formal, né? Que a rede da Saúde, a rede da assistência, então a gente acessa a escola, os serviços de proteção, inclusive a proteção especial. A gente tem casos de crianças que sofrem violência, então a gente acessa esses serviços

(...) então um pouco por isso aí tem o Conselho Tutelar, a gente aciona também um sistema de garantia de direitos, conselhos, Ministério Público e Defensoria Pública quando o caso requer. A gente no começo, sobretudo da pandemia, recorreu muito (...) Então, essa rede que a gente vai buscando, a rede de proteção e de garantia de direitos (Representantes do Circo Social).

“Esse mês de julho eu realizei oito discussões de caso. Então a equipe técnica vai fazer a articulação com as políticas ou às vezes vem da própria política pra gente. Então verifica, normalmente a Saúde quer discutir uma situação – ela entra em contato, “ó esse caso está aí com vocês?”, “ah, tá”. É o mesmo movimento que a gente faz. A partir das demandas da família, a gente entende “olha, aqui a gente precisa articular com Educação. A gente vai entrar em contato com a escola X, com o NAAPA e vai articulando. (...) Então são encontros que os vários profissionais se reúnem, discutem, fazem ata, tiram encaminhamentos, depois marcam um próximo encontro pra ver o quanto a família conseguiu avançar ou não” (Representante do SASF).

Relato semelhante foi feito por uma conselheira tutelar da zona norte, cuja rede foi iniciada antes da pandemia e persistiu durante o período pandêmico, inicialmente online. Ela conta que o Conselho Tutelar foi demandado por UBS, escolas e até pelo CREAS, mas alguns casos deveriam ter sido encaminhados diretamente para a Saúde, por exemplo. As sucessivas referências e contrarreferências podem ser percebidas pelas famílias como um “jogo de empurra” que leva à perda de credibilidade da rede:

“A UBS me mandava demanda, a escola mandava, o CREAS mandava. E aí o sujeito do direito ficava rodando. Rodando. E muitas vezes não era pra ter vindo pro conselho, não

era pra ter ido pro CREAS. Era pra ter ido pra Saúde. (...) Quando a rede se une, a gente consegue perceber qual é a necessidade. Muitas vezes na maioria das situações nesse terceiro ano a gente percebeu que não era Pedrinho só. Era mãe que precisava de ajuda, era o irmão, era o pai, era avó. Poxa vida, mas a criança está ali. Então já manda pra ele. Diminuiu bastante o serviço no sentido da criança ficar rodando em círculo (...) Então, precisamos trabalhar em rede. O que a gente não pode é ficar jogando as famílias pra lá e pra cá. Porque se começa a jogar, você perde os vínculos. A família não acredita na rede” (Representante do Conselho Tutelar/ZN).

Nessa perspectiva, a construção de redes informais¹³ a partir dos escalões mais baixos podem viabilizar a resolução de problemas, e isso foi encontrado em campo. Tome-se como exemplo a supervisora da Educação, que se vale de uma rede interpessoal construída no território para direcionar a outros atores os casos que são trazidos pela escola. Para ela, todas as secretarias deveriam instituir essas interações como práticas de trabalho:

“A escola traz uma questão e fala ‘opa, eu sei que eu posso contar com o [conselheiro tutelar]. Eu sei que eu posso contar com o [suprimido] e conselho. Eu sei que eu posso contar com fulana da que já me conhece, aí eu mando uma mensagem: - oh, eu estou com uma situação aqui na escola, será que você não pode me ajudar? Vamos pensar juntos? Será que a gente consegue cavar um horarozinho na sua agenda pra gente fazer uma reunião com a escola e tal?’. Fica um trabalho muito de formiguinha. Se fosse uma coisa institucional mesmo, você já teria essa articulação vinda de cima das secretarias. E assim: “olha, isso faz parte do seu trabalho, a articulação; não é porque você é uma pessoa da Educação, você outro que não acha que é importante e

segue trabalhando sozinho. Não, a política pública que está posta é essa”(Representante da SME).

Uma coordenadora regional do NAAPA também relatou suas costuras com a assistência social a fim de alcançar crianças e adolescentes em situação de evasão escolar. Dado que a abordagem das famílias a partir das escolas nem sempre é simples, as interações com a Assistência e com a Saúde, principalmente na figura dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS), pode facilitar o acesso aos sujeitos.

São nessas iniciativas individuais que se consolida a intersetorialidade, na burocracia do nível da rua – o operador do programa social – para além dos arranjos institucionais determinados em leis, decretos, portarias e resoluções. **Mas essas iniciativas são consideradas insuficientes devido à ausência de institucionalização dessas práticas, como vimos na fala da supervisora da Educação.** A título de exemplo, ela contou como a UBS local pediu ajuda a uma das escolas para articular a vacinação de estudantes e como isso não teria sido um procedimento determinado pelas secretarias:

“(…) a questão ano passado da vacinação da Covid dos adolescentes. O pessoal da UBS chegou e falou assim ‘ah, escola, ajuda a gente. Não, claro, vamos te ajudar’. E aí foi feita uma articulação pra UBS, foi até a escola pra trabalhar a questão da campanha da vacinação pra distribuir autorização pras famílias e tal. E a gente conseguiu uma adesão grande dos adolescentes na vacina da Covid. Mas foi assim, as pessoas cavando e correndo atrás. O espacinho na sua agenda. Faz um esforço. Mas ninguém da secretaria falou assim, ‘olha, escola, vocês precisam participar do conselho da UBS’. (...) Tem uma potência enorme na Saúde, tem uma potência enorme no conselho e acaba ficando muito só na potência; todas essas pessoas estão trabalhando muito, estão trabalhando hoje”. (Representante SME)

A questão das vacinas no ambiente escolar foi retomada por uma conselheira da zona norte da capital; suas ponderações a respeito do assunto são importantes, especialmente quando analisadas à luz dos R\$ 7.150.360,00 reservados ao Programa Suplementar de Assistência à Saúde dos Estudantes em 2022. O programa foi criado em 2020 pela Lei Municipal n. 17.437/2020, mas, de acordo com a execução orçamentária diária, nenhum real foi efetivamente gasto para esse programa até 12 de setembro. Para a conselheira, é importante um retorno ao passado, com a presença de profissionais de Saúde nas escolas e, principalmente, estabelecer uma rotina de acompanhamento de casos de modo que o ano letivo não seja prejudicado:

“Então vamos trazer a Saúde pra dentro da escola. (...) Tem pai que começou a trabalhar esses dias e ter que sair do serviço pra poder dar uma vacina. Qual a empresa que vai aceitar? (...) eu acho que a gente teria que ter uma escola, um ginecologista, uma Saúde na escola junto com o CREAS, Assistência Social no começo do ano. É no começo do ano que a gente tem que ter, a criança não pode entrar na escola em fevereiro, e você receber um relatório em junho que aquela criança precisava de acompanhamento”.

(Conselheira Tutelar/ZN)

Essa ausência de fluxo institucional para o matriciamento é corroborada nas entrevistas com coordenações municipais da Assistência Social. Nelas, os serviços socioassistenciais parceiros (como o SEAS) tem o papel de identificar e notificar ao CREAS as violações de direitos e de, eventualmente, acompanhar casos com o serviço de referência do território. “Articulação intersetorial” seria alta política em nível secretarial.

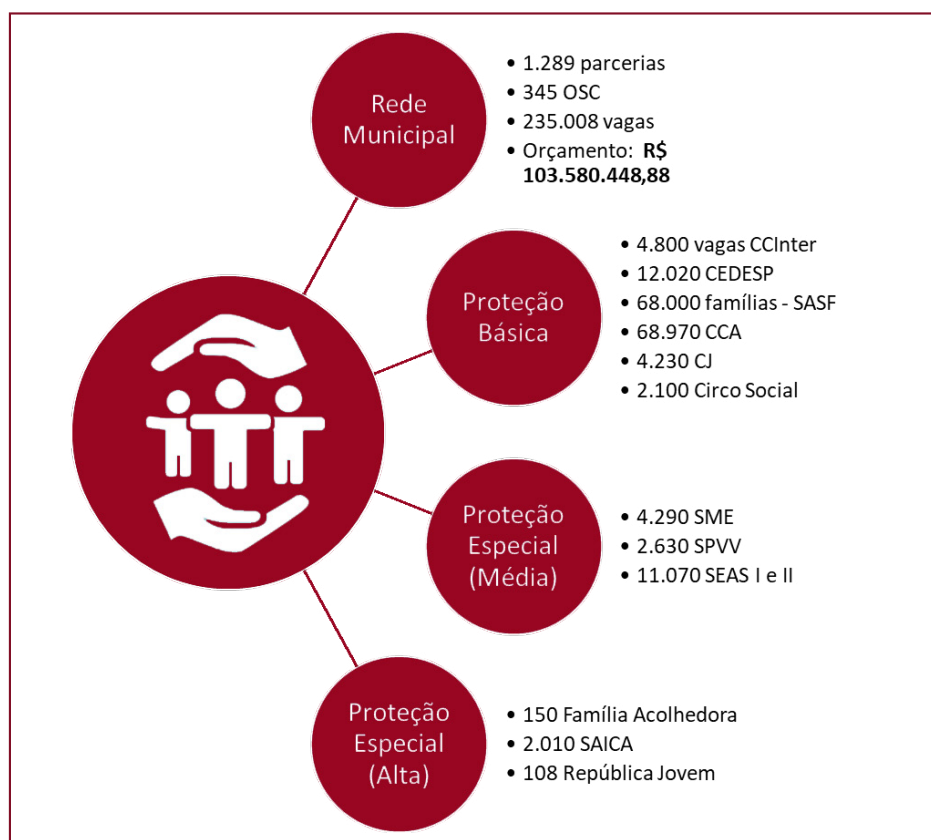
“Porque o SEAS, na verdade, ele é um serviço que está dentro de uma tipologia e ele é executado por uma rede parceirizada. Ele não é uma secretaria. Não é ele que pensa na política, logo, não é ele que faz a articulação intersetorial.

O que ele faz é promover a escuta, identificação de violação de direitos e que o papel dele simplesmente é protocolar no CREAS. E cobrar que o CREAS faça essa articulação, né? (Representante da SMADS para o SEAS)

A rede de assistência social na cidade de São Paulo

Situações de infrequência, abandono e evasão escolar indicam a possibilidade de que existem outras vulnerabilidades na família que podem requerer o atendimento via CRAS ou CREAS, motivo pelo qual essa discussão enfoca principalmente a assistência social. Considerando-se o público-alvo desta pesquisa – crianças, adolescentes e seus responsáveis –, identificamos os seguintes atores centrais (veja o fluxograma abaixo) no acesso aos serviços da proteção social, tomando como base a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais vigente (2014) e informações da SMADS colhidas em documentos, site e entrevistas.

Em maio de 2022, essa era a distribuição das vagas na rede municipal de Assistência Social:



Elaboração Própria
Fonte: Raio-X SMADS, maio de 2022.

Cumprir notar que **as situações de proteção social apresentadas no fluxograma a seguir são simplificadas para fins de compreensão** e levam em conta o modo como o trabalho tem sido realizado na cidade de São Paulo, mais do que os fluxos estabelecidos em esferas como o governo federal para a Pnas e mesmo para casos de trabalho infantil¹⁴, por exemplo. Assim, é importante ter em mente que o acesso à proteção social básica na capital pode se dar tanto por encaminhamento institucional (Conselho Tutelar e CREAS, por exemplo), quanto por vias diretas, dado que o CRAS e o CREAS são serviços abertos ao público, sendo referência no território; casos de trabalho infantil são acompanhados pelo SEAS e encaminhados pelo CREAS.

Serviços oferecidos pela rede conveniada são referenciados ao CRAS, o que necessariamente implica diálogo entre o Centro de Referências e os serviços no território. O referenciamento entre CRAS e serviços deve ainda manter articulação com o serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif). Contudo, em entrevistas com representantes da Educação, de um SASF e de um Circo Social (por natureza, um SCFV), a prática relatada é outra: segundo relatos de entrevistados, o Paif não tem sido implementado, o que compromete a aquisição dos usuários conforme previsto no SUAS, dado que sobrecarrega os serviços da rede socioassistencial. É importante ter em mente que essa é uma percepção dos entrevistados. Do ponto de vista formal, não é possível afirmar que o serviço não esteja sendo prestado.

Tanto na Proteção Social Básica quanto na Proteção Social Especial de Média Complexidade, os indivíduos são atendidos como sujeitos de direitos tendo por premissa sua condição de membros de uma família (independentemente da configuração familiar). Esses serviços têm em comum como trabalho social essencial a acolhida; a escuta; a construção de planos ou projetos de vida; o desenvolvimento da segurança de autonomia e da segurança de convívio, dentre outros. Por segurança de acolhida, entenda-se as aquisições das necessidades básicas de sobrevivência, mas também de dignidade, como a inserção na sociedade. Dentre os atores contatados e entrevistados no decorrer da pesquisa, atuam nessa frente o SASF e o Circo Social, além do CREAS, por meio do SEAS.

A seguir, apresentamos os principais atores da rede socioassistencial analisados e seus respectivos mapas da cidade de São Paulo plotados com os polígonos de Voronoi¹⁵. Ressaltamos que os dados do Censo IBGE de 2010 serviu de base para a estimativa do número de famílias de baixa renda para cada área traçada. Os dados ora apresentados deverão ser atualizados a partir de 2023 com dados do Censo IBGE de 2022, ainda não disponíveis, de modo que seja possível traçar um quadro mais próximo da realidade do atendimento público na cidade.

Centro de Referência Especial da Assistência Social - CREAS

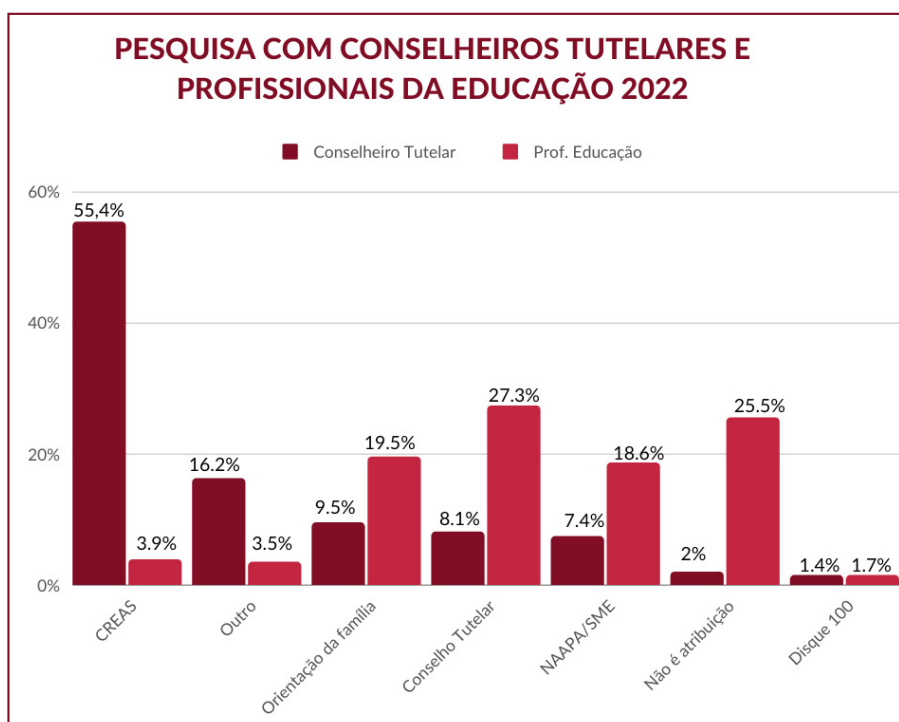
Equipamento público destinado ao serviço de proteção especializada (SPE). Nela, são atendidas famílias e pessoas que estão em situação de risco social ou tiveram seus direitos violados. Os CREAS são responsáveis pela aplicação do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (Paefi), além da oferta de outros serviços, como Abordagem Social e Serviço para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas famílias. Para esta análise, focamos nas principais atribuições do CREAS no trabalho junto às crianças, aos adolescentes e seus responsáveis.

O CREAS é responsável pelo Paefi e atua em articulação com o SEAS. Vítimas de trabalho infantil são atendidas nesses centros, assim como adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas; crianças e adolescentes em situação de abandono e, ou, em situação de rua; crianças e adolescentes vítimas de negligência ou de qualquer tipo de violência.

São parte do seu escopo de atuação: orientar e encaminhar para a Assistência Social e outros serviços públicos, bem como prestar orientação jurídica e auxiliar no acesso à documentação pessoal, além de prevenir os agravamentos e promover o fortalecimento da função protetiva da família. O CREAS pode ser acessado por demanda espontânea, pelo SEAS e por encaminhamentos de órgãos do Sistema de Garantia de Direitos.

No fluxo de enfrentamento ao trabalho infantil, o CREAS é o serviço de referência, prevendo-se a inclusão da família no Paefi – se a família aderir ao encaminhamento – dado que a criança ou adolescente em situação de trabalho infantil é

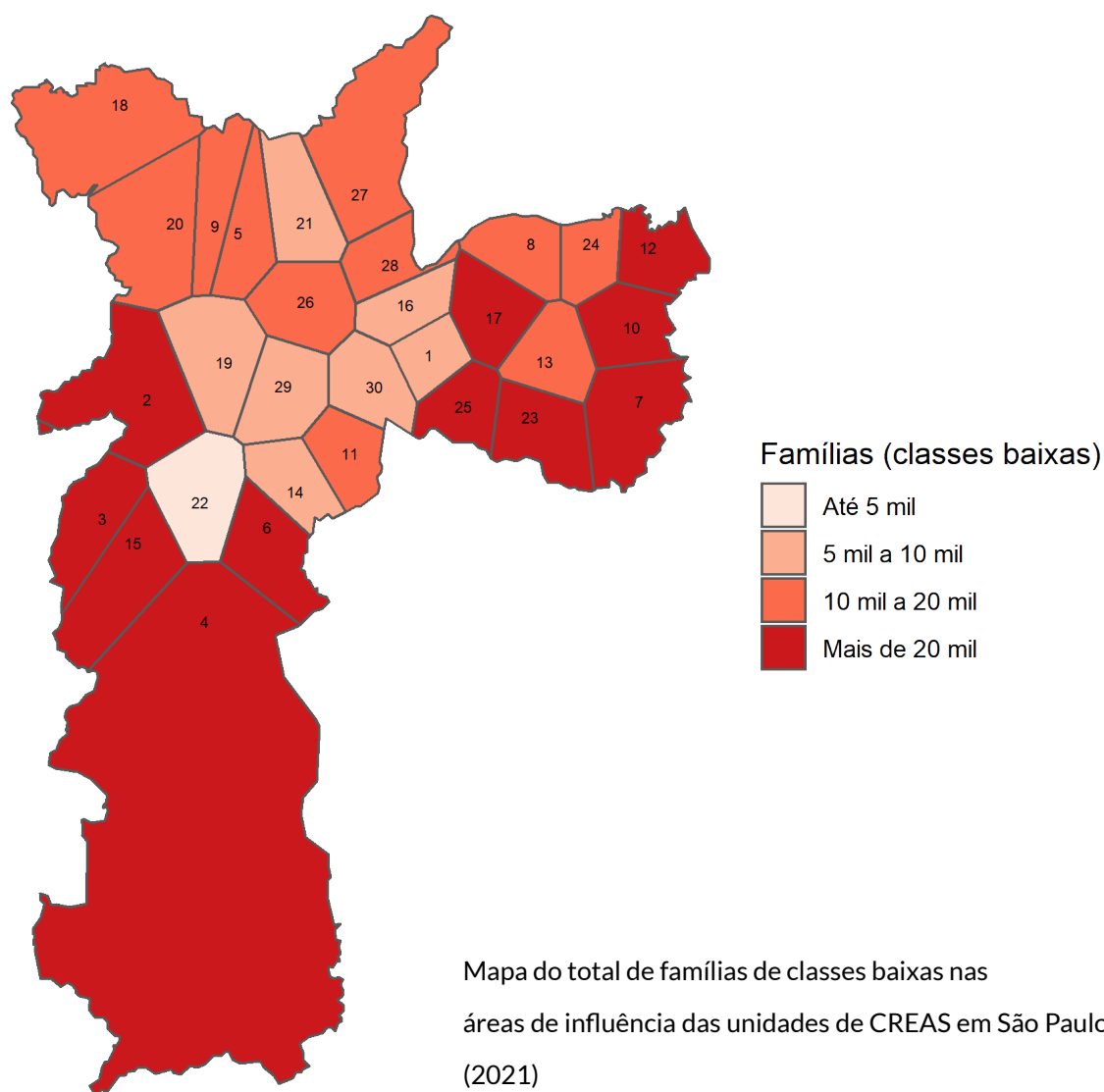
vítima de uma violação de direitos. O acompanhamento do Paefi prevê a inclusão no CadÚnico, inserção nos serviços da rede socioassistencial e outras políticas setoriais, com monitoramento a ser realizado por equipe do PETI – na cidade de São Paulo, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil passa por revisão de sua estrutura de governança para implementação efetiva.



O CREAS é de longe o órgão mais mobilizado entre os conselheiros para encaminhamento nos casos de trabalho infantil, citado por 55,4% dos respondentes, seguindo o fluxo estabelecido na PNAS.

Mas importantes serviços e órgãos como os CCAs, MPT e SEAS são acionados, seja para a inserção em equipamentos de contraturno, seja para procedimentos judiciais pertinentes ou para solicitações de abordagens e encaminhamentos para crianças e adolescentes em situação de rua. Os dados da nossa pesquisa e do CCASR demonstram que esse último é um cenário relevante para ocorrência de trabalho infantil.

A cidade de São Paulo conta com 30 unidades de CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social). Nosso levantamento indica uma alta variabilidade no número de famílias entre as áreas de influência dos equipamentos do CREAS. Em média, os centros de referência possuem um potencial de atendimento em torno de 17 mil famílias de classes baixas, mas o desvio médio entre as unidades é de 8 mil famílias¹⁶.



Legenda CREAS: 1-Aricanduva/Formosa, 2-Butantã, 3-Campo Limpo, 4-Capela do Socorro, 5-Casa Verde, 6-Cidade Ademar, 7-Cidade Tiradentes, 8-Ermelino Matarazzo, 9-Freguesia/Brasilândia, 10-Guaianases, 11-Ipiranga, 12-Itaim Paulista, 13-Itaquera, 14-Jabaquara, 15-M'Boi Mirim, 16-Mooça, 17-Penha, 18-Perus, 19-Pinheiros, 20-Pirituba, 21-Santana, 22-Santo Amaro, 23-São Mateus, 24-São Miguel, 25-Sapopemba, 26-Sé, 27-Tremembé, 28-Vila Maria, 29-Vila Mariana, 30-Vila Prudente.

Como esperado, são nas unidades de Creas das regiões periféricas que encontramos o maior número de famílias de baixa renda da cidade, especialmente no sul e no leste. Em nossa estimativa, o Creas da Capela do Socorro (4) é aquele que possui o maior número de famílias cujo responsável recebe até um salário mínimo por mês. São quase 40 mil famílias dentro de sua área de influência. Já o Creas de Santo Amaro é o que possui o menor número de famílias estimadas, indicando menos de 5 mil famílias.

Abaixo, há o ranking decrescente dos Creas elaborado a partir do número estimado de famílias de baixa renda em suas áreas de influência.

Ranking do total de famílias nas áreas de influências dos Creas por ordem decrescente

RANKING	CREAS	FAMÍLIAS	RANKING	CREAS	FAMÍLIAS
1	4 - Capela Socorro	39.259	16	24 - São Miguel	16.406
2	3 - Campo Limpo	32.803	17	11 - Ipiranga	14.747
3	12 - Itaim Paulista	29.058	18	5 - Casa Verde	13.989
4	6 - Cidade Ademar	28.929	19	28 - Vila Maria	12.589
5	10 - Guaianases	25.834	20	18 - Perus	12.512
6	23 - São Mateus	25.758	21	13 - Itaquera	11.893
7	15 - M'Boi Mirim	24.328	22	26 - Sé	11.006
8	25 - Sapopemba	22.403	23	21 - Santana	9.551
9	2 - Butantã	21.279	24	30 - Vila Prudente	8.833
10	7 - Cidade Tiradentes	20.746	25	14 - Jabaquara	8.676
11	17 - Penha	20.050	26	16 - Mooca	8.534
12	20 - Pirituba	19.603	27	1 - Aricanduva/Formosa	8.179
13	8 - Ermelino Matarazzo	18.524	28	29 - Vila Mariana	7.932
14	9 - Freguesia/Brasilândia	18.313	29	19 - Pinheiros	5.227
15	27 - Tremembé	17.066	30	22 - Santo Amaro	4.848

Atendimento nos Creas em 2020

Com os dados de 2020 do Censo do Sistema Único de Assistência Social (Suas), foi possível levantar o número de famílias atendidas nos Creas da cidade de São Paulo. Ao todo, 5.376 famílias foram atendidas pelo Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (Paefi) entre 2019 e 2020. Não é um número elevado. Considere que *i*) uma equipe de referência pode atender 80 casos por mês; *ii*) há 30 Creas na cidade. Se cada Creas contar com apenas uma equipe, seria possível atender 2.400 famílias/mês. Tendo em mente que os atendimentos da Assistência Social podem se prolongar por meses, é como se cada centro tivesse atendido, em média, pouco menos de 180 casos no período de dois anos. Apenas 12 dos 30 Creas da cidade realizaram mais de 180 atendimentos.

Cruzamos esses dados com os dados populacionais no entorno de cada Creas e verificamos a taxa de atendimento das unidades de Creas por cada 10 mil famílias de classes baixas na região de influência.

O Creas de Itaquera atendeu o maior número de famílias em 2020 tanto absolutamente quanto proporcionalmente. Foram 582 atendimentos para cada 10 mil famílias. Por sua vez, nos chama a atenção que o Creas de Capela do Socorro, que possui o maior número de famílias no seu entorno, apresenta uma das menores taxas de atendimento do período (apenas 31,3 atendimentos por 10 mil famílias). Esse é um indicador de que o atendimento nessa região é um dos mais defasados da cidade e de que possivelmente há um gargalo no fluxo de acesso à rede. Também se destacam as baixas taxas de atendimento nos Creas de Campo Limpo (35,1), São Mateus (46,6), Freguesia/Brasilândia (48,6) e Pirituba (19,9).

Ranking crescente de unidades de Creas por taxas de atendimento

Creas	Famílias	Atendimento	Taxa (10 mil hab.)
20 - Pirituba	19.603	39	19,9
19 - Pinheiros	5.227	12	23
4 - Capela do Socorro	39.259	123	31,3

Creas	Famílias	Atendimento	Taxa (10 mil hab.)
3 - Campo Limpo	32.803	115	35,1
23 - São Mateus	25.758	120	46,6
9 - Freguesia/Brasilândia	18.313	89	48,6
25 - Sapopemba	22.403	120	53,6
8 - Ermelino Matarazzo	18.524	120	64,8
2 - Butantã	21.279	144	67,7
6 - Cidade Ademar	28.929	203	70,2
7 - Cidade Tiradentes	20.746	156	75,2
15 - M'Boi Mirim	24.328	190	78,1
21 - Santana	9.551	77	80,6
24 - São Miguel	16.406	134	81,7
18 - Perus	12.512	121	96,7
5 - Casa Verde	13.989	141	100,8
17 - Penha	20.050	220	109,7
10 - Guaianases	25.834	285	110,3
11 - Ipiranga	14.747	167	113,2
12 - Itaim Paulista	29.058	352	121,1
27 - Tremembé	17.066	240	140,6
16 - Mooca	8.534	142	166,4
1 - Aricanduva/Formosa	8.179	138	168,7
26 - Sé	11.006	200	181,7
14 - Jabaquara	8.676	160	184,4
28 - Vila Maria	12.589	239	189,8
29 - Vila Mariana	7.932	204	257,2

CREAS	Famílias	Atendimento	Taxa (10 mil hab.)
30 - Vila Prudente	8.833	242	274
22 - Santo Amaro	4.848	190	391,9
13 - Itaquera	11.893	693	582,7
Total	518.8756	5.376	103,6

Em uma segunda análise, verificamos a correlação¹⁷ estatística entre o total de famílias atendidas e o número de famílias de renda baixa no entorno. Seria esperado que o aumento do número de famílias no entorno fosse compatível com o aumento do número de atendimentos nos centros de referência (correlação positiva e significativa, portanto). Afinal, quanto maior o número de famílias pobres no entorno de um equipamento, maior a vulnerabilidade e maior a necessidade de atendimento especializado. No entanto, o cruzamento entre o número de famílias e de atendimentos nos 30 CREAS não apresenta uma correlação significativa¹⁸.

Isso significa que o número de atendimentos não acompanha o total de famílias necessitadas, indicando que gargalos estruturais estão afetando o atendimento às famílias mais pobres.

Verificamos também a correlação entre o número de famílias e as taxas de atendimento por 10 mil famílias. Como essa é uma taxa proporcional, esperaríamos encontrar uma correlação inexistente ou muito baixa. Em uma distribuição adequada do sistema, não deveria existir uma grande variabilidade nas taxas de atendimento. No entanto, os dados nos mostraram a existência de uma correlação negativa e significativa (a menos de 5%)¹⁹. Ou seja, **quanto maior o número de famílias no entorno de cada equipamento, menor tendem a ser as taxas de atendimento, e vice-versa.**

Isso indica que o atendimento nos CREAS dos locais mais pobres da cidade está defasado. As unidades de CREAS das localidades mais vulneráveis não estão alcançando os mais necessitados na mesma proporção que nas áreas mais ricas e com menor proporção de famílias pobres. Há um potencial grande de famílias vulneráveis que

não estão tendo acesso aos serviços de Assistência Social especializada, especialmente na zona sul e áreas periféricas do leste da cidade.

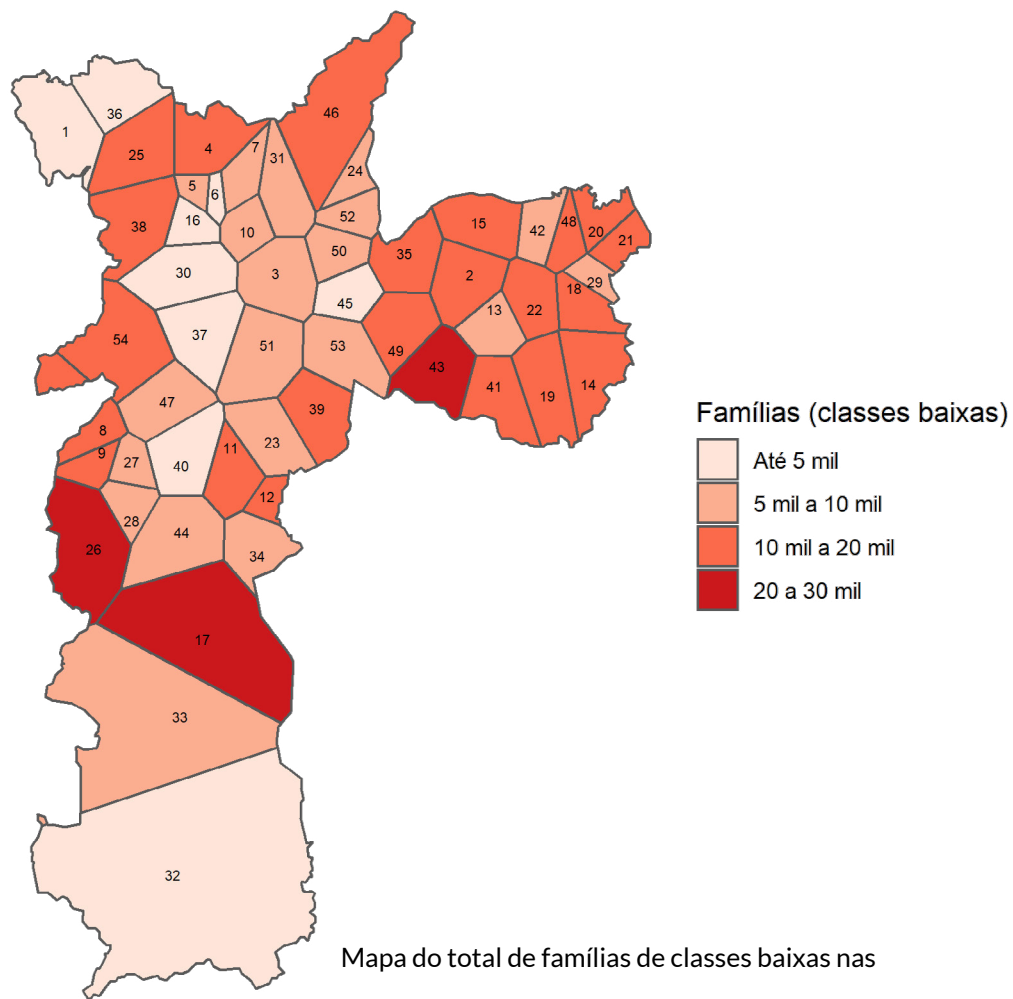
Centro de Referência da Assistência Social - CRAS

O CRAS é o ponto fulcral no território; o equipamento de Proteção Social Básica foi desenhado para ser a porta de entrada nos serviços da Assistência Social. O serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif) deve ser ofertado exclusivamente por ele, exceto “nas situações em que o CRAS não tenha recursos físicos ou de pessoal”, caso em que os serviços “podem ser prestados por entidades de Assistência Social, desde que sejam referenciados ao CRAS” (BRASIL, 2011, p. 30). Assim, as articulações intersetoriais devem se iniciar a partir do CRAS, que, por sua vez, deve estar alinhado com as entidades no território, atuando de forma conjunta e articulada, pautando-se pelo compartilhamento de informações com as instituições que ofertam e executam serviços socioassistenciais no território. É por meio da articulação entre Paif e rede conveniada de serviços que a matricialidade sociofamiliar²⁰ toma forma, na medida em que a superação de vulnerabilidades reforça a função protetiva da família. A família, nesse conceito, é central ao SUAS, constituindo-se em ponto focal das ações.

A cidade de São Paulo conta com 54 unidades de CRAS. Sua equipe de referência é mais enxuta que a equipe técnica do CREAS, e, devido ao porte da cidade, espera-se, segundo a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB SUAS), que a cidade tenha um mínimo de oito unidades; cada unidade deve ter uma equipe multidisciplinar formada por quatro técnicos de nível médio e quatro técnicos de nível superior (BRASIL, 2011, p. 30)²¹. Não há número mínimo de atendimentos previsto para cada equipe, mas se espera que cada CRAS esteja instalado nos territórios de maior vulnerabilidade e é possível ampliar o território de atendimento de cada CRAS, desde que haja profissionais em número suficiente para formação de novas equipes (BRASIL, 2009, p.33-34).

Nos municípios de médio e grande porte, Distrito Federal e metrópoles – como é o caso da cidade de São Paulo – cada CRAS deve atender de 3.501 a 5.000 famílias referenciadas (BRASIL, 2012, p. 35)²². Esse parâmetro foi utilizado para verificar o número de famílias de classe baixa nas regiões sob influência de cada uma das

unidades do CRAS, a exemplo do que foi feito na seção anterior com as unidades do CREAS, inclusive empregando a mesma técnica de construção dos polígonos de Voronoi²³. Com isso, buscamos verificar se a distribuição de unidades de CRAS engloba número menor de 5 mil famílias pobres em sua área de abrangência²⁴.



Mapa do total de famílias de classes baixas nas áreas de influência das unidades de CRAS em São Paulo (2021)

Legenda CRAS: 1-Anhanguera, 2-Artur Alvim, 3-Bom Retiro, 4-Brasilândia, 5-Brasilândia, 6-Brasilândia, 7-Cachoeirinha, 8-Campo Limpo, 9-Capão Redondo, 10-Casa Verde, 11-Cidade Ademar, 12-Cidade Ademar, 13-Cidade Líder, 14-Cidade Tiradentes, 15-Ermelino Matarazzo, 16-Freguesia do Ó, 17-Grajaú, 18-Guaianases, 19-Iguatemi, 20-Itaim Paulista, 21-Itaim Paulista, 22-Itaquera, 23-Jabaquara, 24-Jaçanã, 25-Jaraguá, 26-Jardim Ângela, 27-Jardim São Luís, 28-Jardim São Luís, 29-Lajeado, 30-Lapa, 31-Mandaqui, 32-Marsilac, 33-Parelheiros, 34-Pedreira, 35-Penha, 36-Perus, 37-Pinheiros, 38-Pirituba, 39-Sacomã, 40-Santo Amaro, 41-São Mateus, 42-São Miguel, 43-Sapopemba, 44-Socorro, 45-Tatuapé, 46-Tremembé, 47-Vila Andrade, 48-Vila Curuçá, 49-Vila Formosa, 50-Vila Maria, 51-Vila Mariana, 52-Vila Medeiros, 53-Vila Prudente, 54-Vila Sônia.

A seguir, listamos todos os Cras da cidade ordenados de forma decrescente quanto ao número de famílias de renda baixa, cujo responsável ganha menos de um salário mínimo, dentro das áreas de influência. Essa lista pode ser interpretada como um ranking cujo gradiente parte das unidades de Cras que potencialmente possuem mais gargalos no atendimento até as que possuem menos.

Ranking do total de famílias nas áreas de influências dos Cras por ordem decrescente

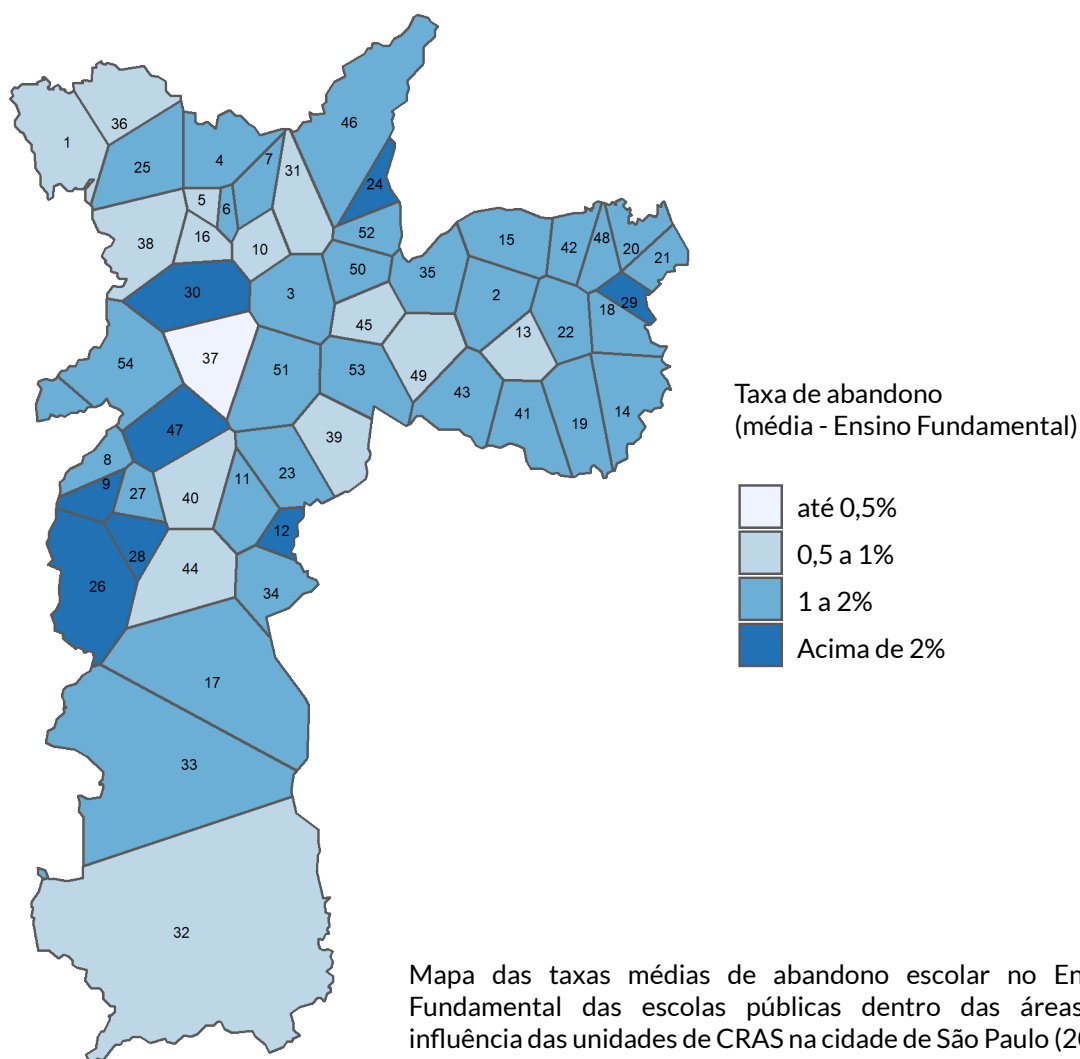
RANKING	CRAS	FAMÍLIAS	RANKING	CRAS	FAMÍLIAS
1	17 - Grajaú	27.116	28	29 - Lajeado	9.245
2	43 - Sapopemba	24.853	29	34 - Pedreira	8.894
3	26 - Jardim Ângela	24.016	30	27 - Jardim São Luís	8.865
4	2 - Artur Alvim	18.293	31	52 - Vila Medeiros	8.724
5	15 - Ermelino Matarazzo	16.825	32	53 - Vila Prudente	8.648
6	41 - São Mateus	15.545	33	23 - Jabaquara	8.584
7	14 - Cidade Tiradentes	15.058	34	51 - Vila Mariana	7.967
8	39 - Sacomã	14.633	35	7 - Cachoeirinha	7.826
9	21 - Itaim Paulista	14.394	36	28 - Jardim São Luís	7.763
10	11 - Cidade Ademar	13.160	37	47 - Vila Andrade	7.433
11	4 - Brasilândia	13.013	38	44 - Socorro	7.002
12	22 - Itaquera	12.602	39	13 - Cidade Líder	6.521
13	8 - Campo Limpo	12.492	40	24 - Jaçanã	6.499
14	18 - Guaianases	12.452	41	33 - Parelheiros	6.285
15	54 - Vila Sônia	11.782	42	50 - Vila Maria	6.038
16	20 - Itaim Paulista	11.723	43	5 - Brasilândia	5.913
17	38 - Pirituba	11.427	44	10 - Casa Verde	5.827

RANKING	CRAS	FAMÍLIAS	RANKING	CRAS	FAMÍLIAS
18	12 - Cidade Ademar	11.260	45	31 - Mandaqui	5.630
19	49 - Vila Formosa	11.016	46	6 - Brasilândia	4.886
20	25 - Jaraguá	10.801	47	16 - Freguesia do Ó	4.539
21	46 - Tremembé	10.608	48	45 - Tatuapé	4.382
22	35 - Penha	10.578	49	36 - Perus	4.238
23	48 - Vila Curuçá	10.562	50	30 - Lapa	4.007
24	19 - Iguatemi	10.241	51	1 - Anhanguera	2.868
25	9 - Capão Redondo	10.031	52	40 - Santo Amaro	2.715
26	42 - São Miguel	9.764	53	37 - Pinheiros	2.523
27	3 - Bom Retiro	9.762	54	32 - Marsilac	1.749

Apenas nove dos 54 Cras possuem menos de 5 mil famílias dentro de sua área de abrangência. São eles: Marsilac, Pinheiros, Santo Amaro, Anhanguera, Lapa, Perus, Tatuapé, Freguesia do Ó e Brasilândia. Há diferentes hipóteses para esses bairros apresentarem menos de 5 mil famílias vulneráveis quando verificamos os dados sistematizados pela Rede Nossa São Paulo em seu Mapa da Desigualdade 2021. A partir desses dados, verificamos que o bairro de Marsilac apresenta a menor população total da cidade²⁵ (8.426), enquanto Tatuapé, Pinheiros e Lapa são bairros majoritariamente brancos e com menor presença de população infantil e jovem dentre os nove.

Do outro lado, as unidades de Sapopemba, Jardim Ângela e Grajaú possuem mais de 20 mil famílias em seu entorno. Isso indica que nessas áreas a proporção de famílias que necessitam de assistência pode estar muito acima da capacidade mínima exigida pelas normas do sistema. Registramos também que em outros 22 Cras o número de famílias na área de abrangência está acima de 10 mil e em 20 deles acima de 5 mil.

CRAS e taxas de abandono escolar nas escolas públicas



Legenda: 1- Anhanguera, 2- Artur Alvim, 3- Bom Retiro, 4- Brasilândia, 5 - Brasilândia, 6- Brasilândia, 7- Cachoeirinha, 8- Campo Limpo, 9- Capão Redondo, 10- Casa Verde, 11- Cidade Ademar, 12- Cidade Ademar, 13- Cidade Líder, 14- Cidade Tiradentes, 15- Ermelino Matarazzo, 16- Freguesia do Ó, 17- Grajaú, 18- Guaianases, 19- Iguatemi, 20- Itaim Paulista, 21- Itaim Paulista, 22- Itaquera, 23- Jabaquara, 24- Jaçanã, 25- Jaraguá, 26- Jardim Ângela, 27- Jardim São Luís, 28- Jardim São Luís, 29- Lajeado, 30- Lapa, 31- Mandaqui, 32- Marsilac, 33- Parelheiros, 34- Pedreira, 35- Penha, 36- Perus, 37- Pinheiros, 38- Pirituba, 39- Sacomã, 40 - Santo Amaro, 41 - São Mateus, 42- São Miguel, 43- Sapopemba, 44- Socorro, 45- Tatuapé, 46- Tremembé, 47- Vila Andrade, 48- Vila Curuçá, 49- Vila Formosa, 50- Vila Maria, 51- Vila Mariana, 52- Vila Medeiros, 53- Vila Prudente, 54- Vila Sônia.

Verificamos a média das taxas de abandono escolar (segunda etapa do Censo Escolar, INEP 2021) entre as escolas públicas dentro de cada uma das áreas de influência das unidades de CRAS: oito áreas de influências apresentaram uma média

maior que 2% no Ensino Fundamental. Destaque para as escolas do entorno dos Cras de Cidade Ademar, Jardim Ângela e Capão Redondo na zona sul. A tabela a seguir apresenta essa informação como um ranking.

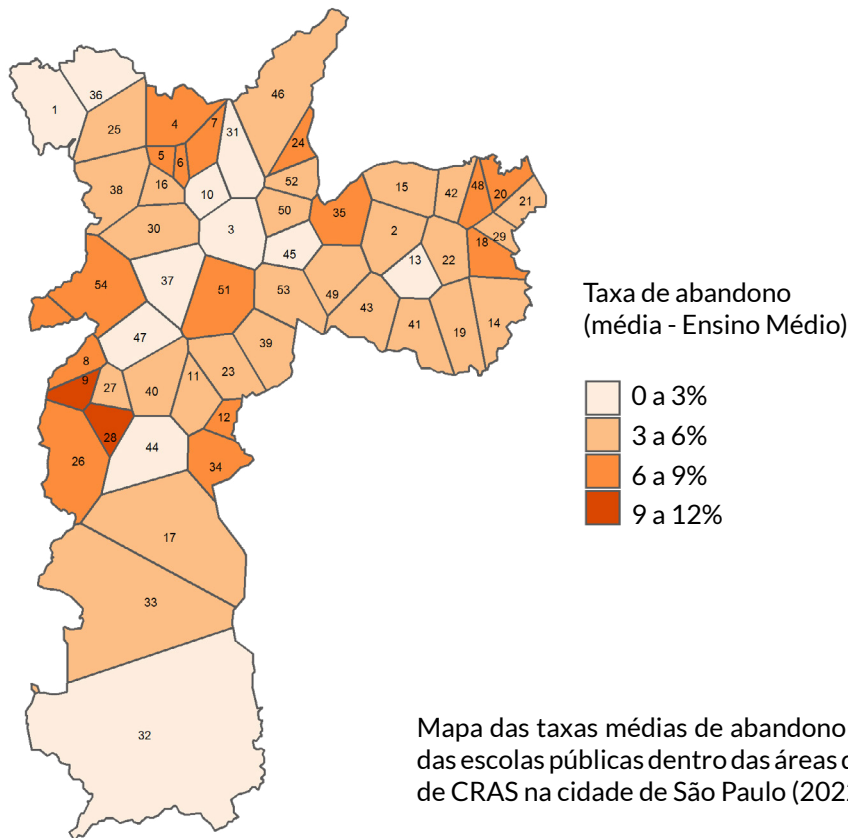
Ranking de taxa média de abandono escolar do ensino fundamental em escolas públicas em 2021 nas escolas dentro das áreas de influência dos Cras (ordem decrescente)

RANKING	CRAS	ABANDONO (%)
1	12 - Cidade Ademar	2,8
2	9 - Capão Redondo	2,7
3	26 - Jardim Ângela	2,7
4	29 - Lajeado	2,6
5	24 - Jaçanã	2,5
6	47 - Vila Andrade	2,2
7	28 - Jardim São Luís	2,1
8	30 - Lapa	2,1
9	3 - Bom Retiro	2,0
10	7 - Cachoeirinha	2,0
11	27 - Jardim São Luís	2,0
12	4 - Brasilândia	1,9
13	18 - Guaianases	1,9
14	19 - Iguatemi	1,9
15	8 - Campo Limpo	1,7
16	14 - Cidade Tiradentes	1,7
17	17 - Grajaú	1,7
18	33 - Parelheiros	1,7
19	35 - Penha	1,7

RANKING	CRAS	ABANDONO (%)
28	54 - Vila Sônia	1,4
29	15 - Ermelino Matarazzo	1,4
30	48 - Vila Curuçá	1,4
31	52 - Vila Medeiros	1,3
32	11 - Cidade Ademar	1,3
33	21 - Itaim Paulista	1,3
34	23 - Jabaquara	1,3
35	46 - Tremembé	1,3
36	50 - Vila Maria	1,2
37	2 - Artur Alvim	1,2
38	43 - Sapopemba	1,2
39	53 - Vila Prudente	1,1
40	25 - Jaraguá	1,0
41	16 - Freguesia do Ó	1,0
42	39 - Sacomã	1,0
43	44 - Socorro	0,9
44	1 - Anhanguera	0,9
45	32 - Marsilac	0,9
46	38 - Pirituba	0,8

RANKING	CRAS	ABANDONO (%)
20	20 - Itaim Paulista	1,6
21	34 - Pedreira	1,6
22	41 - São Mateus	1,6
23	42 - São Miguel	1,6
24	51 - Vila Mariana	1,6
25	6 - Brasilândia	1,5
26	22 - Itaquera	1,5
27	12 - Cidade Ademar	1,5

RANKING	CRAS	ABANDONO (%)
47	5 - Brasilândia	0,8
48	49 - Vila Formosa	0,7
49	10 - Casa Verde	0,7
50	31 - Mandaqui	0,7
51	36 - Perus	0,7
52	40 - Santo Amaro	0,7
53	45 - Tatuapé	0,6
54	13 - Cidade Líder	0,3



Mapa das taxas médias de abandono escolar no Ensino Médio das escolas públicas dentro das áreas de influência das unidades de CRAS na cidade de São Paulo (2022)

Legenda: 1- Anhanguera, 2- Artur Alvim, 3- Bom Retiro, 4- Brasilândia, 5- Brasilândia, 6- Brasilândia, 7- Cachoeirinha, 8- Campo Limpo, 9- Capão Redondo, 10- Casa Verde, 11- Cidade Ademar, 12- Cidade Ademar, 13- Cidade Líder, 14- Cidade Tiradentes, 15- Ermelino Matarazzo, 16- Freguesia do Ó, 17- Grajaú, 18- Guaianases, 19- Iguatemi, 20- Itaim Paulista, 21- Itaim Paulista, 22- Itaquera, 23- Jabaquara, 24- Jaçanã, 25- Jaraguá, 26- Jardim Ângela, 27- Jardim São Luís, 28- Jardim São Luís, 29- Lajeado, 30- Lapa, 31- Mandaqui, 32- Marsilac, 33- Parelheiros, 34- Pedreira, 35- Penha, 36- Perus, 37- Pinheiros, 38- Pirituba, 39- Sacomã, 40- Santo Amaro, 41- São Mateus, 42- São Miguel, 43- Sapopemba, 44- Socorro, 45- Tatuapé, 46- Tremembé, 47- Vila Andrade, 48- Vila Curuçá, 49- Vila Formosa, 50- Vila Maria, 51- Vila Mariana, 52- Vila Medeiros, 53- Vila Prudente, 54- Vila Sônia.

As taxas de abandono escolar no Ensino Médio das escolas públicas tendem a ser maiores que as do Fundamental²⁶. Próximos da idade adulta, os jovens mais pobres tendem a se afastar das escolas para ajudar no sustento próprio e da família. A variabilidade das taxas do Ensino Médio também é maior entre as áreas e correlacionada negativamente com a renda, indicando o peso das condições econômicas sobre o abandono escolar entre os mais pobres. As escolas próximas do Cras de Capão Redondo apresentaram as maiores taxas médias (11,1%), seguidas de Jardim São Luís (9,1%) e Cidade Ademar (8,7%).

Ranking de taxa média de abandono escolar do Ensino Médio nas escolas públicas em 2021 nas escolas dentro das áreas de influência dos Cras (ordem decrescente)

RANKING	CRAS	ABANDONO (%)
1	9 - Capão Redondo	11,1
2	27 - Jardim São Luís	9,1
3	11 - Cidade Ademar	8,7
4	4 - Brasilândia	8,6
5	24 - Jaçanã	8,6
6	51 - Vila Mariana	8,6
7	48 - Vila Curuçá	8,5
8	8 - Campo Limpo	8,0
9	35 - Penha	7,9
10	26 - Jardim Ângela	7,6
11	54 - Vila Sônia	7,4
12	6 - Brasilândia	7,3
13	5 - Brasilândia	7,1
14	7 - Cachoeirinha	7,1
15	18 - Guaianases	7,0

RANKING	CRAS	ABANDONO (%)
28	14 - Cidade Tiradentes	5,2
29	21 - Itaim Paulista	5,0
30	52 - Vila Medeiros	4,9
31	43 - Sapopemba	4,7
32	46 - Tremembé	4,7
33	25 - Jaraguá	4,5
34	40 - Santo Amaro	4,5
35	38 - Pirituba	4,3
36	22 - Itaquera	4,2
37	50 - Vila Maria	4,2
38	53 - Vila Prudente	4,2
39	30 - Lapa	3,9
40	49 - Vila Formosa	3,9
41	2 - Artur Alvim	3,6
42	16 - Freguesia do Ó	3,2

RANKING	CRAS	ABANDONO (%)
16	20 - Itaim Paulista	6,7
17	34 - Pedreira	6,2
18	15 - Ermelino Matarazzo	6,0
19	17 - Grajaú	6,0
20	29 - Lajeado	6,0
21	42 - São Miguel	6,0
22	19 - Iguatemi	5,7
23	28 - Jardim São Luís	5,7
24	33 - Parelheiros	5,7
25	23 - Jabaquara	5,6
26	12 - Cidade Ademar	5,4
27	41 - São Mateus	5,4

RANKING	CRAS	ABANDONO (%)
43	39 - Sacomã	3,1
44	44 - Socorro	3,0
45	1 - Anhanguera	2,9
46	10 - Casa Verde	2,3
47	47 - Vila Andrade	2,3
48	13 - Cidade Líder	2,1
49	3 - Bom Retiro	1,9
50	36 - Perus	1,9
51	31 - Mandaqui	1,6
52	32 - Marsilac	1,5
53	37 - Pinheiros	1,5
54	45 - Tatuapé	1,0

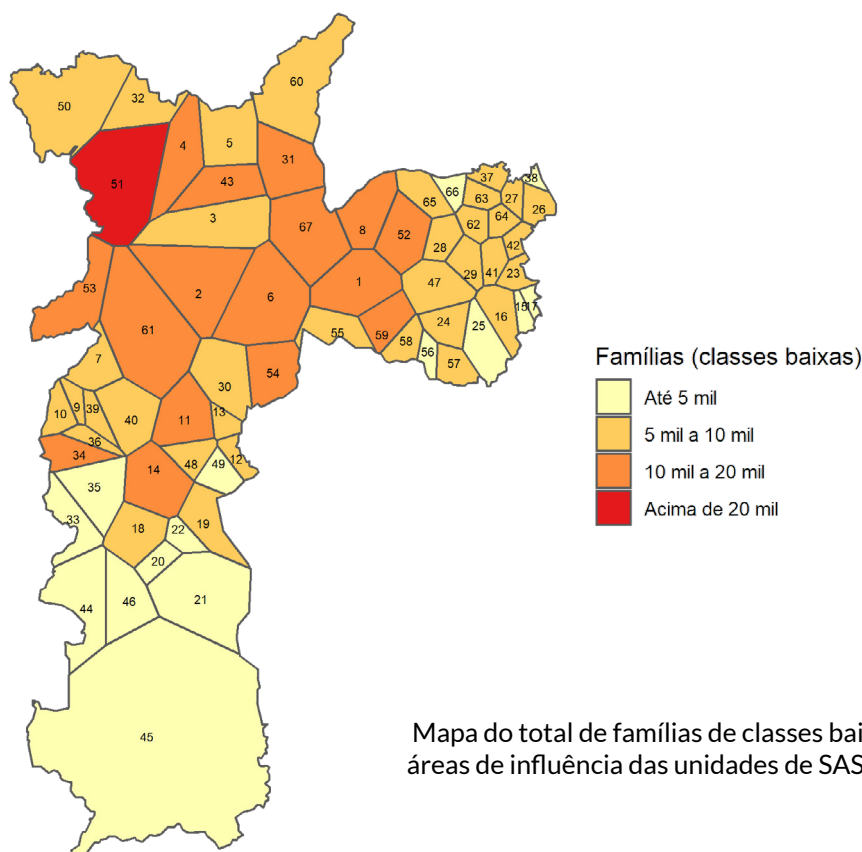
Rede conveniada

Serviço de Assistência Social à Família e Proteção Social Básica no Domicílio - Sasf

O Sasf é um serviço vinculado ao Cras que realiza acompanhamento e monitoramento das famílias. De acordo com a SMADS²⁷, seu objetivo é contribuir para a redução do descumprimento de condicionalidades do Programa Auxílio Brasil e a prevenção do surgimento de novos casos; prevenir rompimento de vínculos familiares e sociais; identificar demandas de famílias e pessoas para o acesso a benefícios, programas de transferência de renda e inserção na rede de proteção social; oferecer possibilidades de desenvolvimento de habilidades e potencialidades, estímulo à participação cidadã e construção de contextos inclusivos; promover aquisições sociais às famílias, potencializando o protagonismo e a autonomia; identificar, apoiar e acompanhar indivíduos e/ou famílias com idosos e pessoas com deficiência; sensibilizar grupos comunitários sobre direitos e necessidades de inclusão social de pessoas com deficiência e pessoas idosas; fomentar projetos de inclusão produtiva e de desenvolvimento local.

A cidade de São Paulo teve capacidade para atender 68 mil famílias em 2022 por meio desse equipamento, que, dentre seus objetivos, visa à prevenção de agravos que possam resultar na ruptura de vínculos familiares e/ou comunitários.

Ao todo, São Paulo congrega 67 unidades de SASF. Pelo mapa, podemos perceber que existe boa distribuição de unidades de SASF nas periferias, e 17 distritos da cidade possuem mais de uma unidade em seus territórios (Capão Redondo, Cidade Ademar, Cidade Tiradentes, Grajaú, Iguatemi, Itaim Paulista, Itaquera, Jardim Ângela, Jardim Helena, Jardim São Luís, Lajeado, Parelheiros, Pedreira, São Rafael, Sapopemba, Vila Curuçá e Vila Jacuí).



Legenda SASF: 1- Aricanduva, 2- Bela Vista, 3- Bom Retiro, 4- Brasilândia, 5- Cachoeirinha, 6- Cambuci, 7- Campo Limpo, 8- Cangaíba, 9- Capão Redondo I, 10- Capão Redondo II, 11- Cidade Ademar I, 12- Cidade Ademar II, 13- Cidade Ademar III, 14- Cidade Dutra, 15- Cidade Tiradentes I, 16- Cidade Tiradentes II, 17- Cidade Tiradentes III, 18- Grajaú I, 19- Grajaú II, 20- Grajaú III, 21- Grajaú IV, 22- Grajaú V, 23- Guaianases, 24- Iguatemi I, 25- Iguatemi II, 26- Itaim Paulista I, 27- Itaim Paulista II, 28- Itaquera I, 29- Itaquera II, 30- Jabaquara, 31- Jaçanã, 32- Jaraguá, 33- Jardim Ângela I, 34- Jardim Ângela II, 35- Jardim Ângela III, 36- Jardim Ângela IV, 37- Jardim Helena I, 38- Jardim Helena II, 39- Jardim São Luís I, 40- Jardim São Luís II, 41- Lajeado I, 42- Lajeado II, 43- Mandaqui, 44- Parelheiros I, 45- Parelheiros II, 46- Parelheiros III, 47- Parque Do Carmo, 48- Pedreira I, 49- Pedreira II, 50- Perus, 51- Pirituba, 52- Ponte Rasa, 53- Raposo Tavares, 54- Sacomã, 55- São Lucas, 56- São Rafael I, 57- São Rafael II, 58- Sapopemba I, 59- Sapopemba II, 60- Tremembé, 61- Vila Andrade, 62- Vila Curuçá I, 63- Vila Curuçá II, 64- Vila Curuçá III, 65- Vila Jacuí I, 66- Vila Jacuí II, 67- Vila Maria.

Nas áreas centrais a distribuição é menor e o número de famílias pobres nas áreas de influência das unidades fica acima de 10 mil. A média do número de famílias de classes baixas nas regiões é de pouco mais de 8 mil famílias e apenas em um SASF o número de famílias passa dos 20 mil (SASF localizado no distrito de Pirituba, 51 no mapa).

Na articulação CRAS e SASF, o SASF assume papel complementar na inclusão produtiva das famílias.

“Quem faz intervenções é o SASF e (...) [a profissional é] limitada a um território. Mas hoje, de uma certa forma, **eu entendo que o Paif está dentro do CRAS, mas não executado**, e o SASF tem esse papel na sua regulamentação de profissionalização, de oficinas profissionalizantes, isso dentro da norma técnica do serviço são oficinas de despertar de habilidades e geração de renda.”
(Representante de organização social)

Atualmente, os SASFs também estão envolvidos na busca ativa em casos de infrequência escolar do público de 0 a 3 anos de idade, em articulação com o NAAPA e o Unicef. De acordo com outra gestora pública da área da Educação, a atuação do SASF, equipamentos atrelados ao Atendimento de Baixa Complexidade da Secretaria de Assistência Social estão se estruturando nesse exato momento.

“Passei para a responsável ontem todos esses dados [de infrequência] e a gente também combinou que vai ficar aí em articulação pra ver qual é a possibilidade que a gente tem de apoio, por exemplo, nessas situações que ainda não têm a vaga. Então, acho que a gente tem que estar bem afinado aí em termos de apoio no território para a inclusão de alguma forma dessas crianças, já nesse processo de desenvolvimento. (...) Mas o primeiro movimento deles [SASF] era fazer esse mapeamento [de casos de

infrequência e evasão]. Então eles entram em contato.

Agora, o segundo é ir até as residências, o que ela me explicou que é até quarenta e cinco minutos por residência; pelo que eu entendi vai um técnico que vai auxiliar essa família no incentivo em brincar com a criança, a importância de estar sempre conversando. Acho que mesmo na perspectiva de investimento mesmo, né? Para o vínculo, para o desenvolvimento.” (Agente pública, NAAPA/SME)

A ação intersetorial é fundamental não apenas para que os objetivos da busca ativa escolar sejam alcançados, mas principalmente para a superação das violações de direitos no território, em consonância com a NOB/SUAS da cidade de São Paulo. Assim, ao tomar a dianteira em mapear o território em busca da infrequência escolar na primeira infância – um dos públicos mais atingidos na cidade – o SASF age para identificar outros problemas subjacentes no convívio familiar, que possam contribuir para a exclusão escolar e para o trabalho infantil, levando adiante a matricialidade familiar preconizada no Plano Nacional de Assistência Social (Pnas). De acordo com a Norma Técnica dos Serviços:

“Os processos de articulação partem do princípio de que a intersetorialidade e a **complementaridade entre os serviços das diversas políticas públicas e a sociedade civil são indispensáveis para promover a melhoria na qualidade de vida da população e a promoção de direitos**. É um dos pontos mais relevantes para o processo de acompanhamento familiar, já que possibilita o atendimento integral às demandas apresentadas. **Exige o estabelecimento e a manutenção de contatos, acordos e fluxos comuns de comunicação, trocas e interações, e que os diferentes atores, que compõem cada elemento da rede, construam fluxos e canais de comunicação (...)** A articulação com a rede socioassistencial do território, conveniada ou não, cria oportunidades para que todos os atores envolvidos com a proteção social

discutam as estratégias e os desenhos necessários às demandas detectadas, fortalecendo a concepção de rede socioassistencial. Esta é uma tarefa que contribui para o diálogo entre políticas de diferentes áreas, favorece a gestão integrada de serviços e materializa o atendimento integral.” (PMSP, 2012, p. 47-48, grifos nossos)

Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV

Os serviços de convivência e fortalecimento de vínculos compõem a proteção social básica e atendem encaminhamentos tanto dos CRAS quanto dos CREAS, cumprindo papel complementar importante no Paif e no Paefi. Esses serviços realizam atendimentos em grupo, respeitando-se a etapa do ciclo de vida de seus usuários, sem excluir a possibilidade de vivência intergeracional. Diferente das oficinas com famílias e ações de caráter coletivo do Paif, seu objetivo é desenvolver sentimento de pertença e de identidade (BRASIL, 2016, p. 13).

É importante notar que os SCFVs também se destinam ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de evasão escolar, de defasagem de aprendizagem superior a dois anos, ou vítimas de trabalho infantil. A oferta do serviço em contraturno escolar nos dias úteis é um meio de manter esse público interagindo com pessoas da mesma idade. O acompanhamento das famílias atendidas pode ser feito por meio de visitas domiciliares realizadas por técnico de referência do CRAS, de nível superior (BRASIL, 2017, p. 54).

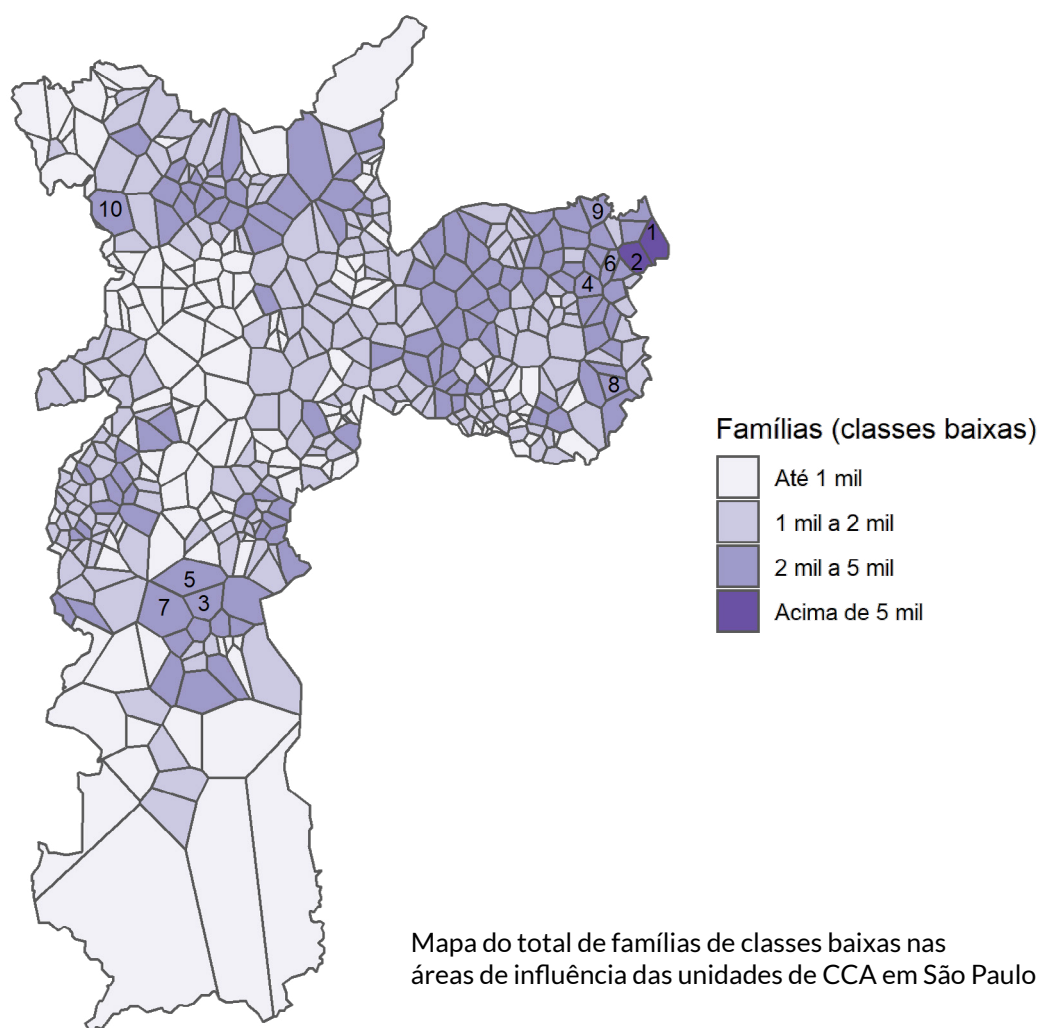
Considerando-se o público-alvo desta pesquisa, analisamos dois serviços da rede conveniada: o Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) e o Centro para Juventude (CJ).

Centro para Crianças e Adolescentes - CCA

O equipamento atende crianças e adolescentes com idades entre 6 e 14 anos e 11 meses. É um serviço de convivência estabelecido a partir de interesses e potencialidades comuns a essa faixa etária, com o objetivo de oferecer proteção social às crianças e aos adolescentes em diferentes situações de risco, favorecendo o conví-

vio por meio de atividades oferecidas no contraturno escolar. Seu acesso se dá por encaminhamento dos entes competentes (Conselho Tutelar, unidades do CRAS e do CREAS, por exemplo). Casos de trabalho infantil são atendidos por este serviço.

A cidade conta com 467 unidades de CCA e oferta um total de 68.970 vagas. Sua distribuição tem potencial para atender grande parte do universo da população pobre da cidade. O mapa a seguir apresenta os dez CCAs com maior número de famílias pobres em seu entorno.



Legenda CCAs: 1- Itaim Paulista I, 2- Itaim Paulista II, 3- Grajaú, 4- Lajeado, 5- Cidade Dutra I, 6- Vila Curuçá, 7- Cidade Dutra II, 8- Cidade Tiradentes, 9- Jardim Helena, 10- São Domingos.

Uma análise do número de famílias pobres nas áreas de abrangência de cada CCA indica que apenas dois deles possuem um pouco mais de 5 mil famílias em seu entorno, ambas no Itaim Paulista, no extremo leste da cidade.

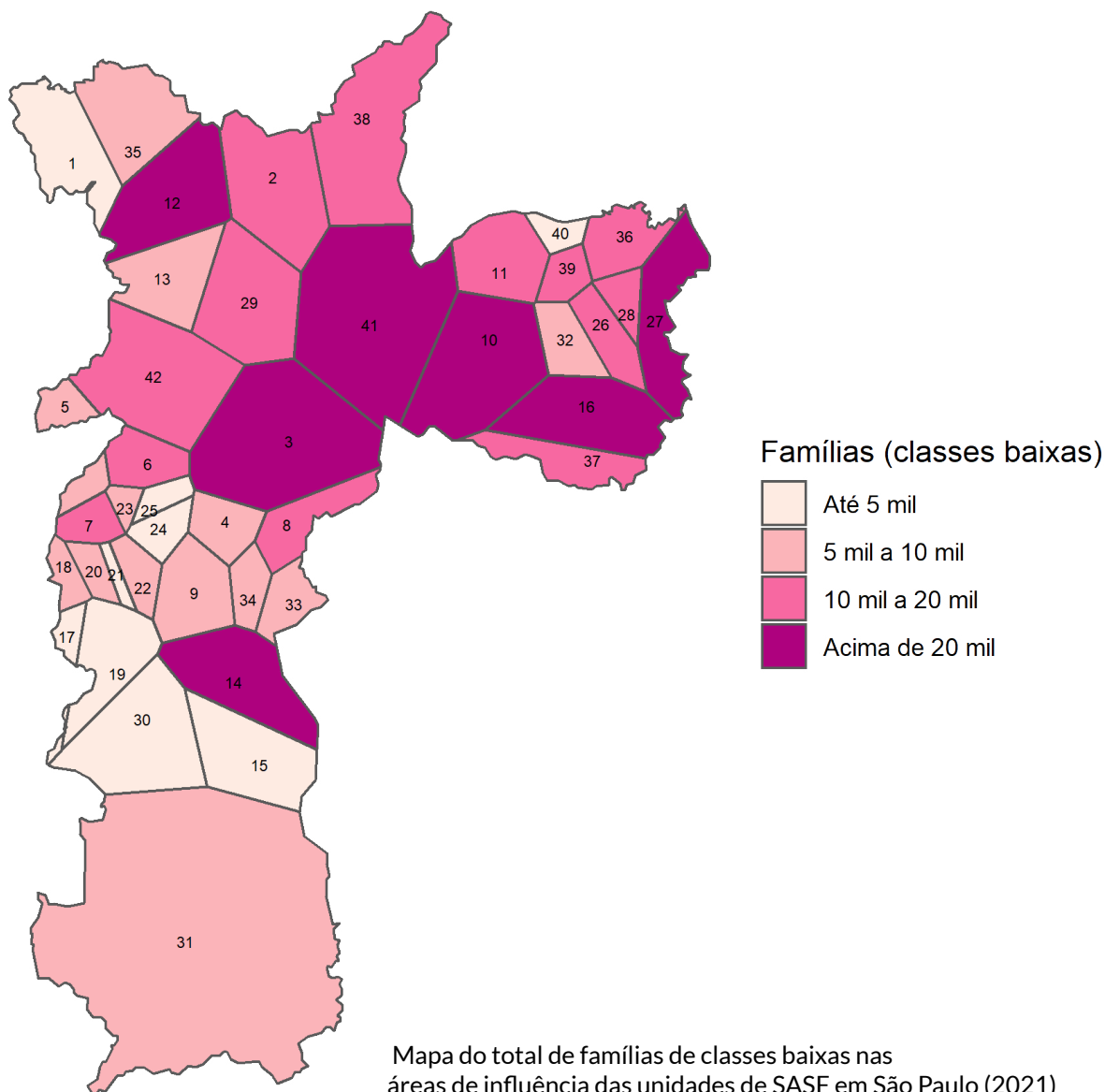
Na média, os CCAs abrangem áreas contendo 1.500 famílias cujo responsável ganha apenas um salário mínimo.

Dez CCAs com maior número de famílias de classes baixas em sua área de influência (ordem decrescente)

RANKING	CCA	FAMÍLIAS
1	Itaim Paulista I	5.541
2	Itaim Paulista II	5.259
3	Grajaú	4.810
4	Lajeado	4.544
5	Cidade Dutra I	4.499
6	Vila Curuçá	4.191
7	Cidade Dutra II	3.937
8	Cidade Tiradentes	3.917
9	Jardim Helena	3.806
10	São Domingos	3.730

Centro para a Juventude (CJ)

O serviço é semelhante ao CCA, cumpre o mesmo papel, mas atende outra faixa etária (15 a 17 anos e 11 meses de idade). Suas atividades também são ofertadas no contraturno escolar. Ao todo, o CJ ofereceu 4.230 vagas em 2022. O mapa a seguir apresenta a localização de 42 equipamentos em relação ao número de famílias de classe baixa em seu entorno.



Legenda CJ: 1- Anhanguera, 2- Cachoeirinha, 3- Campo Belo, 4- Campo Grande, 5- Campo Limpo I, 6- Campo Limpo II, 7- Capão Redondo, 8- Cidade Ademar, 9- Cidade Dutra, 10- Cidade Líder, 11- Ermelino Matarazzo, 12- Freguesia do Ó I, 13- Freguesia Do Ó II, 14- Grajaú I, 15- Grajaú II, 16- Iguatemi, 17- Jardim Ângela, I 18- Jardim Ângela II, 19- Jardim Ângela III, 20- Jardim Ângela IV, 21- Jardim Ângela V, 22- Jardim São Luís I, 23- Jardim São Luís II, 24- Jardim São Luís III, 25- Jardim São Luís IV, 26- José Bonifácio, 27- Lajeado I, 28- Lajeado II, 29- Limão, 30- Parelheiros I, 31- Parelheiros II, 32- Parque do Carmo, 33- Pedreira, 34- Pedreira, 35- Perus, 36- São Miguel, 37- São Rafael, 38- Tremembé, 39- Vila Jacuí, 40- Vila Jacuí, 41- Vila Maria, 42- Vila Sônia

Observamos que os equipamentos estão distribuídos de maneira pouco uniforme pela cidade. Há grandes áreas englobando parte da zona norte e centro estão na área de influência de poucos CJs, como os que se localizam nos distritos de Campo Belo (3) e Vila Maria (41). No entanto, notamos uma concentração de CJs em alguns distritos pobres da cidade, o que denota um direcionamento na implanta-

ção dos equipamentos. No distrito do Jardim Ângela, por exemplo, existem 5 CJs (legendas 17 a 21 no mapa) e o distrito de Jardim São Luís conta com 4 (legendas 22 a 25). Outros distritos da cidade contam com 2 CJs dentro de seus territórios como os de Campo Limpo (5 e 6), Freguesia do Ó (12 e 13), Grajaú (14 e 15), Lajeado (27 e 28) e Parelheiros (30 e 31).

Ranking das unidades de CJ com maior número de famílias de classes baixas em sua área de influência (ordem decrescente)

RANKING	CJ	FAMÍLIAS
1	10 - Cidade Líder	42.232
2	41 - Vila Maria	37.074
3	27 - Lajeado	34.878
4	12 - Freguesia do Ó	29.828
5	3 - Campo Belo	24.863
6	16 - Iguatemi	23.530
7	14 - Grajaú	20.016
8	2 - Cachoeirinha	19.959
9	11 - Ermelino Matarazzo	19.747
10	8 - Cidade Ademar	18.605
11	38 - Tremembé	17.885
12	36 - São Miguel	16.922
13	37 - São Rafael	16.499
14	29 - Limão	15.108
15	42 - Vila Sônia	14.574
16	26 - José Bonifácio	12.385
17	7 - Capão Redondo	12.335
18	28 - Lajeado	11.697

RANKING	CJ	FAMÍLIAS
22	35 - Perus	9.592
23	20 - Jardim Ângela	8.304
24	9 - Cidade Dutra	8.282
25	33 - Pedreira	7.540
26	13 - Freguesia do Ó	6.688
27	32 - Parque do Carmo	6.645
28	18 - Jardim Ângela	6.584
29	34 - Pedreira	6.200
30	4 - Campo Grande	5.335
31	31 - Parelheiros	5.130
32	22 - Jardim São Luís	5.085
33	23 - Jardim São Luís	5.058
34	30 - Parelheiros	4.889
35	40 - Vila Jacuí	4.865
36	24 - Jardim São Luís	4.761
37	15 - Grajaú	4.508
38	17 - Jardim Angela	4.007
39	25 - Jardim São Luís	3.659

RANKING	CJ	FAMÍLIAS
19	39 - Vila Jacuí	10.381
20	6 - Campo Limpo	10.033
21	5 - Campo Limpo	9.876

RANKING	CJ	FAMÍLIAS
40	1 - Anhanguera	3.520
41	19 - Jardim Ângela	3.296
42	21 - Jardim Ângela	2.414

A disparidade na distribuição das unidades pelo território faz com que a variabilidade do número de famílias de baixa renda dentro das áreas de influência seja grande. A média do número de famílias pobres entre as áreas gira em torno de 12 mil, com desvio padrão de quase 10 mil famílias. Nove CJs contêm menos de 5 mil famílias dentro de seus territórios, já sete Cjs contêm mais de 20 mil, com destaque para o CJ localizado no distrito de Cidade Líder que engloba 42 mil famílias de classes baixas em sua região de influência.

Outros serviços da rede conveniada

Circo Social

Em 2015, o Conselho Municipal de Assistência Social de São Paulo (Comas/SP) publicou a Resolução n. 1.057 que formalizou a modalidade Circo Social, adequando-a ao município. Atualmente são cinco parceiros que ofertam 2.100 vagas na capital.

Essa modalidade funciona no contraturno escolar e atende crianças, adolescentes e jovens com idades entre 6 e 17 anos cujas famílias sejam beneficiárias de programas de transferência de renda; fora da escola ou em situação de defasagem escolar superior a dois anos; em situação de rua ou de isolamento e ruptura de vínculos; ou mesmo em situação de vulnerabilidade social e/ou risco pessoal. O acesso estipulado na Resolução ocorre por demanda encaminhada ou validada pelo Cras, destinando-se 60% das vagas para esse acesso. As demais vagas, desde que validadas pelo Cras de abrangência, podem ser acessadas por meio da procura espontânea pelo serviço, por encaminhamento da rede socioassistencial e por meio dos órgãos do SGDCA – em todos os casos, o usuário deve ser encaminhado ao Cras para inclusão no CadÚnico e obtenção do Número de Identificação Social (NIS).

Foi identificado no território que os serviços da rede socioassistencial têm realizado as visitas domiciliares e realizado as articulações intersetoriais. As duas pessoas entrevistadas que operam os serviços da rede socioassistencial consideram que o Paif inexistente nos territórios, cabendo ao CRAS um papel cartorial de inserir a população no CadÚnico:

“Não existe. Pelo menos até mim não chegou. E eu também não vejo essa execução no CRAS. Não tem. (...) Porque o que acaba acontecendo eu, de uma certa forma, que executo. O CRAS não tem ações diretas (...) ele está literalmente para atender à população para fazer CadÚnico. Para receber benefício, atender no plantão social. Não consegue atuar. Você chega lá, é muita gente pra atender todo dia, tanto os assistentes sociais no plantão e o pessoal do CadÚnico. É só isso que o CRAS tem feito.” (Representante do SASF)

A relação de parceria que deve existir entre o CRAS e os serviços nem sempre ocorre, conforme o relato dos representantes do Circo Social. Eles consideram que a rede conveniada está em situação “precária” e que sua relação com o CRAS é essencialmente burocrática, sem aprofundamento dos casos e sem parceria efetiva, resumindo-se a uma função fiscalizatória dos parceiros no território:

“Não, e isso [matriciamento] só ocorre quando a gente procura, não é? Não é uma rotina, então os trabalhadores do CRAS, de modo geral, eles viraram meramente fiscais da rede assistencial conveniada, né? Com a prefeitura, então isso é assim, a gente é. Enquanto o fórum da assistência, que a gente participa também, a gente vem discutindo muitos, né, o quanto que burocratizou? O quanto que se tornou fiscalizatório? E isso não é bom, não é isso que a gente quer.” (Representante de Circo Social)

Essa possível ruptura do ciclo de referência e contrarreferência do CRAS em um território pode ter efeitos adversos que devem ser estudados nos territórios da cidade, inclusive no atendimento dado às vítimas do trabalho infantil. Uma avaliação diagnóstica da situação é necessária e urgente antes que se fale em redesenho dos fluxos e da estrutura de governança na cidade de São Paulo.

Serviço Especializado de Abordagem Social - SEAS

O SEAS realiza o trabalho de busca ativa nos espaços públicos dos territórios. É a linha de frente para identificar as situações de risco e as de violações de direitos, como o trabalho infantil. O Serviço faz parte da rede socioassistencial conveniada e opera sob supervisão do CREAS do território, atuando, portanto, na proteção social especial.

O objetivo do SEAS é identificar de onde a criança ou o adolescente originalmente é (território de origem), e para isso precisa construir vínculos por meio da escuta qualificada. Algumas informações mínimas são requeridas ao trabalho de referência, como, por exemplo, o nome da escola em que a criança estuda²⁸. A partir disso, é possível abrir um caso a ser incluído no SISRUA. Além dos encaminhamentos tradicionais (encaminhamento da família ao equipamento de referência para inclusão no CadÚnico ou atualização cadastral, além de direcionar para emissão de documentos), outros podem ser decididos a partir da análise psicossocial conduzida pelos técnicos do SEAS em conjunto com a equipe de orientação socioeducativa. Os técnicos do SEAS também podem realizar reuniões socioeducativas – palestras, oficinas, atividades de sensibilização e de confraternização – com as famílias atendidas pelos serviços.

No entanto, as atribuições do SEAS têm variado de acordo com o território. Observem-se as duas falas a seguir – uma pela coordenação do SEAS e outra por pessoa atuante no CREAS:

“Então, o SEAS, ele coleta essa informação e ele vai passar pro CREAS da sua referência. Pra quê? Os encaminhamentos podem ser realizados pelo CREAS; não poderiam ser se essa criança tivesse em outro

território, daí o SEAS dá um empurrãozinho, né? Ele vai fazer um acompanhamento porque ele trabalha na situação de rua, ele trabalha com pessoas que utilizam os logradouros, então ele não consegue fazer encaminhamento. Por exemplo, uma criança e adolescente ele precisa garantir que essa criança, esse adolescente vai tirar documento, como que ele vai fazer isso? Então, são coisas que (...) Os encaminhamentos são feitos no momento da contrarreferência. Por quê? O SEAS, ele vai fazer acompanhamento, monitoramento daquele território porque a prática dele é escuta e aproximação sem julgamento, atualizar as informações pra contrarreferência, visita domiciliar e entender quais são as demandas e inserir essa criança, esse adolescente, no sistema de fortalecimento de vínculo né? Um CCA, um CCInter [Centro de Convivência Intergeracional], escola também começar a acompanhar se for o caso né? A contrarreferência que é o CREAS ou CRAS que fazem. Mas a princípio entra via CREAS e o CRAS ele vai fazer via SAS porque a gente vai acompanhar se for o caso, pegar pela mãozinha pra fazer essa matrícula escolar e daí por diante. Isso faz, mas no momento em que eu começo a compreender e dar os encaminhamentos no matriciamento, na contrarreferência dessa criança. E o que que o SEAS vai fazer? Ele vai continuar esse monitoramento, continua esse monitoramento pra tentar entender se criança o CRAS, o CREAS esteve ali, né? Se eles inseriram essa criança, esse adolescente, por exemplo, no sistema de fortalecimento de vínculo, no programa de transferência de renda, que é o PETI, né?

E porque essa criança, esse adolescente tem retornado pra cá pra rua, vai ser esse o trabalho do SEAS, trazer de repente,

discutir com a rede, se for o caso, marcar a reunião. Algumas vezes, não é sempre, pode ir dependendo da situação, ele pode participar junto com o serviço da sua referência, equipamento de referência do território da criança e do adolescente e seus familiares de discussão de caso, né, pra encaminhamentos. Então o SEAS está no campo do sistema de garantia de direitos, ele está no campo de denunciante praticamente, de identificador e denunciante. Esse que é o papel que faz frente a criança e adolescente no trabalho infantil.” (Representante da SMADS/SEAS)

Na citação acima, a entrevistada relata um fluxo de atendimento de crianças e adolescentes que exercem trabalho infantil no mesmo território em que residem. O SEAS atua na referência – faz a abordagem, coleta informações, faz a aproximação – e encaminha “a princípio” para o CREAS, mas também para o CRAS ou SAS, que farão a articulação com os equipamentos sociais, a depender de cada demanda particular: “A contrarreferência que é o CREAS ou CRAS que fazem, (...) via SAS”. Nesse caso, o SEAS atua novamente no monitoramento dos casos.

Pelo relato da entrevistada, corroborado por outras entrevistas, o fluxo parece ser diferente quando a criança ou o adolescente não é morador do território em que a abordagem foi feita. Por exemplo, se uma criança é abordada no centro de São Paulo e é identificado que tem local de moradia em Santo Amaro da cidade, o SEAS Santo Amaro será acionado, e os orientadores do serviço serão responsáveis pela visita domiciliar e o trabalho de acompanhamento. Nesse caso, a Supervisão de Assistência Social (SAS) é o equipamento que faz a gestão de parcerias em diálogo com os SEAS, o CRAS e o CREAS²⁹. E, conforme as palavras das entrevistadas, o SEAS do território de moradia da criança irá ajudar, “dar um empurrãozinho”. Porém, o relato reforça que o papel do SEAS não é fazer encaminhamento, mas acompanhamento: “ele trabalha com pessoas que utilizam os logradouros, então ele não consegue fazer encaminhamento”.

Outros entrevistados vinculados aos SEAS também reportaram que o serviço costumava fazer visitas domiciliares em casos de trabalho infantil em território diferente daquele em que a criança/adolescente reside. Esse fluxo teria sido bastante utilizado quando a cidade de São Paulo tinha o modelo de SEAS Criança e Adolescente separado do SEAS Adulto, modelo que voltou a ser adotado em alguns territórios da cidade na gestão municipal atual.

Ainda, em se tratando de crianças e adolescentes que exercem trabalho infantil no território em que residem, parece não haver clareza sobre qual serviço irá fazer o acompanhamento, conforme relato de representante de CREAS:

“Essa é uma questão complexa que a gente tem tentado conversar internamente e quem vai acompanhar, se é o nosso NPJ ou se é o CRAS que vai fazer esse acompanhamento (...) Mas quando é do nosso território, na prática, o meu SEAS acompanha quase 100%. Ele faz acompanhamento da família. Ele quando aborda já conhece, já faz contato com a equipe de Saúde que conhece, já faz contato com a equipe dessa da Educação, já meio que encaminha pro CCA, acaba fazendo toda essa parte de abordagem e de tentativa de encaminhamento.”
(Representante de CREAS)

A entrevistada marca que “é uma questão complexa”. Tudo indica que não há um fluxo claro quando se trata de crianças em situação de trabalho infantil. Parece haver uma confusão na definição de papéis: não se sabe onde ou quando o NPJ, o CRAS, o CREAS deve entrar ou acompanhar. Mas, **na prática, o SEAS faz o acompanhamento e o encaminhamento, seja em casos de crianças que residem no mesmo território da abordagem, ou não. Os relatos indicam que são os profissionais do SEAS que fazem contato com a Saúde, a Educação e os equipamentos vinculados à Assistência Social.**

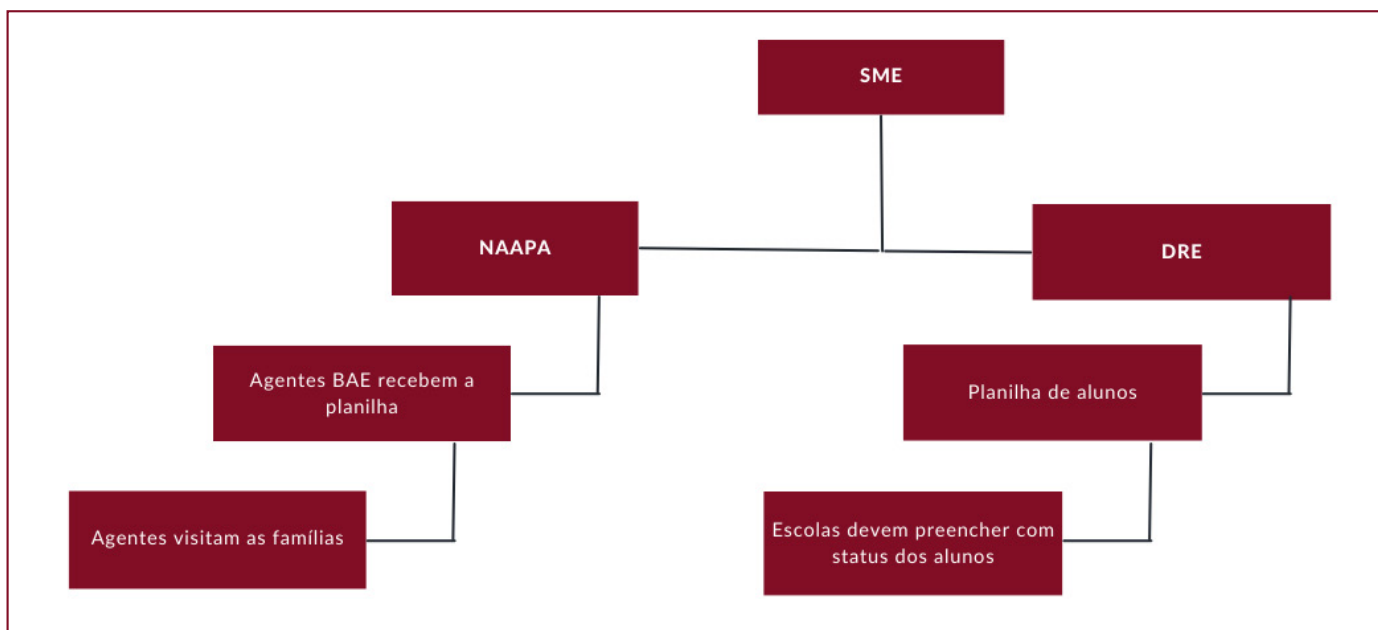
Outros atores setoriais

Além dos atores relacionados à Assistência Social, foram contatados atores setoriais relevantes ao fenômeno, como representantes do NAAPA e gestores de outros atores que compõem o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA).

A Educação – Busca Ativa Escolar na cidade de São Paulo

Devido à sua atuação na Busca Ativa Escolar (BAE), representantes do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) foram entrevistadas. O trabalho das Agentes de Busca Ativa Escolar (ABAEs) foi acompanhado por pesquisadores desse projeto e entrevistou-se uma supervisora da Educação.

O fluxo simplificado da BAE apresentado pela supervisora em sua entrevista pode ser resumido conforme o esquema a seguir.



A BAE na cidade de São Paulo tornou-se prioridade na Secretaria Municipal de Educação (SME). Em setembro de 2021, a SME estabeleceu parceria com Unicef, Instituto Liberta, Programa Saúde da Família, com a Assistência Social e com a Secretaria do Trabalho por meio do Programa Operação Trabalho (POT) para con-

tratação de 70 mulheres em territórios vulneráveis com o fim de visitar as famílias cujas crianças e adolescentes estejam em risco de evasão ou de infrequência escolar. O trabalho tem sido capitaneado pelo NAAPA, responsável pela interlocução com as escolas e pela sistematização dos dados de andamento.

De acordo com uma coordenadora do Núcleo de Apoio, o objetivo do trabalho é detectar precocemente as causas que levam à ruptura do vínculo entre estudante e escola, que pode mascarar uma situação de trabalho infantil (e outras violações graves), às vezes não reconhecida pela família:

“(…) Que aí entram essas categorias – entre elas uma situação de trabalho infantil. Que pode não ser nomeado pela família como trabalho infantil, mas que você pode ter lá: não tem vaga na creche, então a menininha da família está ficando em casa pra cuidar dos irmãos mais novos pra mãe trabalhar. Dificilmente isso vai ser nomeado pra gente como trabalho infantil. Não vai chegar pra gente essa informação. Mas o que a gente vai tentar descobrir de uma maneira, a gente está fazendo um esforço para que a gente consiga pegar isso de uma forma mais precoce para conseguir interferir nas causas que estejam incidindo nessa frequência irregular, que pode apontar trabalho infantil, situação de violência, de exploração, não é?” (Gestora pública, NAAPA/SME)

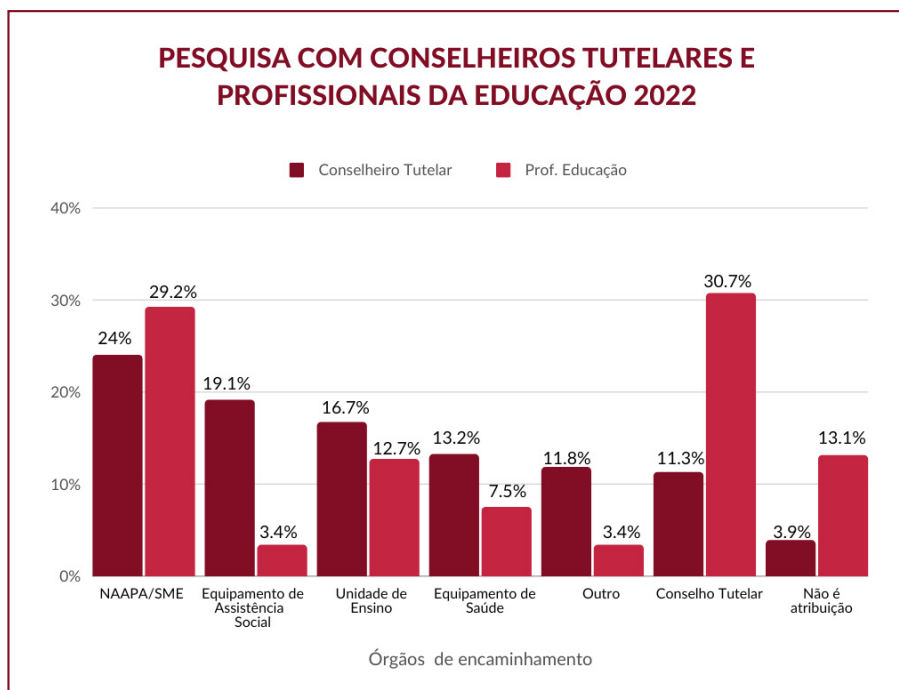
A metodologia de Busca Ativa Escolar atualmente utilizada foi desenvolvida pelo Unicef em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com apoio do Conselho Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (CONGEMAS) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS). Em sua raiz, a busca ativa é uma ação intersetorial para identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes cujo direito à escola esteja ameaçado ou violado. O atendimento envolve a rede de proteção social para garantir direitos conexos, como o direito de inserção nos

programas de Assistência Social, de acesso à Saúde, de matrícula e permanência na escola.

O programa de Busca Ativa Escolar do NAAPA envolve o trabalho das Agentes de Busca Ativa Escolar (ABAEs), das coordenadoras do NAAPA nas respectivas DREs e do NAAPA/SME, em articulação com as unidades de ensino. As ABAEs são responsáveis por levantar os dados dos estudantes por meio da aplicação de um questionário aos responsáveis de estudantes em situação de evasão, abandono e infrequência, para posterior atualização de informações no sistema digital (Escola Online (EOL)). A lista de alunos infrequentes é repassada pelas escolas. A(o) **Coordenadora(r) do NAAPA** analisa os questionários e realiza reuniões de equipe com as ABAEs para colher impressões e compreender as informações que constam nos questionários, além de diagnosticar as causas da infrequência ou do rompimento do vínculo com a escola. Tendo identificado a situação de risco, o trabalho da coordenação consiste no encaminhamento para a rede de proteção social (Saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar e discussão com a rede), e no apoio à escola para que realize o trabalho intersetorial com a rede de proteção social. Além disso, as coordenações do NAAPA em cada DRE devem realizar interlocução com a escola para o acompanhamento do aluno no contexto escolar, visando auxiliar o processo de aprendizagem; dialogar com estudantes e suas famílias para estreitar os vínculos rompidos com a escola; e elaborar o plano de acompanhamento multidisciplinar com vistas a minimizar os prejuízos de apropriação do conhecimento durante o período de afastamento. A coordenação do NAAPA nas Diretorias Regionais de Ensino (DREs) possui equipe de profissionais que atuam em atividades diversas, tais como, organização dos questionários preenchidos pelas ABAEs, conferência de estudantes contactados/não contactados e o total de visitas realizadas em correlação com as informações fornecidas pelas escolas.

Não é incomum que os locais de moradia dos estudantes, conforme constam no sistema EOL, não sejam localizados. Após esgotados todos os meios através de visitas domiciliares, telefonemas, conversas com vizinhos e todos os meios públicos de localização, os estudantes não localizados são incluídos na plataforma do Unicef e apresentados à Divisão de Localização Familiar e Desaparecidos (SM-

DHC) que, por sua vez, atua em diligências para obtenção de informações e atua para localizar pessoas que estão em situação de rua³⁰.



O Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) foi o órgão mais mobilizado para encaminhamento nos casos de infrequência e abandono escolar entre os conselheiros tutelares em nosso survey eletrônico.

Em seguida vieram os equipamentos de Assistência Social (37,9%) e as unidades de ensino dos próprios alunos (33%). Apenas 22,3% dos conselheiros apontaram o próprio conselho como órgão de destino, o que faz sentido uma vez que o Conselho Tutelar tende a ser uma porta de entrada no Sistema de Garantia de Direitos.

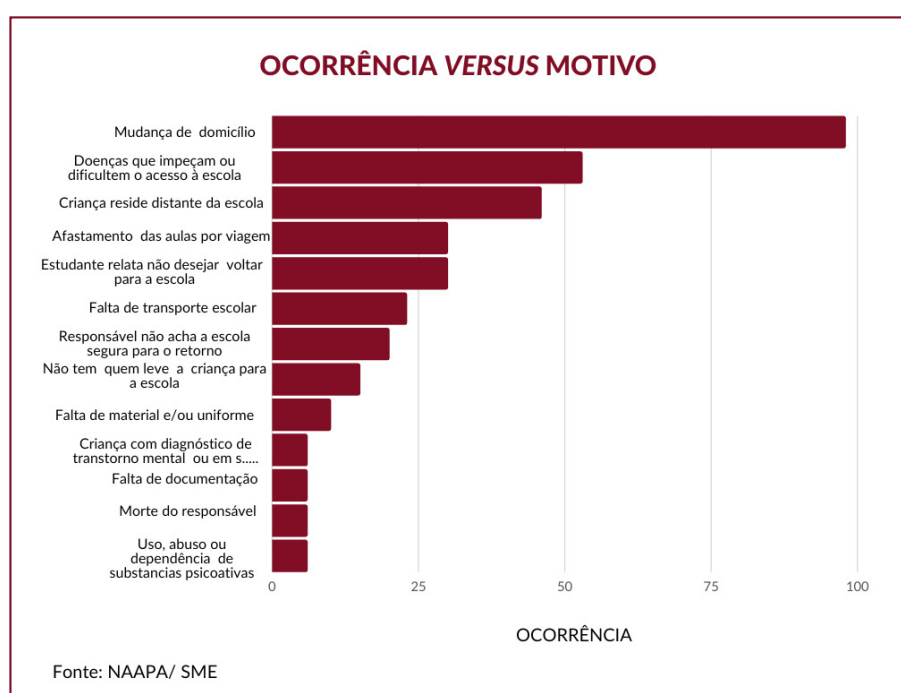
Observamos em campo que o NAAPA/SME e a Comissão Permanente dos CTs – Educação estão se comunicando para estabelecer fluxos para o encaminhamento de casos de infrequência e abandono e que, apesar de recente, a busca ativa tem encontrado ressonância com os conselheiros. Isso contribuiu para a relevância do Núcleo como um ator social a ser acionado entre os equipamentos da rede de proteção.

Em cooperação com a coordenação do NAAPA, foi possível acessar alguns dados coletados pelas ABAEs. Esses dados foram sistematizados em bancos de dados anonimizados pelo Núcleo e são independentes do sistema do Unicef, centralizados no próprio NAAPA/SME.

O NAAPA realizou 5.194 abordagens entre outubro e dezembro de 2021 e 872 entre janeiro e 20 de abril de 2022, conforme a distribuição a seguir:

Período	Contatados	Não Localizados	Total
outubro-dezembro/21	3.363	1.831	5.194
janeiro-abril/22	583	289	872

Entre fevereiro e março de 2022, os principais motivos elencados para a infrequência ou evasão escolar nas visitas das “mães do Pot” foram a mudança de domicílio, doenças, distância entre residência e escola e afastamento das aulas por viagem. O desinteresse pela escola aparece em quinto lugar. Os dez principais motivos podem ser verificados no gráfico a seguir:



Em relação à busca ativa, uma supervisora da SME afirma que poderia haver interlocução maior com a Saúde para esse fim, dado que as UBSs também atendem esse público. Em seu território, ela tem fomentado a participação da Educação em reuniões da UBS local com o propósito de evitar a fragmentação da população em diferentes serviços públicos. Ela considera que as reuniões são ambiente propício à articulação intersetorial e que as ESF (equipes de Saúde da família), dada sua entrada nos domicílios, podem identificar situações de trabalho infantil e evasão escolar que atualmente são ignoradas por não dizerem respeito diretamente à Saúde:

“Ele [Agente Comunitário de Saúde] visita a família e só olha pra questões da Saúde. Se ele vê lá um monte de criança dentro de casa que não está na escola, isso pode até chamar atenção dele, mas passa batido. Aquelas crianças talvez fossem crianças matriculadas que a escola está se matando no telefone pra tentar fazer busca ativa. Não consegue pelo celular porque não funciona mais. O cara vai lá, visita a família e larga a mão. Vê as crianças e isso passa batido, entendeu? E a informação se perde porque ela não está registrada em lugar nenhum, não vira dado.”

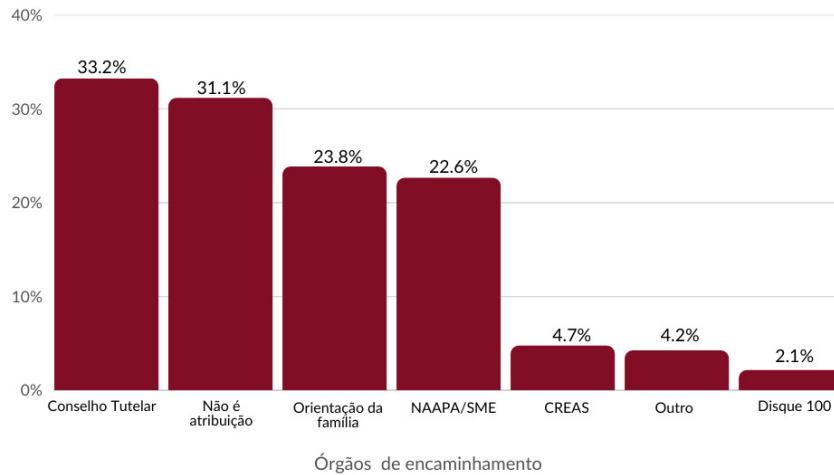
(Representante da SME)

O Programa Busca Ativa Escolar é recente e conhecido pelos atores da rede de proteção social, como Conselheiros Tutelares. Entretanto, alguns entrevistados afirmaram que o programa é “novo” e está em fase de capilarização na rede. Não há um padrão homogêneo de articulação do NAAPA nos territórios das cidades no que se refere à interlocução com os demais atores. Nota-se, por exemplo, pouca articulação com equipamentos com os SEAS.

Cabem algumas considerações sobre a Educação e a intersectorialidade. Com base no fluxo observado, nas entrevistas e no trabalho de campo realizado em conjunto com as ABAEs para esta pesquisa, cumpre notar as limitações do modelo e o problema principal na relação da Educação com outras políticas setoriais:

1. O número de agentes de busca ativa disponíveis para a cidade é pequeno: são 70 para aproximadamente 4 mil unidades escolares municipais.
2. A planilha de alunos deve ser preenchida pelas escolas quinzenalmente, o que requer mobilização de um ou mais funcionários da escola para realizar a pré-busca telefônica, de modo a localizar os alunos faltantes e incluir seu status na planilha da Diretoria Regional de Ensino. Falta, no entanto, um incentivo para a realização da tarefa: o objetivo deixa de ser encontrar o aluno e passa a ser preencher uma planilha, ainda que com a informação “aluno não encontrado”.
3. A capilaridade territorial dos agentes comunitários de Saúde (ACS) não tem sido aproveitada para a Busca Ativa Escolar. Em suas visitas, os ACS podem identificar situações de vulnerabilidade, como criança ou adolescente fora da escola, mas não há um fluxo de comunicação intersectorial para comunicar essa situação.
4. Em pelo menos um território pesquisado, a Educação não interage com a rede socioassistencial – apesar de atender o mesmo público. Isso inviabiliza a atenção integral e integrada.
5. De fato, o programa tem atuado mais para prevenir a evasão escolar, localizando os estudantes infrequentes, do que localizando os(as) estudantes evadidos ou que abandonaram o ano letivo. Há um número alto de alunos/residências não localizadas, resultado de dados desatualizados no sistema EOL. Também é frequente “bater na porta” de alunos matriculados em outra escola, mas cujas matrículas não constam no sistema.

PESQUISA COM CONSELHEIROS TUTELARES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO 2022



O Conselho Tutelar é o órgão mais acionado para encaminhamentos de trabalho infantil. No entanto, o destaque é que **31,1% dos casos dos profissionais de Educação relataram que este encaminhamento não é atribuição sua.**

Por se tratar de **questão de múltipla resposta**, é possível inferir que, dentre aqueles que consideram atribuição sua encaminhar casos de trabalho infantil, opta-se por: notificar o CT; orientar a família; e acionar o NAAPA. Tais orientações são importantes, mas não dispensam o trabalho intersetorial.

Coordenadoria Nacional de Combate à Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente - Coordinfância/MPT

A coordenadoria completou 20 anos de existência em 2020, sendo uma das primeiras nacionais criadas pelo Ministério Público do Trabalho (MPT). Dentre suas atribuições, estão a fiscalização do cumprimento dos Termos de Compromisso e de Ajuste de Conduta (TAC) e o monitoramento das ações civis. De acordo com representante do MPT, o objetivo do alcance nacional da coordenaria é permitir que todos trabalhem de forma integrada, mas com uma atuação padronizada, ainda que respeitando as especificidades locais.

As principais áreas de atuação da Coordinfância são a prevenção e erradicação ao trabalho infantil informal; a efetivação da aprendizagem; a proteção do trabalho mirim esportivo e artístico; trabalho infantil em suas piores formas; dentre outras. Constam das atribuições do MPT:

- Apuração de denúncias encaminhadas à rede de proteção;
- Atuação na garantia de direitos após a retirada do trabalho, como inserção em programas sociais, cursos e atividades de lazer no contraturno escolar, inclusive para incluir as famílias no PETI e outros programas sociais que cooperem para a superação da situação de trabalho infantil;
- Exigência do cumprimento da lei de aprendizagem;
- Acionamento do Conselho Tutelar para aplicação de medidas protetivas e de orientação às famílias;
- Desenvolvimento de ações de prevenção e de erradicação ao trabalho infantil, além de investigar, firmar termos de ajustamento de conduta, ajuizar ações civis públicas e demandar a responsabilização de exploradores do trabalho infantil.

Em que pese as atribuições elencadas, nenhum dos atores entrevistados relatou ou mesmo citou a participação do Ministério Público do Trabalho nos fluxos atuais.

Na cidade de São Paulo, o Ministério Público opera o “MPT na Escola”, implementado como projeto-piloto em uma escola de Santo Amaro. De acordo com representante do MPT, a atuação conjunta de professores, coordenadores, supervisores e da própria Delegacia Regional de Ensino de Santo Amaro torna o projeto eficiente no combate ao trabalho infantil. Ele funciona como uma “busca ativa já dentro da escola, diretamente nas famílias”, na medida em que educa para identificar situações de risco desse tipo de trabalho entre os discentes a partir de seus comportamentos em sala de aula, de eventuais atrasos e faltas – não mais vistos como “preguiça”, mas como possíveis indícios de que a criança ou adolescente sofre de cansaço ou desânimo devido ao desempenho de outras atividades fora da escola.

Outra pessoa entrevistada, também do MPT, no entanto, relatou que a implementação do MPT na Escola no país tem sido “difícil” porque muitos procuradores nunca trabalharam com essa temática. Outro ponto que merece destaque nessa mesma entrevista é o fato de que o programa visa atender alunos de 14 a 17 anos de idade, ou seja, a atuação do MPT não visa incidir sobre outras faixas etárias.

O MPT de São Paulo notificou as 50 maiores empresas da cidade elencadas a partir do critério “capacidade de contratação de aprendizagem” por não cumprirem integralmente a cota de contratação de aprendizes. As organizações foram intimadas a cumprir essa cota, de modo que adolescentes sejam retirados do mercado de trabalho informal e consigam sua primeira inserção protegida. Porém, esse esforço pode acabar obliterado pela nova MP n. 1.116 de 2022, que permite às empresas considerar como cotistas os aprendizes que foram recentemente efetivados em seus quadros de funcionários.

Dentre as boas práticas do MPT, destaca-se o Ato Normativo n. 930/15-PGJ-CGMP, que orienta a ação dos promotores de Justiça em casos de situação de trabalho infantil familiar, por conta própria ou com anuência dos pais inclusive em trabalho ilícito. Dentre as providências possíveis, estão a instauração de

procedimento administrativo acionando outros atores do SGDCA (Conselho Tutelar e Assistência Social); ajuizamento de ação para remover a criança ou o adolescente da situação de trabalho; responsabilização civil e criminal dos pais ou responsáveis (SILVEIRA, 2019, p. 139-140).

Contudo, não se forneceram dados de quantos casos foram acionados sob o signo deste Ato Normativo, ou seja, não há medida de sua efetividade real nem dados do MPT na Escola operado em Santo Amaro.

Estratégias orientadas à promoção de encaminhamentos de pedidos de indenização individual e coletiva via órgãos do sistema de Justiça³⁵.

Responsabilização coletiva

- O caso deve chegar ao conhecimento do Ministério Público do Trabalho, por denúncia, mas também é comum que o MPT atue a partir de reportagens de jornal ou televisão. Qualquer pessoa da sociedade que tenha conhecimento dos fatos pode realizar a denúncia. Pode ser feita pelo site, pelo telefone das procuradorias do trabalho de todo o Brasil ou presencialmente.

- A partir disso, o procurador instaura um procedimento investigatório, colhe provas e toma medidas para firmar um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) com a empresa ou promover uma ação coletiva para que a organização ou a pessoa envolvida sejam compelidas judicialmente a realizar a indenização. Dessa maneira, a punição vai além da esfera civil e criminal (dependendo da forma do trabalho infantil) e visa ressarcir a sociedade, indenizando-a por dano moral coletivo e revertendo as multas para os próprios fundos de infância e adolescência.

Responsabilização individual

- O cidadão prejudicado, por meio dos responsáveis legais, deve procurar a Defensoria Pública do seu estado. O defensor público irá preparar o processo, pedindo indenização individual pela exploração do trabalho infantil, devido a todos os riscos e danos sofridos. Pode haver condicionantes para que a

criança e o adolescente tenham acesso à indenização após os 18 anos ou que o valor seja investido na Educação, para que não haja desvio do dinheiro por parte dos responsáveis.

- Os danos do trabalho infantil são evidentes, pois há uma violação da Constituição. Não é preciso que seja um caso grave de acidente de trabalho com sequelas, por exemplo. Tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quanto a Constituição Federal determinam que a criança e o adolescente têm uma série de direitos, como Educação, esporte, cultura, lazer e estar a salvo de qualquer tipo de negligência, exploração, violência, crueldade e opressão. Quando trabalha, há inegáveis violações dos direitos humanos. O trabalho infantil, portanto, é um dano passível de responsabilização. Além disso, normalmente as crianças e os adolescentes são explorados em locais ainda mais inadequados, como trabalho em espaço aberto, exposto ao sol, à chuva, à violência sexual, entre tantas outras violações. Essa lesividade gera a responsabilização civil.

- As responsabilizações civis e criminais são diferentes. Quando há uma atividade criminosa, como trabalho escravo, exploração sexual ou tráfico de drogas, considera-se crime pelo Código Penal. Isso, entretanto, não retira a gravidade de outras formas de trabalho infantil, que podem ensejar a responsabilização na esfera civil. Há um artigo no Código Civil que diz que a responsabilização civil não depende da responsabilização criminal. Isso torna as duas abordagens de punição paralelas, podendo ocorrer as duas ou somente uma.

Casos de trabalho infantil nas ruas

No caso do trabalho infantil nas ruas, o procurador do MPT pode responsabilizar o município, uma vez que a Constituição afirma que é dever do Estado, da família e da sociedade a proteção da criança e do adolescente. Os gargalos das políticas públicas, tais como ausência de projetos de contraturno escolar ou incapacidade da escola em exercer seu papel como espaço de proteção, entre outras medidas, comprometem a proteção integral.

Emprego e renda

A inclusão social por meio da geração de emprego e renda tem feito parte da agenda das políticas públicas na cidade de São Paulo e no PPA estadual há, pelo menos, duas décadas. O município conta com intermediação de mão de obra nos Centros de Apoio ao Trabalho e Empreendedorismo (Cates), oficinas de apoio ao empreendedorismo conduzidas pela Agência São Paulo de Desenvolvimento (Adesampa) e pelo Programa Operação Trabalho mantido pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Trabalho³¹, além do Programa Bolsa Trabalho, que visa atender jovens com idades de 16 a 20 anos.

Em outubro de 2022, havia três programas em vigência específicos para jovens no escopo da SMDet. Somados, eles atendem **5.223 pessoas** (16-20 anos de idade) e **custam ao todo R\$ 6.219.636,72**. O Programa Bolsa Trabalho existe desde 2004. Foram reservados **R\$ 23.533.388,00** no Orçamento 2022 para o programa.

Os programas temáticos da SMDet para jovens ocorrem todos os anos, com diferentes valores para os bolsistas e diferentes custos totais anuais. O critério para participação, porém, é invariável: necessariamente são jovens em situação de vulnerabilidade social. Os bolsistas devem manter frequência escolar de 85%, além da frequência no curso para receber o estipêndio mensal.

Até setembro de 2022, foram desembolsados R\$ 7.588.100,98 (Orçamento 2022), e o Programa Bolsa Jovem (fevereiro a julho) tinha orçamento total de R\$ 19.107.150,00. Não foi encontrada justificativa para a não realização de um desembolso mais significativo.

Em que pese a existência dos programas e o histórico de ações voltadas à inclusão produtiva na cidade, nenhum dos atores entrevistados relatou qualquer contato ou parceria com a SMDet, nem nos escalões intermediários, nem entre os opera-

dores da rede; no âmbito da presente pesquisa, a SMEDT seria um ator estratégico, porém ausente das discussões. Isso vai na contramão das políticas sociais em tempos de crise social e econômica³².

Saúde

A atuação da Saúde na questão do trabalho infantil se dá principalmente por meio da comunicação de acidentes de trabalho, com algumas ressalvas, conforme entrevista concedida por uma representante da Secretaria Municipal de Saúde, que afirmou serem casos de trabalhadores adolescentes (16 a 17 anos de idade) em sua maioria inseridos em ocupações proibidas pela Lista TIP, como trabalhos em açougues e padarias – expostos ao manuseio de máquinas perigosas, como fatiadoras de frios e cilindros de padaria.

“Não podem trabalhar em construção civil, tem limite de peso que eles podem suportar, não pode trabalhar na rua, né? Embora a gente não busque esses casos, eles aparecem quando acontece um acidente. Então, quando acontece um acidente de trabalho, acaba sendo notificado e vai aparecer no nosso sistema.” (Representante da Saúde)

Assim como o MPT na Escola tem o público-alvo adolescente, indiretamente o público atendido pela Saúde também está nessa faixa etária no que diz respeito ao trabalho infantil, ao menos na cidade de São Paulo. Nos casos de acidentes de trabalho envolvendo adolescentes, além da Comunicação de Acidente de Trabalho (CAT), uma ação persuasiva é desencadeada, mas a entrevistada reconhece que os mecanismos atuais, incluindo protocolos de atendimento, destinam-se aos trabalhadores em idade adulta. Em relação aos trabalhadores adolescentes, ela relata que há o cuidado para tentar a realocação em ocupações permitidas, mas no mesmo empregador.

“[...] Então, por exemplo, você está numa padaria para amassar, fazer a massa do pão, a gente vai procurar uma outra posição pra ele dentro daquela padaria, então atender

na recepção, no caixa, né? Ajudar fora, limpar mesa, alguma atividade que ele possa manter o emprego mas que ele saia da atividade proibida né? Então o trabalho da vigilância do trabalhador ele vai um pouco nesse sentido. A gente não busca o trabalho do adolescente, né? Que a gente tá procurando o trabalho infantil, tá procurando o adolescente trabalhador. Eles chegam de uma forma marginal pra gente. Até porque todo o protocolo do atendimento da saúde do trabalhador é pra adulto”. (Representante da Saúde)

A atuação está circunscrita às piores formas de trabalho em caso de acidente, sem envolvimento com a questão educacional (infrequência, abandono ou evasão escolar). A intersetorialidade, nesse caso, inexistente, mas a Saúde cumpre um papel no fluxo de atendimento da rede de proteção à criança e ao adolescente por meio dos Núcleos de Prevenção à Violência (NPVs), cujo foco não contempla diretamente nem o trabalho infantil nem a evasão escolar.

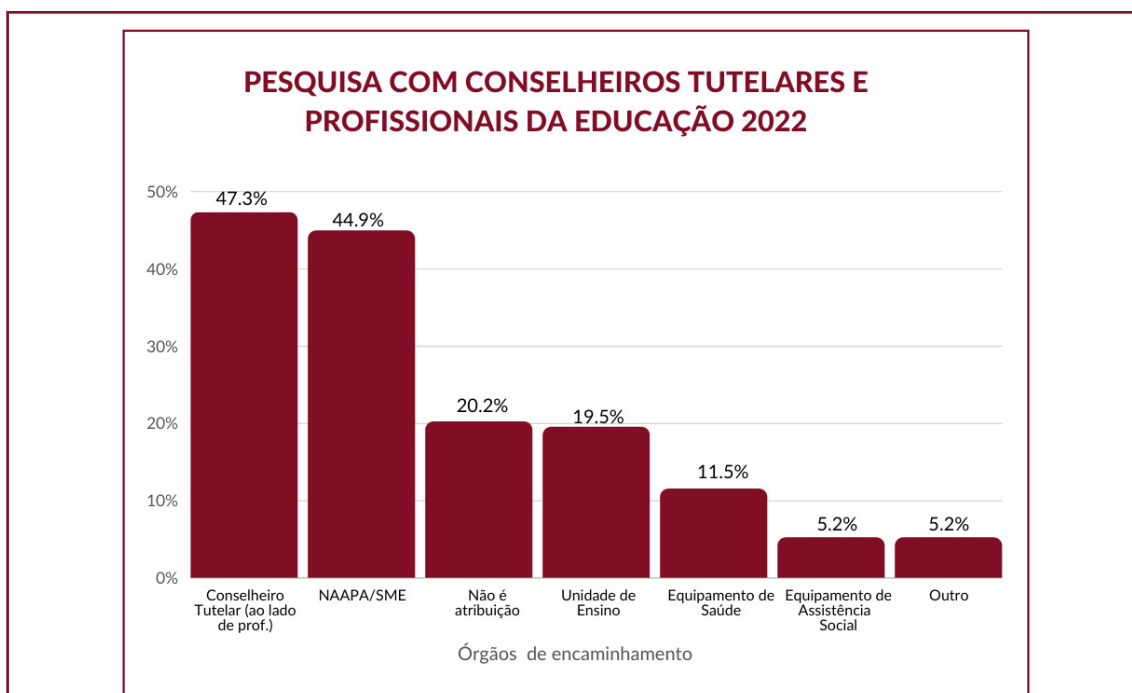
Alguns entrevistados citaram a importância da Saúde dentro das escolas. Uma conselheira tutelar mencionou a importância de um programa capaz de envolver a “Saúde na Escola”. As experiências isoladas de vacinação dentro das escolas poderiam ser desenvolvidas de modo exitoso. Também foi citada a importância de atenção e cuidado às alunas e alunos em situação de rua, que necessitam de cuidados básicos como banho e em relação a piolhos. Há relatos de crianças em tais situações que sofrem bullying e são chamadas de “fedidas” pelos colegas, sem o adequado suporte da unidade de ensino. Relatos sobre demora em exames e consultas também foram enfatizados como problemas para a garantia de direitos de crianças e suas famílias.

Conselho Tutelar

O Conselho Tutelar integra o SGDCA e foi instituído em 1991 como órgão autônomo com a finalidade de zelar pelo cumprimento dos direitos estabelecidos no ECA. Na cidade de São Paulo são 52 Conselhos Tutelares; desde 2016, o Ministério Público tem movido ações contra a Prefeitura reivindicando melhorias na

manutenção das unidades. Em junho de 2021, os conselheiros da cidade redigiram e entregaram um manifesto ao prefeito denunciando as condições precárias das sedes dos Conselhos Tutelares na capital: infiltrações, paredes mofadas, ausência de limpeza continuada, ausência de computadores, falta de funcionários, falta de insumos para realização do trabalho (CÂMARA, 2021). Um ano depois, com a Lei Municipal n. 17.827/2022, os conselheiros conseguiram melhorar sua remuneração mensal (R\$ 3.600 para 2020 e R\$ 4.000 a partir de 2023) e a garantia de que sua atuação está restrita ao definido no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A precariedade das condições de trabalho não foi abordada nas seis entrevistas com conselheiros tutelares da cidade, mas outros problemas foram elencados, como a inconsistência no registro das informações de atendimento: além de queixa pela lentidão da internet disponível em uma das sedes de Conselho Tutelar, algumas unidades utilizam planilha eletrônica própria, enquanto outras fazem uso do Sistema de Informação para Infância e Adolescência (Sipia). O sistema serve para registrar os casos atendidos e seu andamento, de modo que se a criança ou o adolescente se mudar para outro território, o atendimento possa ter continuidade em outro lugar, dado que as informações estão inseridas em um sistema nacional, o que não ocorre com a planilha individual.



Conselho Tutelar (CT) e o NAAPA competem como os **órgãos mais mobilizados para encaminhamento nos casos de infrequência e abandono escolar** entre os profissionais da Educação. Isso demonstra a importância do NAAPA como ator no acionamento da rede de proteção social, confirmada também pelos profissionais de Educação.

O fortalecimento do NAAPA no fluxo de atenção às crianças e aos adolescentes nessas condições é relevante, uma vez que **os CTs devem ser comunicados sobre a infrequência ou abandono** nos casos faltosos **a partir de 30%** (conforme **inciso VIII do Artigo 12** da LDB em sua nova redação a partir da Lei Federal n. 13.803 de 2019).

Porém, a simples comunicação não dispensa o trabalho de costura com a rede de proteção social, trabalho a cargo dos coordenadores do NAAPA. Os CTs entraram no fluxo, sobretudo, pela **requisição ao serviço público** quando os equipamentos da rede de proteção não atuam no sentido de cessar a violação de direitos – como exemplos: necessidade de vaga em equipamentos de contraturno; assistência médica ao familiar enfermo; e ausência de transporte escolar gratuito. Ou, o que também é desejável, participar de reuniões de rede para discutir e matriciar acerca de casos específicos.

Em interlocução com alguns conselheiros em espaços como a Comissão Permanente dos CTs nos eixos de Educação e Políticas Públicas, a questão da formação foi enfatizada como crucial, bem como a difusão sobre a real competência dos Conselhos Tutelares na rede de proteção social. É comum que os equipamentos encaminhem informações sobre crianças sem que o trabalho intersetorial tenha sido previamente realizado. Nesse caso, espera-se que o Conselho Tutelar resolva o problema. Entretanto, enquanto órgão que requisita serviços públicos, os conselheiros atuarão para solicitar que a rede de proteção faça o trabalho intersetorial indispensável para a garantia do sujeito de direitos.

Outra situação relatada e que causa preocupação é o gargalo no fluxo de informações entre o SEAS e os Conselhos Tutelares, ainda que haja experiências exitosas.

O Conselho Tutelar tem o direito de receber o relatório de abordagem em até 96 horas, algo que não tem acontecido de acordo com seu representante. Ele relata que recebe uma lista com nomes e endereços, mas sem nenhum histórico de atendimento, tais como se a criança ou o adolescente estão inseridos na rede escolar e/ou na rede socioassistencial.

Vale mencionar que os conselheiros descrevem a escola como ponto de atenção na rede de proteção social. Um exemplo é o relato de uma conselheira sobre o caso de V., uma mãe que durante a pandemia foi morar na rua. Ela sofreu abuso e apresentava um quadro psicossocial que exigia atenção. A filha estava infrequente. Houve uma articulação entre o Conselho Tutelar, a UBS e um equipamento da Assistência Social, mas o diretor da escola encaminhou um relatório para o Conselho Tutelar solicitando que a criança fosse acolhida. Como o conselho não avaliou que seria um caso de acolhimento, a escola transferiu a criança para outra unidade de ensino, a contragosto da mãe, o que agravou seu quadro psicossocial e repercutiu na dificuldade de levar a criança para a nova escola. O caso indica como costuras bem-sucedidas podem ser desfeitas com a ausência de um ator no trabalho intersectorial (no caso, a Educação).

Comissão Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil - CMETI

A CMETI é coordenada pela SMADS e “tem caráter consultivo, propositivo e de articulação” (RIBEIRO, 2020)³³. A comissão reúne representantes do governo e da sociedade civil e representantes do Conselho Municipal de Assistência Social (Comas), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Comissão Permanente dos Conselhos Tutelares, Secretarias Municipais e Guarda Municipal – cada um indica uma pessoa representante.

Dentre suas atribuições, destacam-se a atuação junto a setores do governo e da sociedade civil quanto ao trabalho infantil e a parametrizar o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil em conjunto com a SMADS, definindo o número de crianças e adolescentes a serem atendidos na capital, além da articulação em rede para a defesa de direito. A comissão tem ainda o papel de acompanhar e supervisionar as atividades do PETI (SILVEIRA, 2019, p. 88).

Os entrevistados que também participavam de comissões como a CMETI apontaram ser esse um espaço para discussões estratégicas, como a apresentação do novo plano municipal de Assistência Social e circulação de informações das demais secretarias. Atualmente, a comissão está envolvida nas discussões de reestruturação do PETI.

Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA

O CMDCA é um órgão de caráter paritário e tem entre suas responsabilidades: controlar e gerir o Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (FUMCAD); fiscalizar entidades e organizações na execução das políticas públicas destinadas a crianças e adolescentes; elaborar e fiscalizar políticas públicas destinadas à infância e à adolescência; promover campanhas de conscientização e formações técnicas. Matrículas, credenciamentos e renovação de convênios com a rede socioassistencial passam tanto pelo Comas quanto pelo CMDCA.

Dificuldades e desafios no trabalho intersetorial de enfrentamento dos problemas investigados (evasão escolar e trabalho infantil)

A pesquisa realizada com gestores do poder público e da sociedade civil organizada revela que a intersetorialidade é compreendida como dimensão fundamental para a operacionalização de ações de combate à evasão escolar e ao trabalho infantil.

Porém, as entrevistas demonstram que, na prática, há uma série de barreiras e dificuldades para uma ação intersetorial efetiva.

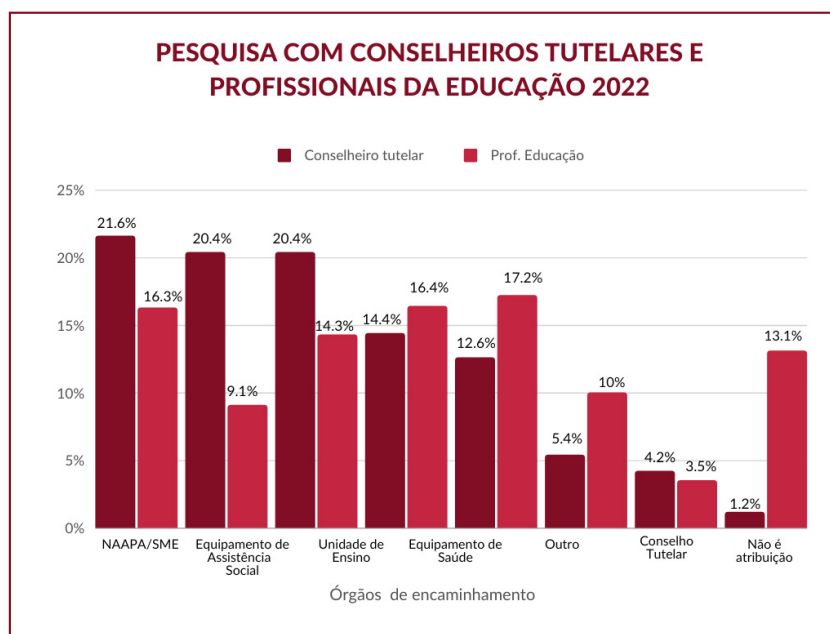
“A intersetorialidade é vista como uma grande resposta à eficiência da gestão pública, não é? O que que eu observo?

Ela tem muita dificuldade de se efetivar. Falando de trabalho infantil, por exemplo, a gente está falando de pastas importantes que deveriam estar juntas. Educação, Assistência Social, emprego e renda ou assemelhados, Brasil afora. Tem nomes diferentes, esporte, lazer, cultura, enfim

(...) Então, eu acho que ela [intersetorialidade] é importante, ela é fundamental, na verdade, para a gente tratar tanto da questão do trabalho infantil quanto da evasão. Mas a operação em si é bastante complexa.” (Representante Organização Sociedade Civil da área da Educação)

Como ilustram as falas a seguir, as falhas na ação intersetorial podem afetar a eficiência dos esforços governamentais e, por fim, prejudicar a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes devido à ausência de um fluxo e de papéis bem delimitados.

“A gente ainda não encontrou uma forma ou um fluxo, comum acordo entre Conselho Tutelar e entre as diversas outras políticas públicas, que têm aí como compromisso a garantia do direito da criança e adolescente, a gente ainda não encontrou um denominador comum. O que a gente tem por enquanto é só um cobrando o outro, um falando ah, mas isso não me compete, ou me compete até aqui ou não sei o que até ali. Mas quando o cachorro tem muitos donos, ele morre de fome porque ninguém alimenta. É algo muito além de uma área técnica, de uma coordenação e de uma única política. Está aí entre conselhos e gestores intersetoriais, intersecretariais. E eu acho que a gente precisa sentar e pensar em encaminhamentos de execução. A gente tem feito de alguma forma ou de outra, uns acertados mais que errados, eu acho que é importante a gente tentar. Mas falando de política geral mesmo, intersetorial, precisamos começar a refletir a respeito do que que nós queremos para as nossas crianças e como que a gente vai amarrar isso.”
(Representante do poder público - SMADS)



Entre as dificuldades citadas, a maior parte dos respondentes acabou elegendo três, sendo duas delas relacionadas com o problema do trabalho intersetorial.

Os **conselheiros tutelares** elencaram como **dificuldades**: a **insuficiência de profissionais** para o trabalho intersetorial; a **ausência de relatórios de acompanhamento** e de outras metodologias próprias ao trabalho intersetorial; e a **falta de apoio da rede**. **Disso resulta a descontinuidade do acompanhamento dos casos**.

Entendemos que a **falta de abordagem de rua**, combinada à **falta de apoio da rede**, **compromete o atendimento** das crianças e dos adolescentes que estejam **simultaneamente em situação de infrequência e de trabalho infantil**.

Outro dado relevante e preocupante, apesar do diminuto percentual, é que **1,2% dos conselheiros tutelares** que responderam à pesquisa **entendem que esses encaminhamentos não são de sua responsabilidade**.

Assim, a intersetorialidade seria uma forma de garantir a atenção integral e integrada:

“E porque o trabalho intersetorial é fundamental. É importante porque o direito à Educação, a possibilidade da criança entrar, acessar e permanecer na escola é indissociável dos outros direitos sociais. Isso quer dizer que uma criança com fome, uma criança que é vítima de trabalho infantil, uma criança que é vítima de ver outras violências e violações, ela terá necessariamente condições mais precárias ou menos qualificadas de estar na escola. **Então não adianta a gente pensar a política educacional como uma política exclusivamente do serviço educacional, ou seja, da escola aberta e fazendo o seu trabalho pedagógico. A gente precisa pensar a política educacional a partir de uma perspectiva que seja uma perspectiva integrada com outras políticas, porque para que essa criança chegue na escola e permaneça, ela vai precisar, em muitos casos da atenção, da Saúde, da Assistência Social e muitas vezes de outras políticas, da cultura, moradia, habitação, transporte.** Então, por isso que essa perspectiva da indissociabilidade entre os direitos fundamentais é tão importante. Então pensando esse direito integrado, a gestão intersetorial é fundamental.” (Representante de organização da sociedade civil da área da Educação)

O tópico anterior apresenta a ampla gama de políticas, atores, órgãos e serviços envolvidos na rede de proteção social e com competências para atuação no enfrentamento aos temas de interesse desse estudo – evasão escolar e trabalho infantil. Mas a ação integrada e alinhada desse conjunto tão diverso de instituições é um grande desafio, que carece de coordenação e alinhamento entre as partes, recursos, instrumentos de comunicação e registro de informações, entre outros elementos.

Esse tópico pretende sistematizar alguns desses desafios. Primeiro, vai tratar dos desafios existentes na etapa de formulação e planejamento das políticas públicas e, na sequência, na fase de implementação e operacionalização das políticas e serviços.

Desafios na formulação e planejamento de políticas públicas intersetoriais

Alguns entrevistados destacaram que a intersetorialidade deve perpassar todas as etapas da política, e os esforços intersetoriais precisam estar contemplados desde a fase de formulação de planejamento dos diferentes setores para construção de mecanismos institucionais efetivos de integração e alinhamento.

Para evitar que a intersetorialidade seja fruto do voluntarismo de agentes individuais na ponta dos serviços, seria fundamental incluir eixos e mecanismos de trabalho intersetorial desde a formulação dos planos de governo como Planos Plurianuais.

“Eu acho que a gente tem de promover costuras em nível de planejamento para que as questões do trabalho infantil sejam endereçadas por secretarias diversas, não só assistência. E isso tem que começar no planejamento, ou seja, antes tudo.” (Representante de organização da sociedade civil da área da Educação)

Como apontam algumas entrevistas, construir interlocução entre secretarias distintas, que operam com lógicas, recursos e sistemas diferentes é uma tarefa complexa, pois precisa driblar também rivalidades políticas e visões divergentes sobre os mesmos problemas.

“Acho que tem desafios de organização entre as secretarias que seguem uma lógica distinta, uma política de fragmentação. **A política, muitas vezes, não se comunica com a política pública. Então você tem secretarias que estão insuladas ali em suas determinadas lógicas e**

culturas e formas de operar, interesses, e isso nem sempre favorece uma integração. Às vezes, existe também uma rivalidade política entre secretarias que poderiam estar juntas.” (Representante de organização da sociedade civil da área da Educação)

Via de regra, a interlocução intersecretarial em nível de formulação de política pública realiza-se em espaços destinados a essa finalidade, tais como o CMDCA e a CMETI e outros conselhos. De modo geral, os entrevistados do estudo compreendem a relevância desses conselhos e sua atuação. Mas alguns entrevistados apontam também suas limitações. A principal delas é seu caráter consultivo, que acaba produzindo importantes debates e diálogos, que não necessariamente se traduzem em ações concretas com alguma celeridade.

Ainda no que se refere aos desafios de planejamento e formulação de políticas intersetoriais, alguns entrevistados ressaltam que a construção de intersetorialidade é indissociável da discussão sobre orçamento governamental e recursos públicos, como o PPA. E, nesse sentido, é fundamental incluir a dimensão do trabalho intersetorial na formulação dos instrumentos de gestão pública como planos, orçamentos anuais e leis de diretrizes orçamentárias. Esse seria um passo determinante para fortalecer o trabalho intersetorial de combate à evasão escolar e ao trabalho infantil no plano municipal.

“No exemplo da evasão escolar, a gente tem feito uma incidência para que isso apareça como objetivo estratégico desde o PPA e se reflita na LDO, nos orçamentos anuais, nos planos de meta dos municípios para aqueles que os têm, no monitoramento, inclusive apareça como uma agenda, seja a partir daí, então construído como uma agenda pública.” (Representante de organização da sociedade civil da área da Educação)

Mas, além do financiamento municipal, muitas políticas públicas que estruturam a rede de proteção social – como Assistência e Saúde – são dependentes de normas, planos e recursos federais. Assim, a fragilização das políticas sociais federais nos últimos anos foi apontada como importante entrave para fortalecimento de um trabalho de rede integrado e consistente. Esse movimento de desestruturação das políticas no plano federal acaba impactando os municípios que enfrentam dificuldades para prover os serviços de rede de proteção e, segundo alguns entrevistados, produz precariedade na implementação, como veremos no próximo subitem.

“Para o **enfrentamento do trabalho infantil**, uma questão que não é secundária é a **fragilização das políticas sociais. Você não tem política de transferência de renda decente**. A Assistência Social está ultraprecarizada, perdeu orçamento, perdeu equipe, perdeu o pessoal. **Tem uma série de políticas que foram descontinuadas**. (...) Porque do ponto de vista do investimento, você perdeu todo o investimento federal. Então os municípios estão tentando fazer o enfrentamento dessas questões com recursos próprios, com o seu próprio orçamento.” (Representante de organização da sociedade civil da área da Educação)

“Tem algumas outras questões que vamos ter que avançar que é a forma como se dão os serviços na ponta. É uma coisa maior, mexe com o financeiro do município. A ONG que vai vir executar os serviços não vai conseguir executar com essa integridade que nós gostaríamos. É uma questão financeira, tem que injetar verba. Tem que entender os projetos e a necessidade de verba maior, isso é uma limitação. **A gente não tem como cobrar o que não está previsto, e o orçamento não dá.**” (Representante de Conselho Tutelar)

Desafios na implementação de políticas públicas intersetoriais

A pesquisa identificou uma série de dificuldades, para o desenvolvimento do trabalho intersetorial, na implementação de políticas públicas e operacionalização de serviços da rede de proteção social na atuação frente aos problemas da evasão escolar e trabalho infantil.

Neste tópico, vamos detalhar os desafios sistematizados em torno de quatro dimensões: a) Equipes e Recursos Humanos; b) Competências e Fluxos; c) Sistemas de Informação; e d) Instrumentos de Comunicação e Trabalho Compartilhado.

Recursos humanos

Entrevistados da pesquisa, especialmente aqueles que atuam no poder público, ressaltam que a construção da intersetorialidade passa pela dimensão de recursos humanos. Para boa execução do trabalho intersetorial na ponta, é preciso equipes de profissionais disponíveis, com tempo e qualificação adequada a esse trabalho.

Por outro lado, o que as entrevistas revelam é que, nos serviços da rede de proteção social do município, as equipes se encontram muito sobrecarregadas. Aponta-se também carência de qualificação e formação voltadas às demandas do trabalho intersetorial.

“A gente tem que fazer um trabalho intersetorial, mas a gente cai nesse erro de ignorar o fato de que está falando de **pessoas na ponta que estão muito sobrecarregadas, com demandas diversas, que fazem atendimento, e não dá pra encaixar lá mais uma demanda.** (...) Elas estão sendo pressionadas por muitas coisas, é o Busca Ativa Escolar aqui, mas ela tem processos do Tribunal de Justiça, da Defensoria, do Ministério Público, **ela vai priorizar aquilo que pode fazer ela ser notificada na Justiça, né? Além de todos os incêndios diários que ela tem que apagar.** Então a gente já tem um problema...” (Representante do poder público - SMADS)

“Eu acho que são várias questões, mas primeiro a gente sofre o impacto da própria política pública. **Você chega nos serviços e não tem condições de trabalho, não tem uma equipe que possa fazer todo esse trabalho e sempre a resposta é ‘a gente tem muita demanda, a gente está com muita dificuldade.’**” (Representante de Organização da sociedade civil da área da Educação)

Interlocutores do estudo que atuam em equipamentos da Educação e da Assistência nos territórios, assim como conselheiros tutelares, destacam a necessidade de esforços de formação e qualificação para as equipes que implementam os serviços. Os profissionais que estão na ponta das políticas da rede de proteção social exercem papel muito importante na boa execução do atendimento integrado das crianças e dos adolescentes, mas sua qualificação nem sempre é priorizada.

Eles(as) apontam, por exemplo, que falta formação para embasar a identificação e o encaminhamento de casos de evasão escolar e trabalho infantil na prática cotidiana de atendimentos de agentes da busca ativa ou da rede socioassistencial. Segundo as entrevistas, há uma falta de entendimento de conceitos básicos e consequente necessidade de formação das equipes, principalmente de quem implementa. O resultado disso é a falta de padronização e alinhamento e, na prática da implementação de serviços no município, cada equipe pode atuar de forma diferente, segundo sua avaliação. É disso que tratam as falas a seguir:

“**Eu preciso que os conceitos sejam ‘ó, trabalho infantil é isso isso e isso’, delimitar onde eu entro, onde eu não entro, qual meu poder de atuação, qual poder de atuação do outro. São coisas muito básicas porque eu acho que não se constitui política sem isso, mas que precisam estar muito internalizadas na instituição porque senão a gente não consegue mesmo trabalhar. Porque aí eu vou trabalhar do jeito que eu acho que é legal. O outro vai trabalhar do jeito que ele acha legal e aí pode ser que isso não funcione. Isso**

basicamente não vai funcionar, porque pra cada território vai funcionar de um jeito muito diferente. (...) Tem uma questão central que versa sobre isso: trabalho infantil. O que é, como é, quanto ganha, quanto não ganha, qual é o período etc. Isso precisa estar sendo repostado e revisto com funcionário o tempo inteiro, porque no final das contas não sou eu que faço abordagem, é meu orientador e ele precisa identificar, ele precisa dessa expertise de entendimento. (...) **Então, assim, a gente precisa de Educação continuada, não é só um slide ou uma reunião, uma conversa, isso é continuado, porque eu troco de orientador o tempo inteiro. Não adianta eu treinar a primeira turma e daqui seis meses não ter mais.**” (Representante do poder público -CREAS/SMADS)

“**Outra questão é o próprio entendimento de trabalho infantil pela rede, por exemplo. Parece um absurdo, mas não é um entendimento consensual. O que eu considero trabalho infantil, às vezes, outra pessoa não considera.** Isso é muito complicado, existe diversidade de conceito mesmo. (...) A gente tem vários entravezinhos [que] não deixam o negócio fluir, engrenar.” (Representante do poder público -SEAS/SMADS)

“A SMADS e a política pública como um todo precisa pensar na Educação continuada. **Quando os conceitos não estão alinhados, dificultam muito o trabalho.** E alinhar conceito é o mínimo que a gente precisa fazer.” (Representante do poder público - CREAS/SMADS)

Outro aspecto relacionado à qualificação é a falta de formação dos profissionais da ponta dos serviços para manuseio de instrumentos e sistemas informatiza-

dos nos equipamentos e serviços. Esse aspecto é ilustrado a seguir por trecho de entrevista com um conselheiro tutelar que problematiza a falta de atividades formativas para uso do sistema informatizado e integrado de comunicação dos Conselhos Tutelares.

“Eu estou aqui há onze anos, eu aprendi a usar esse novo sistema que está hoje. Mas **os conselheiros que entraram em 2020 não tiveram capacitação**. Aí fizeram um agora, semana retrasada de Brasília, on-line pelo YouTube. Aí você vai no YouTube pra assistir essa aula disciplina a distância, que é horrível, né? **Porque como você vai trabalhar com o Sopia se você não está mexendo na hora ali. Então não tem curso, não fizeram**. E teoricamente seria um sistema pra quantificar e pra notificar trabalho infantil. (...) As pessoas não conhecem, não sabem que que eles têm acesso.”
(Representante de Conselho Tutelar - ZO)

Competências e fluxos de trabalho intersetorial

A delimitação de fluxos de trabalho integrados, com atribuição clara das competências e responsabilidades de cada ator, é um aspecto estruturante do trabalho intersetorial. Entretanto, entrevistados(as) atuando em diferentes setores e serviços da rede de proteção mostram que existem muitos desafios para institucionalização e aprimoramento dos fluxos intersetoriais de trabalho para enfrentamento da evasão escolar e do trabalho infantil.

De acordo com as entrevistas, não há clareza sobre o papel de cada política e serviço que oriente de forma efetiva os processos de atendimento, encaminhamento e monitoramento desses casos, bem como mecanismos de comunicação e compartilhamento de responsabilidades. E, mesmo quando existem alguns instrumentos normativos, eles tendem a ser genéricos e dar espaço para muitos improvisos e discricionariedades.

“(...) a questão maior mesmo é o fluxo de troca de informações na ponta. Até no entendimento assim, por exemplo, a Saúde vai ter um caso? A Educação vai ter um caso? Elas vão passar diretamente pro CREAS? Elas têm que passar pra SAS ou elas têm que passar pras DREs? (...) **Muita gente, muitos equipamentos, muitos serviços.** E são coisas que a gente acha muito simples. Bom, **eu pelo menos achava que era muito simples, falava ‘não, tem que ser de UBS pra creche, pra UBS que é quem está atendendo o usuário lá na ponta’, mas aí a gente vai se deparando com outras questões até estruturais dentro da própria política** que a gente entende que não é bem assim, **que existe o fluxo a ser respeitado dentro do próprio território, que existe uma supervisão do território que precisa estar ciente de todos os casos de trabalho infantil.**” (Representante do poder público/SMADS)

Como consequência do cenário em que prevalecem fluxos pouco institucionalizados, o trabalho intersetorial na implementação dos serviços nos territórios depende de voluntarismo e boas relações individuais. E em cada território isso pode se concretizar (ou não) de forma distinta, o que dificulta os esforços de coordenação e alinhamento. Ou seja, haveria uma discricionariedade muito acentuada na operação dos serviços e pouca institucionalização da compreensão sobre conceitos e fluxos.

Em síntese, a percepção de grande parte dos(as) entrevistados(as) é que nos territórios os equipamentos e serviços acabam atuando de forma isolada, com pouco diálogo intersetorial. Falta articulação nos territórios, de modo que uma mesma família é atendida por mais de um serviço, sem que eles conversem entre si para prover atendimento efetivo.

“O que a gente tem identificado nos encaminhamentos, primeiro que infelizmente nem sempre os serviços estão articulados no território. (...) Às vezes, acabam atendendo

a mesma família, mas nem sabem por que eles não se conversam, eles não fazem essa troca, (...) e que a gente provoca muito nesses territórios é exatamente ter esse espaço (...) onde os serviços possam fazer essa troca mesmo porque às vezes um serviço tem uma informação o outro não tem. (...) **E aí, quando eu falo de serviços, não falo só o serviço da Assistência, mas a Saúde também está articulada, a Educação também está articulada.**”
(Representante de organização da sociedade civil da área da Educação)

Ademais, aponta-se também que esse cenário acaba estimulando tensões, disputas e conflitos sobre o papel ou competência de cada ator, órgão ou serviço da rede de proteção social.

Sobre esse aspecto, o exemplo mais mencionado nas entrevistas é o de tensão e conflitos entre os serviços públicos – como Educação, Saúde e Assistência – e os representantes do Conselho Tutelar nos territórios. A pesquisa coletou uma série de relatos que descrevem a percepção de que é desafiadora e conflituosa a relação dos serviços com os conselheiros tutelares. A principal hipótese dos entrevistados, é a falta de clareza sobre as competências e atribuições dos representantes do Conselho. Há dúvidas – tanto entre os próprios conselheiros quanto entre profissionais dos serviços – sobre limites da atuação desses atores e a constatação de que seu papel ainda está em disputa. Por outro lado, os conselheiros marcam permanentemente que são acionados para ações que fogem de suas competências.

Pesquisa com conselheiros tutelares e profissionais da Educação 2022

Duas citações de profissionais da Educação se destacaram a respeito do Conselho Tutelar no survey eletrônico. A primeira diz respeito ao papel do conselheiro tutelar, percebido como um entrave na garantia dos direitos.

“O Conselho Tutelar deveria atuar como um parceiro, e não um inimigo da comunidade escolar, nenhuma solicitação levada a eles é atendida, agem como se fôssemos inimigos quando na verdade só procuramos atender a criança em situação de vulnerabilidade.”

Nesse caso, cabe perguntar: o CT atua como “inimigo” ou tem sido cobrado de atribuições que não lhes compete?

“A atuação do Conselho Tutelar precisa ser revista principalmente na questão de sigilo dos locais que denunciam o não cumprimento do direito das crianças. Esse órgão coloca em risco as demais instituições ao informar aos familiares a fonte da denúncia.”

A questão da quebra de sigilo foi aventada também por dois operadores da rede conveniada. O sigilo é primordial, mas tem sido atribuído aos Conselhos Tutelares o papel de “polícia das famílias” na medida em que antes de acionar o CT – conforme nova redação do inciso VIII, Artigo 12 da LDB –, as famílias têm sido previamente notificadas desse acionamento em casos de infrequência ou abandono. Isso desvirtua o papel dos CTs, reforça o pânico das famílias sobre o conselho e exime a rede de proteção de atuar nos direitos violados.

Observamos em trabalho de campo, escolas que orientam os ABAEs deixarem cartas ameaçadoras às famílias, informando que caso a criança ou o adolescente não retorne, o CT será acionado. O trabalho da rede de proteção precisa ser realizado, inclusive com a participação dos CTs nos encontros de rede.

O que a pesquisa revelou é que as normativas que definem o papel desse ator não são bem difundidas e apropriadas entre as equipes de implementação dos serviços da rede de proteção social, e tal desconhecimento gera tensões e disputas. As falas a seguir refletem algumas dessas percepções sobre conflitos. Mas como será explorado no tópico seguinte, em alguns territórios os representantes do Conselho Tutelar e da rede de proteção social conseguem criar relações harmoniosas e de trabalho em parceria.

“**Com o Conselho Tutelar é uma montanha-russa.** É altos e baixos. Tem momento que dá tudo muito certo. E tem horas que é uma grande dificuldade por questão de entendimento dos conselheiros. **Muitas vezes eles se intitulam como órgão requisitor, e não sai disso de mandar ofício.** E tem determinadas situações que a gente precisa ter ação efetiva do conselho conforme consta no ECA, mas aí é uma grande discussão.” (Representante do poder público - SAS/SMADS)

“Com o Conselho Tutelar a conversa sempre é um pouco mais complexa, mais difícil. (...) **É um órgão importantíssimo porque é quem tem mais poder de ação e atuação em todas as questões, mas eles acabam requisitando muito mais do que ofertando saídas e ações** para a gente. Com a Saúde e com a Educação a gente ainda consegue uma conversa mais tranquila, porque estamos todos no mesmo barco. Mas o Conselho Tutelar é: ‘eu requisito, e você vai lá fazer a abordagem, eu vou fazer o meu relatório em cima do seu, e está tudo bem’. Então, para a gente é uma dificuldade com a Justiça, Ministério Público, Ministério Público do Trabalho. Então, esse diálogo é sempre mais de ‘o que está sendo feito?’ e ‘o que vocês fizeram?’ do que ‘o que podemos fazer?’ e ‘onde a gente consegue atuar?’”. (Representante do poder público - CREAS/SMADS)

“Conselho Tutelar é quando a gente precisa acolher criança que está na rua ou está perdida ou evadiu. **A gente aciona o conselho e o conselho é que tem que fazer esse acolhimento. Eu sei que às vezes a gente faz todo esse trabalho, e o conselho nem aparece.** (...) Eles reclamam, mas eles têm que vir. Isso é trabalho de vocês. Nós não vamos fazer o trabalho que é de vocês. A garantia de direitos passa

pelo Conselho Tutelar. A gente é um braço a mais para ajudar nessa questão, mas quem requisita é o Conselho Tutelar. **Porque é um órgão independente e parece que não tem ninguém que fiscaliza nada.**” (Representante do poder público - SEAS/SMADS)

“A gente adota aqui a prática de notificação que é uma das atribuições do conselho, a gente tem esse dever legal de notificar a família para comparecimento ao órgão. Somente casos que não teve retorno nenhum por parte da família após notificada pelo correio a gente teve que fazer visita no endereço pra compreender se de fato a família estava residindo ou não no local. **Uma surpresa foi a quantidade que veio para o conselho apenas como mero protocolo.**

As famílias já tinham entrado em contato com a escola, já tinham informado que não estavam mais morando. Casos de crianças que estavam morando fora do Brasil e mesmo assim a escola notificou o conselho apenas por um protocolo, pra dizer ‘olha tomamos uma atitude de comunicar o conselho’, só que ela tinha a informação de que a criança não estava mais no Brasil e não informou pra gente. Só descobrimos mesmo quando a gente foi até o endereço que a escola nos encaminhou. Em contato com diretoras, eu perguntei sobre essa prática ela falou: ‘não, olha, a secretaria encaminhou informando que todo aluno não presente a gente tem que informar o conselho’. Falei: ‘tá, mas informar em qual sentido? Só por mera ciência?’

Porque o conselho eu entendo que é um órgão que vai fazer uma intervenção quando há um direito violado ou a ameaça desse direito. Então, não é simplesmente uma prática protocolar, porque senão você tira, querendo ou não, a oportunidade de outra criança ser atendida ao conselho e acaba não sendo por questões que ‘olha eu

estou só comunicando pra ciência'. Porque não vem nesses termos, vem nos termos dizendo que há necessidade, uma intervenção do conselho.” (Representante de Conselho Tutelar)

Alguns entrevistados pontuam que o compartilhamento de esforços entre distintos serviços e equipamentos da mesma política setorial já representa um desafio enorme. Isso é especialmente crítico para a rede socioassistencial, em que há uma grande pluralidade de serviços e equipamentos nos territórios e muitos deles são implementados por parcerias com organizações conveniadas. Entrevistados que atuam na SMADS ou em equipamentos e serviços da Assistência Social têm a percepção de que os fluxos internos de trabalho, ou seja, entre os próprios serviços da Assistência Social, precisam ser aprimorados. As entrevistas destacam a dificuldade para a operacionalização dos mecanismos de referência e contrarreferência, além da falta de apropriação e conhecimento das equipes sobre fluxos de atendimento e encaminhamento de casos de trabalho infantil. As citações a seguir ilustram esses aspectos:

“Eu acho que outra dificuldade é esse entendimento de até onde eu vou, onde eu não vou. (...) **Então eu acho que mesmo dentro da própria Assistência a gente tem essa questão: onde o NPJ acompanha, onde o CRAS acompanha, onde o CREAS entra?** Definições de papéis mais estabelecidos. E, se existem, por que que a equipe técnica não sabe? Por que que não chegou em mim, por que que não chegou no Fulano, por que que não chegou no Ciclano? **Isso já está sendo pensado [pela SMADS], está sendo desenhado. Mas acho que isso é uma questão.**”
(Representante do poder público - CREAS/SMADS)

“A parte da criação do fluxo é muito importante. **Referência e contrarreferência está posto pela política de Assistência**

desde 2005, isso não se discute. Mas como isso está sendo feito a gente precisa entender. Está sendo feito? Eu encaminhar o relatório é suficiente? Eu acho que não. Acho que alguma coisa está faltando pra eu conseguir abraçar essa criança. Porque identificar eu consigo encaminhar minimamente, eu consigo, mas e depois eu faço o quê? (...) Então eu acho que falta um fluxo um pouco mais redondo, um fluxo que não seja só uma via. O CREAS não vai conseguir fazer isso sem um retorno de outros atores. Ele precisa ir e voltar. Porque se minha criança vai e volta, o meu fluxo precisa ir e voltar também.” (Representante do poder público -CREAS/SMADS)

Um exemplo concreto dessa dificuldade de articulação entre os serviços da Assistência Social é a dificuldade de monitoramento de casos que são encaminhados de um serviço para outro. Após o encaminhamento de um caso de trabalho infantil de um serviço para outro, seja no mesmo território ou para o território de origem da criança (no caso de referência e contrarreferência), há muita dificuldade de obter retornos e informações para acompanhamento a partir do serviço que foi acionado na sequência. Assim, a comunicação entre os serviços é muito precária e a integralidade do atendimento da criança fica prejudicada. Segundo as entrevistadas, muitos casos se perdem pela dificuldade de acompanhar os desdobramentos do atendimento e triangular informações entre os diferentes serviços de distintos territórios. A pesquisa mostrou que, na prática, cada equipamento ou serviço atua de uma forma pela falta de orientações norteadoras efetivamente difundidas e apropriadas pelas equipes locais. Como exemplo da falta de alinhamento entre serviços e equipamentos, as falas a seguir destacam que relatórios são feitos e encaminhados, mas não há retorno para acompanhamento e discussão sobre o caso.

“A partir do momento que eu mandei o relatório, não tenho como descontinuar isso [o acompanhamento]. Talvez a ação integrada tenha que ser um pouco mais azeitada e mais continuada, não só encaminhamento do relatório. Para que

a equipe técnica [que fez a abordagem ou o atendimento inicial] consiga fazer um acompanhamento também. O que a gente faz é o encaminhamento do relatório pro território de origem pra fazer essa contrarreferência e, se abordar de novo, continua informando ao território de referência que a gente tem abordado a mesma família com a criança em situação de mendicância, por exemplo. Então a gente encaminha relatórios. Mas até quanto isso é efetivo? (...) minha ação enquanto território para onde a criança sempre retorna pra trabalhar não pode ser só essa, mandar pra um encaminhamento.” (Representante do poder público - CREAS/SMADS)

“A gente entende também que tem uma lacuna na própria política, a gente conversou isso na CMETI, acredito que a gente pode **avançar e melhorar o fluxo de comunicação entre esses serviços**. Porque hoje não existe um documento que norteie todo processo, oriente esses CREAS de como fazer esse encaminhamento, de como cobrar, quanto tempo.

‘Ah OK o CREAS encaminhou da Vila Mariana para o Ipiranga.’ Quanto tempo ele deve esperar? Não tem isso desenhado. Então os CREAS vão trabalhando por eles mesmos, como eles acham que funciona, porque realmente tem muita demanda. (...) Mas por outro lado também a gente não pode deixar de cobrar esses retornos porque, enquanto a política não chega até essas crianças, elas estão expostas, elas estão em risco.” (Representante de organização da sociedade civil da área da Educação)

“Aí [depois da abordagem do SEAS], a gente encaminha pro território de origem ou outro município. Mas eu sinto falta de um retorno. Eu não tenho esse retorno. A partir

do momento que eu encaminhei, eu fiz o relatório, o SEAS abordou, eu encaminhei. Se tem ações repetidas de abordagem da mesma criança, eu continuo informando, mas eu não tenho relatório do acompanhamento dessa família.”

(Representante do Poder Público - SEAS/SMADS)

Gestores da SMADS já identificaram essas vulnerabilidades e vêm trabalhando recentemente para redesenhar e repactuar os fluxos internos de trabalho entre os serviços da Assistência Social visando aperfeiçoar atuação frente ao problema do trabalho infantil. Conforme a fala a seguir, o redesenho envolve a revisão do fluxo anterior (de 2021) e novos fluxos internos quanto ao recebimento de demandas, atendimento, encaminhamento e monitoramento. Esse processo de revisão dos fluxos já está bem encaminhado, mas a pactuação ainda está em etapa inicial.

“Então eu sei que tem diversas portas de entrada, mas o que ficava faltando é como é que a SMADS recebe tudo isso e como ela estabelece o fluxo interno de atuação, acompanhamento e encaminhamento dessas situações. E aí quando a gente começa a discutir isso internamente eu começo a perceber que existe um fluxo pré-estabelecido que é de 2011, mas que atualmente as coisas não são muito bem assim. (...) a gente começa um trabalho de revisão desse documento para tentar estabelecer um fluxo interno para a gente ter um fluxo para recebimento, atendimento, encaminhamento e o acompanhamento dessas demandas.

Acho que são essas quatro etapas fundamentais para a gente conseguir de fato garantir que todas essas questões, denúncias de trabalho infantil, elas tenham o encaminhamento correto.” (Representante do poder público - SEAS/SMADS)

Esse esforço de reestruturação dos fluxos de trabalho entre os serviços da Assistência Social para atendimento e encaminhamento de casos de trabalho infantil

está inserido em um movimento mais abrangente de discussão de redesenho dos fluxos intersetoriais que vêm sendo debatido na CMETI.

A pesquisa aponta que os membros do conselho estão cientes dos problemas e lacunas existentes nos fluxos de trabalho intersetorial e estão envolvidos em discussões intersecretariais para refinar os instrumentos normativos de orientação das políticas.

“A gente [gestores da SMADS] começou a fazer conversas com a Saúde, com a Educação. Foi o que a gente já fez inicialmente para entender como elas entendem que é o fluxo do PETI a partir da Saúde e da Educação. Então, quando elas identificam algumas situações de trabalho infantil, qual é o andamento que eles têm dado para essas situações. Para a gente entender um pouquinho como é que é o fluxo que está hoje, para a gente pensar se esse fluxo faz ou não faz sentido dentro dessa revisão desse protocolo intersecretarial de trabalho infantil, que era uma pauta que a CMETI estava discutindo quando a gente entendeu que precisava dar um passo pra trás pra entender o PETI internamente e construir um fluxo interno [na Assistência]. Não adianta a gente receber encaminhamento de todos os lugares, de todas as outras políticas públicas as denúncias se a gente não organizar a nossa própria casa pra dar os encaminhamentos necessários.” (Representante do poder público - SEAS/SMADS)

Sistemas de informação, registro e monitoramento

Há uma série de fragilidades nos sistemas de registro e monitoramento de casos de evasão escolar e, principalmente, de trabalho infantil. De modo geral, as entrevistas apontam uma extrema fragmentação dos sistemas de informação usados pela rede de proteção social, ausência de sistemas informatizados em alguns serviços e equipamentos (computadores/internet) em alguns deles.

Em síntese, os sistemas utilizados pelos distintos setores da rede de proteção social não estão articulados entre si, de modo que as informações sobre as mesmas crianças e mesmos adolescentes atendidos por diferentes serviços não podem ser visualizadas e complementadas, dificultando a atuação governamental imediata e o planejamento mais eficiente das políticas.

Os sistemas de dados e informações são essenciais para notificações de casos, compartilhamento de responsabilidades e acompanhamento da atuação intersectorial. Problemas com dados dificultam a ação e a comunicação entre as distintas políticas e serviços. O resultado é a dificuldade de monitoramento de casos que são encaminhados de um serviço para outro, além da subnotificação de casos.

O registro de casos de evasão escolar é coordenado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que depende que os NAAPAs de cada Diretoria Regional de Ensino (DRE) alimentem uma planilha on-line. Esses, por sua vez, carecem de informações repassadas pelas escolas e pelas agentes de Busca Ativa Escolar. As entrevistas com profissionais de Educação revelam que tende a haver atraso nesses fluxos de modo que há grandes chances de as informações estarem desatualizadas. Outro problema é a falta de acesso de outras políticas e serviços a esses registros. Assim, outros atores da rede de proteção social (Conselhos Tutelares, Saúde e serviços socioassistenciais) não podem visualizar informações nas planilhas da SME ou contribuir com novos dados visando à identificação e ao monitoramento de casos de evasão. A articulação com outros atores da rede é realizada pelo NAAPA de cada território que aciona isoladamente cada serviço e busca triangular informações para fazer encaminhamentos.

Há uma iniciativa que visa integrar informações sobre evasão escolar, a Plataforma Busca Ativa, implementada pelo Unicef em parceria com diferentes secretarias municipais. Essa plataforma consiste em um sistema informatizado que pode ser acessado por variados setores e serviços da rede de proteção social. Tal ferramenta tem um grande potencial de contribuir para a integração dos serviços da rede, bem como produção de dados para planejamento da ação governamental. Porém, na prática, atualmente apenas a Educação alimenta e utiliza esse sistema

com as organizações da sociedade civil. Serviços e equipamentos da Assistência Social, Saúde e Justiça e conselheiros tutelares não o utilizam³⁴.

A subutilização dessa ferramenta se explica, em parte, pela dificuldade de acesso dos profissionais de alguns serviços, pois, além de esbarrar no problema do letramento digital, nem todos os serviços possuem equipamentos e conexão. Ademais, como apontam algumas entrevistas, as equipes operacionais da rede conveniada já se encontram bastante sobrecarregadas. Assim, a inclusão de mais um processo de trabalho afeta negativamente a rotina, e os profissionais tendem a priorizar as demandas mais urgentes ou outros canais informais e mais fáceis de resolução. A desvantagem da adoção de vários instrumentos de registro e gestão para fins específicos – uma plataforma para evasão escolar, outra para trabalho infantil e assim por diante – é pulverizar os esforços e multiplicar as demandas, que já são excessivas. A solução aos instrumentos fragmentados seria a consolidação de uma ou poucas ferramentas bem estruturadas, tal como foi o CadÚnico há alguns anos.

No que concerne ao tema do trabalho infantil, os sistemas de informação são ainda mais fragmentados e precários, o que explica a enorme dificuldade de produção e acesso a dados sobre esse problema. Não existem instrumentos interseoriais de notificação e acompanhamento de casos de trabalho infantil e, ainda, as entrevistas mostraram que, mesmo dentro das políticas setoriais, o registro desses casos é problemático.


O conjunto de entrevistas com atores de diferentes serviços da Assistência Social – centrais na identificação e combate ao trabalho infantil – revela que há enorme fragmentação dos sistemas de registro dos distintos serviços assistenciais que podem atuar frente a essa questão (SEAS, CREAS, CRAS, SASF). Não estão articulados entre si, dificultando a coordenação dos atendimentos realizados entre diversos serviços e territórios. Ademais, a qualidade dos dados produzidos por esses registros também é problematizada pelos informantes, pois os instrumentos de coleta precisam ser aperfeiçoados. Além disso, haveria falta de padronização no uso desses instrumentos.

O SEAS alimenta o SISRUA e produz dados sobre trabalho infantil praticado por crianças e adolescentes abordados nas ruas, mas as entrevistas apontaram uma série de desafios na coleta e registro dessas informações, que tornam o dado pouco robusto e confiável. Além da dificuldade de obter informações das crianças e adolescentes nas ruas – desafio apontado com muita frequência por diferentes entrevistados(as) –, haveria fragilidades nos instrumentos de registro e compartilhamento. A seguir, alguns trechos de entrevistas que exemplificam as fragilidades dos instrumentos de coleta do SISRUA e a desatualização do sistema, dentre os quais destacam-se: as limitações dos instrumentos de coleta (formulários); e a falta de interlocução do sistema de um SEAS para outro.


“De fato, o único dado que tem no momento para falar desse tema (TI) são os dados do SEAS, o que vem como fruto do trabalho ali de preenchimento dos formulários nas abordagens sociais. E isso tem problemas, tem limitações nesse instrumento (...) A gente, no nosso plano estratégico desse ano do PETI, a gente colocou uma previsão de consertar esse problema, de inserir um marcador. (...) E que ele não seja excludente. Hoje não tem. Hoje ele está dentro do motivo de estar na rua. Se o trabalho infantil é uma decorrência, e não uma razão, ele não aparece no nosso instrumento.” (Representante do poder público - SMADS)

“Essa é uma das principais dificuldades que a gente enfrenta atualmente. O compartilhamento dessas informações de forma ágil e a gente conseguir entender o caso e localizar a criança. Às vezes, a criança e adolescente ele até sabe, ele está de um lado da Paulista, ele vai ser abordado por uma equipe (SEAS), mas se ele atravessar a Paulista, ele vai ser abordado por uma outra equipe (SEAS). Então, assim, ele sabe que as informações nem se cruzam. Então, às vezes a gente está abordando a mesma criança na rua, no mesmo

dia, em dois territórios diferentes. (...) Atualmente, a gente não tem uma plataforma que consiga reunir todas essas informações de uma forma mais ágil. (...) Uma das principais dificuldades que a gente encontra hoje (...) é essa integração de informações e de sistemas integrados até do próprio SEAS.” (Representante do poder público - SMADS)



“O que atualmente acontece? As abordagens são feitas, são registradas, elas são levadas pra base do SEAS e aí no SEAS a gente possui tanto técnico quanto agente administrativos que vão fazer a alimentação do SISRUA. Então, que acontece também nesse processo, o administrador, o assistente administrativo, ele vai pegar uma folha e o que estiver escrito na folha ele vai passar pro sistema. Então, muitas vezes pode ter informações que na hora da coleta ficou muito claro para o orientador socioeducativo que coletou e que estava ali vivenciando a situação, conversando diretamente com aquele indivíduo, mas para o administrador do sistema não fica claro, porque não está no resultado de uma folha de papel.” (Representante do poder público - SMADS)




Equipamentos da Assistência Social, como CRAS, CREAS e Centros POP (Centros de Referência Especializados para População em Situação de Rua), utilizam outras ferramentas de registro sobre os casos e atendimentos. Basicamente, os atendimentos são registrados no Plano Individual de Atendimento (PIA), formulário com informações qualitativas detalhadas sobre os casos, os encaminhamentos e os desdobramentos. Porém, esse instrumento que contém dados importantes, é preenchido em papel pelo profissional que acompanhará o caso. Apenas parte das informações do PIA pode ser inserida no Sistema de Informação do Atendimento aos Usuários (Sisa), que é um sistema informatizado que permite o cadastro do prontuário eletrônico de usuários atendidos pela Rede Pública Socioassistencial

Direta (CRAS, CREAS e Centro POP) e pela rede parceira de proteção social. Porém, o sistema de prontuários eletrônicos não opera como um banco de dados integrados, e cada novo atendimento a um mesmo usuário em algum serviço gera novo prontuário. Isso dificulta a consulta e extração de dados sobre cada usuário ou família atendida e, nesse fluxo, informações podem ser duplicadas e outras perdidas. Nesse sistema só é possível fazer extração de dados sobre trabalho infantil de forma manual, acessando cada prontuário. Outro problema apontado é a falta de integração desses instrumentos com o CadÚnico, sob a alegação de que a integração não está nos sistemas, mas nas pessoas. A seguir, alguns trechos de entrevista que abordam essa fragmentação dos sistemas:

“Esse acompanhamento [casos de TI na Assistência Social] vai ser feito nos nossos registros, nos nossos prontuários que normalmente são feitos pelos serviços, que é o prontuário em que o assistente social vai fazer o registro da família, da situação de família, da situação da criança. Esse registro é feito em papel hoje, a gente não tem... Se você, por exemplo, quiser acompanhar um caso específico, a gente tem que pedir para mandar digitalizar e mandar pra gente. Não é um sistema. (...) se você quer detalhes qualitativos como a situação da família, a vulnerabilidade a que ela está exposta, isso é papel. A gente não tem registro disso. A gente vai ter o que está no CadÚnico, né, está dentro dos campos do CadÚnico. Isso está obviamente no sistema. Mas o registro qualitativo é 100% papel.” (Representante do poder público - SMADS)

“Eles [CREAS] até têm alguns programas que são informatizados, mas (...) o que a gente tem hoje de mais detalhado (...) é o **PIA, que está dentro do Sisa, dentro do código de cidadão que é o plano individual de atendimento. Então, a maioria das pessoas que são atendidas pela rede socioassistencial possui esse plano**

que a assistência faz junto com o indivíduo ou com as famílias para a superação da situação de vulnerabilidade social. Mas, por exemplo, um território provavelmente não vai acionar esse dado que foi acompanhado pelo CREAS de outro território. (...) Então, o que a gente até tenta estabelecer e pactuar é que qualquer caso, antes de ser discutido, tem que ser analisado [pelo] PIA e tem que ser sempre atualizado, todo o atendimento que você faz com aquele indivíduo tem que estar registrado ali porque, às vezes, elas não têm um computador à disposição nos atendimentos. Então elas fazem relatórios físicos. E aí a gente, que a gente precisa garantir é que elas vão passar esses relatórios pro sistema.” (Representante do poder público - SMADS)



“No momento do atendimento, todas essas questões são analisadas, mas se você me pergunta se existe uma integração entre esses sistemas e esses programas de informações, a resposta é não, não existe. Até porque o CadÚnico não é um programa municipal, né? Não é um sistema municipal, é um sistema federal. E aí a gente até oferta a atualização e cadastramento nos nossos CRAS. Durante o atendimento, a gente pergunta ‘como é que está sua situação, já tem cadastro no CadÚnico? Está atualizado?’. Então é perguntado e é uma coisa que a gente acompanha, mas não existe uma integralidade entre os sistemas. Existe a integralidade no atendimento, que fica no indivíduo mesmo. A pessoa que está fazendo aquele atendimento ela vai olhar o Sisa e preencher o PIA, vai perguntar do CadÚnico, ela vai agendar um momento para atualização ou cadastramento no CadÚnico. Mas a integração provavelmente fica mais nos programas

mesmo, né? Para requisição e acompanhamento dos programas de transferência.” (Representante do poder público - SMADS)

Além desses sistemas, os serviços assistenciais também acessam o Sistema Eletrônico de Informações (SEI), que é um sistema interno utilizado por servidores para fazer requisições e acompanhamento dos processos de âmbito municipal. O SEI é restrito a políticas e serviços da administração direta e não é acessado e alimentado por serviços conveniados. Poderia ser um mecanismo útil de interlocução entre as políticas e serviços, à medida que permite o acompanhamento de um conjunto de processos e requisições. Mas, na prática, é usado apenas para alguns fins específicos e sua atualização é morosa, razão pelas quais, muitas vezes, os profissionais preferem outros canais de comunicação informal, mais ágeis.

“Esse sistema (SEI) eu não tenho o domínio dele, só é manuseado pelos equipamentos diretos como CRAS e CREAS. Serviços conveniados não têm acesso. A única coisa que eu sei é que os relatórios de atividade que eu faço, de tudo que acontece dentro do mês do serviço, vai pra gestora de parceria que anexa junta a esse SEI, junta aos processos, é só isso que eu sei, eu nunca nem vi esse sistema.”
(Representante do poder público - SASF/SMADS)

Os representantes do Conselho Tutelar do município utilizam o SEI. Além desse instrumento, existe ainda um sistema federal, o Sistema de Informação para a Infância e Adolescência – Conselho Tutelar Sipiá – CT), mas não é integrado aos sistemas municipais nem acessado pelas políticas municipais. A pesquisa identificou que o Conselho Tutelar também tem um sistema fragmentado, e apesar da existência de sistemas informatizados, são pouco usados pela maioria dos conselheiros. Isso acontece, seja pela falta de acesso à equipamentos e conexão, seja pela falta de formação e capacitação para seu manuseio. A maioria utiliza relatórios de atendimento fragmentados, que não integram um sistema. Ademais, os conselheiros também não têm acesso aos demais sistemas informatizados usados pelos outros

serviços da rede de proteção. Na sequência, algumas falas dos entrevistados do estudo sobre a fragmentação dos sistemas utilizados pelos conselheiros, bem como os problemas da falta de formação para o manuseio desses instrumentos.

“O que a gente tem mexido mais é o SEI da Prefeitura. (...) Eu adoro, mas só eu sei mexer aqui. Só eu consegui mexer. Os outros conselheiros também não mexeram, não sabem. Eu não tive curso de SEI, fui “curiando” e fui mexendo e consegui aprender a mexer. (...) É um sistema de onde você faz requisição pros serviços.” (Representante de Conselho Tutelar)

Em síntese, o que esse subtópico detalha é a existência de muitos processos de registro de informações que não necessariamente são informatizadas e passíveis de visualização e consulta por outros atores da rede, além de sistemas digitais desarticulados entre si e muitos deles com necessidade de aprimoramento e atualização.

Instrumentos de comunicação e trabalho compartilhado entre setores e serviços

Um aspecto relacionado à ausência de sistemas integrados de dados é a falta de instrumentos ágeis e fluxos institucionalizados de comunicação cotidiana entre profissionais das diferentes políticas e serviços da rede de proteção social para encaminhamentos de casos e obtenção de informações.

Na prática, a comunicação entre atores e órgãos é feita de forma pulverizada e individualizada, e geralmente através de e-mails. Nesse contexto, a comunicação e o atendimento da demanda ou informação solicitada é muito dependente da boa vontade de quem recebe o pedido ou das boas relações interpessoais entre profissionais dos distintos serviços e setores. A comunicação se dá principalmente por e-mail:

“Às vezes a gente liga só pra confirmar e-mail, qual é a técnica de referência do bairro ou qual o CREAS de referência. Mas aí a gente encaminha tudo por e-mail com

cópia pro SEAS pra dar ciência de que o caso está sendo encaminhado.” (Representante do poder público - CREAS/SMADS)

A comunicação por e-mail, no entanto, é um caminho informal utilizado pelos profissionais visando agilizar a interação e os encaminhamentos intersetoriais cotidianos. A alternativa formal para a comunicação entre serviços da rede municipal de proteção social é via SEI, sistema apresentado anteriormente. Porém, como já abordado, a atualização de tal sistema depende de uma série de fluxos preestabelecidos entre serviços e equipamentos e caracteriza-se por uma morosidade que prejudica a resolução rápida de questões. Outro problema é a impossibilidade de acesso e consulta do sistema por serviços da administração indireta, tal como os conveniados de SEAS e SASF, por exemplo. Como se pode observar nas falas a seguir, a morosidade nos fluxos de comunicação é apontada como entrave ao trabalho intersetorial, que demanda agilidade:

“Média de uns dois meses pra dar uma resposta. É bem demorado. Solicitando um CJ, um CCA para a criança indicando a questão dos auxílios, o fluxo é mandar pro CREAS, e o CREAS manda pra região de origem. Aí a região de origem vai fazer levantamento ou a visita, porque a gente não faz a visita, pra dar pra nos dar retorno. O retorno vem também via CREAS. Esse fluxo acaba deixando a coisa mais morosa mesmo.” (Representante do poder do público - SEAS/SMADS)

“A comunicação é tudo via relatório, processo SEI que eles chamam. A gente faz o nosso, envia pro CREAS, o CREAS manda pra lá e a resposta vem via relatório (...) Está documentado, você está documentando que você mandou, está documentado que a devolutiva veio, você consegue perceber quanto tempo levou pra ter a resposta. Acho que

funciona mais pra eles porque a gente não tem acesso. O nosso relatório é separado, o deles vai anexado ao nosso.”
(Representante do poder público - SEAS/SMADS)

Outro aspecto é a escassez de espaços e oportunidades para discussão inter-setorial de casos de evasão escolar e trabalho infantil. A pesquisa revela que as reuniões de rede dificilmente tratam de casos desse tipo. Tais reuniões têm uma periodicidade espaçada – são mensais ou bimestrais –, e tratam de questões gerais do território ou de casos considerados de alta complexidade. Discussões inter-setoriais, ou entre distintos serviços, sobre evasão escolar e trabalho infantil são geralmente tratadas por e-mail, telefone ou encaminhamento de relatórios via SEI; esses casos não são matriciados.

“Eu acredito que as reuniões de rede não dão conta desse tipo de acompanhamento, dessa especificidade, e eu acredito que as trocas na ponta sejam mais por telefone, e-mail e troca de relatórios. Eu sei que quando o caso fica mais complexo, fica mais difícil, a gente normalmente faz conversas e aí reuniões intersecretarias de estudo de caso. Então é isso. Só se uma criança que está em situação de trabalho infantil, mas vai ser destituída do poder familiar ou ela tem vínculo familiar muito enfraquecido e talvez precise de acolhimento. Aí a gente tem que envolver o pessoal da Vara da Infância quanto à Saúde e à Assistência Social. Então eu sei que essas discussões ocorrem quando os casos se tornam muito mais complexos, eles envolvem aí uma articulação intersecretarial. (...) A troca de informações vai ser a partir do acompanhamento de alguma política pública.”
(Representante do poder público - SMADS)

R: “Nas reuniões de rede como se encaminham casos referentes ao trabalho infantil?”

P: “Para começar, acho que a pergunta é se esses casos vão pra alguma reunião de rede. E não. Não que eu tenha participado de alguma reunião que o assunto tenha sido pauta.”

R: “É encaminhado internamente entre vocês [serviços da Assistência] mesmo?”

P: “É. Acaba sendo uma coisa muito mais focalizada do que propriamente acionando a rede como um todo para atendimento.” (Representante do poder público - CREAS/ SMADS)

Alternativas exitosas e soluções desenvolvidas para o trabalho intersetorial de enfrentamento dos problemas investigados (evasão escolar e trabalho infantil)

A construção do trabalho intersetorial de enfrentamento à evasão escolar e ao trabalho infantil encontra uma série de desafios de diferentes naturezas. Buscamos identificar também soluções e alternativas exitosas – implementadas ou em desenvolvimento – que visam ao fortalecimento da intersetorialidade entre políticas e serviços da rede de proteção social.

No nível de planejamento e formulação de políticas públicas, algumas entrevistas destacaram que a relevância do trabalho intersetorial vem sendo discutida na Secretaria de governo Municipal de São Paulo nos últimos anos. Apesar dos desafios, tal secretaria estaria buscando aprimorar seu papel de articulação intersetorial, principalmente a partir do tema da primeira infância, o que é considerado muito positivo.

Outra iniciativa considerada positiva para o fortalecimento da intersetorialidade no combate aos problemas investigados – evasão escolar e trabalho infantil – é o

debate das organizações sociais com o poder público para inserção de objetivos articulados ao trabalho intersetorial nos instrumentos de gestão e planejamento governamental, tais como planos de governo e plurianuais (PPAs).

No nível de implementação das políticas públicas, o estudo conseguiu mapear algumas iniciativas que buscam aprimorar o trabalho entre diferentes atores da rede de proteção social na ponta.

As entrevistas ressaltaram o enorme potencial de articulação intersetorial entre implementadores de políticas e serviços que têm capilaridade nos territórios e contato próximo com usuários e famílias, tais como Agentes de Saúde, Agentes de Busca Ativa, Orientadores Sociais dos Serviços Assistenciais, Conselho Tutelar etc. Esses agentes estariam em posição estratégica para compreender as demandas e necessidades dos usuários e acionar serviços distintos para superá-las.

Nesse sentido, o estudo identificou que muitos agentes já realizam esses esforços cotidianos para construção de uma intersetorialidade na ponta das políticas e serviço, tais como SASF, CREAS, NASSPA etc., através de diálogos constantes e parcerias locais estruturadas.

“Aí, a gente (NAAPA) vai, entra em contato com a assistente social. Mesma coisa se for pra Saúde. Então a gente entra em contato também com a UBS e explica se consegue agilizar o atendimento. Então, muitos casos a gente já conseguiu que antecipassem né? Outros casos, onde a família fala assim ‘eu nem conseguia agendar’ e tem registro na UBS, tentou ligar várias vezes porque o agendamento já tinha saído, mas por a família ter mudado de celular sempre não era comunicada. Então, por isso que eu falo que a gente tem que ouvir os dois lados. Quando a gente liga na UBS para solicitar, não é falando assim ‘olha a família falou isso e isso’. A gente primeiro ouve a UBS. (...) Da forma que eu falo dá a impressão que a gente está cobrando, mas não é.

É parceria. A gente verifica como eles podem auxiliar. O CAPS é a mesma coisa, né? Então são acompanhamentos psicológicos, as famílias não sabem que ir até o CAPS é gratuito, não precisa marcar hora. Então, orientar, passar pra elas essa informação do serviço, que é desconhecido deles.” (Representante do poder público - SME/NAAPA)

A pesquisa também identificou que os serviços da rede de proteção social de alguns territórios buscam trabalhar em parceria com organizações da sociedade civil e conselhos de incidência local, tal como o Conselho Comunitário de Segurança (Conseg), para o combate ao trabalho infantil.

“A gente está fazendo um trabalho mais próximo de organizações da sociedade civil e parceria com o Conseg, o Conselho de Segurança, e trabalhando junto com a subprefeitura uma articulação com os munícipes no conceito de que dar esmola não é a melhor maneira de ajudar (...) Não é como uma campanha, mas é um processo de orientação né? É assim, esses conselhos, os Consegs, procuraram a subprefeitura para as denúncias e reclamações de um número de famílias de criança, enfim.”
(Representante do poder público - SAS/SMADS)

O estudo revelou que, para a intersetorialidade funcionar bem no nível territorial, **é fundamental que os serviços da rede de proteção social atuem em harmonia com o Conselho Tutelar.** Nos territórios em que o diálogo entre serviços e conselheiros funciona bem, encaminhamentos intersetoriais funcionam melhor. A pesquisa identificou que em alguns territórios os agentes conseguiram superar as disputas e trabalhar em parceria, inclusive em reuniões de rede.

“Então, hoje a gente tem essa parceria com a rede. Então, a gente faz reuniões, a gente vai até os serviços, o serviço

vem até a gente, a gente vai trocar um pouco de experiência, discussão de caso, então a gente tem adotado isso. E a gente tem percebido que ajuda, melhora muito. Porque a visão que eu tenho não é a visão que a Assistência tem. Ou a Educação tem ou a Saúde, né? Então a gente acaba trocando essa experiência, né? Que eles veem de outro lado e eu vejo de outro.” (Representante do Conselho Tutelar)

“A gente tem acompanhado os casos juntamente com a rede até pra saber dessa devolutiva, se a família aderiu ou não aos encaminhamentos nossos e se a rede atendeu ou não e qual o encaminhamento futuro dessa família, né? Então, a gente tem que participar e a gente tem adotado assim, não é tirar uma decisão do Conselho Tutelar somente, é a decisão da rede. (...) quando é um caso de acolhimento que realmente não dá pra trabalhar mais com a família, para esgotar esses recursos, a gente propõe para rede, né? E a rede, através desse grupo, a gente decide se é acolhimento ou não. Inclusive, tem casos que a gente faz relatório em conjunto para o judiciário. A visão do conselho, da Assistência, da Educação. (...) O conselho é um órgão que requisita. A gente não executa. Então eu não vou fazer o papel da Assistência, nem da Educação e nem da Saúde. Eu vou requisitar desses serviços. Mas também eu posso ser parceiros deles. Em vários sentidos.” (Representante do Conselho Tutelar)

Em síntese, o estudo identificou que, apesar dos enormes desafios, encontram-se em desenvolvimento uma série de iniciativas pulverizadas que buscam aprimorar o trabalho integrado da rede de proteção social nos territórios, principalmente na etapa de implementação. Porém, como o tópico anterior explorou, a falta de estratégias mais estruturadas e institucionalizadas de integração tornam esse esforço intersetorial muito oneroso para os serviços e equipamentos locais.

Notas

1. CNN BRASIL. “Pandemia levou a retrocesso no ciclo de alfabetização no Brasil”.
2. VEJA. “Escolas nos EUA retrocedem 20 anos em matemática e leitura pela pandemia”.
3. O Idep é o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana, que avalia o desempenho de escolas de Ensino Fundamental e estudantes da Rede Municipal de Ensino (RME). O cálculo é feito pela SME com base nos resultados da Provinha e Prova São Paulo e dos resultados das taxas de aprovação. SME. Portal Institucional. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/idep/>. Acesso em: 18 ago.2022.
4. Auditoria Fiscal do Trabalho se posiciona contra a Medida Provisória n. 1.116 e Decreto n. 11.061/22. Disponível em: <https://livredetrabalhoinfantil.org.br/noticias/reportagens/auditoria-fiscal-do-trabalho-se-posiciona-contramedida-provisoria-1-116-22-e-decreto-11-061-22/>. Acesso em: 13 jul. 2022.
5. “Projeto de Lei cria a Política Municipal às Crianças e aos Adolescentes.” Disponível em: <https://livredetrabalhoinfantil.org.br/noticias/reportagens/projeto-de-lei-cria-a-politica-municipal-as-criancas-e-aos-adolescentes/>. Acesso em: 4 jun. 2022.
6. Para saber mais, acesse a plataforma do Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>.
7. Os planos regionais de Educação podem ser acessados em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/conheca-os-planos-regionais-de-educacao/>. Acesso em: 18 nov. 2022.
8. BRASIL. Avanços do Marco Legal da Primeira Infância. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.
9. Grosso modo, pode-se compreender uma *policy* (ou *policies*, no plural) como um plano de ação na política pública; *policies* não costumavam ser objeto de controvérsias ou grandes disputas. Há exceções, tome-se como exemplo a obrigatoriedade do ensino no Brasil, uma disputa política (*politics*) sobre a prática do ensino doméstico (*homeschooling*), que visa transferir aos pais que assim o desejarem a responsabilidade do ensino. O *homeschooling* levado ao terreno da competição política (*politics*) não considera aspectos que uma *policy* levaria em conta, tal como indicadores de acompanhamento do aprendizado.

10. ILO, UNICEF. Child labour 2020 – global estimates 2020, trends and the road forward. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipec/documents/publication/wcms_797515.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

11. “São exemplos de instrumentos para intersetorialidade a criação de espaços de articulação (comitês, grupos de trabalho) tanto na etapa de formulação como implementação e avaliação de políticas, a reestruturação organizacional para criação de áreas compartilhadas, a estruturação de sistemas de monitoramento e avaliação, a criação de planos integrados, entre outros. Ou seja, para que a política consiga cumprir o que se propõe normativamente, é importante investir na construção concreta de instrumentos intersetoriais que permitam a ação articulada como proposta em seu desenho” (GALDEANO; LOTA, 2020, p. 46).

12. Ou depende do que Marques (2013, p. 31 apud BICHIR; CANATO, 2019, p. 247) define como governança: “conjunto de atores estatais e não-estatais conectados por vínculos formais e informais, operando no processo de produção de políticas e inseridos em contextos institucionais específicos”.

13. Por relações informais, entenda-se as cooperações que ocorrem entre operadores da política (a burocracia nível de rua, cf. Birchir e Canato, 2019, 2021) mesmo em diferentes programas/ projetos quando compartilham objetivos comuns, conforme documentam Birchir e Canato (2019, 2021). A intersetorialidade, nessa concepção, é produzida na ação coletiva, sem quaisquer garantias de resultados, devido à complexidade de implementar políticas envolvendo múltiplas organizações para esse fim (BIRCHIR; CANATO, 2021, p. 998) e, de certa forma, está sujeita às atitudes individuais.

14. A Secretaria Nacional de Assistência Social (Ministério da Cidadania) elaborou um fluxo de identificação do trabalho infantil em 2019, que foi submetido à consulta pública naquele período. Sua principal vantagem era ser flexível o suficiente para ser adaptado aos territórios municipais, mas não se encontra qualquer menção ao material, seja nos documentos municipais analisados, seja nas entrevistas com gestores públicos municipais. Para mais informações, acesse a página da Rede Suas.

15. Na subseção “Métodos”, explica-se a técnica dos polígonos de Voronoi.

16. Considera-se como equipe de referência do CREAS: um coordenador, dois assistentes sociais, dois psicólogos, um advogado, quatro profissionais de nível superior ou médio e dois auxiliares administrativos. Uma equipe assim constituída pode atender até 80 casos/mês (BRASII, 2011, p. 32).

17. Correlação de Pearson.

18. Coeficiente de Pearson = 0, significância (p): 0,95.

19. Coeficiente de Pearson = -0,5, significância (p): 0,004.

20. O conceito de matricialidade sociofamiliar e a territorialização são pilares da Pnas e do Suas, na medida em que a imbricação território e cultura permite apreender a família em sua totalidade. Mas o conceito não é livre de controvérsias; tanto é apontado como “familista”, ao responsabilizar a família pela segurança e proteção de seus membros, quanto é entendido como importante recurso contra a fragmentação e focalização das ações sociais da Pnas. Para Miotto (2015, p. 14), as concepções de família adotadas nos serviços do Suas muitas vezes são pautadas em papéis familiares idealizados de pai e mãe, sem conexão com a estrutura social.

21. A equipe de nível superior deve ser formada por dois “assistentes sociais, um psicólogo e um profissional que compõe (sic) o SUAS” (BRASIL, 2011, p. 30).

22. É possível expandir essa área de abrangência estipulada na NOB Suas desde que haja profissionais alocados no CRAS em número suficiente para compor mais equipes (BRASIL, 2009, p. 33-34).

23. Para a metodologia empregada nas construções dos polígonos de Voronoi, consulte a seção “Métodos”.

24. Os dados utilizados podem apresentar inconsistências. Como usamos o número de responsáveis por domicílio como uma proxy para o número de famílias, é possível que exista um superdimensionamento do número de famílias, afinal nem todos os responsáveis possuem filhos ou formam um núcleo familiar; fator esse que pode ser matizado pelo fato de a Assistência Social não atender exclusivamente famílias, mas também realizar atendimentos individuais, tendo em vista que não apenas os sujeitos das famílias são portadores de direitos. De qualquer forma, essas medidas indicam em quais CRAS pode existir um gargalo a ser monitorado em projetos que busquem melhorar o acesso das populações mais necessitadas aos serviços públicos de Assistência Social, a exemplo do que foi apontado em relação aos CREAS.

25. A população total da cidade tem por base projeção da Fundação SEADE em 2020 a partir dos dados censitários de 2010. Dado sistematizado foi extraído do Mapa da Desigualdade 2021, da Rede Nossa São Paulo.

26. Segundo o INEP, as taxas de abandono no Ensino Médio na rede pública estavam em queda, mas praticamente dobraram em 2021 no Brasil. O agravamento da crise econômica ocasionado pela pandemia pode ter afetado essas taxas.

27. Ver: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/rede_socioassistencial/familia/index.php?p=334142; Acesso em: 7 nov. 2022.

28. Perguntar o nome da escola ou o nome da UBS frequentada pela criança é uma prática do SEAS da Vila Maria, dado que essa informação permite identificar seu território de origem, conforme uma entrevistada da SMADS responsável pelo PETI.

29. De acordo com o site da SMADS: “As SASs são responsáveis pela articulação junto à rede de serviços socioassistenciais do território abrangido pela unidade que exerce para fins de melhor execução no atendimento às famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com fragilidade de vínculos relacionais e atingidas por situações de emergência e/ou calamidade pública. Além disso, a SAS articula e participa de ações conjuntas com outras organizações para assegurar direitos, fortalecer a função protetiva das famílias, fomentar processos de fortalecimento das organizações sociais e de projetos de inclusão social e garantir a integração das ações com as outras políticas públicas do seu território de abrangência. As unidades funcionam, no período das 8 às 18h, de segunda às sextas-feiras”. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/assistencia_social/supervisoes_de_assistencia_social/index.php. Acesso em: 29 set. 2022.

30. Para todas as atuações da Divisão de Desaparecidos, ver: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/desaparecidos/a_divisao/index.php?p=254686.

31. As informações foram coletadas pela jornalista Bruna Ribeiro em entrevista concedida por Eduardo Varandas. Varandas é procurador do Trabalho na Paraíba e um dos importantes personagens da história do combate ao trabalho infantil no Brasil.

32. Há 11 POTs vigentes na cidade em agosto de 2022, dentre os quais destacam-se o POT Busca Ativa, responsável pelo emprego e remuneração das agentes de Busca Ativa Escolar, e o POT Volta às Aulas.

33. A inclusão produtiva não é uma inovação paulista. Desde 1997, no contexto do abalo sísmico que foi a crise econômica asiática, a Coreia do Sul optou pelo caminho do “estado de bem-estar produtivo”, reformulando suas políticas de Assistência Social (até então quase inexistentes, assistencialistas em sua essência) e combinando-as com esforços de qualificação profissional, cooperativismo e empreendedorismo para superação da recessão econômica e alívio dos efeitos sociais da crise.

34. RIBEIRO, Bruna. CMETI. Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/conteudos-formativos/glossario/cmeti/>. Acesso em: 20 set. 2022.

35. Destacamos que ao longo da pesquisa a plataforma do Unicef estava funcionando na cidade de São Paulo como um piloto, isto é, ainda em implementação.

CAPÍTULO 3:

O QUE DIZEM OS GESTORES, AS FAMÍLIAS E AS CRIANÇAS? CAUSAS DOS FENÔMENOS E EFEITOS DA PANDEMIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar as percepções de gestores públicos e sociais, familiares responsáveis, crianças e adolescentes sobre as causas e efeitos da exclusão escolar (infrequência, abandono e evasão escolar) e o trabalho infantil. Os efeitos da pandemia da Covid-19 também foram abordados nas entrevistas realizadas, sobretudo junto aos gestores, e muitas vezes estiveram presentes nas falas de familiares e crianças.

Entrevistas com gestores públicos e sociais

Sob o escopo do estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa com representantes do poder público e da sociedade civil organizada em posições estratégicas de atuação nos temas de interesse desta investigação. Também foi realizada uma pesquisa quantitativa com profissionais da Educação e conselheiros tutelares sobre aspectos relacionados ao impacto da pandemia no trabalho infantil e na evasão escolar.

O esforço de análise revelou que algumas respostas são mais frequentes que outras e indicou percepções predominantes entre os gestores públicos e sociais, além de apontar também visões mais dissonantes e localizadas. A análise das entrevistas mostra ainda que algumas hipóteses de pesquisa e elementos elencados pela bibliografia não aparecem com força nas entrevistas, enquanto outros são muito mencionados.

Nesta seção, descrevemos as percepções dos agentes públicos e sociais com atuação e experiência nos temas de interesse do estudo, fornecendo pistas para a compreensão dos fenômenos da exclusão escolar e trabalho infantil no município de São Paulo, além dos desafios enfrentados pelo poder público e organizações sociais na implementação de ações que enderecem esses problemas.

Trabalho infantil na perspectiva de representantes do poder público e da sociedade civil

A pesquisa qualitativa realizada com representantes do poder público e da sociedade civil no município de São Paulo investigou as percepções desses agentes a respeito do tema do trabalho infantil com dois focos principais: i) efeitos da pandemia no fenômeno do trabalho infantil e ii) causas do trabalho infantil. Essas duas linhas de investigação e seus principais resultados serão apresentadas a seguir.

Antes cabe destacar alguns aspectos transversais e pertinentes ao estudo que essas entrevistas apontam sobre o tema do trabalho infantil.

A pesquisa revela que há uma **percepção generalizada de que se trata de um fenômeno invisibilizado e de difícil mensuração** na realidade brasileira. Isso se explica, em parte, por uma aceitação social, típica no Brasil, de alguns tipos de trabalho infantil e até mesmo a valorização de certas atividades laborais realizadas por crianças e jovens. Além dessa dimensão cultural, os interlocutores de diferentes setores da política pública relatam a **fragilidade dos dados oficiais sobre a temática**. As entrevistas revelam a ausência de dados confiáveis e robustos sobre casos de trabalho infantil, dificuldades de coleta e expressiva subnotificação do fenômeno. Diante desse cenário geral, as **percepções sobre o tema são mais pautadas na vivência pessoal** e atuação profissional dos entrevistados do que propriamente em dados e informações sistemáticas, ainda que alguns deles recorram aos poucos dados existentes para fundamentar suas opiniões.

Ademais, as entrevistas apontam que **o poder público enfrenta obstáculos para uma atuação consistente de prevenção e combate do trabalho infantil**. Essa dificuldade é derivada da referida ausência de dados para uma boa compreensão

sobre alcance e caracterização do fenômeno, mas também da falta de recursos, instrumentos e programas que priorizem o enfrentamento do problema, bem como fortaleçam a rede de proteção social, que é muito sobrecarregada no município.

Importante destacar que a grande maioria dos entrevistados compreende que o problema do **trabalho infantil é fruto de múltiplas causas (sociais, políticas, culturais, familiares) e tem impactos diversos** na vida das crianças e dos adolescentes, salientando que se trata de um fenômeno multidimensional.


“Enfim, as causas são muitas. São muitas e são interligadas, quer dizer, é uma bola de neve.” (Representante do poder público - MPT)

Por fim, registra-se que as entrevistas indicam que há uma **compreensão prevalente de que trabalho infantil e evasão escolar são problemas relacionados**. Via de regra, a percepção predominante é a de que há uma relação causal entre os dois fenômenos. Essa visão pode ser apreendida entre aqueles que acreditam que o trabalho infantil gera evasão – estudantes abandonam a escola pela dificuldade de conciliar com o trabalho (ao mesmo tempo em que, como veremos à frente, os gestores também manifestam que o trabalhado infantil seria um efeito também do fechamento das escolas e das condições sociais precárias agravadas pela crise econômica durante a pandemia).

“A partir do momento que a gente verifica por que que os estudantes estão se afastando da escola, estão evadindo e a gente vai ver a causa, a gente percebe quanto o trabalho infantil é um dos motivos, o número é crescente.”
(Representante do poder público - SME)


E a compreensão de relação causal entre os fenômenos é apreendida também entre aqueles que entendem que o trabalho infantil pode ser consequência da evasão, pois os estudantes desistem da escola ou a escola desiste dos estudantes

(por desinteresse, dificuldades de aprendizagem, problemas de transporte, falta de acolhimento no ambiente escolar etc.) e estes podem se dedicar ao trabalho para ocupar o tempo e/ou buscar novas perspectivas de vida.





“Muitas vezes, a criança já deixou a escola e aí não vai ficar sem trabalhar e sem estudar: então vai trabalhar. Em vez do investimento e do esforço para que ele volte para a escola [ela vai para o trabalho].”(Representante da sociedade civil - organização da área da infância)

Porém, uma parte dos entrevistados acredita que essa correlação não é causal, defendem que a exposição de crianças e adolescentes a uma série de problemas, vulnerabilidades sociais e violências sistemáticas podem impulsionar os dois fenômenos paralelamente.



“E a evasão escolar é uma causa e uma consequência [do trabalho infantil].” (Representante da sociedade civil - organização da área da infância)



“Eu não seria tão apressado em fazer uma relação causal entre os dois, eu tendo mais achar que elas são manifestações de um mesmo fenômeno. Então, eu não tenho a impressão de que o trabalho infantil é o determinante de uma criança abandonar a escola. Eu acho que ele pode ser uma manifestação do fato de que ela não veja sentido em se dedicar só à escola. E que ela não vê isso como futuro, que ela não vê a escola como um caminho para conseguir aquilo que ela deseja, e naquele momento o trabalho faz mais sentido para ela. E da mesma forma eu não vejo que sair da escola é uma situação que, para uma criança ou para um adolescente sair da escola, largar a escola antes da conclusão da escolaridade da

Educação Básica já indica uma situação de vulnerabilidade alta. Então, ele já é um adolescente vulnerável ao trabalho infantil. Eu acho que talvez os dois sejam manifestações e efeitos da vulnerabilidade em que ele já está. Em geral, da mesma forma que ele está vulnerável a largar a escola, ele está vulnerável para uma situação de trabalho infantil.”
(Representante do poder público - SMADS)


Efeitos da pandemia no trabalho infantil

A pesquisa buscou captar as percepções dos representantes do poder público e da sociedade civil sobre os efeitos da pandemia de Covid-19 no fenômeno do trabalho infantil. As entrevistas visaram investigar se os entrevistados identificam mudanças no alcance/abrangência do problema e sua caracterização, além de explorar possíveis causas dessas transformações recentes.



Há uma percepção generalizada entre os diferentes perfis de entrevistados de **aumento do fenômeno do trabalho infantil**. Como apontado, essa percepção está mais ligada à atuação profissional e vivência pessoal dos entrevistados do que fundamentada em dados concretos, já que os sistemas oficiais de informação não necessariamente registraram essa tendência de forma sistemática. Os entrevistados suspeitam que essa ampliação do fenômeno do trabalho infantil na pandemia é combinada com uma intensificação da subnotificação dos casos. Mais de 80% dos conselheiros e profissionais da Educação captados na pesquisa quantitativa, por exemplo, concordam parcialmente ou totalmente que a pobreza, o fechamento de escolas e a perda de entes familiares durante a pandemia contribuíram para o aumento do trabalho infantil.

A percepção de aumento do fenômeno é baseada na visualização de um **contingente maior de crianças e adolescentes trabalhando nas ruas** no município de São Paulo e em outras grandes cidades brasileiras. Foram muito recorrentes nas entrevistas as falas sobre a sensação de aumento substantivo do número de crianças e adolescentes circulando e trabalhando nas ruas de São Paulo, vendendo doces nos faróis, pedindo dinheiro, catando lixo reciclável, fazendo entregas a pé ou



de bicicleta e atuando em espaços privados de uso coletivo, como estacionamento de supermercados, terminais de ônibus, metrô ou trens. Muitas falas também destacam a sensação do incremento do contingente de crianças e adolescentes vivendo em situação de rua na cidade.



“Infelizmente teve essa diferença entre o antes da pandemia e pós-pandemia. Durante esse percurso de pandemia teve esse agravante no aumento de crianças e adolescentes que acabaram indo para esse caminho do trabalho infantil. E as famílias se vendo na necessidade, por mais que a gente tenha compreensão de que não é o correto, mas no olhar delas é uma necessidade.” (Representante do poder público - Conselho Tutelar)




“Eu sei, como cidadã e como moradora de São Paulo, eu sei que aumentou muito, por exemplo, a presença dos adolescentes em serviço de aplicativo, seja com bicicleta, seja a pé, entrega de alimentos, rede de fast-food. Aumento também de criança e adolescente em faróis, isso a gente vê que aumentou bastante. Mas isso não foi reportado no sistema [de notificação de acidentes de trabalho]. No sistema não teve um aumento, teve até uma redução em razão da pandemia.” (Representante do poder público - SMS)




“A gente tem números? Não. Até porque na pandemia esdruxulamente o número de denúncias diminuíram no MPT de trabalho infantil. A gente coleta dado? Não, a gente não tem nem condições de coletar esses dados. Mas a impressão de todo mundo, 27 Estados da Federação na reunião do MPT falando que o trabalho infantil está um horror nos seus municípios, sobretudo nas ruas, aumentou demais(...). Os informantes narram aumento do número de

crianças e adolescentes trabalhando nas ruas.”


(Representante do poder público - MPT)




“A gente tem algumas informações – não sistemáticas – que estão vindo das escolas de Ensino Médio, que teve um movimento de adolescentes que foram direcionados para o mundo do trabalho, que estão trabalhando, ao invés de estar na escola. E no caso das grandes cidades o que a gente está vendo é um aumento da população em situação de rua. Eles têm aumentado muito aqui em São Paulo.” (Representante da sociedade civil - organização da área da infância)



“A gente tem percebido isso tanto nas reuniões quanto nos diálogos com as demais secretarias, isso tem chegado sim, a gente percebe um agravamento das situações de violações de direitos de crianças e adolescentes de maneira geral e é visível também o número de crianças nas ruas, principalmente, em situação de trabalho infantil. (...) Então a gente acaba recebendo algumas demandas por lá também, porque a grande maioria das crianças que a gente identifica em situação de rua geralmente elas estão também em situação de trabalho infantil.” (Representante do poder público - SMDH)



“Sobre os adolescentes, temos muitas informações de venda de coisas no farol, e também limpar o pára-brisa dos carros. Então é o que mais tem, vendendo no farol. E tenho notícias esparsas, esporádicas, pontuais, de trabalho em oficinas mecânicas, lava- rápido, lanchonetes, e delivery, entrega ou também ali ajudando a fazer lanche. Isso é o que eu estou lembrando dos meninos que eu tenho o acompanhamento.” (Representante do poder público - MP)



Além do crescimento do fenômeno nas ruas, algumas entrevistas discorrem sobre as **mudanças nas dinâmicas de circulação das crianças na cidade durante a pandemia** e outras abordam o **aumento recente do trabalho infantil em espaços privados de uso coletivo – como shoppings centers, terminais, aeroportos – na cidade**. O problema do trabalho infantil em shoppings, que teria diminuído no começo na pandemia quando os estabelecimentos foram obrigados a fechar, teria aumentado significativamente quando houve a reabertura do comércio. A seguir, trechos das duas entrevistas que abordam o tema e, na sequência, uma outra fala sobre trabalho infantil no espaço do aeroporto:

“Antes já era alarmante o suficiente, já tinha bastante criança e adolescente circulando entre os shoppings (...).

Durante a pandemia teve fechamento dos shoppings.

Muitos shoppings ficaram fechados por meses. (...).

Então, elas permaneceram nas periferias para conseguir desenvolver o trabalho infantil que elas já desenvolviam, mas em outros espaços, elas circularam muito no corredor da Vinte e Três de Maio, muitas ficaram na região norte.

(...) E aí depois com a reabertura dos shoppings a gente percebeu que grande parte dessas crianças e adolescentes voltaram, não foram todos, mas grande parte voltou e veio muitas outras crianças e adolescentes que a gente não conhecia antes para essa condição. E muitas que foram empurradas para essa condição de vulnerabilidade depois da pandemia, ou porque os pais perderam o emprego ou porque estão órfãos. Com esse acirramento das condições sociais vulneráveis, o número [de casos de trabalho infantil] cresceu significativamente.” (Representante da sociedade civil - organização da área da Educação)

“A partir do momento que você não tem mais o espaço da escola para se alimentar, você vai procurar outros espaços. Então as crianças começaram a ir pra rua pedir e vender. E

teve uma mudança nesse processo, porque antes as crianças saíam dos seus territórios para ir pros espaços de maior circulação. Centro da cidade, circulação maior de pessoas, era um atrativo para essas crianças e adolescentes. Mas, com a pandemia, muitos desses espaços ficaram fechados. E eles começaram a circular nos seus próprios territórios para fazer esse processo. A gente percebia que o supermercado do bairro tinha mais crianças pedindo e vendendo, tinha mais famílias em mercado de bairro mesmo, porque os shoppings estavam fechados, a Paulista não estava mais com aquela circulação de pessoas que anteriormente era comum.” (Representante da sociedade civil - organização da área da Educação)

“Antes da pandemia, a gente tinha uns relatos esporádicos. Por exemplo, na unidade Jardim Aeroporto. Nós fomos acionados pelo Ministério Público porque lá no aeroporto tinham crianças que engraxavam sapato, de uma comunidade próxima. Então, a gente fez um trabalho em conjunto com a Educação, com a SMADS. Isso foi em 2018, 2019. Na pandemia, isso ficou bem assim... sem ter essa notificação precisa.” (Representante do poder público - SMS)

Alguns profissionais com atuação mais próxima à rede de proteção social também identificam **aumento do trabalho doméstico e de cuidado durante a pandemia**, exercido principalmente pelas crianças e jovens do sexo feminino. Durante os momentos mais críticos de isolamento social na pandemia, os equipamentos de Educação, lazer e cultura da cidade ficaram fechados trazendo um desafio para familiares e responsáveis que precisavam cuidar de crianças em casa e trabalhar. Colocar as crianças maiores para cuidar das menores e das tarefas domésticas tornou-se uma estratégia ainda mais comum do que já era antes da pandemia.

“A gente já percebia que alguns estudantes faziam esse trabalho, até mesmo doméstico, que não ia para escola porque tinha que cuidar dos irmãozinhos menores. Isso já acontecia antes, mas a pandemia acabou evidenciando isso. (...). Não que não existisse, mas agora é tanto que a gente vê números né?” (Representante do poder público - SME)

Para a grande maioria dos entrevistados, **o crescimento do trabalho infantil na pandemia se explica principalmente pelo agravamento das condições socioeconômicas**. A pandemia (e as medidas de isolamento social) pioraram as condições de vida da população, especialmente dos grupos mais vulneráveis, ocupados em trabalhos informais e precários, sem direitos trabalhistas e com menores possibilidades de adaptação ao trabalho feito de casa. Essa conjuntura acabou intensificando problemas como pobreza, desemprego, insuficiência de renda e insegurança alimentar. Diante desse cenário de escassez de recursos materiais, o trabalho infantil teria aumentado como resposta emergencial às necessidades enfrentadas pelas famílias em situação de vulnerabilidade social. Essa percepção dos informantes está em acordo com achados de estudos recentes, tal como publicação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em parceria com o Unicef sobre trabalho infantil na pandemia em nível global. A pesquisa mostra que há uma relação direta entre o aumento da pobreza e desemprego no contexto pandêmico e o incremento no trabalho infantil e que a piora das condições econômicas das famílias constituem fator preponderante para explicar o crescimento do fenômeno em diferentes países (ILO, 2020).

A seguir, um conjunto diverso de falas que ilustra essa compreensão que se mostrou frequente e predominante entre os entrevistados do estudo:

“A percepção que eu tenho é que as pessoas estão precisando comer, estão precisando sobreviver, elas estão precisando dar conta das suas necessidades mais básicas. E aí a gente sabe que as crianças são vítimas de uma situação como essa, elas são reconhecidas como público que tem


maior apelo para pedir dinheiro. (...)As pessoas não estão encontrando outras formas, elas não têm nenhum apoio do Estado, estão sem trabalho, população em situação de rua aumentou brutalmente. (...) É disso que se trata hoje o trabalho infantil. É uma chaga. Está diretamente relacionado ao empobrecimento massivo da população. (Representante da sociedade civil - organização da área da Educação)

“Acho que a falta mesmo de emprego fez com que as crianças ficassem na rua fazendo esse trabalho infantil porque o adulto, que é responsável por ele, não conseguia se manter. (...). Então pensando no trabalho infantil, eu acho que a pandemia trouxe a falta mesmo de emprego e da condição de emprego. O emprego formal diminuiu e até mesmo o das domésticas. (...). Eu acredito que seja esse o fator maior, essas famílias não tiveram mais condições de se sustentar minimamente.” (Representante do poder público - SME)


“A gente vê nas ruas o empobrecimento das pessoas, e isso tem um impacto direto na questão do trabalho infantil ligado com a questão das escolas públicas terem fechado a maior parte do tempo em vários municípios brasileiros, o que inclusive gerou insegurança alimentar e levou também crianças pra rua, pra malabares, pra venda de balas, essas coisas, mercado ambulante na rua, né? Então, a gente vê isso com mais frequência, eu acho que todo mundo percebeu isso.” (Representante do poder público - MPT)

“A gente sabe que, quando tem crise econômica e a pobreza aumenta, o trabalho infantil aumenta. As duas coisas são

correlacionadas: a pobreza aumenta, o trabalho infantil aumenta. Existe uma correlação direta entre as duas coisas, e a gente sabe que a pobreza está aumentando. Então, a expectativa é que o trabalho infantil esteja aumentando também.” (Representante da sociedade civil - organização da área da infância)



“Tem uma queda do emprego absurda e você sente, a gente sentiu isso bastante na classe mais braçal mesmo. A gente está falando da diarista, do pedreiro, do garçom. Esses foram os grandes prejudicados. E muita das vezes a evasão escolar, o trabalho infantil ele acontece quando eu tenho que priorizar qual é a demanda dessa família, irmãos cuidando de irmãos. Trabalho nas feiras a gente tem bastante no bairro. Você vê crianças indo trabalhar. Os pais também têm colocado os filhos numa condição de trabalho para poder sustentar a própria família.” (Representante do poder público - SASF/SMADS)



Algumas falas destacaram como causa também o **efeito negativo do fechamento das escolas e outros equipamentos públicos (Assistência Social, lazer, cultura) durante a pandemia no aumento do trabalho infantil**. Sem poder contar com as escolas, com os equipamentos de contraturno escolar (como CCAs) e mesmo com alternativas de cuidado e proteção de crianças e adolescentes, alguns pais e responsáveis precisaram levá-los para o trabalho para não os deixar sozinhos em casa. O impacto do fechamento das escolas¹ no aumento do trabalho infantil foi ainda identificado pelo referido estudo da OIT com o Unicef, o qual sublinha o papel da escola na oferta de proteção social às crianças e famílias, concluindo que seu fechamento prolongado gerou agravamento de diversas vulnerabilidades (ILO, 2020).

Os efeitos do fechamento das escolas nas dinâmicas familiares que estimulam aumento do trabalho infantil são apontados nas diferentes falas a seguir. Elas des-

tacam que as crianças ficaram desprotegidas em diferentes dimensões. Apontam que, com a ausência de alternativas, os responsáveis e familiares precisaram levar as crianças para seus espaços de trabalho e geração de renda.

“Eu tenho muita informação de criança que acompanha os pais catadores. Então eles vão catar reciclagem nas ruas e a criança vai junto, não para catar, então não é que ela está trabalhando, mas ela vai junto acompanhar porque a família não tem com quem deixar, quando não tinha as creches, as creches estavam fechadas.” (Representante do poder público - MP)

“Aqui a gente viu muita gente na rua puxando aquelas carroças improvisadas com seus reciclados e com o seu filho, sua filha junto ali pra não deixar sozinhos. Tem essa outra questão, uma vez que deixou o filho só muitas vezes acaba sendo o conselho acionado nessa questão. Foi até que quando ficaram fechados os equipamentos de CCA, os equipamentos de assistência, a demanda ainda aumentou mais ainda. Quando ainda temos CCA, a criança fica aquele meio período naquele equipamento da assistência e acaba não indo diretamente pro farol e ficando fora da escola porque uma das coisas que o CCA faz é esse acompanhamento se a criança está indo ou não pra escola. Então são uma série de fatores.” (Representante do poder público - Conselho Tutelar)

“A escola é um espaço que traz muitas dimensões, não é só espaço de adquirir conhecimento, é um espaço de interação entre crianças, espaço que oferecia proteção, espaço que oferecia alimentação. Durante a pandemia, elas perderam tudo isso e não tiveram acesso. Então esse processo de

formação de obter conhecimento deixou de ser acessado porque elas não tinham como acessar a internet. Às vezes era um celular pra família inteira usar. Então a mãe que precisava para trabalhar, a criança que precisava pra ver as aulas, enfim. Então eu acho que foi um uma das questões que afastou as crianças da escola porque a partir do momento que você não consegue acessar isso vai perdendo a importância. Então, a partir disso, muitas crianças e adolescentes saíram da escola até mesmo para ir trabalhar e ajudar essas famílias que perderam o acesso a alguma renda.” (Representante de organização da sociedade civil da área da Educação)


Causas do trabalho infantil

Um dos principais objetivos desta etapa do estudo consistia em investigar como representantes do poder público e da sociedade civil compreendiam as principais causas do fenômeno do trabalho infantil.



Os entrevistados destacaram uma série de causas. Aquelas citadas com maior frequência estão relacionadas principalmente a três grandes dimensões que serão detalhadas a seguir: *i) Condições socioeconômicas, ii) Representações sociais e culturais e iii) Ação governamental e políticas públicas.*

A escola e a família também foram citadas com relevância nas discussões sobre causas do trabalho infantil. **A escola aparece ligada às falhas das políticas educacionais que dificultam a entrada e a permanência no sistema escolar. Já a família é relacionada principalmente às dificuldades de provimento material e à replicação de visões culturais permissivas sobre trabalho infantil.** Aspectos como o racismo estrutural, a violência e o tráfico foram mencionados de forma pontual. Já alguns aspectos que aparecem na literatura como determinantes do trabalho infantil, entre eles escolaridade dos pais, idade em que os responsáveis começam a trabalhar e tamanho e estrutura da família², não apareceram com força nas entrevistas.

Antes de explorar esses tópicos mais recorrentes em detalhe, cabe destacar que **prevalece a percepção de que o problema é gerado por uma série de fatores interligados, ou seja, trata-se de um fenômeno multicausal.** A compreensão de que as causas do trabalho infantil são múltiplas e estão interconectadas é bem representada pelas duas falas emblemáticas a seguir:



“É um fenômeno multicausal. Então pode ser por questões de violência, pode ser por questões de trabalho, de deixar a escola para trabalhar, de deficiência, de gravidez na adolescência, tem uma questão cultural, também, que ainda é forte no nosso país: que é de em algum momento do ciclo da Educação a família considerar que, bom, agora não precisa mais estudar, vai trabalhar porque precisa ajudar no sustento da casa. Então tem esses fatores multicausais, mas a pandemia vem agravar uma situação que já existia.” (Representante da sociedade civil - organização da área da infância)




“Eu acho que são essas questões sociais e econômicas. A pobreza, a pobreza multidimensional, quando a gente olha para a questão da pobreza multidimensional o trabalho infantil é um dos elementos. Então, a pobreza e o trabalho infantil estão muito diretamente relacionados, mas a pobreza é uma causa, especificamente. O desinteresse dos estudantes pela escola acaba fazendo com que ‘ah, você não vai estudar, então você vai trabalhar’, então também leva... Mas geralmente, quando a gente vai olhar pra condição social, são estudantes em situação de vulnerabilidade. E quando a gente vai olhar para a questão racial dos estudantes, a grande maioria é preto ou pardo. Então elas são questões muito imbricadas. O racismo e a pobreza são fenômenos que estão muito vinculados a essa questão também do desinteresse escolar. E essas questões

culturais aí transcendem um pouco a questão do racismo, mas também estão vinculadas de alguma maneira, de que o trabalho é um caminho de dignificação, é um caminho moralizante. Então como causas do trabalho infantil eu vejo essas quatro principais”. (Representante da sociedade civil - organização da área da Educação)



De acordo com essa compreensão de que o trabalho infantil é um problema multicausal, **as condições socioeconômicas são percebidas como causa muito importante para entrevistados de diferentes perfis** (da sociedade civil e do poder público e com atuação em diferentes setores da política pública). Assim, a pobreza, o desemprego e a insuficiência de renda que atingem parcelas expressivas da população são compreendidos como problemas socioeconômicos que influenciam muito no movimento que leva crianças e adolescentes ao trabalho. Para a maioria dos entrevistados, as condições socioeconômicas constituem as principais causas do fenômeno. Salientam que a pobreza e ausência de renda empurram as crianças e os adolescentes para situações de trabalho desprotegido e violações de direitos como estratégia emergencial de geração de renda para famílias em situação de privação material. Ou seja, quanto pior a condição socioeconômica, mais difícil será escapar dessa realidade.

“A causa do trabalho infantil ela está muito vinculada à questão da pobreza.” (Representante da sociedade civil - organização da área da Educação)



“Meu entendimento é que a causa maior é uma questão material, muito prática, a família precisa de dinheiro. A gente tem alto desemprego, e mandar a criança trabalhar ou o adolescente trabalhar acaba sendo uma forma de ajudar na renda da família ou desse próprio adolescente conseguir realmente comprar algo, que eles não têm.” (Representante do poder público - SMADS)





“Eu acho que a questão socioeconômica é emblemática, eu acho que as famílias que têm uma menor condição [econômica] mesmo são as que acabam tendo apoio dos filhos [no trabalho]. Eu acho que existe uma corresponsabilidade de todos ali, todo mundo acaba sabendo, mas justificando a necessidade. E tem impacto. Eu acho que dificilmente não tem impacto para a Educação.”
(Representante do poder público - SME)




“É a situação econômica, né? Sempre. (...) É a situação das famílias. Então, a responsabilidade parental né? O fato de as mães criarem, principalmente as mães pobres, porque as mães têm que trabalhar para sustentar os filhos e acabam não podendo dar acompanhamento.” (Representante do poder público - SMS)



“Eu acho que a gente tem uma questão estrutural, de pobreza estrutural no Brasil. Pouco acesso a serviços. (...) E a própria informalidade da economia, de maneira geral, para os adultos, também se reflete na trajetória dos adolescentes e das crianças.” (Representante da sociedade civil - organização da área da Educação)



“Eu acho que a situação econômica hoje é uma causa importante. As pessoas têm conseguido sobreviver de maneiras inúmeras e uma delas é indo pra rua, fazer mendicância e tudo mais. Acho que o fator econômico é muito forte.” (Representante do poder público - CREAS/ SMADS)




Após as condições socioeconômicas, as representações sociais e culturais sobre trabalho infantil foram as causas mais citadas pelos agentes públicos e sociais do estudo. Representações sociais e culturais se referem aqui a um conjunto de visões, valores, crenças e opiniões correntes na sociedade que identificam aspectos positivos no trabalho infantil. Há uma forte percepção entre os mais diferentes entrevistados de que a forma como a sociedade brasileira vê o trabalho infantil ainda hoje contribui para que o fenômeno não seja enfrentado como problema grave e, conseqüentemente, combatido de forma adequada. O determinante cultural do trabalho infantil é um fator complexo e de difícil enfrentamento, mas como argumentam alguns estudos acadêmicos sobre o tema (VIEIRA, 2009), enquanto as políticas públicas de combate ao problema estiverem voltadas apenas às causas socioeconômicas, sua eficiência estará comprometida. Nesse sentido, é positivo que gestores públicos e sociais atuando na temática, que são os entrevistados do presente estudo, reconheçam que as questões culturais são causas relevantes do trabalho infantil.

As entrevistas destacam que **há uma tendência à naturalização e tolerância ao trabalho infantil, principalmente aquele desenvolvido por adolescentes**, que pode ser visto como algo esperado e não é considerado errado ou prejudicial à criança e ao adolescente.



E, além de normal, **em alguns contextos, o trabalho infantil pode até ser valorizado**. Partindo de uma representação mais geral de que o trabalho é um valor positivo, traz dignidade, enobrece e ensina, **atividades laborais desenvolvidas por jovens e adolescentes podem ser estimuladas e apreciadas pela família e pela comunidade como sinal de honestidade, decência e seriedade**. Ocupar o tempo de crianças e adolescentes com trabalho pode ser considerado mais legítimo do que com outras atividades sociais e/ou de lazer e cultura. Ainda seria muito forte na sociedade a visão de que é “melhor trabalhar do que ficar na rua”, onde haveria o risco de envolvimento com atividades ilícitas como assaltos ou tráfico de drogas. E os participantes da pesquisa apontam também que, em alguns contextos, o trabalho ainda é visto como prioridade em detrimento ao estudo. Esse conjunto de visões permissivas correntes na sociedade e na cultura brasileiras é apontado como uma das principais causas do problema. Importante destacar que essas

representações sobre trabalho infantil, que podem ser compartilhadas por grupos familiares cujos filhos encontram-se trabalhando, estão arraigadas na cultura, e a atuação governamental deve buscar reconstruir essa visão e não apenas recriminar as famílias.



A seguir, um conjunto diverso de falas sobre os determinantes culturais do trabalho infantil no contexto brasileiro:





“Eu acho que ele [trabalho infantil] é naturalizado.”
(Representante do poder público - SME)



“É uma cultura de valorização da entrada precoce e informal no mercado de trabalho e, muitas vezes, de desvalorização da Educação formal, não é?” (Representante da sociedade civil - organização da área da Educação)



“Tem uma coisa em torno da cultura mesmo, que é essa lógica de que o trabalho educa, de que é importante, melhor trabalhar do que estar na rua. Toda essa lógica, esses mitos, que estão em torno do trabalho infantil e que no Brasil ainda são muito fortes. Então, você vai conversar com as pessoas, com as famílias, isso ainda aparece em diferentes contextos.” (Representante da sociedade civil - organização da área da infância)



“E tem também questões culturais. Infelizmente ainda algumas famílias entendem que o trabalho infantil é um caminho de enobrecimento, o trabalho dignifica o homem, de formação de caráter. É como se fosse a única via possível, como se não houvesse outras vias possíveis.” (Representante da sociedade civil - organização da área da Educação)

“E eu acho que ainda tem uma cultura de que o menino que não trabalha a partir dos 12, 13 anos é vagabundo. E, assim, existe ainda porque o pai trabalhou e não morreu, porque o avô trabalha desde não sei quando e está vivo, entendeu?”

(Representante do poder público - MP)

“A família acha que é normal que o estudante quando tem 13, 14 anos pode parar de estudar e vai trabalhar, precisa ajudar em casa (...) Tem essa coisa da concepção de que o trabalho é mais importante do que os estudos e depois os estudos você retoma. Outra causa, essa coisa da valorização do trabalho em relação ao estudo, e a família ter perdido a renda e achar normal, normalizar o trabalho infantil de quem já está grandinho e já pode ajudar em casa e pode trabalhar.” (Representante do poder público - SME)

“Tem uma questão cultural que eu acho que ela se manifesta. A gente ainda é uma sociedade muito tolerante com trabalho infantil, principalmente dos adolescentes. Acho que existe mais ou menos um consenso de que um menino de 10 anos vendendo bala no semáforo em São Paulo é uma situação que, imagino, que a maioria das pessoas entendam como indesejada ou como algo ruim. Mas, quando a gente pensa num menino de 15 anos, talvez não seja visto como tão problemático, acho que tem uma tolerância maior. Eu acho que essa questão traz também um recorte de gênero claro. Trabalho infantil nas ruas é tipicamente masculino, e trabalho infantil doméstico é feminino. Então também essa tolerância e essa expectativa têm também esse recorte de gênero, tem essa outra camada, a cultural.” (Representante do poder público - SMADS)

“Pros pais, quando você questiona, (...) eles não encaram isso como trabalho infantil, eles mesmos não reconhecem que aquilo está errado, que a criança deve estar protegida. Pra eles é natural o trabalho infantil, e a mendicância se tornou uma coisa cultural né? Isso se expandiu. Se naturalizou a mendicância, né? (...) Começou a fazer parte do dia a dia.”
(Representante do poder público - SEAS/SMADS)

“Tradicionalmente a questão do trabalho infantil é muito atravessada por questões culturais. Essa ideia de que a criança não trabalha é uma ideia nova, uma ideia socialmente construída mais recentemente, né? E não é uma ideia garantida em muitos contextos. Há um debate muito profundo sobre isso, por exemplo, nos contextos rurais. A criança que trabalha na produção da sua família, isso é o trabalho infantil ou não é trabalho infantil? Tem uma discussão, isso não é uma questão fechada. Tem a questão das meninas adolescentes cuidando da casa e dos irmãos, e até mesmo se casando muito novas e constituindo as suas famílias. Tudo isso tem questões culturais que atravessam desde sempre. Vem sendo uma luta muito grande dos movimentos em defesa de crianças e adolescentes para entender isso, que as crianças precisam ser prioridade absoluta, que trabalho infantil é algo ilegal, que precisa ser combatido.” (Representante de organização da sociedade civil da área da Educação)

Além dos aspectos socioeconômicos e socioculturais, as entrevistas também identificam fatores de natureza política e governamental como causas do trabalho infantil. **Uma série de aspectos relacionados à política pública – suas limitações e falhas – foi levantada e apontada como causas relevantes desta violação de direito.** Há uma visão forte de que o poder público não tem conseguido dar res-

postas efetivas ao problema do trabalho infantil no Brasil de forma geral e, mais especificamente, no município de São Paulo. Os entrevistados apontam uma série de dificuldades para uma resposta governamental consistente.

Em primeiro lugar, identificam que **as políticas públicas de proteção social voltadas às famílias vulneráveis não conseguem mais conter os efeitos da pobreza e deixam essas populações com poucas opções diante de situações de intensa escassez material**. Se as condições socioeconômicas são as principais causas do trabalho infantil, são necessárias políticas públicas mais abrangentes e estruturais para conter o avanço do fenômeno. A falta de alternativas efetivas oferecidas às famílias pelo Estado para combater a pobreza e, conseqüentemente, a necessidade da renda advinda do trabalho infantil foram apontadas por diversos entrevistados. Essa percepção bastante difundida entre os informantes do estudo está em consonância com orientações de organismos internacionais que atuam no tema (ILO, 2021).

Alguns entrevistados destacaram que os programas assistenciais existentes hoje são insuficientes porque o valor dos benefícios é muito baixo e não compensa a renda que o trabalho infantil pode gerar. Um entrevistado ressaltou também o desmonte das políticas assistenciais nos últimos anos, com **redução de orçamento para programas e serviços ligados à rede de proteção social, que dificultam o combate à pobreza de maneira geral**.

“O terceiro elemento que causa esse fenômeno é que a gente falha enquanto proteção social efetiva, a gente falha também para garantir alternativas a essas famílias, alternativas viáveis para que elas consigam se manter. Então a gente tem que estar discutindo sobre trabalho infantil, o que a assistência pode fazer, o que a gente tem a oferecer. Claro que não cabe à Assistência arranjar emprego para uma pessoa, mas acho que as ofertas que a gente tem são muito insuficientes, elas talvez não respondam às necessidades que as famílias têm concretamente, elas

têm sido muito fracas. (...) Acho que a gente como Estado tem que entender essa limitação, que a gente está aquém da resposta. Então, já que essa proteção não pode, se elas podem entrar nessa rede de proteção, essa proteção pode ser dada pelo Estado e a gente é muito rígido nas nossas respostas, muito padronizadas, pouco flexíveis, e elas acabam ficando aquém. Eu acho que a gente também precisaria ampliar alternativas pra de fato resolver essas situações em que elas vivem.” (Representante do poder público - SMADS)

“Mas é bem difícil intervir e dar possibilidade [às famílias]. A gente sabe que muitas vezes o benefício social é pouco, é menor do que se essa criança, esse adolescente, estivesse na rua. Então eu acho que ele acaba não substituindo.” (Representante do poder público - SME)

“Eu acho que a gente tem algumas dificuldades, principalmente no sentido de que o trabalho infantil gera uma renda muito importante pra família e eu não tenho o que propor pra que isso não continue acontecendo. A gente está numa situação de fome muito maior do que a gente estava há anos atrás e você vê muitas crianças na rua e eu não tenho o que propor na real de remuneração, de dinheiro, de grana, que é o que faz diferença no final das contas, do bolso.” (Representante do poder público - CREAS/SMADS)

“Então agora as causas dessa exclusão, dessa diferença social enorme, aí é a miséria mesmo, é a pobreza, é a falta de recursos públicos que a gente tem sofrido desde 2015

na área da Saúde e da Assistência principalmente, né? Da Assistência principalmente.” (Representante do poder público - MP)

Ainda na discussão sobre as limitações das políticas públicas, além das falhas das políticas assistenciais, alguns entrevistados destacaram a limitação das políticas de emprego e inserção no mercado de trabalho. Num contexto de crescimento do desemprego, **faltam políticas voltadas à inserção produtiva e à geração de oportunidades laborais tanto para os responsáveis adultos das famílias quanto para adolescentes em idade de aprendizagem.** Sem uma atuação governamental robusta para inserção produtiva dos adultos das famílias vulneráveis e para entrada no regime de aprendizagem pelos adolescentes, o trabalho infantil desprotegido acaba se tornando uma das poucas alternativas de geração de renda em contextos de pobreza acentuada. Essa compreensão sobre as políticas públicas de parte dos entrevistados também é convergente com orientações dos organismos internacionais de atuação consolidada no tema (ILO, 2021).

“O terceiro braço é o da geração de oportunidades. Por quê? Porque não adianta só a gente ficar dizendo para as crianças, para os adolescentes e para as famílias que não pode trabalhar. Ou que não é bom para ele. Está bom, mas eu tenho fome. Eu preciso de alternativas. Então tem as alternativas para o mundo adulto – onde que a gente vai encontrar essas oportunidades nas políticas públicas e nas empresas, enfim – como é que a gente estimula esse movimento de também dar a base para a família; e as oportunidades de trabalho decente para o adolescente.

Então a gente está falando que até 13 anos não pode trabalhar a partir dos... Enfim, aquela coisa que todos vocês sabem. A lei da aprendizagem, as oportunidades de estágio, as oportunidades de formação para o mundo do trabalho, para que essa transição do mundo escolar pra o mundo do trabalho aconteça de uma maneira coerente com o

processo de desenvolvimento da criança e do adolescente e com essa necessidade de inclusão no mercado, no bom trabalho, quer seja com emprego formal, quer seja pelo empreendedorismo. Essas coisas estão encadeadas.”

(Representante da sociedade civil -
organização da área da Infância)

“Eu acho que isso é emprego e falta de qualificação profissional daquele pai ou daquela mãe que não consegue entrar no mercado de trabalho por falta mesmo de qualificação, né? (...) A gente tem percebido falta de qualificação mesmo dos pais para entrarem no trabalho.”

(Representante de Conselho Tutelar)

Alguns entrevistados destacaram que certas **fragilidades das políticas de Educação também têm efeitos negativos na contenção ao problema do trabalho infantil**. Assim, a escassez de equipamentos de Educação como creches ou serviços de contraturno escolar, acabaria gerando necessidade de responsáveis levarem as crianças para o trabalho ou atribuírem a eles a responsabilidade de cuidar das crianças menores. Os equipamentos de Educação, Assistência Social e lazer compõem uma rede de proteção e Educação integral que assegura às crianças e adolescentes oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento pleno dentro e fora da escola, enquanto seus familiares trabalham. Se essa rede é inexistente ou frágil, há maior chance de recorrer ao trabalho infantil. Nesse sentido, **a dificuldade de entrada no sistema educacional ou assistencial pode significar um impulso ao trabalho infantil**. É o que aponta a fala a seguir de um representante do Ministério Público do Trabalho de São Paulo.

“E também a falta de política pública referente à escola, porque nós acreditamos no contraturno, que é superimportante ficar o dia inteiro na escola para que os pais possam trabalhar. E nós acreditamos que a escola tem

esse poder de evitar o trabalho infantil. A causa sempre está relacionada com a falta de política pública em todos os aspectos. Quando a mãe não tem onde deixar o filho na escola, deixa com outro irmãozinho tomando conta, então, quer dizer, falta creche, falta escola para crianças menores ou falta trabalho, então tudo junto.” (Representante do poder público - MPT)

“E aí enquanto política eu não tenho o que ofertar. Eu não tenho mesmo. Não tem hoje um serviço de contraturno que atenda uma faixa etária de 4 a 6 anos. Porque Emei começa uma hora da tarde e vai até às cinco, quem fica com essa criança de manhã? Deus, só se for. E aí a mãe vai ter que se organizar. Ela vai deixar com o filho mais velho, sim. E aí na hora que o menino do Emei for pra escola, o filho mais velho vai pra escola também. Ela está errada? Quem sou eu pra dizer.” (Representante do poder público - SASF/SMADS)

E, ainda que de forma mais pontual, **a escola e as características do atual sistema de ensino também foram apontadas como causas do trabalho infantil**. Alguns entrevistados entendem que a escola pública, via de regra, não é um ambiente interessante e estimulante, com capacidade de reter e manter o engajamento de estudantes. Os conteúdos escolares seriam pouco conectados com a vida real dos estudantes e pouco voltados à formação cidadã, por um lado, e ao mercado de trabalho, por outro. Sem compreender o sentido da dedicação à vida escolar, a dedicação ao mundo do trabalho, que é valorizado pela sociedade, acabaria prevalecendo. Dessa forma, a escola com baixo poder de retenção de estudantes também seria causa do trabalho infantil.

“Há esse desvínculo de sentido da escola com o mundo, do que se aprende com a vida da criança e do adolescente.”
(Representante de organização da sociedade civil da área da Educação)

“A escola está fragilizada enquanto sistema de ensino mesmo. A proposta da educação, o modelo de educação.

Acho que já faz um tempo que está voltada mais para a transmissão de conhecimento do que, de fato, pensar na formação, inserção social, formação de cidadão. Acho que já há bastante tempo que vem numa direção meio equivocada. E principalmente quando a gente começa a cruzar formação escolar com inserção no mercado de trabalho e inserção no vestibular.” (Representante do poder público - SMS)

“O outro problema é a relação das crianças e adolescentes com a própria escola. O que é essa escola hoje? Num contexto de pobreza, de insegurança alimentar? Ela mostra que tem muito pouca aderência à realidade dessas famílias e não oferece muitas vezes respostas a essa urgência de sair dessa situação de privação material. Ela não é vista dessa forma, não é? Então acho que as causas estão na associação desses dois fenômenos: nosso sistema educacional e nosso sistema social de uma forma geral.” (Representante de organização social da área da Educação)

“Às vezes o ambiente escolar não é um ambiente propício a uma criança que tem algumas necessidades específicas de se sentir acolhida e abraçada.” (Representante do poder público - CREAS/ SMADS)

“Está relacionado também ao método de ensino. Hoje a escola precisa se reinventar, precisa conhecer quem ela atende, quem é que são esses alunos. Para poder fazer um ensino diferenciado e capaz de estimular. (...) A escola tem que ser um ambiente de convivência. A escola tem que


estar junto da comunidade. E eu vejo a escola muito fechada hoje. A escola precisa abrir novamente as portas para comunidade.” (Representante do poder público - SASF/SMADS)

E, por fim, dentro do tema mais amplo das políticas públicas, a dificuldade da atuação governamental intersetorial no enfrentamento da questão também foi apontada, ainda que de forma mais residual. Embora haja boas práticas de trabalho intersetorial, dada a diversidade de arranjos em cada território da cidade, segue um relato que destaca a dificuldade de articulação e comunicação entre diferentes serviços que compõem a rede de proteção social de crianças e adolescentes.



“As políticas públicas de atendimento são essas, só que em todas essas políticas públicas ela [criança] não está inserida, ela não está na Educação, ela não está na Assistência, ela não está na Saúde. Por qual motivo ela não está nessas políticas públicas sendo assistida? Olha, porque a família acaba não levando, porque não existe condições de agendamento numa UBS, ou não tem a vaga da criança na escola. Então isso era para ser produzido para que o conselho, de fato, tivesse uma intervenção. Mas mandar para a gente apenas uma lista, simplesmente com nomes e endereço não nos dá o devido condicionamento de fazer uma intervenção. A gente acaba remetendo para própria Assistência e pedindo informação e acaba que essa informação não é repassada e fica por isso mesmo.”
(Representante do Conselho Tutelar)

Compondo a visão predominante de que o trabalho infantil é um fenômeno multidimensional, outros aspectos foram citados de maneira mais pontual, entre eles o racismo sofrido pelas crianças e adolescentes, as situações de exposição à violência e a facilidade de entrada no tráfico de drogas. Esses aspectos foram trazi-



dos principalmente por representantes de organizações da sociedade civil e por representantes do poder público com atuação mais próxima à implementação das políticas nos territórios e à rede de proteção social.





“E, também, com certeza, o racismo. O racismo estrutural acaba levando, muito vinculado à questão da pobreza também, acaba levando muitas crianças para a situação de trabalho infantil.” (Representante da sociedade civil - organização da área da Educação)




“Muitas vezes a criança que é vítima de trabalho infantil, ela também é vítima de outras formas de violência. Então, por isso que a gente precisa olhar esse fenômeno dentro desse contexto mais amplo de diversas formas de violência.” (Representante da sociedade civil - organização da área da Infância)



“Então essa menina ela estava com uma violência doméstica e também o trabalho infantil. (...) Então, você vê que são várias violências e acaba ficando junto com o trabalho infantil. Será que esse menino que está lá no farol ele está de boa vontade? Ou ele está sendo obrigado? Ou se ele não vai, ele apanha? Olha a violência aí de novo. Então, assim são coisas por trás do trabalho infantil, eu acredito que tenha outras violências também que agravem.” (Representante do poder público - SME)



“Quando eu penso aqui no trabalho infantil, principalmente em algumas regiões, eu penso na questão do tráfico.” (Representante do poder público - SME)



Efeitos da pandemia na exclusão escolar

A partir da análise das entrevistas com gestores públicos e sociais, é possível perceber a ênfase dada por tais profissionais à pandemia enquanto um evento catalisador do agravamento das desigualdades sociais. É notável falas que ressaltam que a maioria dos problemas enfrentados pelas famílias, no que diz respeito às condições de vida, já existiam antes do advento da pandemia de Covid-19.

Como ficará claro a seguir, as falas dos entrevistados vão ao encontro do que sugere Camila Pierobon (no prelo): a crise de Saúde global não chegou a contextos locais a-históricos, mas enredou-se nos tempos “normais” e nas desigualdades sociais localmente existentes. Ou seja, é preciso notar que tais profissionais já experienciavam, nos tempos “normais”, ou melhor, antes da pandemia, as dificuldades de garantia do acesso a direitos, tal como Saúde, Educação, renda e moradia às famílias pobres da cidade de São Paulo. Suas falas demonstram a percepção de que **a pandemia não criou tais problemas e desigualdades, mas produziu significativos efeitos perversos no que tange à precarização das condições de vida de grande parte da população paulistana, sobretudo, os mais pobres.**

O aspecto mais enfatizado pelos entrevistados é a **piora nas condições socioeconômicas das famílias**, o qual, por sua vez, é visto **como produtor de impactos negativos na frequência escolar** de crianças e adolescentes, principalmente os periféricos. Conforme expressa uma gestora da Secretaria Municipal de Educação (SME), a realidade de privações materiais não é uma novidade entre os pais, cujos filhos estudam na rede pública de ensino:

“Então, a cada reunião de pais eu ouvia todo mundo e, então, eles traziam isso, todas dificuldades que a família tem, dificuldade familiar, eu digo financeira mesmo. Comparando com a pandemia, antes da pandemia isso já existia, as famílias com essas dificuldades financeiras. (...) Então, você vê que tudo isso se agravou muito mais com a pandemia para essas famílias que já não trabalhavam, já não tinham sustento. E agora quando veio a pandemia

piorou, porque nem todos conseguiram manter, se manter no emprego ou poderiam sair pra trabalhar, muitos casos de doenças até casos de morte.” (Representante do poder público - SME).

Segundo um representante de uma organização da sociedade civil que atua na área da Educação:

“Bom, acho que, a pandemia, ela trouxe várias consequências. E, especialmente, nessas pessoas e nessas famílias mais vulneráveis, que são as famílias que a gente atende. Eu acho que o primeiro ponto, do meu ponto de vista, assim a ser olhado é o impacto econômico na vida dessas famílias. Então, por exemplo, muitos pais de família perderam seus empregos, a partir disso não conseguiram trazer alimentação mesmo pra suas famílias, não conseguiram pagar aluguel. Então, tem muitas famílias que estão na rua por conta do impacto da pandemia.”
(Representante de organização da sociedade civil)

O aumento da pobreza e do desemprego, desencadeado pelo agravamento da crise econômica nacional, foi ressaltado por agentes de diferentes áreas de atuação como efeitos da pandemia correlacionados à evasão escolar. Essa percepção está em consonância com os resultados de pesquisas recentes feitas pela sociedade civil que apontam que a pandemia de Covid-19 afetou de maneira negativa as condições de trabalho e de renda da população nas distintas regiões do país. Além disso, os resultados também indicam um aumento do endividamento das famílias e o corte em despesas consideradas essenciais, tal como comida (ver, por exemplo, Vigisan, 2021³).

A fala de um representante de secretaria de governo elucida a questão do empobrecimento da população e traz algumas consequências práticas para as famílias, que passam a gerir dificuldades ligadas à moradia, higiene e alimentação:

“Eu acho que não sei se eu vou trazer nenhuma novidade aqui. Eu acho que é algo que vocês já captaram mesmo quais são os principais problemas. Eu acho que a gente tem identificado dois principais. Duas principais raízes de problemas. Um que é renda. Então, é perda de renda, é a destituição de renda da família. E aí isso tem toda uma cadeia de consequências. E a outra que é a violência. E que eu acho que também encadeia uma série de outras consequências e que na ponta ali, no extremo pode podem resultar em evasão escolar ou risco de evasão. (...) Eu acho que nessa cadeia da renda tem coisas muito graves, como a questão da insegurança alimentar. Que é algo que tem nos preocupado muito. A gente sabe que tem também uma questão de moradia. Então famílias que tão perdendo renda, tão sendo obrigadas à saída da sua moradia e a buscar alguma alternativa. Por vezes, não consegue uma alternativa e passa a viver em situação de rua. Ou situações ainda mais precárias de moradia. Isso a gente sabe que tem uma consequência também na vida da criança ou do adolescente que frequenta a escola. São questões de higiene, de roupa” (Representante do poder público - secretaria de governo).

Nesse contexto de agravamento das privações materiais, crianças e adolescentes foram instados por suas famílias a ajudar com atividades relacionadas ao sustento do núcleo familiar. Tal prática, entretanto, é percebida pelos entrevistados como distanciadora da rotina escolar e como produtora de dificuldades na aprendizagem. Segundo a fala de uma participante da pesquisa:

“Mas, especificamente, com relação a essa virada que a gente tem, esse agravamento que a gente tem em função da pandemia, acho que são esses os principais fatores. Então: aumento do desemprego, aumento da pobreza

dessa pressão, especialmente sobre os adolescentes, mas também é muito [inaudível] para as crianças porque você vê muita criança trabalhando nas ruas, hoje em dia, em São Paulo. Por uma questão básica: a família começa a ficar sem alternativa, precisa comer, precisa dos elementos básicos de sobrevivência e aí a escola acaba sendo a primeira vítima da exclusão, se exclui a escola da vida e vamos pro trabalho ou, às vezes, até continua com o vínculo com a escola, mas tem o seu processo de aprendizagem completamente prejudicado porque está fazendo outra coisa, está supercansado, está, enfim, com outras preocupações que não são próprias pra criança” (Representante de organização da sociedade civil).

Pesquisa realizada pela Unicef, publicada antes da pandemia de Covid-19, no ano de 2016, já indicava conexões entre as privações econômicas enfrentadas por famílias de baixa renda e a dificuldade de acesso à escola, sobretudo, no que se refere a adolescentes entre 14 e 17 anos. Esses, com o passar dos anos e a aproximação da idade adulta, são cada vez mais demandados a assumir responsabilidades voltadas ao sustento da casa e de si próprios. Segundo o relatório:

“Os dados revelam que a pobreza influi de maneira negativa no acesso dos adolescentes à escola. Muitos acabam por trocar os estudos pelo trabalho, seja para ajudar na sobrevivência da família seja para ter acesso a bens de consumo que seus pais não têm condições de lhes proporcionar.” (UNICEF, 2016)

Com o advento da pandemia de Covid-19, houve um agravamento da crise político-econômica enfrentada pelo país desde 2014. Conforme enfatizado acima, a crise sanitária global não chegou em um contexto a-histórico, mas enredou-se à realidade brasileira de recessão econômica e instabilidade política. Tais processos

político-econômicos-ambientais estruturais vêm afetando de maneira preocupante a realidade das famílias brasileiras e, sobretudo, dos segmentos de baixa renda.

Segundo um gestor da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS), a pandemia:

“(…) tornou a situação social muito mais crítica, né, pela crise econômica. Ela afetou muito o aspecto material, ela foi um choque pra essas famílias de classe D e E. Acho que não tanto pra família de classe média. Mas, a gente teve essa cisão mesmo do mercado de trabalho que a gente tem até hoje. É um mercado superdinâmico e que tem uma parcela que paga bem e que nem foi tão afetada e um mundo de pessoas que estão desempregadas. Acho que ela [pandemia] aprofundou essa cisão, ela afetou muito quem estava nessa parte de baixo da pirâmide (…)” (Representante do poder público - SMADS)

Conforme enfatizado na fala anterior, a pandemia teria afetado de maneira desigual as famílias de diferentes classes sociais, sendo as mais pobres as economicamente ainda mais prejudicadas. Apesar do Auxílio Emergencial dado pelo governo federal por apenas alguns meses, o valor do benefício foi considerado baixo por alguns entrevistados, devido ao fato do custo de vida na cidade de São Paulo ser maior do que em outras cidades do país:

“O que aconteceu na verdade é que o Estado, ele fez, a priori, [a campanha] de “fique em casa”, mas ele não construiu esses meios para as pessoas fazerem isso, entendeu? Nem no sentido financeiro. Na verdade, [nem] no sentido de território. Por exemplo, quando nós vamos nos cortiços, que é um grande número que tem aqui na Sé ou nas comunidades, por exemplo, do Moinho, ou naquela Favela

do Gato ali, a gente percebe que as pessoas moram num cômodo só, entendeu? (...) as pessoas construíram uma ideia do auxílio emergencial como se parecesse que o auxílio ele ia salvar a pátria, mas as pessoas perceberam que esse valor do auxílio na verdade, ele é um valor muito alto pra quem não trabalha, entendeu? Que não tem renda nenhuma e que não tenha gastos paralelos, no caso, por exemplo, se a pessoa tiver gasto com aluguel, energia, água, tiver filhos, esse valor, ele é irrisório.” (Representante do poder público - Conselho Tutelar).

Conforme enfatizado pelo conselheiro tutelar, os poucos meses de Auxílio Emergencial foram insuficientes para garantir que os responsáveis familiares pudessem parar de trabalhar para se proteger da contaminação pelo vírus. Além do curto período em que o benefício foi ofertado, o baixo valor não possibilitou às famílias arcar com seus custos de vida básicos. Em suma, quem não perdeu o emprego teve que continuar trabalhando. Além disso, outro aspecto enfatizado se refere às precárias condições de moradia das famílias. Cômodos pequenos e com condições de infraestrutura inadequadas tornavam a realidade de “ficar em casa” muito distante para aqueles em situação de pobreza. “Ficar em casa” quando se habita um cortiço do centro da cidade, por exemplo, não garante grande proteção contra o vírus, tendo em vista o número de pessoas que compartilham banheiros, cozinhas e cômodos pequenos, muitas das vezes, insalubres e sem janelas.

Dessa forma, os pais e parentes de crianças e adolescentes de famílias vulneráveis foram os mais afetados pela crise sanitária instaurada pela pandemia, uma vez que estavam mais expostos à contaminação pela doença em suas casas, em seus trabalhos e na sua circulação pela cidade em transportes públicos lotados. Camila Pierobon (no prelo), em sua pesquisa sobre os efeitos imediatos e duradouros da pandemia de Covid-19 sobre a vida doméstica de famílias pobres que lutam pelo direito à habitação, ressalta:

“As diretrizes de Saúde pública recomendadas – que se destinavam a ser universais – orientaram as pessoas a ficarem em casa. Neste contexto, o debate sobre a habitação ganhou proeminência, trouxe à esfera pública questões sobre quem tem ou não tem uma casa, quem pode e quem não pode ficar em casa, e quem tem acesso às infraestruturas de água e esgotos. Se para as classes sociais mais ricas era possível permanecer em casa, para as classes populares, a pandemia desencadeou a necessidade de vários modos de mobilidade. As populações de baixa renda foram expostas a riscos que resultaram na maior percentagem de infectados e mortos entre este grupo social em todo o mundo (BAMBRA; RIORDAN *et al.* 2020). Outras formas de mobilidade para além do trabalho, o transporte intensificou-se durante a pandemia, entre eles, o deslocamento de populações de baixa renda entre casas e entre cidades. No survey que estamos a realizar coletivamente em cinco países, registramos uma intensa circulação e deslocamento, quer para arranjar comida, procurar um novo emprego, assegurar aulas para crianças, ou cuidar de familiares doentes” (PIEROBON, no prelo: p. 2).

Conforme ressalta a pesquisadora, para famílias pobres de diversas partes do mundo, a pandemia de Covid-19 não veio atrelada à estabilidade de permanecer em casa, ou seja, se proteger e se isolar em um mesmo local (o conforto de um lar) nos meses de altas taxas de contaminação. Ao contrário, as diversas inseguranças e incertezas trazidas pela pandemia, muitas das vezes, significaram aumento da circulação e de vários modos de mobilidades para as famílias mais vulneráveis.

Nessa direção, um entrevistado chamou a atenção para os desafios que os deslocamentos e mudanças de endereço colocam para os serviços públicos, os quais, muitas das vezes, não conseguem acompanhá-los com a mesma rapidez com que acontecem, levando à perda de vínculo com as famílias atendidas. Em suas palavras,

“E isso também vai inviabilizando, como que os deslocamentos e as mudanças de território também rompem vínculos com os serviços do território. Então, passa a ser muito mais difícil você fazer o deslocamento pra aquele seu serviço de origem, há uma burocracia, no que diz respeito também à mudança desses vínculos. Então, a criança sai dos nossos serviços e eles por vezes não acompanham a rapidez com que esses processos de deslocamentos acontecem. Para você rematricular a criança numa outra unidade, pra você rematricular a criança num outro CCA, num outro CJ ou num outro equipamento que o valha.” (Representante do poder público - secretaria de governo).

A constante circulação e mobilidade do público atendido coloca desafios para a burocracia e para o desenho territorializado das políticas públicas da Educação, o que usualmente reverbera em grandes períodos de afastamento da escola para crianças e adolescentes.

Durante a pandemia de Covid-19, tais deslocamentos, direcionados a vários fins de sobrevivência (busca por empregos, por comida, pela ajuda de amigos e parentes, por novos locais de moradia etc.), deixaram essa parcela da população mais exposta aos riscos, por vezes letais, da doença. A morte de provedores e seus impactos na renda e na rotina familiar foram elementos levantados por gestores e agentes públicos e sociais que atuam na área da Educação e têm visto o aumento do fenômeno da orfandade na cidade. Conforme enfatizado por uma agente que trabalha em uma ONG que atua na área da Educação:

“(...) e aí a pandemia vem então muito nessa questão, está acirrando as condições sociais que afetam esses direitos, mas também trazendo outras dimensões como, por exemplo, a questão da orfandade. Tem crianças que estavam numa situação estável economicamente, mas

acabaram perdendo os pais por causa da Covid, que eram os provedores, e aí ela foi colocada, ela foi arremessada pra uma condição social que ela, a qual ela não pertencia, que coloca ela nessa condição. É, acho que além de uma crise econômica sem precedentes, que a pandemia traz, tem essa questão da orfandade, que é um movimento novo que a gente ainda não tinha vivenciado nesse contexto. Pra além disso, é só o acirramento de uma condição que a gente já conhecia infelizmente.” (Representante de organização da sociedade civil)

De acordo com o Conselho Nacional de Saúde, mais de 113 mil crianças e adolescentes menores de 18 anos perderam o pai, a mãe ou ambos para a Covid-19 entre março de 2020 e abril de 2021. Considerando as crianças e os adolescentes que tinham os avós/avôs como principais cuidadores, o número é de 130 mil⁴. A perda de um dos pais ou de ambos, ou de outros parentes e responsáveis, traz impactos emocionais e afetivos imensuráveis para a vida de crianças e adolescentes. Entretanto, é preciso notar também o impacto econômico que a perda dos responsáveis e provedores pode gerar em uma família e na realidade desses jovens. A quebra da rotina e a perda de fontes de renda desorganiza a vida cotidiana familiar e, muitas das vezes, obriga crianças e adolescentes a parar os estudos por diversos motivos, dentre os quais, foram elencados pelos entrevistados: **1) necessidade de trabalhar para ajudar a família; 2) troca de endereço para um local mais longe da escola; 3) situação de rua combinada com trabalho infantil.**

Nessa direção, uma gestora pública da SME narra um caso que acompanhou sobre uma criança que perdeu um dos responsáveis e parou de frequentar a escola:

“Então, com a pandemia isso se acentuou mais ainda, o trabalho das crianças... E enquanto lá na coordenação do NAAPA nós tivemos casos da diretora falar: ‘olha, o aluno que vocês já acompanham está no farol, eu vi duas vezes no farol.’ E aí a gente foi verificar toda situação. Então, com a

pandemia esse estudante específico teve morte na família, um dos pais faleceu e ele já vendia, ele teve que ficar mais tempo... Então, ele ficava o dia inteiro [na rua] porque a escola naquele momento já estava de portas fechadas. Quer dizer, ele passou a maior parte do tempo mesmo no farol. E aí a gente vê como agravou a situação dele tendo essa morte na família, ele teve que trabalhar o dobro. É uma criança de 9 anos, mas está nesse farol vendendo as balinhas dele. E, por outro lado, a gente vê que pra família é algo que é natural. Isso eu estou falando de uma criança pequena, de 9 anos.” (Representante do poder público – SME)

Além da dimensão do impacto da morte do provedor na estabilidade econômica da família, a entrevistada enfatiza o fechamento das escolas como fator que deixou crianças e adolescentes pobres ainda mais expostos a diversas vulnerabilidades, tal como no caso citado por ela em que a criança passa a ficar mais tempo na rua pedindo dinheiro para a família. A ausência do espaço escolar durante o período de pandemia foi uma dimensão enfatizada por diferentes entrevistados como produtora de significativos efeitos negativos na garantia de direitos de crianças e adolescentes.

A fala de uma representante da Secretaria Municipal da Saúde correlaciona o fechamento das escolas com a maior exposição de crianças e adolescentes a situações de violência doméstica e trabalho infantil:

“(...) A gente sabe que, nesse período de pandemia, a escola foi uma questão relevante porque ela ficou fechada, as crianças acabaram não só tendo prejuízo na frequência como muitas foram empurradas pro trabalho infantil, muitas sofreram violência nesse período porque estavam em casa o tempo todo, né? Com a família e, às vezes, em condições bastante inadequadas, né?” (Representante do poder público - SMS)

Além disso, alguns representantes do poder público e da sociedade civil chamaram a atenção para os **impactos do fechamento das escolas**, por um longo período, **na saúde mental e aprendizado** de sujeitos ainda em formação. Essa dimensão foi ressaltada por um conselheiro tutelar em sua fala:

“Dá pra enumerar aí bastante coisa em relação aos dispositivos que levaram à evasão escolar, né? E uma coisa assim que tem me chamado muita atenção... Esses dias, eu presenciei até na porta da escola da minha filha, que eu fui levá-la, muitas crianças, principalmente, dentro dessa faixa que você colocou dos 4, 7 anos... pelo fato de dois anos de pandemia as crianças não estão reconhecendo o ambiente escolar como um ambiente pra elas. A gente vê uma resistência, um choro... já recebemos, eu recebi essa semana uma situação de uma criança que ela pisa o pé dentro da escola, ela não quer ficar, não quer ficar na escola. Então tem estas questões também que a gente tem que ficar bem atento porque que essas crianças ficaram tão afetadas nessa questão de saúde. Eu já começo a ter um entendimento que poderia ser uma questão de saúde em relação a elas não aceitarem aquele ambiente como parte de um ambiente sociável pra elas.” (Representante do poder público - CT).

Além do impacto na saúde mental da criança e do adolescente, a impossibilidade de ir à escola por longos dois anos foi apontada por representantes do poder público e da sociedade civil como produtora de um **distanciamento do ambiente escolar**. A escola teria se tornado um ambiente estranho e desconhecido, sobretudo, para crianças pequenas e suas famílias. Uma entrevistada, que trabalha em uma grande ONG que atua na área da Educação, também resalta que o fechamento das escolas, dentre outros efeitos perversos da pandemia, pode ter produzido impactos irreversíveis no vínculo de crianças e adolescentes vulneráveis com a escola:

“Então, o aumento explícito da pobreza, do desemprego, o próprio fechamento das escolas por tanto tempo facilita com que as crianças e as famílias percam o vínculo com a escola. (...) foi um investimento que a gente insistiu muito durante a pandemia pra que ainda que a escola estivesse fechada fosse feita essa manutenção do vínculo, porque uma vez que sai é muito mais difícil de voltar. (...) as escolas deveriam ser as primeiras a abrir, as últimas a fechar, então por um bom tempo a gente tinha tudo aberto e as escolas fechadas então uma total inversão de prioridades e de valores.” (Representante de organização civil)


Na percepção dos entrevistados que atuam diretamente na área da Educação, o fechamento das escolas por um período tão longo prejudicou o vínculo com os estudantes e suas famílias. Além disso, o ensino remoto trouxe uma série de desafios para a aprendizagem que perpassam as dificuldades no uso e no acesso às tecnologias, mas também as próprias formas de ensinar e a relação professor-aluno. A fala a seguir é emblemática nesse ponto:

“Mas aí quando veio a pandemia, parece até clichê que todo mundo fala isso, mas ela escancara algo que já existiu sempre, né? Só que agora muito mais visível, porque assim, essas famílias afetadas, realmente, elas não tiveram nem o acesso à escola. Então, isso ficou muito evidente, como era difícil pra elas, né? Então, quando a pandemia traz toda essa movimentação da escola de tentar se aproximar dos estudantes e as aulas remotas. Então, por exemplo, as aulas remotas, nem todos tinham acesso. Então, como aconteceu essa aula? Até mesmo quando as professoras criavam grupos de WhatsApp com essas famílias mais vulneráveis para que pudessem participar... Porque tive várias experiências, onde eu tentei ligar pra esses números de celulares que as famílias deixavam como contato e não

existia, mudava... E aí conversando com uma das mães, ela me disse que mudou porque o chip era cinco reais e ela não tinha como pagar as contas depois. Então, pra manter esse celular, ela tinha que cada mês comprar um chip de cinco reais. Para elas era mais viável assim. Então, aí teve esse momento de fazer essas aulas, tentar de qualquer forma incluir esse estudante aí no acesso à Educação. Depois disso vieram os tablets, que a gente pensou que seria uma forma de amenizar e de trazer mais estudantes pra perto da escola através dos tablets. E não foi isso que aconteceu também pelo mesmo motivo, porque aí tinha a questão da internet, da rede, de saber usar. Então, imagina tantas famílias que a gente tem, que não são analfabetos, né, podemos dizer assim, até mesmo analfabeto tecnológico. Hoje as crianças dominam muito mais do que os adultos né? Só que mesmo assim, quando tinha o tablet, a gente sentiu muita dificuldade de manuseio mesmo de acessar. As crianças que não sabem ler tiveram muita dificuldade em acompanhar as aulas também. Porque isso foi até uma das nossas preocupações (...) as orientações que a gente fazia pros professores era isso, em relação aos alunos que a gente acompanha e que já sabe dessa dificuldade de aprendizagem, né? Então, qual atividade foi proposta? Ele consegue fazer? Então, a gente deu muitas dicas e sugestões de, por exemplo, um comando da atividade ser feita através de áudio, porque, se for escrito, ele não ia conseguir realizar. E, assim, não é porque ele não quis fazer, mas ele não sabe fazer. Então, nós fizemos muitas formações com um grupo de professores pra refletir sobre isso. Se eu quero que o estudante faça uma atividade, eu tenho que possibilitar que ele consiga realizar. Então, numa classe de 30 estudantes, eu tenho aqueles dez que não leem, eu preciso pensar neles, principalmente neles. E aí a gente deu essa sugestão que enviasse a atividade. Era enviado um áudio explicando pro



aluno o que que ele precisava fazer, devido à dificuldade que eles têm na leitura mesmo. Então, assim, todas essas questões sempre existiram, essa dificuldade dos estudantes, e a pandemia deixou tudo muito mais difícil porque a gente não estava com aluno ali próximo. Então uma coisa é quando o estudante está com dificuldade, mas está na sala de aula comigo e eu uso vários recursos pra com que ele aprenda. Eu falo muito disso porque eu gosto de alfabetizar, eu amo ensinar a ler e escrever e eu sei que isso é possível pra todos. Então, quando o aluno está com a gente, ele vai aprender, mas a distância é muito difícil. Eu não sei, não posso afirmar que é impossível, mas eu acredito que seja muito difícil você alfabetizar um estudante ou passar algo assim a distância, ainda mais nessa etapa de primeiro ao quinto ano que eles precisam muito de exemplos, de vivências, de mostrar dentro, de acordo com cotidiano deles, as aulas tem que ser voltadas pra isso, pra que eles entendam o que a gente está falando. Então, estando na escola é bem mais fácil. E daí, através de um tablet, com atividades que eles tinham que fazer, não conseguiu aproximar, e aí acaba desestimulando porque pra eles a escola não fica interessante, chega uma atividade que ele não consegue fazer, ele se autointitula burro. E se eles falam pra gente presencialmente, imagina a distância... E daí 'ah, eu não vou fazer, ninguém vai ver mesmo'. Então dificultou bastante... Isso a gente vem refletindo, nessa volta a gente consegue ver quanta dificuldade que eles estão tendo em acompanhar e retomar esse aprendizado. Acho que, de forma geral, em relação à pandemia o que ela trouxe foi isso, foi mostrar algo, deixar muito evidente algo que já estava acontecendo e sempre aconteceu na Educação, que é essa falta de acesso e uma certa exclusão." (Representante do poder público - SME)

Tal como na fala acima, os entrevistados que atuam na área da Educação ressaltam que o distanciamento da escola, de maneira geral, prejudicou a aprendizagem do aluno e o seu vínculo com a escola, sobretudo quando falamos das famílias mais vulneráveis. **A desigualdade no acesso às tecnologias** foi percebida por tais participantes da pesquisa enquanto uma realidade que a pandemia iluminou e exacerbou. Tal conjuntura é percebida com grande preocupação, tendo em vista o agravamento da evasão escolar e do desinteresse pela escola:



“Agora, depois da pandemia, uma boa parte não quer voltar pra escola, então, assim, não tá voltando pra escola e também é aquela coisa, né? Se volta está defasado, porque não acompanhou direito as aulas e houve a progressão. Então, se ele estava na sexta série, ele está no sexto ano, ele está no oitavo esse ano, mas ele não fez os dois anos, né? Então, está um hiato bem grande, isso também é mais uma outra causa, eu acredito, de desinteresse pela escola.”

(Representante de organização civil)



“Se a pressão econômica pode ter aumentado porque tem uma crise, eu acho que os problemas de oferta aumentam no sentido de que é mais difícil você manter o vínculo e manter o interesse dos estudantes quando eles estão fora da escola, quando eles não estão vendo os amigos, quando eles não estão tendo contato com o professor sem a rotina, né? De sair de casa, ir pra escola, voltar da escola. Você perde um pouco a sua capacidade de manter o vínculo, você perde a sua capacidade de oferecer coisas, esporte, que acabam atraindo as crianças pra escola. O simples fato das aulas terem parado, terem sido on-line, se você é um estudante que não tem acesso se você não tem um app top, se o que você tem de acesso à internet é o seu celular, é o celular do seu pai com pacote de dados ilimitado e o sinal é limitado e

não tem Wi-Fi ou o Wi-Fi é ruim... todas as coisas vão criando uma situação em que durante a pandemia talvez você tenha se distanciado da escola e agora pra voltar mesmo presencial é muito difícil. Então você tem todos esses fatores que vão se somando pra colocar essas pressões sobre a presença na escola de crianças e adolescentes.” (Representante de organização da sociedade civil)

Nesse sentido, os representantes da Educação entrevistados enfatizam que a recente reabertura das escolas não significou o retorno imediato dos estudantes às salas de aula. A fala de uma representante do Ministério Público do Trabalho (MPT) também corrobora essa realidade:

“Porque agora que as escolas retornaram no final do ano passado, com eles tendo ficado um ano e meio fora e ainda que tenha tido aqueles contatos virtuais ou por trabalhos impressos, que a escola mandava, foram muito poucos... Olha, veja que a população com quem eu trabalho, que é a população de extrema vulnerabilidade e de situação de risco. foram poucos os que tinham acesso. Seja porque não tinha o acesso tecnológico, seja porque ainda que tivesse não participavam. Ou os que não tinham acesso de tecnologia, pra pegar porque a escola aqui teve, a escola fornecia um chip. Agora eu não me lembro se a municipal ou estadual dava um chip pra família colocar. Então esse dado o meu colega da Educação sabe melhor, né? Mas eu sei que ele tinha acesso a esse chip e ainda assim não usavam. E aí também tinha quem não tinha isso e a escola mandava material impresso, a pessoa também não ia buscar ou então buscava, depois não devolvia. As notícias que vinham dos acompanhamentos que eram feitos com famílias durante a pandemia eram essas, que a criança não estava indo, que não se interessava ou que não tinha condição etc.”
(Representante do poder público - MPT)

As falas dos entrevistados corroboram a percepção de que a pandemia deixou efeitos e consequências significativas na vida escolar de crianças e adolescentes. A fala de uma representante da sociedade civil é elucidativa dos desafios trazidos pela pandemia para as escolas, assim como das suas responsabilidades perante seus alunos:

“[Antigamente] você tinha a vulnerabilidade social e tinha dificuldades com a escola. Não vejo sentido na escola, não gosto da escola, não aprendeu, a escola não gosta de mim. Realmente a escola nunca gostou de quem não aprende, então vai botando para fora mesmo. Mas, agora você veja, essas crianças ficaram todas um ano, dois anos longe da escola. Todas elas têm dificuldades de aprendizagem, entendeu? (...) É que quando você entra na escola, o que as escolas mais estão reportando é autismo. Com o laudo e sem laudo. Então hoje as escolas estão assim, tudo é autismo. Criança não aprende porque ela é autista. Se pegar o dado de autismo é lá na.... você acha que todo mundo ficou autista? É claro que não. A questão é que essas crianças voltam apresentando questões do ponto de vista da sua trajetória que são questões novas para as escolas. O que está sendo é mais fácil dizer? Autismo, entendeu? Então a gente tem uma incapacidade, muitas vezes da escola, de engajar, de garantir a aprendizagem de reconhecer. Se você pegar as crianças, os meninos e meninas negros sofrem racismo na escola, o racismo é fator de exclusão escolar, a pobreza, né? As crianças mais pobres que chegam na escola sem a roupa adequada, sem tomar banho, sem, sem, também são mais discriminadas, né? (...) Quais são os fatores internos e externos. E os internos são muito graves. Então não é que esse menino tem dificuldade de aprendizagem, quem tem dificuldade de ensinar é a escola. Ele não tem dificuldade de aprendizagem. A escola é que não sabe ensinar ele,

entendeu? (...) A razão essencial do fracasso escolar é justamente a gente depositar nos alunos, nas crianças, nos adolescentes, nos jovens, a incapacidade de aprender como se eles tivessem dificuldade de aprendizagem. Não, eles não têm dificuldades de aprendizagem, são poucas as crianças com dificuldades de aprendizagem. O que existe é uma dificuldade, uma incapacidade institucional das escolas. De ensinar a todas as crianças, de incluir a todas as crianças, de reconhecer as suas identidades, de reconhecer as suas condições de vida, de reconhecer quem elas são e que tipo de estratégias eu preciso lançar mão dentro e fora da escola para que essas crianças e todas elas aprendam e possam permanecer. Entende? A dificuldade não está nesse menino. Porque a escola realmente não atende as necessidades dele. E não atende a necessidade de milhões, e isso agora vai se agravar muito. Porque está todo mundo voltando do jeito que a escola não queria, ela nunca quis. Só que se antes eram 2-3% que elas repeliam, agora a gente está falando de 40 e 50 a 60% das crianças que estão com fome, que estão trabalhando, que estão sofrendo violência. Entende? É com essas pessoas que a gente vai passar a trabalhar, né?”
(Representante da sociedade civil)

Causas da exclusão escolar

As falas dos representantes do poder público e da sociedade civil que participaram da pesquisa corroboram uma percepção multidimensional sobre as causas da evasão escolar. Este fenômeno é associado pelos participantes à precariedade das condições de vida e à violação de direitos fundamentais de crianças, adolescentes e seus familiares. Compreende-se que **o acesso à Educação de qualidade é indissociável do acesso a políticas públicas que melhorem as condições de vida das famílias vulneráveis**. Uma representante da sociedade civil expressa tal aspecto multidimensional do acesso à Educação da seguinte forma:

“(…) As causas da evasão escolar, eu acho que elas estão muito diretamente relacionadas à questão da violação dos outros direitos. Se você não tem o direito à alimentação, se você não tem direito à moradia, se você não tem direito à saúde garantido, isso vai te colocar em condições que vão te tirar da sala de aula. É, além dessa questão dos direitos, as condições sociais que colocam muitas vezes. Por isso que o acirramento da crise econômica que a pandemia trouxe empurrou tantas crianças para essa condição. Porque muitos dos direitos a partir da restrição econômica, dos recursos econômicos, geraram a exclusão escolar. E empurraram as crianças também pro trabalho infantil. Uma coisa está muito vinculada a outra.” (Representante de organização da sociedade civil)

Assim como na fala acima, as péssimas condições socioeconômicas das famílias foram elencadas pelos entrevistados como as principais causas do fenômeno da evasão escolar. A falta de acesso ao emprego e à renda é percebida como fator que pressiona crianças e adolescentes a parar de estudar para buscar fontes de ganhos que ajudem no sustento da vida cotidiana de suas famílias. A fala de um agente social que trabalha em uma ONG que atua na área da Educação explicita tal ponto de vista:

“Causas da evasão escolar. Eu realmente acho que as causas são as mesmas que elas sempre são... Elas tão sendo agregadas, multiplicadas pelo contexto, né? Você tem de um lado as pressões, vamos dizer, de demanda que os próprios estudantes... **existe uma pressão econômica na medida que eles vão ficando mais velhos pra eles conseguirem renda, e a ocupação do tempo deles com a escola fica mais cara, no sentido bem economista desse termo. Mas existe uma pressão econômica pra eles gerarem renda ao invés de estar na escola.** Você tem em muitos casos uma

questão social, né? Quando você fala do Ensino Médio, você realmente tem espaços do país onde não existe a expectativa de que o adolescente vai concluir o Ensino Médio. A gente tinha 75, 80% dos adolescentes na idade do Ensino Médio na escola, mas essa distribuição não era igualitária. Você tem grandes pedaços, sei lá, você pega uma cidade como São Paulo: você tem todos os distritos do centro em que esse percentual é quase 100 e você tem distritos de periferia onde é 50%, 40%. Então, a distribuição da falta de acesso não é igualitária e ela tem a ver com pressão econômica, com as necessidades, com as expectativas familiares, no caso das meninas às vezes com gravidez, né?” (Representante de organização da sociedade civil)

Nessa mesma direção, outro entrevistado, também representante da sociedade civil e educador social em medidas socioeducativas, aponta a **necessidade de vincular políticas de emprego e renda com as políticas de Educação:**

“E do outro lado também essa ausência de um ambiente escolar que pensa uma Educação de qualidade pra que ele possa se sentir seduzido. Então pra mim não dá pra pensar Educação sem pensar em emprego e renda pras famílias. A família precisa ter emprego e renda. Isso pra mim deveria ser um eixo de discussão. Se aquele moleque não pode ficar na escola, está em situação de trabalho infantil, qual o problema? A mãe dele não tem emprego. Arruma emprego [para ela], vai trabalhar na própria escola (...). Então, pensar políticas de trabalho e renda integradas às famílias que apresentam essa questão da evasão e do trabalho infantil já seria uma forma, mas a gente trabalha em renda decente né? Pagar um salário mínimo achando que a pessoa dá pra viver, porque não dá pra viver com o salário mínimo.” (Representante de organização da sociedade civil)

Um segundo leque de questões elencadas pelos entrevistados quando questionados sobre as causas da evasão escolar diz respeito ao ambiente **escolar e às responsabilidades da escola**. A falta de vagas na Educação Infantil e no Ensino Médio foi mencionada por um entrevistado representante da sociedade civil que conclui que mesmo se todas as crianças e adolescentes quisessem estudar, o Brasil não teria vagas disponíveis para todos eles. Outro aspecto levantado por representantes das diferentes áreas de atuação se refere à qualidade da educação prestada pelas escolas, sobretudo, à incapacidade de muitas escolas em atrair seus alunos. Os participantes mencionaram, de maneira recorrente, o fato de a escola ser desinteressante, sobretudo, pelas seguintes razões: 1) currículo pedagógico desinteressante e desatualizado; 2) precarização da infraestrutura e do trabalho do profissional da Educação; 3) dificuldade de criação de vínculo com os diferentes perfis de estudantes, sobretudo, com os mais “problemáticos”.

Algumas dessas questões emergem em um trecho da entrevista com um educador social, o qual questiona a qualidade do serviço prestado pelas escolas e ressalta que **não adianta oferecer escolas de tempo integral de baixa qualidade:**

“(…) parar de achar que escola de tempo integral é Educação de tempo integral. Acho que aqui na região está começando a voltar a ter escola de tempo integral. Eu acho a pior merda, desculpa a palavra, que inventaram. Porque eles põem o prédio do mesmo jeito sem estrutura nenhuma pra o menino ficar lá mais tempo ainda de um lugar que não tem qualidade. Nem para o profissional da Educação, que eles não têm estrutura pra trabalhar. Um salário melhor, isso e recursos pra trabalhar num ambiente que chove dentro, quando chove, né? Quando faz frio é frio pra caramba, quando chove, chove dentro, quando faz calor é muito calor. E você quer que aquele moleque fique ali e transforme a vida dele. Eu acho que é também uma discussão pra gente poder pensar que uma Educação de tempo integral articulada como a política da infância tem que ser articulada com as várias

secretarias pra dar conta desse menino e dessa menina.”
(Representante de organização da sociedade civil)

Mais uma vez, na fala acima, aparece a percepção de que **uma política educacional completa e de qualidade implica a intersectorialidade e uma abordagem multidimensional**. Tal abordagem torna-se ainda mais relevante quando se trata de casos de estudantes em contexto de extrema vulnerabilidade social e que não se enquadram no padrão disciplinar. A fala de um representante da SMADS desenvolve esse ponto:

“Então é muito mais desafiador pra essas crianças concluir a sua escolarização já por fatores externos da escola. Então a nossa escola tem um desafio maior de conseguir manter essas crianças na escola, né? Nem que a gente tivesse uma Educação norueguesa, né... Não é de um padrão norueguês que a gente está falando, o nosso desafio é muito maior enquanto sociedade. E acho que também tem uma qualificação da escola, a escola também não está muito preparada pra atender esse público muitas vezes, né? Ela está pensando num padrão de aluno, e quem foge disso ela talvez não esteja preparada pra atender. A gente tem um universo educacional muito diverso, a gente tem todo tipo de escola, vai ter na escola fazendo um trabalho incrível e outras nem tanto. Mas é isso, esse desengajamento talvez ela não dê a resposta, ela não vê as respostas, ela não faça sentido para esse estudante que já chega na escola com essa bagagem, com essa influência e então ela não prende, ela não é cativa, ela acaba perdendo esses estudantes. Então acho que em termos de causa não é cem por cento fator externo da escola como conjuntura econômica e nem cem por cento culpa da escola. Eu acho que é essa dissonância...”
(Representante do poder público - SMADS)

Outro aspecto mencionado no trecho acima que coincide com a fala de outros participantes é a percepção de alguns dos profissionais entrevistados de que a escola “não faz sentido” para parte significativa dos estudantes, sobretudo quando falamos de famílias pobres. Nesse sentido, é apontada uma dificuldade da maioria das escolas em criar vínculo com o território e com os estudantes de modo a dar sentido às atividades educacionais e ao processo de escolarização. A fala a seguir também levanta essa questão:

“Tem uma dimensão também do sentido da aprendizagem. A escola muitas vezes é tão desinteressante que não faz sentido pro estudante estar na escola. Eu lembro de ter feito essa pergunta pro meu professor de geometria no primeiro colegial. Era colegial na época, perguntando ‘professor...’ Eu queria ser advogada, né? Falei: ‘professora, eu quero ser advogada, por que que eu estou aprendendo seno e cosseno? Eu não entendo’. Assim, as coisas realmente não faziam sentido, mas eu tinha a perspectiva da faculdade, então eu precisava passar no vestibular, então eu precisava passar por isso. Quem não tem essa perspectiva em mente não vê sentido nenhum em estar na escola. É compreensível as pessoas saírem porque, de fato, o currículo está muito desvinculado da realidade ainda hoje. Então perde-se o sentido de estar na escola. E muitos adolescentes, principalmente quando saem do Fundamental pro Médio, percebem essa dissociação entre realidade e o que aprende, o que é aprendido na escola, e se desinteressam e vão embora.” (Representante de organização da sociedade civil)

A entrevistada enfatizou a cisão entre o conteúdo transmitido na escola e a experiência vivida dos estudantes periféricos. Ademais, uma entrevistada de um representante do MPT ressaltou que a heterogeneidade do perfil de estudantes da rede pública é enorme e pouco valorizada na rede:

“A outra situação que eu acho é a escola, talvez não esteja, não sei, o ambiente escolar, talvez não consiga acolher todo mundo. Porque a gente teve a universalização da Educação, então nós temos todo mundo dentro da escola, então a gente tem os bons alunos, os maus alunos, os péssimos alunos, os que aprendem, os que não aprendem, os que tão envolvidos com a criminalidade, os que não estão, tá todo mundo dentro da escola. Então, assim, lidar na escola com o aluno que não dá trabalho, que não dá problema, é fácil. Então a gente precisa ver o que que é que aquele menino que dá problema entre muitas aspas aqui, né, o que que ele está falando. E, assim, isso exige muito, isso é um trabalho realmente muito difícil. A gente reconhece. Talvez tivesse que ter técnicos, agora parece que foi aprovada a lei pra ter psicólogo e assistente social obrigatoriamente dentro das escolas. Então, assim, precisa ter mesmo esse olhar, né? Eu costumo falar que, assim, não tem criança problema, tem criança que um adulto não está olhando direito, entendeu? Então ela está, principalmente adolescente e principalmente adolescente que não entende por que em casa ele não é ensinado a isso, ele não entende o que que ele está fazendo na escola. Então, ele podia estar ganhando dinheiro vendendo droga ou vendendo coisa no farol. E ele tem que ficar ali estudando uma coisa chata. E aí vem e aí tem violência, tem uma série de coisas dentro da escola. Então o ambiente escolar também não é interessante.”

(Representante do poder público - MPT)

Entrevistas com famílias, crianças e adolescentes

Esta seção apresenta a análise das percepções de familiares responsáveis, crianças e adolescentes sobre as causas e efeitos da exclusão escolar e do trabalho infantil, a importância que conferem à escola e à questão da educabilidade. Para as crianças e os adolescentes, foram ainda incluídas perguntas sobre perspectivas de futuro próximo em relação ao trabalho infantil e seus sonhos.

O texto também acompanha excertos de observações participantes realizadas pelos entrevistadores, que possibilitam certo afastamento da unicidade das respostas, pois evidenciam a possibilidade da construção e da reconstrução das narrativas a partir das experiências vividas por cada grupo. Mais do que classificar, elucidar, esclarecer, a etnografia se constitui como outro modo de ver, de entrar em contato com o pensamento do outro para alargar o nosso próprio pensamento sobre as questões levantadas e sobre seu cotidiano, ao mesmo tempo que nos mostra os limites da própria narração.

O processo de coleta de dados dos dois fenômenos complexos e a tarefa analítica para tratá-los levou em conta direcionamento importante: ouvir pessoas em situações do cotidiano e buscar categorias em suas narrativas para dar visibilidade a sujeitos que são comumente esquecidos enquanto protagonistas na formulação de políticas públicas. Essa preocupação leva em conta o controle social e a participação popular, que são tópicos significativos para a formulação de políticas públicas orgânicas e socialmente responsáveis de enfrentamento à exclusão escolar e ao trabalho infantil. É sob essa perspectiva que emergem os discursos aqui presentes.

Nas próximas páginas, estaremos ocupados com a tarefa de trazer para o campo do sentido, e do entendimento, uma multiplicidade de experiências particulares e ao mesmo tempo comuns. Portanto, é possível afirmar que cada caso aqui não é meramente um caso, pois apresenta significados compartilhados e intercambiáveis. Enquanto atividade analítica, este tópico trata das narrativas do cotidiano de famílias, crianças e adolescentes que vivenciam ou vivenciaram situações de exclusão de forma sistêmica e reiterada em relação ao projeto de cidadania⁵ que deveria ser garantido pelo Sistema de Garantia de Direitos.

Uma referência importante para subsidiar a análise e o recorte sobre a exclusão escolar da pesquisa é encontrada em Nestor López (2005), através do conceito de educabilidade. Para o autor, educabilidade é a capacidade de que cada criança/adolescente tem de acessar de forma exitosa o sistema formal de ensino. López (2005, 2008) considera “capacidade” o processo de inclusão escolar enquanto produto de uma equação complexa entre duas variáveis que dialogam e são interdependentes. Para aprender, o sujeito precisa de:

- Condições materiais: recursos concretos como renda, alimentação adequada, transporte, moradia, rede de ensino, entre outras dimensões tangíveis e intangíveis e
- Condições imateriais: relacionadas a aspectos psicossociais, como histórico familiar, ciclo de vida, valores, crenças e comportamentos que sustentem o processo educacional.

Fica claro que para a garantia do direito à Educação é necessário que se produza, a priori, as condições para a educabilidade em todas as crianças e adolescentes, levando em consideração o cenário de desigualdade social e a necessidade de pensar o acesso a esse direito com equidade educativa de forma singular. Ou seja, deve se levar em consideração

“(…) um conjunto de recursos, atitudes, ou predisposições que tornam possível que uma criança/adolescente possa assistir exitosamente à escola” e ainda “as condições sociais que tornam possível que todas as crianças/adolescentes tenham acesso a esses recursos para poderem receber uma educação de qualidade.” (LÓPES, 2005, p. 85).

Não reconhecer tais elementos em conjunto intensifica discursos de culpabilização da família como única responsável pela exclusão escolar, desconsiderando aspectos históricos importantes e limitantes da experiência de acesso à cidadania como raça, gênero e classe. A pesquisa indica que se faz necessário e urgente compreender que a equação entre duas variáveis “trabalho como disciplina” e “necessidade de necessidade de gerar renda emergencial” oferece como resultado uma condição excludente e perversa da cidadania para os entrevistados. Ambas anulam possibilidades histórico-críticas para se iniciar o trabalho social com famílias, pois encontram no trabalho infantil um fator de resposta positivo para o problema da desigualdade de oportunidades, e não um fator de risco a ser erradico pelo acesso à cidadania.

Ao entrar em contato com esse conceito, a pesquisa ganha um recurso teórico para se pensar a importância de ações intersetoriais facilitadoras da educabilidade, partindo da narrativa de sujeitos de direitos que não acessam de forma plena a Educação. Ressalta-se que as políticas sociais de Educação, Assistência Social e Saúde não resolvem de forma isolada e fragmentada a exclusão escolar; para tal tarefa, elas precisam se articular de maneira sistemática e contínua dentro de seus limites de atuação. Quando as políticas públicas não se conversam de maneira corresponsável para superar as desigualdades encontradas nos territórios, perde-se a oportunidade de visualizar famílias e indivíduos em complexidade e singularidade. Para garantir equidade educativa não basta reconhecer a Educação como um “direito de todos”. É imprescindível compreendê-la também como um “direito de cada um”, considerando as particularidades da experiência de educabilidade.

A percepção de V (pai de M) sobre a demanda de intersetorialidade

Após a abordagem, V nos explicou que estavam sendo ameaçados, que haviam realizado boletim de ocorrência e que fazia três dias que eles tinham saído de vez do Hotel Social por questões de convivência e saúde. Segundo ele, os hotéis sociais e abrigos foram tomados por diversos perfis de pessoas, muitas vezes violentas, que não querem nada da vida a não ser usar substâncias e fazer farra. V relatou uma violência física que a sua esposa sofreu dentro do Hotel Social, inclusive contando que a agressão não foi apenas contra a mãe ou contra ele, também envolveu as crianças e que a agressora queria derrubar a criança mais nova no chão.

Ao narrar, V apresentou também papéis, para falar que a sua esposa não conseguiu vaga no psicólogo e, portanto, não toma os remédios corretamente para depressão porque está inviabilizada pelas mudanças de endereço; assim como, para falar que foi ao centro popular e não recebeu atendimento

adequado, que o Ministério Público fechou e não atende mais a população em situação de rua e que, mesmo não sabendo o que fazer, ele não desistiria de ter seus direitos e a sua dignidade (mínima que fosse). As condições de moradia da família de V estão submetidas ao funcionamento do sistema de Assistência Social, naquela ocasião a decisão era preferir ficar na rua, expostos à violência num grau inimaginável do que voltar para o mesmo Hotel Social. A família recebe auxílio-assistencial e sabe que tem poucas chances de alugar uma casa, já que o valor é caro e o auxílio do governo é limitado. No entanto, acredita que ele e a família podem morar em lugares bem administrados e se muda a cada conflito de convivência (momento em que são obrigados a mudar o filho mais velho da creche por exigência da própria secretaria de ensino).

V julga os trânsitos entre os equipamentos públicos da cidade de São Paulo um verdadeiro lixo (expressão que ele usa mais de uma vez). Para ele, as solicitações realizadas foram esquecidas no sistema, fruto talvez do aumento das demandas de acesso. Em sua narrativa enquanto usuário do SUAS, V preserva a figura dos trabalhadores da Abordagem Social, mas critica o modelo de atendimento que não dá conta do volume de demandas. Segundo V, seu filho mais velho não foi diagnosticado por profissionais de Saúde, mas, pela diretora da escola que acreditava que M tinha problemas de autismo e fonológico. Nesse sentido, atribui-se ser essa a razão para as dificuldades na escola em relação à questão da aprendizagem defasada de M. Aqui, articulam-se discursos advindos de certa dimensão biológica (autismo) e sociológica, por causa da situação de vulnerabilidade social que fazia com que a criança não criasse laços sociais e não conseguisse expressar sua fala com segurança, desenvolvendo além disso um problema fonológico. A criança não tem uma casa física, morava com os pais e a irmã num quarto de hotel e não tinha lugar adequado para estudar. A família decidiu procurar abrigo na rua até conseguir vaga em outro lugar para morar, devido à violência que sofreu em seu espaço de moradia.

V, através de sua experiência de usuário, nos elucida elementos faltantes de diálogo tanto intersetorial (ausência de comunicação entre diferentes políticas sociais, por exemplo, V esperava que o Centro Pop articulasse a regularização da matrícula de seu filho sem que ele fosse obrigado a mudar o filho de instituição escolar) quanto intrasetorial (falta de fluxo dentro de uma mesma política, por exemplo, V não consegue manter a esposa em tratamento psicológico contínuo, em virtude das mudanças de endereço que não são referenciadas pelas Unidades Básicas de Saúde que atuam de forma territorializada e atrapalham o ordenamento de referência e contrarreferência entre os equipamentos).

As categorias descritas a seguir foram extraídas de entrevistas no contexto urbano da cidade de São Paulo, nas residências ou nas ruas, e têm como ponto de partida a perspectiva do sujeito ocupante desses espaços. Sendo assim, a construção de vínculo é algo essencial para que exista autenticidade nas falas e para que o contato com os conteúdos discursivos se estabeleça de forma congruente. Especialmente no que diz respeito às entrevistas realizadas nas ruas, a linguagem desse sujeito em intensa mobilidade torna o texto síntese da análise menos fluido que as falas dos faróis, das “balinhas”, dos malabares, da fome, da “vergonha de pedir”, pois se trata de pessoas que atualizam a todo instante o processo histórico e relacional de grupos que vivenciam a exclusão escolar e o trabalho infantil como experiência intergeracional. É importante reconhecer que algumas falas carecem de maior aprofundamento, pois da dinâmica da rua surgem interrupções, desconfianças e sinais de proteção e de desproteção típicos de encontros entre aquilo que é “familiar” e “estranho”.

No sentido prático, embora os entrevistadores experientes tentassem abordagens empáticas, respeitosas e acolhedoras, não foi incomum a recusa de responsáveis para a participação na pesquisa argumentando que crianças em situação de rua estariam sendo retiradas dos genitores por parte do Conselho Tutelar. Nesse ponto, vê-se como a imagem equivocada do Conselho Tutelar, disseminada tanto pelos profissionais do Sistema de Garantia dos Direitos quanto pelas famílias, expressa a visão de que os Conselhos Tutelares atuam como a “polícia das famílias”

(DONZELOT, 1986). Essa expressão denota a responsabilização das famílias pelas condições de vida que enfrentam, assim como o policiamento destas em relação aos cuidados de suas crianças.

Muitos daqueles que permitiram serem entrevistados estavam expressando uma experiência de dor, de limitação material e existencial, a fim de transmitir a pobreza gritante que assola o país, justamente para mostrar que a sociedade brasileira é composta por camadas de indivíduos que sofrem, que têm sentimentos incômodos, dilemas e contradições resultantes da própria realidade que a sociedade impõe ao indivíduo.


Causas da exclusão escolar

Nesta seção foram extraídos trechos das conversas que remetiam a famílias e crianças/adolescentes, nos quais se percebeu os fatores que motivaram a infrequência ou a evasão escolar. **Aqui se reconhece que o fenômeno da exclusão escolar não é visto pelos participantes como experiência determinada por apenas um fator, como um produto simplista de relação causa-efeito.** Tal forma de conceber a experiência de exclusão escolar é corroborada pela literatura atualizada (UNICEF, 2021), que entende que a falta de acesso regular à Educação é parte de um processo, e não produto dele.



Para favorecer uma leitura particularizada e focalizada das causas da exclusão escolar, estas foram subdivididas em dois tipos: (a) Causas Extraescolares, relativas às motivações que envolvem experiências insatisfatórias com elementos externos ao espaço escolar (por exemplo, condições socioeconômicas); e (b) Causas Intraescolares, relativas à oferta educacional (por exemplo, falta de vagas, transporte, discriminação, relatos de bullying, problemas de relacionamento que desencorajam a função educativa do espaço escolar, entre outros).

O intuito é lançar luz sobre as falas, percepções e justificativas elencadas pelas famílias para o distanciamento da escola e do projeto escolar. O esforço vai na direção de colocar em perspectiva o problema, ou seja, olhar para a questão da exclusão escolar a partir da experiência e visão dessas famílias, e não a partir de premissas normativas dadas *a priori*.


Os participantes adultos elencaram com maior frequência menções a questões extraescolares acerca da condição socioeconômica como motivadoras da experiência educacional não satisfatória. Aqui encontramos a pobreza, o desemprego e a insegurança alimentar como uma tríade que leva crianças e adolescentes a deixar o espaço escolar. Exemplos de como essas privações atuam no cotidiano podem ser observados a seguir:



“Há dificuldade foi a perda de emprego, né? Alimentação também, por conta de não poder pagar aluguel e tudo, né? Escola, perde a escola também, que o ensino que ficou fraco e ah tudo, né? Tudo, a renda também diminuiu mesmo, aí tempo de você ter que pedir na rua por falta de oportunidade porque você vai procurar e fala que não pode pagar [aluguel], por conta disso, daí não tá entrando [na escolar], tudo isso...” (mãe, criança infrequente, TI mendicância)



“Por causa da pandemia que teve aí... por causa da pandemia, começou a faltar as coisas dentro de casa. A gente teve que correr atrás.” (mãe, criança infrequente, TI doméstico)



Privações econômicas afetam as liberdades constitutivas e o conjunto capacitário de famílias e indivíduos em situação de pobreza e extrema pobreza (SEN, 2001).

“Ter que correr atrás” não é escolher a rua como o melhor caminho. Nesse sentido, é possível afirmar que deixar de frequentar a escola não é uma escolha que implica os pais na responsabilidade pela exclusão escolar. Significa não poder escolher a Educação como oportunidade viável ou possível nesse momento. O que é mais danoso para a experiência subjetiva dos “responsáveis” é saber que – diante de um cenário maior de crise econômica – eles não são capazes de oferecer a melhor condição para seus filhos e filhas e se sentem “responsáveis” por esse fracasso:

“Faltou, faltou mais, mais é alimentação, quase. Faltou muito, né? Assim, muitas vezes o leite dele mesmo faltou, mas aí vinha aqui e eles comia a comida que nós come, a comida normal, sabe?” (avó, criança frequente, TI mendicância)

É perceptível, nesse discurso de privação alimentar, que a avó gostaria de prover outro tipo de condição nutricional ao neto. Estando na rua, sua comida é a única possível para ele. Ter uma única saída (a rua e a comida da rua, nesse caso) é deixar de escolher cotidianamente para muitas das famílias entrevistadas. O indivíduo deixa de ser sujeito, para se transformar em algo abjeto, pela incapacidade de realizar aquilo que deseja diante das ausências materiais que se apresentam. São efeitos psicossociais das experiências de “não escolher” em função da pobreza multidimensional: “fome e dor; cansaço e falta de lazer; exclusão, rejeição, isolamento e solidão; relações más com os outros, inclusive com a família; insegurança, vulnerabilidade, angústia, medo e baixa autoestima; impotência, frustração e raiva” (NARAYAN, 2000, p. 21).

Como segundo elemento causador da exclusão escolar mais frequente na experiência dos adultos está a relação entre Escola e Ensino (intraescolar). Aqui foram ouvidas motivações que demonstram experiências difíceis com a rede de ensino (conflitos no contexto da escola, relatos de falta de acolhimento, ausência de vagas em creche, falta de acesso a transporte escolar).

Dentre as causas mais frequentes, notam-se questões relativas à falta de oferta de vagas, que aparecem com maior recorrência após as condições socioeconômicas. De forma mais particular, tais menções se referem especificamente à creche e se relacionam com a condição de trabalho em que essas crianças se encontravam: em situação de mendicância na presença dos responsáveis. É possível afirmar que a ausência de creche e a falta de rede de apoio para cuidados domésticos favorecem que crianças em idade de escolar de Educação Infantil acompanhem seus familiares pedindo dinheiro nas ruas como fonte de renda principal.

“Olha, não tem vaga em lugar nenhum... por isso ele não tá na creche. Me falaram pra ir na justiça... sei lá onde, não lembro o nome do lugar [Defensoria Pública] que eles iam me ajudar a conseguir. Mas ainda não consegui ir.” (pai, criança evadida, TI em mendicância)

Em alguns casos, trata-se de dificuldade de cumprir os procedimentos exigidos para o acesso à vaga, como apresentação de comprovante de residência. Esse foi o caso de uma mãe de 18 anos que vive com a bebê de 1 ano e o companheiro, em uma ocupação, e que trabalham em faróis da av. Cruzeiro do Sul. Segundo a narrativa do casal, não era possível apresentar um comprovante de residência da moradia atual, já que se tratava de uma moradia não regularizada. O pai da criança explicou que a tentativa de conseguir o comprovante de endereço de um parente não se mostrou viável, uma vez que a matrícula sairia em uma escola longe de onde moram. Ele também contou que não havia vaga em uma das escolas perto da residência.

É possível afirmar que a ausência de vagas em creche (ou a dificuldade de acessá-la) oportuniza experiências de trabalho infantil quando os responsáveis atuam diretamente com mendicância. Não estamos afirmando que a ausência de vagas causa o trabalho infantil, mas que esse fator é uma das condições que possibilitam o trabalho infantil na rua. Os familiares ouvidos relataram não ter em seu conjunto capacitário uma figura de rede apoio para a manutenção do cuidado, fator que interfere diretamente na educabilidade.

Nessa situação “trazer a criança comigo pra rua” deixa de ser uma opção e passa a ser visto como necessidade. Quando não se tem alguém que ajude a cuidar da criança, é a criança que passa a ajudar na mendicância. Os familiares não enxergam que trazer a criança no colo durante a mendicância é um trabalho, mas uma ajuda (o que corrobora a percepção de um representante de SEAS entrevistado). O lado perverso dessa condição é que o protagonismo da Educação na vida da criança se alterna para o protagonismo do trabalho como condição diária.

Temos aqui uma espécie de equação que inverte a cidadania. **A ausência de vagas em creche, somada à experiência de ajuda da criança com incremento do retorno financeiro, resulta na manutenção da exclusão escolar.** Esse exemplo pode ser visto no relato a seguir:

“Sim, ajuda muito (a presença da criança), porque o pessoal vê, né tia, que é pra me ajudar, eu e meu filho, aí ajuda sim. Aí ajuda mais porque ela tá aqui (na presença da criança).”
(mãe, criança evadida, TI mendicância)

Nessa narrativa, a mãe relata que obtém maior ganho monetário na experiência de mendicância quando traz a criança consigo. No entanto, isso não é visto por ela como algo saudável para o desenvolvimento do filho – não se trata de afirmar que “o trabalho é mais importante do que os estudos”, pois em outro momento a mãe reconhece que preferiria que o filho estivesse na creche.

(entrevistadora) “E você acha que pelo fato dele não... não estar matriculado, ele perdeu alguma coisa nesse período?”

(entrevistada) “Acho que perdeu muita coisa sim na creche, estudar, aprender, né? Ter mais envolvimento com as crianças. Era melhor que tivesse lá.” (idem)

A privação escolar como experiência real (falta de vaga) afeta a privação econômica por parte da mãe (falta de recursos financeiros para sobrevivência e desemprego) e mobiliza uma privação social na criança (falta de convívio com outras crianças). Esse ciclo de privações condiciona as liberdades e interfere no bem-estar de ambas, o que inviabiliza processos de acesso ao direito à Educação e senso de cidadania.

Como segunda causa intraescolar mais frequente no discurso de famílias, encontramos dificuldades com o transporte escolar. O fato de não conseguirem levar crianças à escola, pode ser verificado de duas formas: pela impossibilidade

de o responsável viabilizar, para a criança/adolescente, o trajeto escolar; ou pela ausência de transporte regular. Ambas as condições afetam diretamente a frequência escolar e expõem uma privação significativa na educabilidade.

(entrevistada) “Eu tenho dificuldade de levar a A pra escola por causa da distância, no caso que o meu marido também ficou desempregado e eu tenho dois filhos pequenos e é difícil pra mim levar... poder levar os dois de manhã cedo. Só por isso mesmo.”

(entrevistadora) “Eles estão cada um em uma escola?”

(entrevistada) “Sim. No caso, o menor não... está sem escola [ele tem idade de creche, ainda não é Emei]. Só a A que está lá no [Emei] [nome da escola] e pra mim levar os dois, pela distância, pra mim também não dá. E eu estou esperando o meu bilhete único chegar pra poder levar ela. Com mais frequência, na verdade [porque a garota está infrequente].”

(mãe, mendicância, filha infrequente, TI indeterminado)

Entre as causas intraescolares, também figura o desinteresse pelos estudos/escolarização. Nesse item, foram incorporadas narrativas com experiências particulares que – ao não serem acolhidas pela comunidade escolar – dificultam a educabilidade de crianças/adolescentes. A expressão “ela/ele não gosta de estudar” resulta como justificativa a algumas condições de privação.

“[a filha] Foi perdendo o interesse pela escola. Ela e as amigas passaram a achar que não precisavam mais ir para a escola [devido ao excesso de faltas de professores e não compreensão da proposta pedagógica de retomada pós-pandemia]. Ela saía de casa com uniforme, mochila e tudo! só que não ía pra escola, ficavam por aí... como eu trabalho o dia todo, não consigo acompanhar até a entrada da escola. Mas como ela tava faltando muito até o Conselho Tutelar

veio aqui em casa! Nossa, que vergonha! mas foi até bom... porque ela ficou assustada e voltou pra escola! Tá fazendo todas as lições!” (mãe, filha infrequente, TI inexistente)

Nesse relato fica perceptível que, no pós-pandemia, algumas escolas não conseguiram sustentar o engajamento de estudantes no processo de retomada das aulas presenciais (relato mais comuns entre familiares de adolescentes). Estudantes que ficaram em isolamento apresentavam grande demanda de convivência e começaram a dar maior valor a essa questão do que ao processo pedagógico tradicional. No relato da mãe, a filha pareceu preferir “matar aula” do que o percurso formativo da escola. A infrequência da filha não acontecia antes da retomada das aulas presenciais.

Outra questão pertinente na narrativa é a importância do Conselho Tutelar como agente promotor de direitos, mas que aparece nesse contexto não como uma figura de mediação entre escola e família, mas como um elemento coercitivo. Sentir “vergonha” ao receber um órgão garantidor de direitos e ficar “assustada” estabelece com esse ator importante para a articulação das políticas públicas um papel similar ao do Comissariado de Menores. Vergonha e medo são experiências mobilizadoras de tutela e não promovem autonomia como condição de acesso.

Também foram comuns queixas de desinteresse que envolvem narrativas da escola como um espaço “chato”, incapaz de despertar a curiosidade pelo processo de aprender ou de promover pertencimento em um cenário de privações econômicas e relacionais.

“Olha... difícil a gente conseguir controlar nossos filhos quando eles crescem, né? Ele foi parando de ir pra escola, por desinteresse mesmo... não queria saber de estudar. Ele sempre reclamava que achava a escola chata. Aí quando começou a se envolver com esse pessoal aí [do tráfico] parou de vez de ir pra escola!” (mãe, adolescente evadido, TI com suspeita de tráfico de drogas)

Nesse relato a mãe não consegue reconhecer os motivos da escola parecer algo entediante para o filho, mas compreende que o tráfico proporciona relações de pertencimento mais sólidas e significativas dentro da história familiar, conforme fala que se segue.

“Acho [educação] que faz muita falta sim! mas olha... o pai dele já morreu trabalhando pro tráfico. Aí agora meu filho também tá envolvido. Fico mais preocupada com isso do que dele faltar na escola.” (idem)

A mãe denuncia que compreende que a educação é uma experiência valorosa para romper com o ciclo de pobreza intergeracional. O filho seria capaz de não repetir a história do pai, se houvesse condições de educabilidade suficientes para a permanência na escola, seja através de elementos materiais (como acesso à renda e Educação de/com qualidade), seja através de subsídios imateriais (reconhecimento da história familiar). Para a mãe, a preocupação com a repetição da história do companheiro a empurra a priorizar o olhar atento ao filho que está no tráfico de drogas (também uma das piores formas de trabalho infantil), em detrimento à frequência escolar.

A falta de interlocução entre políticas de Educação e Saúde também sustentam a narrativa de desinteresse como causa intraescolar, conforme narrativas a seguir:

“Que ele tem TDAH. E ele veio com esse diagnóstico e a receita que nós não conseguimos trocar, mas ele tava fazendo tratamento pelo CAPS, só que sem tomar medicação. Aí, com a pandemia, ele se tranca... a gente se trancafiou né?, ele parou de fazer tratamento, piorou e agora piorou mais ainda porque faleceu um tio que ele era muito apegado e tá afastado.” (irmã, adolescente evadido, TI com suspeita de tráfico de drogas)

“Ele tem dificuldade. Um pouco de dificuldade na escola. Aí no caso ele tinha que estar tendo um acompanhamento psicológico e nisso acarretou de um monte de problema e eu acabei nem resolvendo nada.” (mãe, criança evadida, TI com comércio ambulante - venda de bala)

Ambas as trajetórias apontam para uma leitura complexa da realidade educacional: **famílias que apresentam demanda de ação intersetorial reconhecem que esta articulação é necessária para garantir o acesso à Educação.** Aprender é uma atividade que demanda saúde mental e autonomia psíquica sob uma perspectiva de cuidado ampliada. Não se aprende se não existe disponibilidade interna para tal, e as queixas de acesso à Saúde ficam bastante evidentes como fator limitante desta experiência.

Relatos de exclusão escolar por motivação de bullying, discriminação ou conflitos no contexto institucional da escola são citados como causa intraescolar com menor frequência, mas oferecem uma leitura significativa para o lugar destas narrativas para produzir políticas públicas intersetoriais. Alguns responsáveis – a partir dessas modalidades de violência dentro das escolas – interpretam a exclusão escolar como necessária e protetiva⁶.

Quando da ocorrência dessas situações, a infrequência e a evasão escolar demonstram que famílias se ocupam de sua função protetiva, conforme previsto legalmente dentro do ECA e em tratados internacionais. A violência nas escolas propicia que familiares deixem de reconhecer aquele espaço como lugar de valor educativo, mas sim de risco. Seguem exemplos de relato:

“Ela tem esse problema, né? Com a acne. Ela tem problema sim com ansiedade, né? E como eu falei pra você, acredito que a baixa autoestima, né? Contribui bastante pra isso. e também o medo. Eu acredito que o medo dela que ela tem de ser zoada, né? O medo de ser exposta pelos colegas acabou com que ela ficasse ainda com mais medo de estar

frequentando a escola, né? Porque ela está lá. Então, assim, ela vê como é que os outros colegas a tratam, né? (...) Como os colegas se tratam e ela vê também, no caso, que ela não vê uma proteção [incompreensível] dos professores em relação a isso, né? Porque eles acabam botando todo mundo na mesma panelinha, acaba achando que todo mundo é igual. Então eu acho que isso prejudica muito.” (mãe, criança infrequente, TI indeterminado).

“O que que ela não estava mais querendo [frequentar a escola]. Aí ela falou tia, pronto... uma colega minha, sorria alto, bate palma, ela gosta de conversar, de se expressar assim, conversa com ela. Tenho intimidade com a pessoa, ela conversa bastante. A professora que chegou pro colega dela perguntou se ela era normal, se ela tinha algum distúrbio. Aí eu senti que foi a partir desse negócio que aconteceu isso comigo que a mudou, não quis ir mais de jeito nenhum. Quando chegava assim na hora de dar seis horas da manhã, ela já começava. Aí eu não quero ir pra aquele colégio, aquele colégio eu não gosto mais. Eu, eu não gosto daquela professora, eu não gosto daquela escola... todas essas coisas.” (mãe, criança infrequente, TI indeterminado)

A experiência de discriminação no contexto escolar reconfigura a forma como família e criança/adolescente entendem aquele espaço como possibilidade de pertencimento. Não há pertença em um espaço que não acolha ou não garanta escuta para se reconhecer. Quando se trata de um espaço educacional, isso é mais difícil e complexo, pois aprender num processo coletivo que se dá através de tarefas necessita de identificação com o grupo (PICHON-RIVIÉRE, 2000).

A mãe reconhece que seu papel protetivo fica afetado diante dessa experiência negativa e resistência da filha em retornar. A genitora se sente pressionada a levar

a criança à escola (por considerar a Educação uma experiência de valor), mas isso não garante efetividade na iniciativa e desgasta a relação entre ambas.

“Acho que ela se fechou pra mim... não aceita mais... eu acho que... eu acredito que sim... aí ficava brigando já se estressando. Complica, mais raiva... no psicólogo C. Ela fala que não aceita também. A minha sogra fala pra mim que preciso insistir pra ver se ela vai... O problema é que a gente, eu, não consigo; por exemplo, se eu conseguisse marcar hoje, ela já fosse, mas não é assim, demora... todo dia acho que seria melhor pra ela... Eu acho que ele [o psicólogo] seria muito bom conversar. Pra saber o que que ela sente, o que que ela guarda pra ela.” (idem)

Cabe destacar, ainda, que casos de exclusão escolar por bullying também comportam aqueles com motivação discriminatória, como indica a narrativa a seguir, de uma mãe boliviana:

“(...) Eu sofri bullying muito. Meu filho mesmo, nossa queria arrasar. Ele ama estudar sabe? Ele adorava, mas chegou (...) um dia em casa disse pra mim: - mãe eu não quero ir mais na escola. Aí eu fui perguntando, por quê? Aí ele disse pra mim: - mãe, falam pra mim que eu sou boliviano, sabe? Ele chorava, sabe? E isso me doeu muito, né?” (mãe, criança infrequente, TI indeterminado)

Em síntese, nas motivações que envolvem escola e ensino percebe-se que desta relação com o contexto escolar os relatos demonstram uma experiência de não pertencimento, seja pela nulidade de acesso ou pela condição específica de uma relação em que não houve o sentimento de estar sendo cuidado. A escola não se apresenta como um suporte para a maioria das famílias (no sentido de fortalecer vínculos protetivos), mas como um encontro difícil dadas as circunstâncias que acontecem no contexto de vulnerabilidade social.

Nesse item é importante destacar a emergente necessidade de uma maior interlocução entre as políticas de Educação e Assistência Social, pois o não acesso à primeira gera a demanda da segunda. Lópes (2005), através da noção de educabilidade apresenta a necessidade de responsabilização compartilhada das políticas sociais para que a Educação aconteça de forma plena e sem impeditivos materiais ou imateriais. Pela assistência social, os vínculos fragilizados de muitos usuários do sistema educativo devem ser acolhidos e trabalhados em conjunto com as equipes de referência para ganhar potencialidade crítica pela apropriação singular de cada história familiar e pelos seus membros. Quando essas duas políticas – em específico – não se encontram por meio de propostas intersetoriais, parece haver um contínuo desinteresse pela escolarização, conforme o conteúdo assinalado a seguir:

“Meu filho passou da quarta para a sexta série, ele não sabe nada. Ele não tem um suporte da escola no sentido de não ajudar, porque ele não tem nenhuma atividade à tarde, colocar para criança, fazer qualquer atividade à tarde, um esporte, alguma coisa. Então, é. Eles ficam reféns dos telefones celulares e não querem mais ir pra escola, porque eles querem passar de fase no joguinho, não vão para a escola e acabou.” (mãe, filho frequente - com faltas ocasionais, TI indeterminado)

A mãe apresenta uma possibilidade de intervenção com a assistência social através da inclusão do filho no Serviço de Fortalecimento de Vínculos, por exemplo. Cabe nessa modalidade de oferta assistencial a formação de grupos heterogêneos com o objetivo de garantir o direito à convivência, direito de ser e direito de participação social. Essa tríade potencializaria a condição tecnológica da geração atual não como um problema, mas um aliado da educação. Nesse trecho, ela parece identificar na experiência tecnológica do filho a responsável central pelo desinteresse educacional. Seu discurso não encontra ressonância em um processo pedagógico que envolva a corresponsabilidade entre poder público, família e criança enquanto atores que devem dialogar para compor um ambiente escolar participativo.

Como terceiro elemento de maior significado para a exclusão escolar têm-se menções à família e moradia. Aqui aparecem motivações extraescolares relativas ao ciclo de vida (gravidez, doenças, nascimentos e mortes) e à condição de habitabilidade. Como muitas das famílias se encontravam em situação de rua, crianças e adolescentes também estavam nesta situação.

“Aí saímos do quartinho que a gente morava e fomos pra rua. Cada hora a gente tava num lugar... aí não dava pra ele ir pra escola.” (pai, criança evadida, TI indeterminado)

Para que exista a permanência escolar e um processo educativo efetivo, condições habitacionais são essenciais. No contraturno deve ser garantido espaço adequado para a continuidade dos estudos onde a criança/adolescente estiver. A experiência de estudar e morar na rua não oferece condições para que exista continuidade entre “escola” e “casa”. Famílias em situação de rua estão em trânsito contínuo, o que dificulta o estabelecimento de rotinas – aparentemente – simples, como levar o filho à escola ou estabelecer um local para estudos.

Com o menor número de menções, identificamos o trabalho infantil como motivador da exclusão escolar (cerca de oito vezes menos menções do que os fatores socioeconômicos). É importante, entretanto, chamar a atenção para o fato de que as condições socioeconômicas foram o fator mais determinante da exclusão escolar segundo as famílias de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil. Aventa-se que elas não nomeiem que o trabalho infantil seja a razão da exclusão escolar, mas na medida em que as condições socioeconômicas são imperativas, é muito provável que esses fenômenos estejam imbricados. Entretanto, as famílias não veem nessa atividade uma forte conexão direta com a infrequência e evasão escolar. Na realidade elas parecem fazer parte de um fenômeno mais amplo e multidimensional de desproteção social.

“Eu venho com eles pedir no farol porque está difícil.” (pai, crianças evadidas, TI com mendicância)

“Pra comer não tem comida, pra pagar aluguel (não tem dinheiro). Tenho que pedir, obrigado. Não posso trabalhar, porque não tem quem cuide dela.” (pai, criança evadida, TI mendicância)

“Ele começou a ajudar a gente com algumas coisas, ganhar um dinheirinho[...] Essa doença desgraçada que veio... esse vírus terrível, a Covid. Tudo ficou mais difícil depois disso, aí ele começou a ajudar a gente. Quando tem criança junto, pra pedir dinheiro... as pessoas dão mais sabe?” (pai, criança evadida, TI com mendicância)

É perceptível que a categoria trabalho Infantil se liga à exclusão escolar pela porta da pobreza e privação de renda. Outro elemento significativo das narrativas desse item é que **apenas homens realizaram essa associação e todos apresentam histórico de trabalho infantil na infância e distorção idade-ano.** Tal histórico se liga à própria construção social da masculinidade, que aplica com mais intensidade aos homens sob a forma de narrativas quanto à responsabilidade de gerar renda e trabalho como elementos prioritários em sua existência. A mendicância é vista por esses sujeitos como condição de subemprego e fator gerador de estresse e assujeitamento que afeta a relação deles consigo mesmos e com a família. Ao mesmo tempo, há reprodução geracional do trabalho infantil.

Das entrevistas com crianças/adolescentes, houve uma alteração bastante sensível. Com mais menções, encontramos narrativas sobre escola e ensino (causas intraescolares). Nesse tópico há uma série de narrativas sobre dificuldades de adaptação à escola, experiências de bullying, ausência de transporte escolar e queixas sobre a dinâmica pedagógica e corpo docente, associadas a trajetórias em trabalho infantil.

“Questões psicológicas e tudo mais por conta de algumas coisas que já aconteceram [experiência com bullying]... Eu não estava me sentindo muito bem e também essa questão

da distância, distância daqui até a escola e como eu não tenho direito ao TEG [Transporte Escolar Gratuito]. Se torna muito mais complicado, né? Então, tipo eu ter que acordar de manhã e tudo mais e tem que ir andando, né? Sendo perigoso por aqui, porque por conta de ser muito profundo, né? Então aí eu acabei ficando um tempo sem ir mesmo.”
(adolescente infrequente, TI doméstico)



“[Sobre a dificuldade de adaptação à escola, por questão do turno] Não consigo acordar. Aí quando eu acordo eu acordo muito cedo aí eu vou aí eu pego e falo eu pego e durmo.”
(criança infrequente, TI com comércio ambulante - venda de balas)



“Acho chato as aulas e os professores. Queria brincar mais na escola.” (adolescente infrequente, TI com suspeita de tráfico de drogas)



Crianças e adolescentes tendem a um maior número de narrativas sobre o universo escolar, pois é deste espaço que se configura boa parte do tempo do seu dia. Diferentemente dos adultos, estes não se sentem responsáveis pela centralidade da renda em suas casas. São capazes de apontar as fragilidades do sistema educacional com maior grau de acurácia e domínio, pois é nesse espaço que se sentem com lugar de fala. A falta de interesse pela escolarização é comum em espaços que apresentam conflitos aluno-aluno e aluno-professor (no caso de adolescentes), enquanto em crianças o discurso mais comum é a falta de experiências com o brincar e o tédio.

A dificuldade em acordar cedo esteve presente nas crianças e adolescentes que vivem em situação de rua e surge como um fator dificultador de acesso com mais intensidade, o que ocorre – segundo eles – por dormirem mais tarde e não conseguirem estabelecer uma rotina em conjunto com suas famílias. Mas também

identificamos a dificuldade de rotina em ao menos um caso que combina infrequência-trabalho doméstico e infrequência-tráfico de drogas.

Nas percepções de crianças/adolescentes, em segundo lugar no número de menções, surgem as condições socioeconômicas da família (causas extraescolares). Por mais que não se sintam responsáveis pelo orçamento doméstico, crianças e adolescentes relatam com frequência dificuldades em acessar a escola a partir de privações materiais, desemprego dos pais e insegurança alimentar.

“É bem difícil que quando nós fica sem dinheiro a coisa fica preta. Minha mãe até que é de boa. Lá é pequeno, não tem muita coisa, tem que dividir com meus irmãos. Vixe tia, é mó complicado.” (adolescente, infrequente, TI comércio ambulante - venda de bala e atendimento em bar)

(entrevistadora) “Ficou mais difícil pra comprar comida? Como é que foi?”

(entrevistado) “Isso.” (criança, infrequente, TI comércio ambulante - venda de bala)

O relato acima, de R, apesar de curto precedeu um tempo de silêncio. Falar sobre privações para uma estranha, por mais que pareça comum no contexto de mendicância é, ainda sim difícil, pois atualiza no presente uma série de privações. As crianças e adolescentes que relataram condições socioeconômicas como motivadoras da exclusão escolar sinalizaram dificuldades em organizar o próprio tempo, falta de recursos materiais para estudar (com ênfase nos recursos tecnológicos no período de pandemia) e situações de estresse e incerteza acerca do futuro.

Como terceiro tópico (assim como nas entrevistas com famílias) surgiram narrativas sobre família e moradia (causas extraescolares). As menções se referem às condições precárias de moradia, como falta de ambiente adequado para estudar, algumas reportam diretamente a experiência de morar na rua como um dificultador de ir à escola com frequência.

“A minha mãe tentou me matricular esse ano ainda, mas só que com uma ocorrência num conseguiu, aí eu fiz meus documento, mas só que eu vim pra rua, aí não teve como, né?” (adolescente, evadida, TI com coleta de material reciclável)

“Não ter como” é um significante bastante importante para compreender a gama de dificuldades em se manter na escola morando na rua. Para essa jovem, dormir em diferentes locais e não conseguir estabelecer uma rotina entre estudos, alimentação e sono é um fator limitante da experiência pedagógica escolar. A rua como espaço de sobrevivência não permite um “como” estudar, de forma mais incisiva para jovens que reconhecem a necessidade de um espaço adequado para os estudos. Crianças relatam que – estando na rua – seus responsáveis não conseguem levá-los à escola. Se deduz dessa narrativa infantil que muitas das famílias têm seu domicílio formal fora da área central e o deslocamento seria mais longo.

Outro ponto sensível desse tópico é a questão de relatos sobre gestação na adolescência e evasão. Adolescentes em situação de rua sinalizaram que após engravidarem tiveram que interromper a frequência escolar.

“Porque... por causa da minha gravidez, né? E eu tive muito problema durante ela. Tipo tive infecção de urina três vezes. Aí eu tive que ficar internada. Não podia ficar andando pra não entrar em trabalho de parto. Tanto é que essa última vez que eu fiquei internada eu estava em trabalho de parto prematuro. Estou ainda né? Por isso que não estava indo pra escola, não estou indo pra escola.” (adolescente, evadida, TI doméstico)

“Estou grávida de 7 meses e há alguns meses comecei a sentir muitas dores. E, também, tenho que ir andando pra escola e foi ficando mais difícil andar.” (adolescente, evadida, TI indeterminado)

Nessas duas extrações representativas em relação às demais jovens com histórico gestacional, é possível perceber que a gravidez pode se apresentar como um empecilho aos estudos. Nesse sentido, é importante o acompanhamento de casos na gravidez na adolescência para que se faça presente o apoio e suporte para a frequência escolar tão logo possível.

Como última categoria de associação causal com a exclusão Escolar, tem-se o trabalho infantil. O trabalho infantil também foi relacionado com menos intensidade em crianças e adolescentes. A maioria das menções se deu a partir da fala de adolescentes que trabalham com comércio ambulante e reconhecem no trabalho seu valor para complementar o orçamento doméstico e como função de auxílio para os pais que se encontram em desemprego.

“Durante o dia vim pra cá ajudar minha mãe.” (criança, infrequente, TI com comércio ambulante - venda de balas)

(entrevistadora): “Fez os exercícios em casa ou não foi possível? Por que que não foi possível?”

(entrevistado) “Porque tipo não tinha tempo, sabe? Trabalhava.” (criança, infrequente, TI com comércio ambulante - venda de balas)

Fica bastante evidente nas narrativas sobre o trabalho infantil, que esse emerge de uma circunstância de pobreza e desemprego das figuras adultas de referência. **As crianças e os adolescentes que realizem essa menção se reconhecem em uma condição de dupla violação de direitos: trabalho infantil associado ao não acesso à Educação Regular.**

Também encontramos adolescentes que trabalham e frequentam a escola regularmente. Importa notar que em ao menos um caso, o trabalho é combinado com dificuldade de aprendizagem importante: C, 16 anos, não sabe ler, escrever e fazer contas, não realizou as atividades remotas durante o período de fechamento das escolas. Ele é um aluno frequente, mas o sentimento dele e da mãe é de desvincu-

lação. No trabalho em um lava-rápido, diz ter encontrado o suporte de que precisava. Essa experiência demonstra que o espaço ocupacional pode ser um agente de produção de subjetividade e identidade, para além de trocas econômicas, isto é, configurando-se como espaço produtor de relações de pertencimento e reconhecimento (MARQUES, 2001), em meio à exploração perversa do trabalho infantil. Nesse caso, o patrão engajava os trabalhadores infantis por meio de “benesses” como oferta de refrigerante e lanches em momentos de descanso, além de viagens esporádicas ao litoral – práticas valorizadas pelo adolescente.

Como síntese da categoria causas da exclusão escolar, tem-se uma forte correlação entre a exclusão escolar com a exclusão social em decorrência da privação de renda e desemprego adulto. Enquanto para adultos as questões socioeconômicas aparecem como fator mais mencionado, para crianças/adolescentes, as relações difíceis com a escola são citadas em maior volume. Isso aponta para lugares de agenciamento distintos: familiares e responsáveis realizam uma leitura de questões fora dos muros da escola como limitadoras da educabilidade, enquanto crianças/adolescentes apresentam uma perspectiva de dentro como usuários do sistema educacional que não contempla suas aptidões.

Famílias e crianças/adolescentes fazem pouca relação causal entre trabalho infantil e exclusão escolar. Estar em situação de rua surge como fator que torna complexa a questão, devido à dificuldade de acesso contínuo e regular aos espaços educacionais e aos estudos fora deles. Famílias que vivem nesse tipo de circunstância têm maior número⁷ de ocorrências de infrequência e evasão quando comparadas com pessoas que vivem em espaços com características residenciais (em regime de ocupação, cedidos, aluguel ou casa própria).

Percepção das condições socioeconômicas enquanto uma das causas da exclusão escolar

As condições econômicas da família foram muito prejudicadas durante a pandemia. G, por exemplo, trabalhava de motorista de van, levando e trazendo crianças da escola. Com a pandemia, sua atividade foi interrompida e ela

precisou ir morar com a mãe novamente, levando suas duas filhas consigo. A família morava em outra quitinete no mesmo prédio, que era pior do que a atual. Assim, a família ficou confinada em casa, prejudicando o estudo de todas as crianças e da própria G., que cursa direito. Ela conta que K não conseguiu acompanhar as atividades remotas por ter dificuldade de se concentrar e se disciplinar, dificuldades que foram amplamente intensificadas pelas condições inadequadas de estudo dentro de casa.


G narra dificuldade em fazer com que K seja atendido e tenha o devido acompanhamento pelos serviços de Saúde pública. Durante a pandemia, os agendamentos ficaram suspensos e, por isso, o garoto não teve avaliação médica para que lhe fosse receitado o medicamento que tomava anteriormente, quando morava no Ceará. Ao mesmo tempo, ele resiste em ir às consultas e exames agendados.

A importância da escola



Nesta categoria foram agrupadas narrativas acerca da importância do espaço escolar para crianças e adolescentes. Durante a coleta de dados, as entrevistadoras buscaram com maior intensidade capturar as experiências de valor (positivo ou negativo) da escola nas falas de crianças/adolescentes e suas famílias.

Nas entrevistas com adultos, os valores mais recorrentes associados à escola são: 1) a do lugar fundamental para o desenvolvimento integral; 2) a de um espaço facilitador de um futuro; 3) em relação a seu papel para a inclusão da pessoa no mercado de trabalho em postos com maior valorização (não só em termos monetários, mas em relação a figuras de maior status simbólico).



Compreende-se que é um esforço necessário no presente para a colheita de bons frutos no futuro. Mas, também, situa-se a vida adulta no futuro. Sob essa perspectiva, a escola é um ator fundamental para a construção de uma vida adulta autônoma e de qualidade.



“Olha, eu acho que é pro futuro dele, né? Na escola e no futuro. Pra ele aprender ali ou que ele vai levar pra pra frente, pra caminhada dele, estudo, pra escola, pra serviço, pra tudo.” (mãe, criança infrequente, TI com mendicância)



“Pra mim é tudo. A rede municipal é uma coisa que eu exijo deles. Pra mim é a única coisa que eu exijo dos quatro. É que não está nem estudar. Escola pra mim está em primeiro lugar. Quero que eles estuda. Pra no futuro porque você fez tudo no futuro você vai ser alguém melhor. Depende de você saber aproveitar.” (mãe, adolescente infrequente, TI inexistente)



“A escola é tudo, né? Que nem eu falei pra ela. Se ela não estudar vai ser difícil, então isso tudo vai dar uma oportunidade pra ela não passar necessidade nunca mais e nem em pandemia nenhuma.” (mãe, criança infrequente, TI doméstico)


Nessas narrativas a escola ganha papel de destaque no imaginário dos adultos, pois ela representa a possibilidade para o rompimento do ciclo intergeracional de pobreza. Falar de possibilidades para famílias empobrecidas é garantir uma experiência existencial de futuro, em que muitas delas não tiveram como possibilidade até o presente. O que as famílias indicam aqui é que o futuro só é possível através do estudo e da educação.

Martin-Baró (2017) aponta para um fenômeno psicossocial particular de grupos empobrecidos latino-americanos a que dá o nome de fatalismo e que cabe dentro de nossa análise acerca da importância da educação. Para o autor, o fatalismo pode ser compreendido como a construção social de um esquema ideológico, em que famílias e indivíduos em situação de pobreza e apartação são induzidos a aceitar sua condição social, por acreditarem que independentemente do que realizem não serão capazes de modificar sua própria realidade.



Por esse prisma, o fatalismo apresenta forte conexão com comportamentos, sentimentos e ideias de resignação e aceitação do próprio sofrimento. Um dos elementos que compõe o fatalismo é a experiência de ver apenas o presente. Nela o indivíduo é incapaz de se projetar para o futuro, pois as emergências, a necessidade de sobreviver e a impossibilidade de modificar o próprio destino o aprisionam no tempo presente.

A escola seria para as famílias entrevistadas aqui um espaço de enfrentamento potente do aspecto presente, pois é nela que reside conscientização/valorização da própria história e o agenciamento de possibilidades que não foram oferecidas para as gerações anteriores. Os pais sabem que sem escola a vida é difícil, mas são incapazes de dizer que a vida com escola é mais fácil, pois não acessaram de forma suficientemente boa esta condição.


Para além dessa leitura sobre a importância da escola, surgiram narrativas que abordam o espaço como fundamental para o desenvolvimento integral. Aqui alguns familiares assinalaram que é na escola que acontecem modificações importantes em diferentes dimensões da vida de seus filhos (desenvolvimento social, psicológico, cultural, intelectual).



“Eu acho que a escola é importante na vida de qualquer pessoa, de qualquer pessoa. Eu acho que se você, a única coisa que ninguém pode tirar de você é a informação, é o estudo, é a cultura. Porque assim a gente não é nada nessa vida sem cultura você não tem dinheiro, saúde não é nada sem cultura.” (mãe, adolescente evadida, TI outras formas - panfletagem para campanha política)



“Eu acho que estudo é fundamental para todo mundo, sem estudos você não vai pra lugar nenhum. Você não tem como acesso à cultura, você não tem acesso, sabe? A cultura e a educação andam junto.” (mãe, criança frequente, TI indeterminado)



Em suma, as menções desta categoria buscaram o sentido da importância da escola nos processos de aprendizagem e seus desdobramentos. Aqui elementos simbólicos de pertencimento se cruzam e apontam que a educação é em si mesma sua própria recompensa, portanto apresenta forte apelo inclusivo, pois é capaz de modificar a realidade de todos (“qualquer pessoa”). Não é uma mera generalização, mas sim uma representação social de valor positivo extremamente alto para pessoas que vivem processos de exclusão.

O exemplo de narrativa que incorpora a natureza dinâmica da escola como valor de futuro, facilitadora da inclusão do sujeito no mercado de trabalho e fundamental para o desenvolvimento se encontra abaixo:

“Ah, porque eu, como eu não tive estudo, pra ela eu penso dessa forma, que é uma boa né porque ela vai aprender, ela vai aprender muito mais do que eu aprendi. O que eu aprendi foi através de começar a conhecer pessoas rica e as pessoas sentavam comigo conversavam ‘não, porque você mora num lugar assim, não muda sua cabeça e tal’, então eu fui sempre no ritmo que as pessoas sempre me diziam. E ela não. Hoje em dia é tudo envolvido. Hoje em dia, ó, você vê, eu não sei mexer no celular. Ela daquele tamanho já sabe. Então, quer dizer, as coisas pra elas na escola, hoje, tem que ter a escola. Porque se não tiver escola, infelizmente... quem não tem um estudo, não tem nada. Né? Vamos pôr a verdade, não tem nada, não tem um emprego, não tem nada, nada, nada. O que for fazer, vai querer um grau de escola. Não tem, é como se fosse um Zé Ninguém, né. É igual eu, eu vou em vários lugares, as pessoas ‘ah, mas precisa de saber ler e tal’. ‘Sabe ler?’, ‘não, não sei’. Até pra trabalhar de faxineiro hoje tem que saber ler. Que é uma coisa que qualquer um, né? Qualquer pessoa num vai saber lavar um banheiro, lavar um chão, encerar o chão... Precisa saber ler pra fazer isso? Mas, infelizmente, hoje nós estamos num mundo assim? Tudo tem que ter um estudo. Eu gostaria que

minha filha estivesse sempre na escola, sabe? Comigo não deixava ela faltar nenhum momento. Só mesmo em caso assim, quando ela tava com dor de cabeça, que ela falava ‘pai, minha cabeça está doendo’. Aí eu levava ela no posto, né? Pra ver ela. Ou então quando ela tava com dor de dente, né? Ela, ‘ah, pai, tá doendo demais a dor de dente’, aí levava ela lá pra... Aí chegava na escola e falava: ‘ó, minha filha não veio hoje porque ela tá doente, tal’. Nunca deixei meu filho e minha filha não ir na escola [?]”. (pai, criança infrequente, TI com mendicância)

É importante ressaltar que apenas seis menções foram feitas no universo dos adultos no que diz respeito à representação social “É melhor trabalhar do que estudar”. Isso pode indicar algumas interpretações: 1) o trabalho nas ruas não é visto como de qualidade quando comparados aos que são oferecidos para quem estudou; 2) a escola é um espaço de potencial cuidado, e o trabalho nas ruas oferece riscos à criança e ao adolescente; 3) o estudo dignifica mais a condição humana que o trabalho; entre outros.

Criou-se a partir da escuta de elementos que não se encaixam em nenhum dos códigos estabelecidos pela literatura; uma representação de “Outros” que abarcou alguns discursos que indicaram a importância da escola a partir de ausências de alguns responsáveis:

“Ah, pra mim é tudo, é porque eu num... Eu não tenho nada pra oferecer pra eles e pelo menos o estudo é o que eu posso dar. Pra mim é tudo pra eles” (mãe, criança infrequente, TI com mendicância)


Assim como o relato acima, alguns adultos de referência disseram que não tiveram a oportunidade de estudar e que querem garantir a educação como herança de uma experiência de valor. Esse discurso é significativo, pois mesmo para as

famílias em que os adultos não são escolarizados a educação não perdeu seu valor formativo e integral.



“Ah, porque eu, como eu não tive estudo, pra ela eu penso dessa forma, que é uma boa né porque ela vai aprender, ela vai aprender muito mais do que eu aprendi. O que eu aprendi foi através de começar a conhecer pessoas rica e as pessoas sentavam comigo conversavam ‘não, porque você mora num lugar assim, não muda sua cabeça e tal’, então eu fui sempre no ritmo que as pessoas sempre me diziam. E ela não. Hoje em dia é tudo envolvido. Hoje em dia, ó, você vê, eu não sei mexer no celular. Ela daquele tamanho já sabe. Então, quer dizer, as coisas pra elas na escola, hoje, tem que ter a escola. Porque se não tiver escola, infelizmente... quem não tem um estudo, não tem nada. Né? (pai, criança infrequente, TI mendicância)

Nas entrevistas com crianças e adolescentes, tal qual nas entrevistas com adultos, não houve relatos de que a escola não é importante ou que “trabalhar é melhor que estudar”. Isso é significativo, pois para toda a amostra a educação é um espaço de valorização humana. Apesar de valorizar a educação, a escola não segue o mesmo caminho. Algumas experiências negativas com a escola afetam a representação social da instituição no imaginário de crianças e adolescentes. A valorização do espaço educacional é essencial para a educabilidade, pois motiva o aprendizado e encoraja a participação.



Em relação à importância da escola, as narrativas deste grupo sinalizaram para o sentido de ser fundamental para o desenvolvimento. Os valores que mais se repetiram aqui foi a importância para o aprendizado (aspecto intelectual), direito de brincar, convivência com amigos, aquisições culturais, dentre outros.





“Eu acho que é um lugar pra gente de convivência, um lugar, um ambiente de convivência pra gente saber lidar com outras pessoas e nem só isso. A gente tem a questão do aprendizado, da educação, a educação não é um fato assim muito importante pra gente. Porque eu acho assim que principalmente pras crianças pobres, de periferia... é a escola eh tem que ser construído, é uma construção de quem você vai ser na sua vida. Então eu acho que a escola um lugar muito importante quando ela se dizem acho que vai ser mais fácil de assumir lá. (adolescente, infrequente, TI doméstico)




“Pela educação, e por você querer, tipo que quando você crescer, você vai fazer todos os estudos, você vai querer ser alguém na vida, então você vai ter que ter estudado para entender daquilo.” (criança, infrequente, TI com mendicância)



“Porque a escola é tipo de estudar, ela é tipo de brincar, fazer atividade, fazer um monte de coisa, tipo, estudar, fazer lição de casa. Hora do recreio, muitas coisa.” (criança, infrequente, TI com mendicância)



“Eu gosto de comer, jogar bola, brincar de correr.” (criança, frequente, TI indeterminado)




As narrativas acima demonstram uma leitura apurada da experiência escolar como um conjunto integral de aquisições simbólicas, materiais, afetivas e relacionais. A escola assume um papel de compor experiências integradoras quando compreendidas as relações de ensino e aprendizagem para além de uma perspectiva conteudista ou bancária. Fica evidente que a escola para a



maioria dos participantes infantojuvenis é um espaço de aquisições de direitos e significante de cidadania.

Essa forma de ver a educação como ação integral orienta a análise para pensar uma questão: como deve ser complexa a experiência de reconhecer a escola como algo relevante e não conseguir acessá-la enquanto um sujeito de direitos. Os três trechos extraídos acima são de crianças e adolescentes que não acessam a escola com frequência. Essa condição de valorizar algo e não acessar é muito presente no cotidiano de famílias e indivíduos em situação de pobreza.


Em segundo lugar no quantitativo de menções aparece que a escola é importante para garantir futuro e possibilitar a profissionalização. Neste trecho da análise, é possível capturar a “voz do adulto” saindo pela boca da criança e do adolescente. A representação social de futuro e de profissionalização (ingresso no mercado de trabalho) nos coloca para pensar: essa condição relativa à escola/ Educação realmente tem um significado concreto para os falantes, ou só mesmo representação de uma reprodução das falas dos adultos?



“Muito importante porque assim eh a única coisa que vai levar mais pra frente mesmo é o estudo, porque é que nem eu falo pra vocês da rua, né?” (adolescente, evadido, TI com suspeita de tráfico de drogas)



“O futuro, pro aprendizado agora e pra você se formar, porque se você não acabar a escola, você pode... exemplo, não acabar a escola ir prum trabalho que não ajude muito no futuro.” (adolescente, frequente, TI doméstico)



Quando a criança ou o adolescente apenas reproduz o que um adulto fala, seu protagonismo não avança e corremos o risco de não ouvir aquilo que realmente é importante para encontrar sua representatividade.

Como elemento genérico (inscrita no código “Outros”), houve algumas falas que apresentaram a importância da escola para a nutrição dos alunos em situação de insegurança alimentar:

“Ah, muita gente depende da comida da escola também. Às vezes por passar dificuldades em casa, então se alimenta na escola.” (adolescente, evadida, TI doméstico)

“De comer e de tomar café” (criança, frequente, TI com comércio ambulante - venda de balas)

Ao compreender que crianças e adolescentes associam estar na escola com alimentação regular, somando a isso o perfil socioeconômico do recorte da pesquisa, é preocupante pensar em como a experiência de exclusão escolar é significada no contexto da rua. As ações para dar conta da complexidade desse fenômeno (exclusão escolar) devem levar em consideração a integralidade do processo educativo, uma perspectiva participativa no processo de ensino e aprendizagem, garantias de acesso a direitos de forma também integral e o desenvolvimento de estratégias que envolvam a participação da família neste percurso.

Percepção sobre a importância da escola

1- M disse, ainda, que [o filho] teve muitas faltas, o que já prejudicou seu aprendizado, e que ele pode repetir de ano. Em resumo, ela pareceu valorizar a escola, mas enfrentar dificuldades na gestão da vida familiar para garantir a frequência.

2- L conta que A está infrequente, pois a escola fica muito distante da sua casa. Elas estão sem bilhete único e a distância é muito grande para ser percorrida a pé com duas crianças – pois o filho menor também precisa acompanhá-las. Assim, a mãe tem levado a filha de maneira infrequente, conforme suas possibilidades.

A família parece valorizar os estudos, e a mãe demonstrou insatisfação com a situação.

Efeitos da exclusão escolar

Os dados da pesquisa não permitem afirmar que há uma relação causal determinante entre evasão escolar e trabalho infantil. A maioria das crianças entrevistadas, que estava inserida no trabalho infantil, estava matriculada na escola. A maioria delas estava infrequente; outras, acompanhavam a/o responsável aos fins de semana ou período de férias e há casos, também, de crianças matriculadas e frequentes em situação de trabalho infantil após o período escolar (há, por exemplo, casos de crianças e adolescentes que ajudam suas famílias em trabalhos domésticos diversos). **Os dados coletados não deixam dúvidas de que, embora as crianças estejam inseridas no ambiente escolar, elas continuam trabalhando, agora no contraturno, e vivem cada uma à sua maneira os efeitos dessa realidade.** Essa contingência acaba produzindo em cada sujeito um resultado próprio, como no caso de C que está no sétimo ano e que, segundo a mãe, ainda não sabe ler, e que, sem o acolhimento necessário, parece encontrar no universo do trabalho um sentido para a sua existência. Vejamos a seguir:

Percepção de J (mãe de C) sobre os efeitos da exclusão escolar

C está no 7º ano, mas segundo J não sabe ler sequer o alfabeto. Ele não realizou as atividades remotas da escola ao longo da pandemia. Não conseguia acompanhar as lições. Há muito tempo J tenta compreender o que acontece com C: peregrina por atendimento médico especializado do SUS em busca de um diagnóstico, sem sucesso. No dia da entrevista, C havia faltado a escola, pois teve consulta com o psiquiatra. Os diagnósticos são sempre inconclusos. J tem estabelecido constante diálogo com a escola e pedido “apoio de sala” para o filho, mas não há uma professora que possa dedicar atenção a ele para a alfabetização. C não se concentra nas tarefas e costuma andar pela sala de aula. “Lógico, ele não entende a lição”, diz J. O descompasso en-

tre o aprendizado e o ano letivo tem ficado ainda mais evidente no 7º ano e há 1 mês e meio, aproximadamente, C foi orientado pela mãe a começar um trabalho no lava-rápido do bairro.

No lava-rápido, C ganha R\$ 600,00 por mês. Trata-se de uma atividade perigosa segundo a lista TIP. Ele gosta do chefe, que é “mó legal” e já levou os meninos que trabalham no lava-rápido para a praia. O chefe também compra coca-cola e dá lanche para os meninos em trabalho infantil. C conta que o trabalho no lava-rápido é que lhe dá mais prazer atualmente. Gosta do apoio que os colegas lhe dão no trabalho. Sua experiência com a escola é de total desvinculação, ao passo que no lava-rápido ele se sente acolhido e útil.

J está cansada das dificuldades que o filho apresenta na escola e viu no trabalho um modo de inseri-lo no mundo. Conta que C “melhorou muito”, está “mais responsável” e até a relação com o padrasto melhorou. J começou a trabalhar aos 16 anos, como guarda mirim, num projeto que contava com garantias trabalhistas. O filho, entretanto, está longe de possuir. A mãe acha bom que C trabalhe, “pra não fazer coisa errada”. C diz que já ajudou com as contas da casa, dando R\$ 100 para a mãe. Mas J conta que o dinheiro é para o próprio filho.

Na realidade, há uma diferença nas representações de discurso para os sujeitos que estão nos grupos trabalhados por essa pesquisa quando focalizamos a dimensão dos efeitos da exclusão escolar e do trabalho infantil. **Para as famílias entrevistadas, a exclusão escolar afeta o desenvolvimento infantil, e a educação é tida como valor fundamental para a formação do ser humano em sua integralidade. Para as crianças, a exclusão afeta o desenvolvimento, com mudanças comportamentais envolvendo alterações de sono, humor, experiência de tédio e aumento da ansiedade.**

As crianças também percebem a questão da exposição a riscos embutidos no trabalho e entendem que seus direitos estão sendo violados. **Para as crianças do**

sexo feminino, uma questão aparece com maior frequência: o trabalho doméstico, que muitas vezes é invisibilizado pela cultura dominante (na qual certa consciência coletiva atribui um maior ou menor grau de dignidade ideologicamente determinado), que naturaliza esse tipo de ocupação. Nesse sentido, é interessante pontuar, conforme aponta a literatura, um retrato da sociedade brasileira: dentre os entrevistados, a questão do trabalho doméstico apresenta uma definição e afirmação de gênero e raça. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2014), em circunstâncias que envolvem trabalho infantil doméstico, 94% das crianças e dos adolescentes são meninas e 73,5% são negras.

O tempo para as crianças é ocupado prioritariamente com brincadeiras, seguida de trabalho e jogos eletrônicos; esse último aparece com menor frequência já que pode estar associado à situação de rua, pobreza estrutural e vulnerabilidade social.

Causas do trabalho infantil

Assim como na abordagem das causas da exclusão escolar, aqui trataremos de observar e analisar as narrativas de familiares e crianças sobre as causas do trabalho infantil. É reconhecido na literatura que o trabalho infantil é um fenômeno complexo, multideterminado, multifatorial e polissêmico (ANTUNES, 2003; ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010; NASCIMENTO; DESLANDES, 2016). Pensar em termos de complexidade é compreender que não existe apenas uma causa para o trabalho infantil, como também não existe uma unidade conceitual capaz de abarcar os sentidos provenientes desta experiência.

Nas entrevistas com familiares, emergem conteúdos sobre condições socioeconômicas, assim como quando indagados sobre a exclusão escolar. **As causas socioeconômicas como causas do trabalho infantil aparecem três vezes mais nas codificações em relação ao segundo item mais falado pelos adultos (163 menções no total)**. Reforça-se aqui que o que parece conectar os dois fenômenos em questão (privação escolar e trabalho infantil) são desdobramentos da pobreza.

Os adultos ouvidos relatam experiências de privações múltiplas, que se assemelham à perspectiva multidimensional de pobreza. Amartya Sen (2001) oferece

perspectiva valiosa para pensar a pobreza em profundidade e complexidade. Ele define pobreza para além do paradigma absoluto de linhas monetárias ou calóricas (em que se avalia o acesso a bens alimentares), mas como um processo de exclusão que afeta famílias e indivíduos em termos de privação de capacidades básicas. Sen (2001) entende “capacidade” como a multiplicidade de combinações entre a pessoa e seu meio, que permite ao indivíduo viver em liberdade para realizar sua vida de forma congruente. Ser capaz significa realizar a vida unindo elementos objetivos em termos de oportunidades externas (ativos materiais familiares, políticas públicas, instituições jurídicas), combinadas com aspectos subjetivos (fatores psicossociais como aptidões, características pessoais, culturais e sociais que se atualizam em cada pessoa)⁸.

“A relação entre renda e capacidade é demasiadamente afetada pela idade da pessoa (necessidades específicas dos idosos e muitos jovens), pelos papéis sexuais e sociais (por exemplo, as responsabilidades da maternidade e também as obrigações familiares determinadas culturalmente), pela localização (por exemplo, propensão a inundações ou secas, ou insegurança e violência em alguns bairros pobres e muito populosos), pelas condições epidemiológicas (por exemplo, doenças endêmicas em uma região) e por outras variações sobre as quais uma pessoa pode não ter controle ou ter um controle apenas limitado” (CRESPO; GUROVITZ, 2002, p. 6).

Partindo da leitura multidimensional de pobreza apresentada como privação de capacidades, segue-se um relato que sintetiza esta leitura para uma mãe ouvida pela pesquisa.

“[falta] Comida. Te digo [falta] tudo. A gente tá nessa humilhação. Dos outros, sabe? Vendo meus filhos pedindo. Vendo sendo humilhado. Faltou muita coisa. Hoje ele pediu bolinho, eu falei: a mãe vai tirar o documento agora, vai sair terça-feira que vem comprar o seu bolinho. Ele sempre teve

a festinha dele. Aí, agora, eu pedindo pro meu filho no dia do aniversário dele, é bonito? É, mas Deus sabe dele, Deus tem um propósito, na minha vida não é em vão não. Propósito Ele tem, e muito grande.” (mãe, criança frequente, em situação de mendicância)

Nesse trecho curto, cabe uma série de análises sobre as privações nele contidas. A mãe começa com “comida”, que denota a experiência de insegurança alimentar intensificada no período pós-pandemia. Depois aponta o desdobramento psicossocial do sentimento de humilhação para conseguir suprir a privação de renda através da mendicância. No trecho final ela apresenta uma fala de experiência com a religiosidade e propósito.

Através de uma leitura de combinações de privação de capacidades (SEN, 2001) temos: 1) uma privação de trabalho regular e formal (escolheria trabalhar, mas não tem oportunidade); 2) uma privação de renda (efeito do trabalho que não foi ofertado); 3) que gera/mobiliza uma privação de alimento (incapaz de comprar um bolo no dia do aniversário do filho, com valor simbólico e material), que gera privação de autoafirmação (sentimento de humilhação retratado para a entrevistadora – que também a constrange). O propósito divino que detém o destino da mãe e tira dela autonomia para poder realizar-se a partir de si mesma (autodeterminação) encerra a narrativa numa permanente perspectiva fatalista (MARTIN-BARÓ, 2017). Em nenhum momento essa mulher consegue escolher, dentro da dimensão de sua liberdade, realizar sua vida a partir de sua própria perspectiva.

Outra privação retratada como causadora da experiência de trabalho infantil é a questão da infraestrutura habitacional digna. Condições precárias de habitação compõem algumas falas e fazem com que entendamos um aumento da experiência de estar na rua. Para famílias que vivem nas ruas ou em ocupações, a exposição ao trabalho infantil é aumentado em duas vezes⁹ em relação às que vivem em domicílios, conforme dados coletados das entrevistas.

“Agora quanto à moradia eu tô muito triste, porque a gente não tá tendo nenhuma atenção na moradia e o que eu mais gostaria é de uma moradia digna pros meus filhos. Se alguém me ajudasse, colocasse nós num lugar que a gente pudesse fazer curso, aprender alguma coisa. Pra alguém ajudasse a gente pra não ficar esquecido nem abandonado onde a gente está.” (mãe, adolescente frequente, TI doméstico)

A filha de A está frequentando a escola e tomando conta da casa em uma área de ocupação. A mãe relata que, quando estavam na rua (antes de ir para a casa em que agora estão), não tinha com quem deixar a filha. A menina acompanhava a mãe em mendicância. A partir da ocupação, a criança passa a realizar os cuidados domésticos para que a mãe possa trabalhar. A mãe relata que precisa da filha para atividades de suporte, mas que se houvesse escolha, não deixaria a menina trabalhar.

“Eu não quero que ela trabalhe agora, porque ela tem que estudar. Prefiro eu... eu e me esforçar, eu fazer as coisas que tem que fazer, porque eu sou a responsável pela casa e elas pá tá estudando. Eu não quero que ela trabalhe, não. Inclusive eu não deixo nem ir na escola sozinha, eu vou levar e buscar porque esse tempo aí está muita violência.” (idem)

Temos acima mais um discurso de alguém incapaz de cuidar com a qualidade que gostaria ou que acha certo. Quando observamos a teorização da vida cotidiana nas falas dos familiares que participaram das entrevistas, é possível detectar o paradigma atual de multidimensionalidade: encontramos praticantes de uma economia dinâmica, pois em seus discursos carregam privações múltiplas que não se aplicariam em apenas um elemento causal: a ausência de capacidade. Ampliar o conjunto de capacitação (combinações entre recursos materiais objetivos com a dimensão subjetiva) dessas famílias é papel fundamental das políticas sociais, pois

de sua institucionalidade é que partem oportunidades facilitadoras de escolhas em liberdade (SEN, 2001).

Em especial, um pai chegou a sinalizar uma narrativa incisiva com uma das entrevistadoras, reconhecendo que o direito à Educação é fundamental (e prioritário) em relação ao trabalho infantil e está diretamente afetado pela condição de moradia.

“A gente teve que mudar de bairro, porque fiquei sem trabalho, não tinha dinheiro pra pagar as contas. Aí saímos do quartinho que a gente morava e fomos pra rua. Cada hora a gente tava num lugar... aí não dava pra ele ir pra escola. Mas a gente já tá vendo onde colocar ele, sabe? pra não ficar muito tempo sem ir pra escola. [...] Ele não tá fora da escola por que quero, não sou idiota!” (pai, criança evadida, TI com mendicância)

Percepção das condições precárias de habitação e trabalho infantil

A família mora em um quarto localizado dentro de uma viela estreita e semi-coberta, na Rua Glicério, no bairro de mesmo nome. É uma espécie de corredor comprido, que vai da rua aos fundos do terreno, no decorrer do qual foram estabelecidos quartos, que suponho pequenos (pois não entrei neles), com pequenas cozinhas no interior. O banheiro é compartilhado entre os diversos moradores. O local é muito precário, com bastante umidade nas paredes e esgoto escorrendo no decorrer desse corredor/viela. Há pouca ventilação e iluminação. Conversamos na porta de sua casa, eu em uma cadeira nesse corredor, e ela sentada ao pé da porta. Não me convidou para entrar. Da porta, observei que o espaço interno é bastante pequeno. Pude ver a pequena cozinha, logo ao lado da porta, com armários e potes de comida. Não pude ver o quarto, mas suponho que as quatro pessoas da família compartilhem um mesmo cômodo.

M vive no local com sua mãe e dois irmãos, o mais velho de 18 anos e a do meio de 14 anos. A mãe trabalha como auxiliar de limpeza no Tribunal de Justiça, recebendo um salário mínimo. É a única que tem renda fixa na família. O filho mais velho vive de bicos, em uma condição financeira instável. Uma vizinha nos disse, na primeira visita que fizemos, que “esse pessoal é tudo ladrão”, então é possível que o filho mais velho tenha envolvimento com atividades ilícitas, às quais M talvez tenha se referido como bicos, mas não tive maiores informações a respeito. Segundo MJ, os filhos mais novos não trabalham (“não deixo”, ela disse).


M disse não ter dificuldades de acesso aos serviços da UBS e da AMA, e agregou que a agente de Saúde visita a família. Também disse não ter dificuldades no acesso ao antigo Bolsa Família e atual Auxílio Brasil, bem como ao Auxílio Emergencial durante a pandemia.

Quanto às atividades escolares de M, ele entrou para a lista de busca ativa por ter tido várias faltas (não sei precisar quantas, pois a escola não passa essa informação à agente de BAE). A mãe relata que essas faltas se deveram a adoecimento: M teve gripe e covid-19 ao mesmo tempo, por volta de abril.


No decorrer da entrevista, a mãe conta que ele entrou na escola em fevereiro de 2020 e, logo em seguida, a pandemia interrompeu seus estudos. De acordo com ela, ele não conseguia acessar as atividades remotas, o que afetou ainda mais seu desenvolvimento escolar. Assim, ele foi passando de ano apesar de não ter “aprendido nada” e hoje está na terceira série. Ele ainda não sabe ler e escrever, mas quer aprender e pede que a mãe lhe ensine. Segundo ela, ele gosta muito da escola, pede para ir, gosta de aprender e lhe mostra o caderno com as tarefas escolares.

A irmã ou a vizinha buscam o garoto no CCA, levam-no de volta à casa para almoçar e tomar banho e, em seguida para a escola. Dessa forma, por conta do horário de sono da mãe, ela precisa contar com a filha de 14 anos e a vizinha no cuidado do filho. Para que ela mesma faça essas atividades, ela dormiria cerca de três horas por dia, das 7h às 10h, o que tem feito ocasionalmente.

Quando observadas as interações entre as causas socioeconômicas com a questão de trabalho infantil nos discursos dos responsáveis, se observa um número relativamente pequeno de justificativas que associam a escola e o ensino como motivadores desta circunstância (menos de 25% do total de menções). Desse total, quase 75% das falas (27 menções de 40) assinalam experiências de familiares que não encontraram na escola um ambiente acolhedor, o que estimula crianças/adolescentes a frequentar outros espaços.



“Por causa das reuniões escolares aí eu tenho que ler as historinhas pra ela e depois ajudar ela a ler pra mim pra incentivar ela na leitura a contar os números e é muito fraco o ensino. Também não tem uma caligrafia, um caderno, eles não têm um caderno de caligrafia pra ensinar a criança a escrever em pleno século 21. Não existe isso, então, assim tá muito, muito fraco o estudo pras crianças nas escolas, sem falar nas refeições. Pior ainda, as crianças não têm um café da manhã, quando chega pra estudar muita das vezes a gente não tem condição de dar um jantar pra criança, então a escola não fornece um café da manhã; a criança vai estudar com fome e já não aprende nada.” (mãe, criança infrequente, TI com mendicância)



A fala acima sintetiza uma série de privações. Circunstâncias esperadas pela mãe em relação ao processo de ensino e aprendizagem conversam com necessidades de alimentação do contexto familiar em insegurança alimentar. A escola é vista pela família como um espaço que leva em consideração aspectos formais do ensino, mas também um lugar de cuidado e integralidade. A mãe reconhece que precisa reforçar o ensino no espaço doméstico privado, contudo não reconhece o percurso metodológico como potente o suficiente – daí a narrativa de considerar a escola como “fraca”. Ser fraco aqui demonstra incapacidade de garantir educabilidade.

Também ocorreram falas sobre a discriminação e o preconceito no espaço escolar, materializadas em experiências de bullying. O fator escolar ligado ao trabalho infantil nessa condição ficou bastante evidente no discurso de uma família migrante.

“Aí ele disse pra mim: ‘mãe, falam pra mim que eu sou boliviano, sabe?’ Ele chorava, sabe? E isso me doeu muito, né? E ao invés de dizer, quando tem as atividades também como ia, tá [avaliação em relação ao desempenho ano/série] com 12 anos por ser boliviano não ajudam. [...] Às vezes não querem dar nenhum presente no Dia das Crianças, sabe? Então eles falam: ‘Não, você já é grande. Você não pode receber.’ [...] Não quis ir mais [na escola] e ficou comigo aqui ajudando [em trabalho infantil].” (mãe, adolescente infrequente, TI com mendicância)


A mãe em questão não está satisfeita com o tratamento dado ao filho, visto como diferente, o que acarreta uma experiência subjetiva de frustração. A narrativa escolar sobre a identidade (boliviano) e o atraso decorrente da adaptação à língua e ao currículo evidencia também uma fragilidade da instituição no acolhimento específico deste público. Parece que família e escola deixaram de conversar sobre os processos pedagógicos e as práticas do cotidiano, e o preconceito se apresenta através de um estigma social¹⁰ presente no traço identitário do migrante e que afeta diretamente sua condição de educabilidade.

“Ele tem dificuldade. Um pouco de dificuldade na escola. Aí, no caso, ele tinha que estar tendo um acompanhamento psicológico e nisso acarretou de um monte de problema e eu acabei nem resolvendo nada. [...] Descobri por causa da escola esse problema aí, foi lá que falaram, mas não deu em nada. [...] Daí não levo, que dá mais trabalho lá do que aqui.” (mãe, criança evadida, TI com comércio ambulante - venda de balas)



No discurso fica evidente a necessidade de uma articulação intersetorial para cuidar de demandas psicológicas específicas de saúde mental, conforme disposto na Lei n. 14.254/21¹¹, que estabelece que as escolas da rede pública e privada devem garantir acompanhamento específico, direcionado à dificuldade e da forma mais precoce possível, aos estudantes com dislexia, TDAH ou outro transtorno de

aprendizagem que apresentem instabilidade na atenção ou alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita. A mãe assinala na entrevista que o filho tem um “problema”, contudo não existe laudo ou elementos presentes na narrativa que sustentem uma “versão oficial” para isso. Fica evidente uma leitura de integralidade do cuidado no relato, pois a mãe reconhece a necessidade de um acompanhamento que articule diferentes políticas para garantir a atenção necessária para o filho. O menino apresentou agitação durante a entrevista.


Diante das vulnerabilidades econômicas apresentadas pelas falas, surgiram representações sociais associadas à formação do caráter e à valorização do trabalho infantil como prática necessária para compor o orçamento familiar e transmitir valores intergeracionais (22 menções)



“Porque ele tá aprendendo a ser um homem, porque aqui a gente, o que a gente faz ninguém quer fazer. Ninguém quer fazer ali, ó, encher a carroça de papelão, né.” (pai, criança infrequente, TI com coleta de material reciclável)



“Eu acho bom que ela [filha] me ajuda, porque ela sente na pele, né? Da mesma forma que eu senti quando eu era pequena, eu ajudava o meu pai, né? E hoje eu tenho o maior orgulho disso, às vezes eu encontro amigos do meu pai na rua que me conhece desde que me fala que ajudava, né? Acho bom pra formação do caráter dela, pra ela entender que a vida não é fácil, não é do jeito que eles pensam, né?” (mãe, criança frequente, TI com comércio ambulante - venda de balas)



O trabalho infantil é reconhecido pelos familiares como aspecto que afeta a moralidade de crianças/adolescentes em um sentido importante para a formação, quando se conecta com a história pessoal de cada família. É pela conexão entre caráter e trabalho, sem intervenções de políticas públicas de acesso à ren-

da e erradicação da pobreza, que reside a transmissão de padrões violadores de direito entre as gerações (MARQUES, 2010). Esse elemento subjetivo dos valores da história social de cada família afeta a educabilidade (LOPES, 2005) e conjunto capacitário de enfrentamento ao ciclo de pobreza intergeracional (SEN, 2001) em famílias em situação de vulnerabilidade de longa duração. Famílias que vivenciaram essa condição e não ampliaram a escolarização dos adultos apresentam maior probabilidade de valorizar o trabalho infantil como prática contínua para seus membros infantis (AQUINO *et al.*, 2010).

Essa interferência das representações sociais afetou a pesquisa. **Quando vista em profundidade, percebeu-se que existe correlação entre a valorização do trabalho infantil e a valorização da escola pela mesma família/responsável.** Valorizar ambos simultaneamente demonstra que não existe afetação com função causal para os adultos ouvidos. Trabalho infantil e exclusão escolar fazem parte do mesmo fenômeno de pobreza multidimensional, mas não como causa e efeito.

Na leitura das crianças e dos adolescentes ouvidos nas entrevistas, o maior volume de narrativas causais para o trabalho infantil também reside sobre as condições socioeconômicas de suas famílias (total de 164 menções na tríade pobreza, desemprego dos responsáveis e insegurança alimentar). Assim como para os adultos, crianças/adolescentes entendem que as situações de privação econômica são mobilizadoras do trabalho infantil.

“Tipo minha mãe estava desempregada, não estava trabalhando, e só o meu padastro... e eu estava querendo comprar roupa e tênis aí eu recebi e fui lá e comprei. Por isso que eu queria trabalhar. Aí minha mãe foi e me apresentou.

Aí minha mãe falou: ‘vai lá no lava-rápido dos meninos.’”

(adolescente, frequente, TI com lava-rápido)

Porque minha mãe, tipo assim, ela teve um AVC e tal, aí eu..., mas antes de ela ter também, eu acho que eu fiquei o que, com uns 5 anos, 4 anos por aí é já, já vinha para farol. Mas para ajudar, também, em casa. [...] Não tinha dinheiro pras

coisas dentro de casa. [...] [Sobre a condição de trabalho infantil por mendicância] Por necessidade mesmo de vir.”
(adolescente, evadido, TI mendicância)

“[Trabalho] Desde os 12 olhando carro, desde quando eu morava lá na Medeiros. [...] Eu olhava carro. Mas tipo, não, porque eu sempre quis, né? É porque tipo, sei lá, era um biquinho, né? Que eu ganhava dinheiro e ganhava muito antes pra ajudar em casa. Eu sentia que ganhando menos, porque não tinha um cartão, Pix, esses negócios tipo de hoje em dia. Assim, as pessoas não estão andando tipo com dinheiro de papel assim. [...] por isso que eu já quero arrumar um emprego, porque não dá mais pra olhar carro não está dando está muito fraco.” (adolescente, evadido, em medida socioeducativa, TI serviço de guardador de carros)

Situações envolvendo dificuldades financeiras – sejam egressas do desemprego dos responsáveis, problemas de saúde ou dificuldade de acesso a políticas de transferência de renda ou inclusão produtivas – acabam facilitando o acesso de crianças e adolescentes ao mundo do trabalho.

Diferentes narrativas apontam que tais situações promovem uma espécie de mudança de status da criança e do adolescente dentro de sua família, pois a partir do trabalho existe uma maior possibilidade de se sentir pertencente ao contexto doméstico, enquanto protagonista.

Tal protagonismo se refere primordialmente a duas posições¹²:

1) criança/adolescente consegue ajudar em casa, complementar o orçamento doméstico; “Ah, a gente compra alimento, fralda pro neném, pomada, a gente compra a mistura... A gente compra essas coisas.” (criança, infrequente, TI com mendicância); “Dou pra minha mãe pra tá o arroz, o feijão e mistura dentro de casa.” (criança, infrequente, TI com comércio ambulante - venda de balas)

2) criança/adolescente consegue ingressar no mundo do consumo através do acesso à renda. “Eu compro brinquedo, qualquer coisa... mas também dou o dinheiro para minha mãe comprar cigarro.” (criança, frequente, TI com comércio ambulante - venda de balas); “É a coisa que eu mais gosto, ir trabalhar lá no lava-rápido. Porque eu ganho bem. Eu fiquei acho que três dias lá, já ganhei cinquenta no meu pagamento.” (adolescente, infrequente, TI com lava-rápido); “Quando eu era mais nova eu dava pra minha mãe. Agora é quando eu quero alguma coisa eu compro uma bicicleta, um celular, roupa, tênis, dou dinheiro pra ela às vezes também.” (adolescente, infrequente, TI com comércio ambulante - venda de balas)

Ainda que esse processo de acesso à renda inclua crianças e adolescentes no universo adulto, não são incomuns discursos sobre rotinas e apropriação do tempo livre com características infantis. A criança ou o adolescente, apesar de trabalhar, valorizam o brincar como experiência subjetiva valiosa em seu cotidiano, quando este se dá com sentido de lazer. O lazer não é visto como elemento que antagoniza com o trabalho, na divisão do tempo, mas como mais um elemento do cotidiano, também valorizado pelas narrativas:

“Aí quando eu saio da escola, eu chego em casa, como direitinho e vou pro trabalho. Do trabalho eu chego, tomo banho, mexo no celular, aí depois os minutinhos vou pra rua. Jogar bola, porque eu saio do trabalho cinco e meia, cinco e meia eu saio, aí eu chego, tomou um banho, ficou um pouco em casa, depois eu saio e vou ficar aqui na quadra jogando bola. Só.” (criança, frequente, TI com comércio ambulante - venda de balas)

Não houve nenhuma narrativa que ligasse para crianças e adolescentes o trabalho infantil motivado pela experiência de exclusão escolar (nem intra nem extraescolar). “Aí quando eu saio da escola, eu chego em casa, como direitinho e vou pro trabalho”, diz um dos entrevistados. Diferentemente dos adultos, os relatos ficaram mais restritos às condições socioeconômicas.

Em relação às representações sociais, algumas crianças/adolescentes mencionaram que existe a valorização do trabalho por pedido dos responsáveis para que possam ajudar com o orçamento doméstico, como processo de educação moral.

(entrevistadora) “Mas aí quando você vai pra feira você não consegue ir pra escola?”

(entrevistado) “É, por causa que eu ia, tenho que ajudar meu pai.”

(entrevistadora) “É ele que pede pra você ajudar lá na feira ou você que pede pra ir?”

(entrevistado) “Não, ele pede às vezes. É melhor pedir do que roubar, né?” (criança, infrequente, TI com mendicância)

Nessa fala, é capaz de perceber uma reprodução de valor, vindo da educação moral dos pais, através da fala da criança. “Prefiro fazer isso mesmo do que roubar, fazer coisa. É melhor fazer os malabares né?” (adolescente, infrequente, TI com malabares no farol)

O trabalho infantil doméstico apresenta como especificidade representação social de cuidado. A tarefa de cuidar da casa ou de membros com idade inferior se torna um processo comum para crianças/adolescentes do sexo feminino como recorte de gênero.

“Porque eu gosto, eu gosto. [Incompreensível] Porque, quando minha avó morava aqui, eu gosto porque minha mãe sempre me ensinou que tem que manter tudo limpo, ter uma boa higiene. Precisa, né? Aí eu comecei a gostar.”
(criança, infrequente, TI doméstico)

Fica evidente nesse tópico que famílias e crianças/adolescentes compreendem a multidimensionalidade do fenômeno do trabalho infantil, atribuindo centrali-

dade maior às privações de renda como motivadoras desta violação de direito. Questões de ensino e escolarização têm pouca força nas menções (em ambos os grupos) e impossibilitam uma interpretação conclusiva de causa e efeito entre educação e trabalho infantil. As causas do trabalho infantil sustentam representações sociais distintas de valorização desta experiência: 1) em adultos que já trabalharam enquanto crianças, o trabalho é valorizado como reafirmação de um traço identitário de caráter; 2) em crianças/adolescentes o trabalho infantil surge como um ingresso no mundo do adulto através das oportunidades viabilizadas pelo acesso à renda e como valor moral (para si próprios ou para compor o orçamento doméstico).

Efeitos do trabalho infantil

De acordo com a pesquisa, o trabalho infantil é reconhecido por adultos e crianças/adolescentes como fator de necessidade, não como algo que, indispensavelmente, possa contribuir para o futuro das crianças. Tal constatação se encontra nos relatos de famílias e crianças/adolescentes. Há duas questões, em particular, que chamam a atenção.

A primeira delas é que crianças pequenas são direcionadas para o trabalho com mendicância para responder a um problema imediato que é a própria sobrevivência delas e de sua família. Ou seja, elas respondem ao imediato, e não a uma perspectiva de futuro. Essa questão é atribuída, na percepção das famílias, à falta de vagas em creches, escola e ao período de ensino oferecido, assim, o trabalho infantil é associado como fator importante para que os adultos possam também trabalhar.

A segunda questão é que algumas famílias afirmam que não vão tirar as crianças da escola para ir trabalhar, enquanto outras preferem que a criança acompanhe o adulto em seu trabalho, estendendo assim também para a criança a questão do trabalho infantil, associando o trabalho infantil com a questão do vínculo protetivo da aliança ou de história familiar e a falta de políticas públicas adequadas para atender essas crianças. Vejamos alguns casos exemplares:

J, mãe de M, quando questionada se acha bom ou ruim que a criança acompanhe, responde: “Bom pra ela não é, mas eu gosto de ficar com ela”.

MB que vive com sua extensa família em situação de mendicância na região do Largo de São Bento (local onde também vendem balas e chicletes), em um momento fora da gravação, B (mãe) relata que leva as crianças desde pequenas para vender bala e que também vendia bala no farol quando era menina.

Z que vive com sua família em situação de rua na região da Sé, mãe de duas crianças em idade escolar, ao ser entrevistada relata que sua filha sofre bullying na escola porque vive numa barraca na rua e que as crianças não querem fazer amizade com a filha por causa dessa situação. Z também deixa claro em toda a entrevista que ela já fez de tudo para sair da rua, foi para televisão, falou com diversos políticos, mas sua situação permaneceu a mesma. Quando perguntada sobre o acesso aos programas de governo fala:

“Não. Falar muito porque ninguém muito dá assistência, mas eu tenho sim o programa de Deus. Eles me chama pra ir em reunião, o Marcos Bezerra¹³ que ele fez a desse proposta desse Redenção pra nós, entendeu? Aí eu vou prum lugar e vou lá de novo no Chá do Padre, mas o chá Padre também, um lugar muito assistente que é de primeira era mais e eles dava mais atenção por causa de muito marroqueiro, hoje em dia pela epidemia eles não dão muito. Isso é assim.”

Nesses casos podemos encontrar indícios de que a mendicância e o trabalho infantil estão ligados a uma questão que ultrapassa as quantificações econômicas, eles também dizem respeito à questão geracional e de cosmovisão¹⁴ sobre o que se compreende por infância, sobre a condição familiar dos entrevistados.

Do ponto de vista das crianças, a maior parte relatou que o trabalho tem relação com “ajudar os pais” a trabalhar, seja na questão da mendicância ou até mesmo no suporte das tarefas dos trabalhos domésticos para que os pais possam sair para outros trabalhos. Também apareceram relatos sobre a composição da renda familiar por parte das crianças, sendo essa remuneração importante para garantir uma vida com menos privações para a família, e até mesmo para que ela tenha menos

risco de insegurança alimentar. Algumas crianças relataram que com o auxílio financeiro podem prover a família, e com isso o trabalho infantil surge como incentivo à autonomia e à independência financeira.

As crianças que abordaram o trabalho infantil a partir de uma perspectiva negativa, relataram que se sentem cansadas, constrangidas em situações que lhes causam “vergonha” e que não têm acesso ao direito de brincar, já que o tempo é tomado pela responsabilidade do trabalho. Algumas crianças entrevistadas afirmaram que o trabalho não atrapalha os estudos desde que se tenha capacidade de organização de horário e suporte familiar para acesso à escolarização.

No sentido de restabelecer objetivamente as condições sociais e econômicas para que famílias e crianças possam sair dessa situação dramática, torna-se recomendável o aumento de vagas em ensino integral e a transferência de renda. Nesses casos o dinheiro (e não a educação) parece garantir o espaço de fala por onde crianças/adolescentes se sentem ouvidos e com possibilidade de mudar as formas de viver e sobreviver em sua própria realidade.

Tipos de trabalho infantil

Segundo relatos das famílias e crianças/adolescentes, o trabalho que apresenta mais recorrência para as crianças é o de mendicância, em especial para crianças pequenas que não conseguem vaga nas escolas ou equipamentos de contraturno, seguido pelo trabalho na rua, em especial a venda de “balinhas”, no lava-rápido e na reciclagem. O que significa que a invisibilidade da pobreza torna-se visível através do corpo da criança, posto que (especialmente as mais pequenas) são, muitas vezes, fator de comoção social inegável. A pobreza é fundo imutável que articula as modalidades de trabalho infantil; as crianças apresentam além das modalidades mendicância (com maior volume) e comércio ambulante, o trabalho doméstico, o trabalho em espaços privados de uso coletivo, a feira e o tráfico de drogas. Outras categorias também aparecem como malabares nos semáforos e lava-rápido, esse último com relatos de exploração e subsalário.

Percepção sobre os tipos de trabalho infantil

1 - *E* tem 11 anos e vive na Vila A com seus 7 irmãos, sua mãe e seu pai. Não me contou muito sobre o local onde moram, apenas disse que vivem em outro lugar e frequentam esse ponto na Av. Cruzeiro do Sul para pedir dinheiro e doações. Eles conseguiram três barracas de doação e utilizam-nas como ponto para passar o dia e, às vezes, dormir. As respostas de *E* eram sempre curtas e às vezes contraditórias. Me parece que ele estava um pouco desconfiado, mas também inseguro com as respostas que me daria. Em outros momentos, parecia que tinha defasagem intelectual, como quando, por exemplo, perguntei quantas vezes na semana ou no mês ele ia à escola, e ele deu respostas contraditórias, como quem não sabe dizer. Ele também tem uma clara defasagem de aprendizagem, pois não sabia dizer como se escreve seu nome, embora esteja na terceira série – e, pela idade, deveria estar na quinta.

O garoto contou que falta muito na escola (entendi que ele praticamente não vai) para ajudar a mãe cuidando dos irmãos. Além disso, eu lhe perguntei se ajudava pedindo dinheiro e doações, ao que ele confirmou. Ele pede desde que tem cerca de 7 anos e cuida dos irmãos desde que nasceram, quando *E* tinha 8 anos. A impressão que tive é que a escola é algo bastante distante para ele, que está imerso nas atividades de cuidado dos bebês e de conseguir ajuda para a família. Com o dinheiro obtido, ele contou que compram leite e fralda para os mais novos. Chamou a atenção que ele não tenha mencionado nada de interesse próprio; parece bastante adequado à tarefa de cuidado familiar. Durante toda a entrevista, ele ficou com um bebê no colo, às vezes alternando com a irmã, que estava junto conosco. O bebê chorava, e ele às vezes se dirigia à mãe como quem pede ajuda, mas ela dava alguma orientação e não se encarregava do bebê, que permanecia com *E*.

2 - Quanto ao trabalho feito nas ruas, de guardar carro, *W* contou que o exerce desde os 12 anos, quando ainda morava com o pai. Contou também

que tentou trabalhar num lava-rápido, mas que era um valor muito menor do que a atividade exercida. Assim, voltou a exercer o trabalho de guardar carro por conta própria.

3 - V pareceu contar essa história para dizer que preferia a venda de bala a outras formas de obtenção de renda e de atividade na rua.

Efeitos da pandemia na Educação

Não há como negar o efeito estrutural da pandemia, no imaginário e no simbólico coletivo, o modo pelo qual o cenário do país revela o caráter incontornável da morte narrada em imagens, depoimentos, vivências traumáticas que repercutem diretamente na vida das pessoas, na expressão de seus modelos compartilhados socialmente. Descobrimos uma situação bastante singular no fato de que a morte, não apenas inquieta de várias formas, como também paralisa.

Para alguns estudiosos, a pandemia deve ser pensada como o período de catástrofe em que ainda não se teve tempo para medir o tamanho de seu impacto. O fechamento das escolas, sem uma política centralizada de apoio à vacinação e à ciência, produziu perdas inestimáveis tanto na esfera da economia quanto na esfera da vida das pessoas. Chegamos ao patamar de 685 mil mortes confirmadas por coronavírus¹⁵, não raro com discursos sobre a morte na perspectiva fatalista e como destino inelutável.

Como argumentam Paulo Freire (2018) e Martín-Baró (2017), o “fatalismo” dos povos latino-americanos foi muitas vezes atribuído como uma característica inerente, essencial, mas é, na verdade, o resultado da violência estrutural sofrida por esses povos desde o colonialismo. A ideia de que o destino de todas as pessoas é fatal, e que não há nada que se possa fazer a respeito, como foi muitas vezes repetido na pandemia, esconde a preservação das estruturas sociais, uma vez que “naturaliza” as injustiças (FREIRE, 2018; MARTÍN-BARÓ, 2017). Segundo Mbembe, em *Políticas da Inimizade*, a perspectiva de conflito interno acaba produzindo enquadramentos de grupos que empreendem políticas de viés racial discrimina-

tório (MBEMBE, 2017), regulando e controlando os corpos sobre o qual o poder se estabeleceu, incorporando as políticas de morte que o autor conceitua como necropolítica (MBEMBE, 2018).

As experiências trazidas pelo relatório “Educação para as juventudes brasileiras depois da Covid-19”, por exemplo, visibilizam as dificuldades enfrentadas por estudantes e professores durante a pandemia. Segundo o relatório, a pandemia afeta mais significativamente determinada parcela da população jovem brasileira, isto é, a dos moradores da periferia: pessoas pobres que comumente sofrem violações de direitos básicos como acesso ao saneamento básico e moradia, cuja “dinâmica do ambiente doméstico muitas vezes também não é propícia para os estudos, já que possibilita uma série de interferências externas” (p. 46). Ainda segundo esta pesquisa, a barreira digital, o problema de acesso à Educação num país que já produziu gerações que não puderam concluir seus estudos e qualificação profissional, a insegurança alimentar e nutricional dos estudantes e as questões socioeconômicas impactam diretamente no desempenho estudantil e produzem desinteresse, desengajamento e vontade de desistir dos estudos.

No artigo “Os efeitos da pandemia na Educação de crianças e adolescentes no Brasil” (Sena, 2021), há uma tabela na qual estão enumerados os impactos e os desafios indicados pelos especialistas na revisão da literatura sobre o tema. Dela, vale pontuar os destaques para as consequências negativas na aprendizagem do estudante que resultam das medidas adotadas pelo governo federal/Ministério da Educação, da limitação de ordem estrutural, material (acesso às tecnologias, materiais escolares, alimentação), das dificuldades de acesso às tecnologias que induzem à exclusão, e dificultam a promoção pelos professores do ensino remoto, aumentando com isso a desigualdade. Para a Unesco (2021), as desigualdades e as condições sociais dos educandos são vistas como condições que interferem na capacidade de responder ao mundo pandêmico, o que varia de acordo com o nível de renda.

No que diz respeito ao confinamento, as crianças e os adolescentes não saíram de suas casas e tiveram que adaptar às suas possibilidades concretas os estudos e suas condições materiais, além de sentirem o impacto de suas afetividades se

diluindo em meio ao isolamento social. Antes importa aceitar o destino: “A inevitabilidade dos acontecimentos da própria vida reduz a importância de cada um deles, por isso sentir emoções intensas, como deixar-se levar pela alegria ou pela tristeza, carece de sentido, pois o que importa na existência é aceitar o próprio destino com coragem e conduzi-lo com dignidade” (MARTÍN-BARÓ, 2017, p. 176).

As escolas ficaram fechadas por muito tempo. Assim, vimos surgir alguns apontamentos, por meio de relatos, que nos direcionaram ao universo da violência social que revelam a escola como espaço de pouco acolhimento e inclusão, com falta de estrutura material, de acessos pontuais e dinâmica pedagógica de baixa intensidade na modalidade remota. As crianças e os adolescentes reconhecem que a pandemia afetou seus estudos, ficando desmotivados pela condição e oferta de solução por parte da escola; muitos não frequentaram o período de aulas remotas, como no caso do filho de *D*, que faz a seguinte consideração em um trecho da entrevista: “A pandemia conseguiu assim destruir meus sonhos em relação ao que é o futuro do meu filho”.

Quando perguntada sobre o acesso a aparelhos para o ensino remoto, como o tablet, *D* responde: “Nem chegou, pro *R* nem chegou”. Elementos sobre o rendimento escolar no período pandêmico também aparecem nos registros etnográficos da pesquisa, exemplos como o de *L* que durante a pandemia não aderiu às atividades remotas e que apresentava dificuldades em acompanhar as aulas presenciais, em realizar lições, se voltou para os jogos de celular (segundo a responsável, vende balas no intuito de manter os gastos tecnológicos) e ainda não está completamente alfabetizado.

A escola como espaço de pouco acolhimento e inclusão

1- Naquele dia, tanto *AP* quanto *W* referiram, mesmo que com narrativas distintas, os motivos de estar infrequente na escola. Enquanto *AP* me contou que *W* havia brigado com um professor, na entrevista com *W* o adolescente contou de forma mais detalhada sobre a briga; o professor que o chamou

de 'Jack', na sensação de *W* o nomeou assim por saber que o aluno cumpriu medida socioeducativa. *W* demonstrava reflexão sobre a discriminação que ele passava por ter estado por esse serviço e sobre uma assimilação do professor em vinculá-lo a estupro por *W* ter cumprido um serviço de medida socioeducativa.

Todo esse conflito foi o motivo das discussões com o professor e [resultou] na infrequência de *W* na escola. Quanto ao trabalho feito nas ruas, de guardar carro, *W* contou que o exerce desde os 12 anos quando ainda morava com o pai. Contou também que tentou trabalhar num lava-rápido, mas que era um valor muito menor do que a atividade exercida. Assim, voltou a exercer o trabalho de guardar carro por conta própria.

2- Na única escola que *T* frequentou realmente em São Paulo, conforme lembrança de *M*, ficou tudo bem até um dia em que *T* contou para ela que uma professora havia perguntado para uma colega de sala, mas na frente de *T*, se ela "tinha problema". Depois disso, *T* não quis mais ir à escola e mesmo com a vaga em uma escola nova também "não conseguia levantar" para ir à aula.

Na entrevista com *T*, a adolescente contou de modo muito parecido com a mãe o que a fez não ir mais à escola. Quando a professora perguntou para sua amiga se *T* tinha problema, *T* recordava ter dito que sim e que se arrependia por isso. Me contou também que não queria ir ao psicólogo porque tinha medo que a julgassem.

3- *M* contou, ainda, que *M* não frequenta a escola em Osasco, onde está matriculado, desde que estão nas ruas, por receio de que a denunciem por maus-tratos, uma vez que ele frequentaria a escola sujo e com fome. Ela considera isso muito ruim para o garoto, pois ele está sendo privado do aprendizado, do convívio e da sociabilidade que a escola oferece. Enquanto isso, está sem condições adequadas de alimentação, higiene e cuidados, o que pareceu entristecer muito *M*.

4- Eu havia levado papéis sulfite e um estojo com canetinhas. Perguntei se ela gostaria de desenhar, e imediatamente ela aceitou. Conversamos, portanto, enquanto ela desenhava. A garota me contou que, no ano passado, quando ainda estava na creche, um colega a chamou de “feia e horrorosa”, e isso a deixou muito chateada. Este ano, quando ela foi para a pré-escola, não quis ir, ainda marcada pelas ofensas do garoto. A mãe agregou, depois que K foi até a cozinha com a avó, que o menino também a chamou de “fedida”. Embora esse tema das ofensas permaneça sendo sensível na família, K parece ter superado o suficiente para retornar à escola, a qual está frequentando normalmente.

Quanto à questão socioeconômica, as crianças e os adolescentes apresentaram queixas de dificuldades de acesso atreladas à experiência de pobreza e desemprego. A insegurança alimentar surge relacionada à questão do trabalho infantil no contexto da pandemia; a rua aparece como lugar para arranjar o que comer, o essencial para sobreviver, como arroz, feijão e mistura.

Percepção sobre as dificuldades de acesso e a relação com a pobreza

AC, adolescente em situação de rua e que está morando em uma construção de madeira, tecido e plástico, na Av. Cruzeiro do Sul, tem 16 anos. Na resposta à primeira pergunta, sobre a família, ela começou sua fala contando sobre sua filha e sobre o namorado, com quem naquele dia, ela estava rompida. Pretendia ficar uns dias na casa de uma irmã e disse que sobre sua família tinha um irmão, a quem apontou, a mãe e mais duas irmãs.

AC relatou que quando saiu da escola foi por não querer mais estudar. Contou que no início da pandemia estava em um “abrigo”. Sobre a obtenção de renda, ela informou, nas suas palavras: “era mais meu marido”. Disse que estava pensando e que precisaria dar um jeito e que provavelmente seria bala “por ser o jeito mais fácil”.

Embora no período da entrevista AC tivesse dito que queria voltar a estudar, quando referiu não estar matriculada, ela vinculou estar em situação de rua à impossibilidade de frequentar a escola. A fala “aí não teve como, né” de AC pode sugerir uma sequência de possibilidades e questões como condição para ela frequentar a escola.

(entrevistadora) “O que você faz com o dinheiro que você ganha?”

(entrevistado) “Dou pra minha mãe pra dar o arroz, o feijão e mistura dentro de casa. Tudo aqui de casa tem falta, daí ajuda.” (adolescente, frequente, trabalha com malabares)

“O jeito foi partir pra pedir na rua, né? A gente fica pedindo no farol, vender bala, ir atrás de algum alimento, essas coisas. Porque a maioria das vezes num ajuda, né? Meu irmão tem três anos e ele ainda é intolerante à lactose, às vezes o leite em casa é difícil pra ele, ele é o leite mais caro que ele tem que tomar. [...] Na maioria das vezes eu guardo porque no final do mês sempre tem conta, tem umas coisas pra pagar, remédio da minha avó, comprar as coisas pro meu irmão mais novo, que a maioria das vezes eu não penso nem em mim, mas, eu penso mais na minha vó e nele que tem três aninhos.” (adolescente, frequente, trabalha com mendicância)

A experiência de pobreza e desemprego vivida pelas famílias

1- A família de sete pessoas, sendo que o marido de V, que trabalha com construção, não estava na casa, chegou em São Paulo por volta de 2019 “sem conhecer ninguém”, como V contou, e passou “muita dificuldade” e “muita necessidade”. Foi nesse contexto que F e J tiveram a ideia de vender bala.

V demonstrou vários sentimentos ao falar sobre a venda de balas por parte de seus filhos. Relatou que na pandemia tinha medo, que pensa que nesse período de venda de bala eles podiam estar brincando. Entretanto, ao mesmo tempo, através do termo que ela usou – “malinar” –, V falava também sobre a impossibilidade de eles não ficarem na rua e que nesse sentido ela preferia que eles vendessem bala do que “malinassem”. Contou sobre quebra de câmeras da escola e venda dos equipamentos eletrônicos. V pareceu contar essa história para dizer que preferia a venda de bala a outras formas de obtenção de renda e de atividade na rua.

2- Do começo da tarde até por volta das 16h, muitas barracas localizadas abaixo do trilho do trem do metrô na Av. Cruzeiro do Sul estão fechadas, e quase não se vê movimento de pessoas por ali. A partir das 16h, o cenário muda e observa-se muito mais gente, inclusive crianças brincando.

Há mocós mais solitários e há alguns aglomerados de barracas, nos quais observamos mais crianças, pertencentes a grupos familiares. A família de T estava em um desses pontos com várias barracas e outros móveis, incluindo um sofá pequeno.

Alguns dias antes, estivemos lá entrevistando duas mulheres dessa família, que reside na Ponte das Bandeiras, em uma ocupação, mas costuma passar os dias naquele local para receber doações e dinheiro. Avó, duas filhas, seus companheiros e várias crianças conformam o arranjo familiar.

Neste dia 27, entrevistei C, que tem 24 anos e três filhos. O mais velho, T, tem 6 anos. A mãe conta que, antes da pandemia, seu marido trabalhava e ela também fazia bicos. Com a chegada da pandemia, ele perdeu o trabalho e ela perdeu oportunidades de renda, de modo que a família teve que deixar a casa onde viviam de aluguel, e se juntaram à mãe e à irmã na ocupação onde vivem hoje. Segundo T, a ocupação é um “lugar de todo mundo, cada um com seu cantinho”. Embora sejam beneficiários do Auxílio Brasil, essa renda não é suficiente, de modo que estabeleceram esse ponto na Cruzeiro do Sul como forma de receber as doações e obter rendimentos extras.

Enquanto eu conversava com sua mãe, T se aproximou e disse, muito contente, que iria para a escola nos próximos dias. É a primeira vez que ele frequentará a escola. Segundo C, ela vinha tentando uma vaga desde antes da pandemia – quando ele devia ter cerca de 3 anos – e só agora conseguiu. Ele vai iniciar, portanto, a primeira série do Ensino Fundamental. A mãe acredita que, não fosse a pandemia, ele teria entrado na escola antes.

3- A figura do pai com uma criança em cadeira de rodas é facilmente avistada no centro financeiro da capital, bem ao lado da Bolsa de Valores ficam Antônio e Camila pedindo ajuda financeira com algumas poucas balas e pirulitos na mão.

São claramente estrangeiros, com uma história de doença degenerativa familiar, segundo A, a mãe de C também não anda e outras pessoas da mesma família também portam essa mesma doença, o que fez ele sair da Venezuela para tentar tratamento no Brasil, especificamente em São Paulo na AACD. Não conseguiu vaga nem tampouco uma instalação que o permitisse colocar C em escola para que ele pudesse trabalhar, fato que o desmotivou de tentar os tratamentos em São Paulo. Desse modo, ele queria fazer nova viagem, dessa vez para a fronteira em Roraima, onde, apesar das políticas de assistência aos imigrantes não serem das melhores, ele tem familiares que estão na cidade, o que o faz acreditar que vai ser melhor, julga a vida em São Paulo sozinho com sua filha muito difícil.

A cada semana, A consegue tirar o dinheiro suficiente para pagar um aluguel na zona leste, onde moram apenas ele e sua filha e recebe doações para se alimentar.

Comenta ainda que não é todos os dias que está na rua com a filha, mas em nossa percepção ele sai com a filha quase todos os dias e se comunica através de um cartaz que revela sua necessidade. Na cadeira de rodas de C, fica pendurado um pote transparente onde as pessoas depositam moedas e notas em dinheiro.

O foco de A para vida de C é achar o tratamento de saúde adequado, ficando os estudos e a escola em segundo plano, porque a doença que ela tem é degenerativa e muito agressiva para uma criança de 8 anos.

Em tempo, A está cadastrado no Auxílio Brasil, porém até o momento da entrevista relata não ter recebido nenhuma parcela do auxílio e não estava entendendo o porquê. Sobre outros equipamentos públicos, ele não tem entrada por sua condição de estrangeiro, pois é pouco conhecedor do funcionamento do sistema público de Saúde brasileiro e das políticas de acesso à renda e moradia na cidade de São Paulo.

Paradoxalmente, quanto ao trabalho infantil propriamente dito, de acordo com a percepção dos entrevistados, não houve relatos de aumento. No relato das crianças e dos adolescentes, o trabalho infantil aparece em menor intensidade, no período pandêmico, e quando surge é trazido como algo anterior à pandemia, contudo as práticas de trabalho doméstico foram intensificadas durante o período pandêmico, com a função de cuidador e nas ruas.

“Acho que tipo assim, o que que é minha obrigação é estudar ou ajudar sim ajuda minha mãe a cuidar das minhas irmãs? Às vezes lavo roupa pra quando ela tá cansada e limpo a casa. [...] Piorou [depois da pandemia]. [Sobre a mãe] Tá mais cansada e fica mais tempo trabalhando, daí eu ajudo mais também, que é bom.” (criança, infrequente, TI doméstico)

“Eu cuido do meu pai e... eu tenho... eu considero uma irmãzinha. Aí eu cuido dela também, entendeu? Só isso, mas eu cuido do meu pai, ajudo ele, só. [...] Eu gosto de cuidar sim, mas cansa bem e não teve escola [durante o período de pandemia]. Daí cansa mais.” (adolescente, infrequente, TI doméstico)

(entrevistadora) “Não está mais vendendo? Tá? Quando você estava vendendo bala, você gostava de vender bala?”

Acenou que sim

(entrevistadora) “Por que que você parou então?”

(entrevistado) “Não, porque tava ruim.”

(entrevistadora) “Tava ruim como?”

(entrevistado) “Não tinha mais dinheiro pra comprar bala [após pandemia]” (criança, infrequente, TI comércio ambulante - venda de balas)

Quanto à família e moradia foi relatado pelas crianças e pelos adolescentes dificuldade de estudar no modo on-line em decorrência da falta de espaço adequado ao estudo e doença de parentes que precisavam de maiores cuidados.

“No começo sim, porque era bem difícil estudar on-line, porque lá em casa ah... não tem internet, a internet é do vizinho e era muitas pessoas usando e ficava meio ruim a internet. Não é todo mundo que tem celular/notebook pra estudar. Ficou bem difícil na pandemia.” (adolescente, frequente, TI com mendicância)

A experiência de cuidado doméstico em tempos de pandemia

T, que tem 12 anos e está no sétimo ano, parecia muito contente em conversar comigo e contar de sua relação com a escola. Ela não sabe precisar bem a data do adoecimento do seu pai por Covid-19, dizendo que foi no início do ano (entendi que por volta de fevereiro), e que, por conta disso, precisou ficar cuidando dele em casa. *R* não quer tomar vacina contra Covid-19, e

teve um quadro severo de infecção, assim como sequelas que perduraram por meses, incluindo muita dor na perna. Ela tentava ir à escola uma vez por semana para não se afastar tanto.

Segundo a garota, ele sempre fez as tarefas domésticas, mas, depois que adoeceu, precisou que a filha realizasse essas atividades, como cozinhar, fazer faxina no próprio quarto etc. Me contou que cozinha praticamente todos os dias e prepara receitas que sabe fazer: por exemplo, estrogonofe e macarrão com molho. Não faz frituras porque tem medo de se machucar. Arruma a casa uma vez por semana e compartilha com o pai tarefas como lavar a louça e cozinhar. No período em que R ainda estava se recuperando, a filha buscava água para ele e lhe dava os remédios e comida, até que ele melhorasse e ela pudesse voltar à escola.

Nesse período de adoecimento e sequelas da contaminação, apesar de ter deixado de frequentar a escola, T. narra que continuou estudando, pois seu pai lhe “passava liçõezinhas”. Não achou muito bom faltar porque depois “prejudica no futuro”; caso tivesse muitas faltas, poderia repetir de ano. Por isso, ela ficou preocupada. Sentiu falta dos amigos, dos professores e de ficar na escola. Apesar de tudo, ficar em casa era legal.

Ela também relata que voltou à escola há cerca de um mês, e que gosta muito da escola e dos professores. Ela deseja ser policial ou advogada, e entende que a escola é importante “para o futuro” e “para se formar”, para evitar “ir para um trabalho que não ajude muito no futuro”. No final da entrevista, me mostrou seu caderno de geografia, passando as páginas, repletas de “C” – correto – marcadas pelo professor, rapidamente.

Por fim, há que se pontuar o funcionamento do Sistema Único de Saúde (SUS) e o impacto que sofreu em tempos pandêmicos. Se por um lado o SUS ficou sobrecarregado e precisou dar conta de gerenciar uma crise de Saúde aguda, por outro, as famílias ficaram submetidas à organização do sistema, o que afetou diretamente sua organização doméstica. Acompanhemos o quadro a seguir:

Percepção sobre o impacto da Covid e problemas de saúde na organização doméstica

A sala onde nos receberam tinha dois sofás e abaixo da janela muitos tecidos, já que *R* é costureira. *R* tem 84 anos e teve Covid ainda no primeiro ano da pandemia. *A* é viúva e seu marido faleceu depois que pegou Covid. Recentemente *A* começou a fazer um tratamento de saúde longo e a infrequência de *F* estava relacionada a mais de uma questão: *A* não podia levá-lo por conta do tratamento e não queria que ele fosse sozinho; o transporte disponibilizado pela Secretaria de Educação exige uma distância maior que a da casa do aluno e a escola; os casos de Covid na escola assustam bastante a família.

A família descreveu bastante cuidado partilhado. Enquanto *A* tem passado bastante tempo nas sessões de tratamento médico e deslocamentos, *R* passa o dia com *F* e, como *A* também contou, *F* a lembra de tomar remédios e de parar de trabalhar para descansar também.

A família narrou impactos da Covid de distintas maneiras. Além disso, parecem ficar muito em casa e que *F* sai pouco sem a avó; *A* usou a expressão “são criados presos”. *A*, assim como *S*, contou também sobre atendimentos de saúde “mal realizados”.

Perspectivas imediatas sobre o trabalho infantil

A maior parte das crianças e dos adolescentes entrevistados relatou que prefere parar de trabalhar, pois além da exposição a situações abusivas e que possam afetar o desenvolvimento da criança e do adolescente, pontuou a valorização da escola e outras possibilidades de obter experiências.

“É porque precisa [trabalhar]. Lá, meu pai gosta muito dos filhos, mas a madrasta, ela tem [as filhas dela]. Ela acha que as filhas dela têm que ser melhor do que os meus irmãos.

Isso é que eu não entendo. [...] É ruim porque trata diferente, e aqui [na rua] não é bom, é perigoso.” (criança, infrequente, trabalha em mendicância.)

Nesse relato, a criança organiza sua fala a partir de experiências ruins dentro de casa e no contexto do trabalho infantil. Segundo ela, existe uma diferença na construção de vínculo entre as filhas biológicas e os filhos de “consideração”. Esse vínculo fragilizado dentro de casa faz com que um grupo de crianças tenha privilégios em relação ao outro. A rua é vista como algo perigoso pela criança e uma espécie de “punição”.

“É porque eu não sou filha dela... daí venho [trabalhar].” (idem)

Os entrevistados que relataram que gostariam de continuar trabalhando abordaram discursos de valorização da experiência adquirida e o acesso à renda e as oportunidades que o dinheiro produz no contexto familiar.

“O bagulho é um trampo suave pra mim. É um trampo que eu já gosto. Desde pequeno. Não é cansativo pra mim. Conheço muita gente, faço muito intimidade com muita pessoa, faço. Não é verdade?” (adolescente, frequente, trabalho infantil com comércio ambulante - venda de bala)

“Não, porque eu gosto, eu gosto. [Incompreensível] Porque, quando minha avó morava aqui, eu gosto porque minha mãe sempre me ensinou que tem que manter tudo limpo, ter uma boa higiene. Aí eu comecei a gostar.” (adolescente, infrequente, TI doméstico - cuidadora de irmãos e tarefas domésticas)

“Por causa que aqui eu consigo pelo menos eu acho que a minha mãe é boa pra mim, ela gosta bastante de mim. Ela sempre dá uma horinha... quando de vez em quando uma moça, ela já me deu uma caixa de balinha aqui pra mim, aí outra moça deu pra mim outra, aí agora eu tenho duas caixas agora, aí de vez em quando a minha mãe, ela dá um tempinho pra eu vender pra mim. Aí eu tenho um dinheirinho, na maioria das vezes eu compro alguma coisa que eu fico com vontade.” (criança, frequente, TI comércio ambulante - venda de balas)


O trabalho infantil parece emergir como proteção nesse contexto, como podemos ver em uma de nossas participantes: A venda de balas como algo melhor que outros envolvimento, incluindo obtenção de renda ou não, apareceu também na fala de V, moradora do mesmo bairro que R, ao não separar a venda de balas de seus filhos da amizade e sociabilidade deles com vizinhos e colegas da escola. Algo semelhante apareceu também a quilômetros dali, na fala de T, na Av. Cruzeiro do Sul, ao dizer que não queria deixar seu filho, I, sozinho, onde moravam porque sabia “como era”.

Outro ponto abordado, que merece destaque é a diferença relatada pelos entrevistados sobre o trabalho infantil e a mendicância, como se essa última não fosse apresentada como um trabalho, e sim como uma prática, aliás, considerada vexatória, uma vez que envolvem crianças de pouca idade. Poucos adolescentes seguem essa prática, pois trabalham em outras atividades.



Perspectiva de futuro: sonhos

Entre os efeitos expressos na relação trabalho infantil, exclusão escolar e o contexto pandêmico que agravou a desigualdade da estrutura social brasileira, destaca-se a possibilidade de sonhar. “Você sonha em trabalhar com o que no futuro?” Essa é a última pergunta do questionário e visivelmente causa certo deslocamento nos entrevistados: exige um respiro e um momento ainda que breve para pensar no futuro. Visível no olhar e na mudança de postura corporal, sendo preciso às



vezes refazer a pergunta para obter a compreensão do questionamento e obter respostas como as que se seguem:





“Eu gosto muito de desenho. Desde pequeno, assim, que eu gostei de desenhar, né? Aí eu sempre sonhei ser tatuador, mas tipo quem pensar assim eu falei, nossa, tatuador ganha muito, mas também é muito muita coisa, assim, muitos anos de curso, muita coisa falei, ah então vou pensar em outra coisa, então acaba tentando pensar, tipo engenheiro, ficar desenhando prédio, esses negócios.” (adolescente, infrequente, TI como guardador de carros)



“Eu gosto muito de estética, eu gosto muito de fazer cílios. Coisa que mexe com a estética, eu gosto muito. Então eu queria trabalhar numa área de estética.” (adolescente, evadida, TI doméstico)




“Eu... eu queria ser veterinária e pegar todos os cachorrinhos e os e os gatinho da rua pra cuidar.” (criança, infrequente, TI doméstico)



(entrevistada) “Sim, eu queria fazer psicologia.”

(entrevistadora) “Muito bom, interessante. Por quê?”

(entrevistada) “Porque eu, tipo assim, eu gosto muito de ajudar as pessoas e também gosto muito de conversar. Como eu também tenho um irmão especial eu queria ajudar pessoas assim.” (adolescente, frequente, TI doméstico)



“Eu quero estudar pra ser polícia [...] Se eu não trabalhar como policial quando crescer, vou trabalhar como advogada. Porque além de ser uma profissão que dá dinheiro, também não tem muito risco de morte. Se você é advogado.”

(adolescente, infrequente, TI mendicância)

(entrevistada) “Polícia ou advogada.”

(entrevistadora) “E por quê?”

(entrevistada) “Por causa que eu gosto muito de polícia, ele protege os outros e ajuda também as pessoas. E o advogado, eu gosto de proteger, tipo, as pessoas, mas do jeito certo, não do errado. Eu gosto... um desses dois eu vou ser. Minha mãe fala pra mim ser adv... eh, porque é muito perigoso polícia, né? Aí eu falo, ‘não, mãe, é que eu gosto, eu quero ser’. Aí eu vou ser polícia. Eu tenho fé que eu vou ser polícia. Eu acho que eu ia acabar as aulas, até fazer... como que é o nome? Se esqueci. Eh... esqueci. Vou fazer tudo primeiro. Aí depois eu vou fazer negócio de polícia e... policial. Defender.”

(adolescente, infrequente, TI doméstico)

(entrevistado) “Eu quero ser do exército.”

(entrevistadora) “É mesmo? Você gosta do exército.”

(entrevistado) “É porque o meu pai é, era. É ou era? [criança olha para a mãe] Era, já foi.” (criança, evadido, TI comércio ambulante - venda de balas)

Quando questionados sobre qual profissão escolheria, a grande maioria dos entrevistados escolhe profissões ligadas a funções de controle e ordem disciplinar, como policiais, exército, juízes e advogados. São profissões tidas como portadoras de legitimidade, associadas também a uma demanda de protagonismo social. A alta incidência das funções que implicam o uso da arma de fogo pode indicar,

ainda, a importância crescente que foi concedida às armas e ao militarismo nas últimas décadas, na cultura e política brasileira, associados, sobretudo, à masculinidade. Desse modo, o sonho é fabulado, gestado, interpretado mediante a cultura de cada grupo ao qual a pessoa pertence.

Outro ponto relevante foram as falas sobre as condições de cuidado e família, como a do sonho de ter uma casa, cuidar dos filhos, a da segurança alimentar, todas elas presentes nas demandas do senso comum.

As narrativas da pesquisa também transmitem a sensação de projeção ao futuro, tanto quanto ao desejo de frequentar a universidade (ser veterinária, psicóloga, engenheiro, advogado etc.), como em relação a um futuro mais seguro, em que se possa contar com renda estável. Nesse sentido, as opções por carreiras militares indicam uma visão realista quanto ao ingresso em profissões que permitam estabilidade e que estão disponíveis para as classes populares.

De modo geral, não se verifica uma condição fatalista. As crianças e os adolescentes vislumbram saídas, outras possibilidades e estão abertas para o sonho. Entretanto, vimos, em alguns poucos casos, que os sonhos são atravessados por condições objetivas da vida e por relações sociais tensas. É o que se observa no caso de MB que vende balas desde menina e tem uma história de vida atravessada por problemas de várias ordens estruturais como o da distribuição de renda e ausência dos pais. MB não teve emprego formal, tem baixa escolaridade e não pode escapar da repetição sistêmica, permaneceu vendendo balas e hoje leva seus filhos, torcendo para que eles tenham dias melhores, mas, ao mesmo tempo reservando um lugar de sobrevivência caso as barreiras sociais não fossem resolvidas. Um de seus filhos, de 4 anos de idade, responde assim a nossa pergunta “Qual é seu sonho?”:

(entrevistado) “O Chuck. Que mata todo mundo.” (criança, frequente, TI comércio ambulante - venda de balas)

Percepção sobre a fabulação do sonho

A entrevista nos chamou a atenção pelo teor da resposta da pergunta sobre qual seria seu sonho, o que a criança prontamente responde “meu sonho é ser o Chucky quando crescer para poder matar todo mundo”. Recebeu reprimenda da B, mas o menino seguiu em seu imaginário e fez uma cara que representava o Chucky. A exposição à violência dessa criança estava tão latente que foi externalizada através de uma performance que chocou a nossa dupla.

Quando questionado sobre seu sonho para o futuro, sua resposta pareceu um tanto quanto perturbadora, já que se trata de uma criança pequena. Sua resposta foi bem segura ao justificar o motivo que o faz gostar do personagem Chucky, o do “brinquedo assassino” do filme. Fica a dúvida, até que ponto ele reproduz isso por ser algo aceito pelas pessoas que o cercam ou se ele tem entendimento do real significado das ações do personagem. De qualquer maneira, a violência física faz parte de seu universo.

Ao considerarmos a correspondência entre o sonho e o status social da pessoa num conjunto estrutural, podemos compreender um pouco mais a relação entre necropoder, lei, ordem, extremismo político, militarismo e a projeção do que se vê e do que se vive através da vulnerabilidade de um sistema. Talvez se pudesse então dizer que a dinâmica social possibilita as condições para uma melhor e mais aprofundada análise da produção dos sonhos das crianças entrevistadas. Ao nos situarmos sobre a realidade social das famílias e das crianças, podemos refletir sobre uma espécie de diagnóstico social através do sonho, entendido, aqui, sempre nos dois sentidos, ou seja, como formação do inconsciente e como ideal do eu, para utilizarmos dois termos da psicanálise.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

O objetivo desta pesquisa foi realizar um estudo para a produção de um diagnóstico das causas da evasão escolar e do trabalho infantil no município de São Paulo, endereçando propostas que visem: à proteção integral de crianças e adolescentes, ao acesso e permanência na escola e à formulação de políticas públicas necessárias para o enfrentamento da exclusão escolar, da vulnerabilidade social e do trabalho precoce e desprotegido.

Os dados coletados mostram que a evasão escolar e a infrequência são fenômenos que andam lado a lado ao trabalho infantil (ainda que tenhamos identificado casos de frequência e trabalho infantil combinados). Esses fenômenos são indicativos de desvinculação escolar, pois revelam trajetórias de fragilização do vínculo entre o estudante e seu projeto educacional, e produzem dialeticamente exclusão escolar. Partimos do ponto que a exclusão escolar se refere a todas as situações com potencial de fragilizar a relação do estudante com a escolarização e de produzir um processo de desvinculação escolar que pode se tornar evasão definitiva. O trabalho infantil, nesse sentido, é um fenômeno que conta significativamente para a exclusão escolar.

A exclusão escolar e o trabalho infantil são fenômenos multicausais, como indica a literatura, e como mostram crianças e adolescentes, responsáveis entrevistados e parte dos gestores. O enfrentamento a essas violações de direitos deve ser multidimensional e levar em conta, ainda, a importância de compreender que a “ajuda” aos responsáveis e a necessidade de gerar renda emergencial são entendidas pelos adultos como um tipo de “proteção”, e não como uma situação de risco social. Assim, é importante que um modelo de intervenção sistemática, sistêmica e contínua de prevenção e enfrentamento ao trabalho infantil e à exclusão escolar leve em conta a intersectorialidade (Assistência Social, **Educação**, **Saúde**, Geração

de Emprego e Renda e Habitação), contando com um agente articulador (técnico com a função de mediador intersetorial entre Família e Políticas Públicas). A escuta qualificada, tanto de profissionais da Educação quanto da Assistência Social, tem o potencial de ampliar o acesso à cidadania e dar a devida complexidade à questão do trabalho infantil como fator de risco, desproteção social e vulnerabilidade que afetam a educabilidade.

Recomendações

As principais conclusões desta pesquisa foram debatidas em diversas frentes. Os achados preliminares foram apresentados na Jornada de Estudos, Pesquisas e Publicações na área da Assistência Social (SMADs) e na CMETI, contando com as participações de representantes da SMDHC, SMADS, SMS, entre outros. Internamente, realizaram-se três sessões de grupo de trabalho interprojetos também para preparar as recomendações, apresentadas a seguir, a partir da expertise das equipes do Aprendiz e dos achados de campo.

O enfrentamento ao trabalho infantil, à evasão escolar, assim como às causas que levam aos dois fenômenos, requerem, primordialmente, ações intersetoriais, que articulem de forma efetiva as políticas setoriais. Exige ainda a criação de outras medidas setoriais ou ações e serviços que fortaleçam as já existentes. As recomendações estão organizadas pelo eixo “Intersetorialidade” ou pelo setor a que pertencem, a seguir:

Intersetorialidade

Recomendação #1 Desenvolver um plano intersetorial de enfrentamento à pobreza e extrema pobreza, com vistas à redução de desigualdades, garantindo medidas de equidade racial e de gênero, priorizando famílias pretas e pardas do município, cujas crianças estejam em situação de rua, exclusão escolar e/ou trabalho infantil.

Recomendação #2 Desenvolver medidas de enfrentamento ao racismo estrutural e ao racismo institucional que articulem ações da Educação, Assistência Social, Direitos Humanos, Geração de Emprego e Renda e Habitação.

Recomendação #3 Implementar um **programa-piloto de acompanhamento familiar com transferência de renda condicionada**¹⁶ a famílias com crianças/adolescentes em situação de trabalho infantil e exclusão escolar (ver Anexo 2), priorizando aquelas em situação de rua ou com privações múltiplas, nas seguintes dimensões: Assistência Social, Educação, Trabalho e Renda, Saúde e Habitação. A complexidade desses fenômenos exige a figura de um **técnico mediador entre o público-alvo e atores do SGDCA, ao qual nomeamos como agente articulador**, haja vista a necessidade de criação de vínculo com grupos nesta condição e os limites do trabalho intersetorial. Esse técnico interventor/articulador construiria com cada núcleo familiar uma trilha de usuário (plano de acompanhamento) entre as políticas sociais e seus membros. A cada etapa do acompanhamento, a família seria avaliada em seu percurso com instrumentais próprios, orientados de forma particular para fatores de risco e proteção e portas de saída.

Recomendação #4 Desenvolver normativa legal que regule o funcionamento do Sistema de Garantia de Direitos, prevendo, entre outras coisas, o encontro periódico de seus diversos atores no âmbito dos territórios, para facilitar as discussões e encaminhamentos de casos.

Recomendação #5 Considerar as diferenças de contextos e territórios, quando no desenho de políticas voltadas às crianças e aos adolescentes em situação de rua, que atravessam diretamente a condição de estarem ou não em situação de exclusão escolar e/ou trabalho infantil.

Recomendação #6 Revisar e pactuar com toda a rede o papel dos Conselhos Tutelares, com regulamentação municipal a fim de dirimir pontos divergentes, bem como a difusão de seu verdadeiro papel à rede de proteção social e à sociedade.

Recomendação #7 Estreitar parceria entre a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Trabalho (SMDET) e a Secretaria Municipal de Assistência Social (SMADS) por meio – principal, mas não exclusivamente – da expansão do Programa Operação Trabalho (POT) para inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade ora atendidas pelos SASF e SCFV.

Recomendação #8 Produzir um sistema integrado de informações que promova compartilhamento de banco de dados, com destaque para os dados coletados pela SME, assim como as informações coletadas pelos agentes Comunitários de Saúde (SMS) e SEAS (SMADS). Importante considerar a criação de diferentes perfis de usuário com acesso limitado e implementação de tokens de segurança a fim de proteger dados pessoais e dados pessoais sensíveis, resguardando-se o direito à privacidade das pessoas cadastradas e atendidas por políticas públicas, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados.

Recomendação #9 Enquanto o sistema integrado não é implementado, planejar estratégias para compartilhamento das informações escolares diretamente com a Assistência Social (CREAS, CRAS) e com a Secretaria de Educação (NAAPA) dos dados de evasão e infrequência apurados a fim de otimizar os tempos de identificação e intervenção sobre os casos.

Recomendação #10 Enquanto o sistema integrado não é implementado, capacitar os operadores para utilizar o SISRUA e o Sípia, bem como organizar ambos os sistemas para registro correto e confiável das informações.

Assistência Social

Recomendação #1 Firmar um pacto que consolide um fluxo de enfrentamento ao trabalho infantil entre os agentes da rede de proteção. É importante resgatar e realizar o que propõe a Portaria SMADS 46/2010 que versa sobre as atribuições da rede de proteção, inclusive SEAS e CREAS. Devido à rotatividade dos agentes, recomenda-se um programa de formação continuada para os atores que irão compor o fluxo de atendimento de crianças e famílias em situação de trabalho infantil. Recomenda-se que a formação continuada tenha como resultado a construção coletiva de um Caderno de Fluxo com os atores da rede de proteção social e do Sistema de Garantia de Direitos. É desejável também a participação dos usuários para a garantia do controle social.

Recomendação #2 Adequar a oferta de CRAS e CREAS às demandas nos territórios da cidade, equipando-os com infraestrutura, recursos e profissionais.

Recomendação #3 Garantir a formação continuada dos profissionais do SUAS com foco no trabalho infantil e na exclusão escolar.

Recomendação #4 Fortalecer as unidades estatais, principalmente suas equipes profissionais, para a execução do Paif e Paefi, de modo que possam atuar efetivamente no acompanhamento de famílias com crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil.

Recomendação #5 Mapear, por parte de CRAS e CREAS, as redes locais de organizações sociais e de suas ofertas na área de Educação, cultura, inclusão produtiva, esporte e lazer, como estratégia complementar de mobilização para os encaminhamentos.

Recomendação #6 Garantir em lei que equipe do SEAS que aborda crianças e adolescentes seja multiprofissional especializada e designada especificamente para esse trabalho, para que possa dar a devida atenção a esse público. Tal abordagem deve ocorrer de maneira integrada à rede socioassistencial e às demais políticas públicas.

Recomendação #7 Realizar campanha permanente sobre o trabalho infantil buscando sua desnaturalização e tornando sua erradicação uma demanda social. Importante que a campanha aborde o canal 156 como sendo o principal meio de solicitar atendimento social para crianças e adolescentes nessa condição, seja em espaço público ou privado, a fim de facilitar a ação do munícipe de avisar o poder público sobre os casos. Os casos que não forem de competência da SMADS devem ser encaminhados por ela para o Ministério Público do Trabalho, Ministério da Economia ou devido órgão de competência. Evitar o termo “denúncia” para não passar a sensação de criminalização das vítimas do trabalho infantil ou suas famílias.

Recomendação #8 Garantir em lei a obrigatoriedade de afixar um aviso de divulgação do Disque 156 em estabelecimentos comerciais para solicitação de atendimento social para casos de trabalho infantil, exploração sexual e outras violências contra crianças e adolescentes. Incorporar ao Disque 156 a opção de indicação

facilitada de denúncia de criança em situação de rua e/ou trabalho infantil, mesmo que sem os dados completos.

Recomendação #9 Fortalecer estratégias e ações de enfrentamento ao trabalho infantil em espaços privados de uso coletivo, em especial, nas empresas que administram o transporte público municipal e intermunicipal.

Recomendação #10 Ampliar o acesso ao Sistema Eletrônico de Informação (SEI) aos parceiros conveniados a partir da criação de diferentes perfis de usuário com acesso limitado e implementação de tokens de segurança a fim de proteger dados pessoais e dados pessoais sensíveis, resguardando-se o direito à privacidade das pessoas cadastradas e atendidas por políticas públicas, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados.

Educação

Recomendação #1 Assegurar em lei uma política permanente de busca ativa e de atendimento intersetorial às crianças e aos adolescentes fora da escola ou em risco de evasão, com especial atenção para casos de trabalho infantil e situação de rua. Essa política deve contar com indicadores de resultados e responsabilidade de atores definidos.

Recomendação #2 Ampliar o número de Agentes de Busca Ativa Escolar (ABAEs) no programa desenvolvido pelo NAAPA – atualmente são 70 para a rede municipal inteira – para uma primeira abordagem de estudantes em risco de evasão. Garantir condições de transporte, identificação, segurança e comunicação para que os ABAEs realizem o trabalho nos territórios.

Recomendação #3 Criar instrumento legal para que casos de evasão notificados na plataforma da BAE sejam acompanhados, incluindo a construção de fluxos para que o trabalho intersetorial, efetivamente, se realize.

Recomendação #4 Mobilizar todos os agentes de ponta, aqueles que estão na rua ou têm interface com o público direto, para a identificação e notificação de

casos de evasão escolar e trabalho infantil, tais como equipes do SASF; do SEAS; agentes Comunitários de Saúde. Tal recomendação tem como premissa que, tal qual a identificação do trabalho infantil, que deve ser compartilhada entre os profissionais da rede de proteção social e do Sistema de Garantia de Direitos, o fenômeno da exclusão escolar não deve ser um assunto restrito aos profissionais da Educação.

Recomendação #5 Difundir temas ligados à exclusão e ao trabalho infantil entre familiares, responsáveis e estudantes para que a comunidade escolar contribua com a identificação de casos e esteja informada sobre os impactos gerados por essas violações de direitos.

Recomendação #6 Veicular campanha transversal sobre evasão escolar e infrequência, tendo como premissa que a prevenção e o enfrentamento às diferentes formas de exclusão escolar precisam ser o ponto de partida para a erradicação de outras violações de direitos.

Recomendação #7 Criar canal de atendimento municipal para informar casos de evasão escolar. O SP 156 – Portal de Atendimento da Prefeitura de São Paulo não possui um serviço específico para demandas relativas às crianças e adolescentes fora da escola ou em situação de infrequência escolar. A ampliação desse serviço no assunto “Educação” do site poderia ser divulgada mediante campanhas de mobilização específicas, por exemplo, com slogans como “Conhece uma criança que não está na escola?”. Recomenda-se que o atendimento da criança ou do adolescente seja direcionado ao NAAPA e ao Conselho Tutelar.

Recomendação #8 Assegurar formação continuada voltada a professores e gestores escolares para compreensão dos fenômenos da evasão escolar e do trabalho infantil, visando contribuir para a identificação e encaminhamento de casos. Na pesquisa online, 31% dos profissionais de Educação disseram que o encaminhamento de casos sobre o trabalho infantil não é de sua responsabilidade.

Recomendação #9 Fortalecer os grêmios estudantis e conselhos escolares para que se constituam como instâncias de gestão e participação democrática que promovam a integração entre escolas, famílias e estudantes.

Recomendação #10 Priorizar a oferta de vagas em escolas de jornada ampliada às crianças e aos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, risco de evasão e vítimas de trabalho infantil, atrelada a uma bolsa-auxílio que facilite a permanência deles nessas vagas.

Recomendação #11 Criar estratégias de acolhimento e apoio à aprendizagem de crianças e adolescentes reinseridos nas escolas.

Recomendação #12 Assegurar em lei que a matrícula nunca poderá ser recusada pela escola em razão de ausência de documentação e de comprovação de endereço de residência. Nesses casos, a orientação deve ser que os responsáveis levem a documentação necessária posteriormente para a unidade educacional. Em caso de solicitação de transferência de escola durante o ano letivo, é fundamental priorizar os casos a fim de garantir a continuidade do atendimento e evitar novos casos de evasão.

Recomendação #13 Ampliar a oferta de ações de enfrentamento ao racismo, à discriminação e ao bullying nas escolas, apontados entre as crianças e as famílias como fatores preponderantes para evasão e abandono escolar.

Geração de emprego e renda

Recomendação #1 Priorizar oferta de geração de emprego e renda, assim como de cursos profissionalizantes, para famílias de crianças e adolescentes em situação de alta vulnerabilidade, em especial, de trabalho infantil.

Recomendação #2 Incluir como medida de Termo de Ajustamento de Conduta expedidos pelo Ministério Público do Trabalho e/ou Justiça do Trabalho a contratação de jovens aprendizes em situação de vulnerabilidade.

Recomendação #3 Desenvolver ações em parceria com a iniciativa privada com o objetivo de ampliar o acesso, a permanência e a retenção de adolescentes em situação de alta vulnerabilidade nos programas de aprendizagem.

Habitação

Recomendação #1 Priorizar o acesso de famílias com crianças e adolescentes em situação de rua, em especial em casos de evasão escolar e de trabalho infantil, à política habitacional, visando às soluções habitacionais definitivas.

Recomendação #2 Articular o atendimento habitacional voltado a essas famílias a outras políticas setoriais, especialmente a ações de geração de renda e de enfrentamento à evasão escolar e ao trabalho infantil.

Saúde

Recomendação #1 Ampliar o acesso de crianças, adolescentes e responsáveis a tratamento de saúde mental que foi prejudicada devido aos impactos da pandemia, considerando, inclusive e principalmente, o atendimento às pessoas em situação de rua.

Recomendação #2 Garantir que os serviços públicos de Saúde, incluindo os agentes Comunitários de Saúde, compartilhem informações com outros órgãos da rede sobre casos identificados de trabalho infantil em todas as suas modalidades – inclusive, piores formas.

Recomendação #3 Intensificar ações de prevenção à gravidez na adolescência, com foco nos direitos sexuais e reprodutivos, de forma articulada com as políticas de Educação.

Recomendação #4 Formar e sensibilizar os profissionais de Saúde sobre as questões que envolvem crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, para que possam identificá-los com mais facilidade e acionar a rede de proteção.

Gestão municipal e controle social

Recomendação #1 Fiscalização pelos órgãos de controle das mudanças de rubrica na execução orçamentária. As constantes mudanças dificultam o exercício do controle social sobre os gastos públicos.

Recomendação #2 Adoção de programas e rubricas exclusivamente destinados a ações intersetoriais que visem ao enfrentamento da evasão escolar, tal como a criação do cargo de agente articulador na Lei de Diretrizes Orçamentárias e Lei Orçamentária Anual.

Recomendação #3 Incluir metas específicas de evasão escolar e enfrentamento ao trabalho infantil no próximo ciclo do Plano Plurianual Municipal.

Recomendação #4 Avaliar se os contratos firmados com as organizações sociais que executam serviço para a rede de proteção social do município apresentam indicadores e metas eficientes ou se distorcem a prestação dos serviços efetuados. Revisar modelo dos contratos de gestão se necessário.

Recomendação #5 Aplicar um modelo orçamentário que permita a fácil identificação do valor investido por cada secretaria ou órgão em ações voltadas para crianças e adolescentes, como propõe a metodologia do Orçamento Criança e Adolescente (OCA) desenvolvida pela Fundação Abrinq.

Direitos humanos

Recomendação #1 Enquanto na ausência de um sistema integrado de comunicação entre todos os agentes, promover a capacitação continuada de conselheiros tutelares para manejo do Sistema de Informação para Infância e Adolescência (Sipia), com a inclusão de suporte (help desk) para apoio aos usuários.

Recomendação #2 Garantir a efetivação do Plano Municipal de Políticas para Imigrantes, em especial, no que tange ao Eixo 7 – Acesso à Educação Integral (Garantia do direito à Educação a todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas

adultas imigrantes por meio do acesso, permanência e terminalidade na rede de ensino público municipal).

Cultura, esporte e lazer

Recomendação #1 Ampliar o acesso de crianças e adolescentes e seus familiares a atividades culturais, desportivas e de lazer, em especial nos territórios de origem de crianças e adolescentes em maior vulnerabilidade social, promovendo ações que contribuam com o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Recomendação #2 Buscar parcerias com empresas ou outros órgãos públicos que possam dispor de ingressos gratuitos a eventos visando ao acesso de bens culturais produzidos na cidade e ao fortalecimento de vínculo entre crianças, adolescentes e seus familiares.

Recomendação #3 Sensibilizar os profissionais da rede de esporte e lazer para que possam identificar casos de evasão escolar e trabalho infantil nos equipamentos e acionar a rede de proteção, bem como planejar ações intersetoriais de prevenção e enfrentamento aos dois fenômenos a partir do esporte.

Notas

1. De acordo com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil foi o país com mais tempo de escolas fechadas em 2020, considerando os demais analisados. O dado considera a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram 178 dias de escolas fechadas, em 2020, contra 48 dias de média dos países da OCDE. Fonte: <https://www.portaliecte.com.br/brasil-e-o-pais-que-ficou-mais-tempo-com-as-escolas-fechadas-em-2020-aponta-ocde/#:~:text=O%20Brasil%20foi%20o%20pa%C3%ADs,m%C3%A9dia%20dos%20pa%C3%ADses%20da%20OCDE>.
2. Para discussão sobre causas e consequências do trabalho infantil ver: KASSOUF, Ana Lúcia. O que sabemos sobre Trabalho Infantil? Revista Nova Economia, Belo Horizonte, 2007.
3. VIGISAN. I Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia de Covid-19 no Brasil, 2021.
4. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2235-orfaos-da-covid-19-mais-de-113-mil-menores-de-idade-perderam-os-pais-na-pandemia-denuncia-relatorio-do-cns-e-cndh#:~:text=Segundo%20estimativas%2C%20mais%20de%20113,para%20130%20mil%20no%20pa%C3%ADs>
5. A noção de cidadania aqui se insere no contexto do Estado de Bem-Estar Social, enquanto processo de reconhecimento através de direitos civis, políticos e sociais. Cabe ao Estado garantir acesso a essas três modalidades de direito, para considerar o estatuto de cidadania plena na dinâmica de famílias e indivíduos sobre sua tutela (FLEURY, 1994).
6. Pode parecer contraditório: tais famílias se ocupam de sua função protetiva, conforme previsto legalmente dentro do ECA e em tratados internacionais, ao permitirem que filhas e filhos deixem de acessar a escola por razões de segurança. Em nome da integridade física e emocional das crianças e dos adolescentes, o direito à Educação é restringido pelos responsáveis.
7. Tal afirmativa não apresenta rigor quantitativo válido em termos de amostragem estatística. Ela diz respeito à razão do total de menções pelo quantitativo total de crianças/adolescentes ouvidos em que estavam em situação de rua.
8. É bastante sensível aqui a aproximação teórica da abordagem de pobreza como privação de capacidades de Sen (2001), com a abordagem de leitura das expressões das educabilidades de Lópes (2005). O autor indiano é referenciado nos textos de Lópes como referências para se pensar a desigualdade social e seus desdobramentos objetivos e subjetivos.

9. Tal dado não deve ser levado em consideração sob uma perspectiva estatística com amostragem válida. Essa afirmativa faz sentido quando observamos o recorte das falas sem rigor estatístico, mas em seu volume de frequência nos espaços em que as entrevistas foram feitas.

10. A noção de estigma social presente aqui denota a subalternidade na representação de uma cultura vista como estranha (estrangeira). De forma específica, a população boliviana sofre um estigma duplo decorrente da nacionalidade estrangeira e dos traços fenotípicos da população (SILVA, ALMEIDA, 2019).

11. O presente texto disposto na Lei obriga o poder público a oferecer um programa de diagnóstico e tratamento precoce aos educandos da Educação Básica com dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, em articulação com a política de Saúde, por meio de propostas multidisciplinares de intervenção psicossocial.

12. Tais categorias também encontram subsídio na pesquisa de Lima, Ribeiro e Andrade (2011) acerca das percepções de crianças e adolescentes sobre o trabalho infantil. Tais categorias não são observadas nas experiências com trabalho infantil doméstico em que não existe remuneração em troca da mão-de-obra.

13. Marcos Bezerra refere-se à figura do atual secretário de Assistência e Desenvolvimento Social, o senhor Carlos Bezerra Júnior, que, segundo Zarife, prometeu uma reunião pessoal.

14. Cosmovisão, termo que segundo Isabelle Stengers e Bruno Latour corresponde às questões relativas à ordenação cosmológica do pensamento individual, ou da prática cultural específica que de um grupo. A cosmovisão aparece como chave analítica para pensar outras formas de descrever o mundo e a natureza. Consultar: STENGERS, I. “La proposition cosmopolitique”. In: LOLIVE, Jacques; SOUBEYRAN, Olivier (Eds.). *L'émergence des cosmopolitiques*. Paris: La Découverte, 2007. [Tradução brasileira]: Revista do IEB, v. 68, 2018. LATOUR, Bruno. “Quel cosmos? Quelles cosmopolitiques?”. In: LOLIVE, Jacques; SOUBEYRAN, Olivier (Eds.). *L'émergence des cosmopolitiques*. Paris: La Découverte, 2007. p. 69-84.

15. Dados retirados do site <https://covid.saude.gov.br/>.

16. Tal recomendação surge do levantamento de experiências exitosas em acompanhamento familiar. Pensando a complexidade da questão, sugere-se uma ação similar ao programa Puente inserido no plano Chile Solidário. O termo “ponte” é utilizado aqui para caracterizar a função do “apoio familiar” (técnico de nível médio) em relação à família e às políticas públicas: um agente de ligação e conexão. O desenho da iniciativa chilena pode ser encontrado em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1065/1/TFLACSO-2006MIAN.pdf>.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Maria de Fatima Pereira et al. Programa de erradicação do trabalho infantil: concepções de educandos e famílias. *Psicologia: Ciência e Profissão* [on-line]. v. 36, n. 2, p. 458-470, 2016.

AQUINO, Juliana Maria et al. Trabalho infantil: persistência intergeracional e decomposição da incidência entre 1992 e 2004 no Brasil rural e urbano. *Revista Economia Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 61-84, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rec/a/tGT7VnBQC8RtJqVqKq4kWLN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2022.

ANTUNES, Ricardo. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. *Trabalho, Educação e Saúde* [online], v. 1, n. 2, p. 229-237, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/jGSb8jWJPtWKnTjcHw8B7Cn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2022.

ARANHA, Adriana; BRONZO, Carla. Um olhar sobre a proteção social na América Latina frente à pandemia. *Cadernos PROLAM/USP* (on-line), v. 20, p. 99, 2021.

ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (orgs.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores* [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora FIOCRUZ, 2010.

AZEVEDO, Carlos Eduardo F. et al. A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., 2013, Brasília: EnEPQ 2013, 2013.

BASTIDE, Roger. "Sociologia do sonho". In: *O sagrado selvagem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Gestão do SUAS. Coordenação Geral de Implementação e Acompanhamento da Política de RH do SUAS. NOB-RH SUAS: Anotada e Comentada. Brasília, 2011. 149 p.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Norma Operacional Básica NOB-SUAS*. Brasília, 2012. 64 p.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Sistema Único de Assistência Social. Proteção Social Básica. *Orientações Técnicas Centro de Referência de Assistência Social*. Brasília, 2012. 72 p.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Caderno de Orientações do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – Articulação Necessária na Proteção Social Básica*. Brasília, 2016. 36 p.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Perguntas Frequentes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)*. Brasília, 2017. 131 p.

BICHIR, Renata; CANATO, Pamella. Intersetorialidade e redes sociais: a implementação de projetos para a população em situação de rua em São Paulo. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro: FGV, 2021.

BICHIR, Renata; CANATO, Pamella. Solucionando problemas complexos? Desafios da implementação de políticas intersetoriais *In*: PIRES, Roberto Rocha C. (org.). *Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas*. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

BRONZO, Carla. Concepções sobre pobreza e alguns desafios para a intervenção social. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v. 84, p. 66-90, 2005.

____. Intersetorialidade como princípio e prática nas políticas públicas: reflexões a partir do tema do enfrentamento da pobreza. In: CONGRESSO DO CENTRO LATINOAMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO - CLAD, 12., 2007, Santo Domingo. *Anais...* Venezuela: [s. n.], 2007.

____. Intersetorialidade, autonomia e território em programas municipais de enfrentamento da pobreza: experiências de Belo Horizonte e São Paulo. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 35, jul./dez., 2010, p. 119-159.

BRONZO, Carla; BARBOSA, Daniele C. de A. A. *A problemática do cuidado na interseção entre campos de políticas: o caso do Programa Maior Cuidado em uma metrópole brasileira*. GIGAPP Estudos Working Papers, v. 7, p. 309-324, 2020.

BRONZO, Carla; MENDES, Maria Clara; REZENDE, Eliete. Os serviços socioassistenciais como mecanismos de proteção: explorando efeitos e limites. *Cadernos de Gestão Pública*, v. 24, p. 1-17, 2019.

BRONZO, Carla; REZENDE, Eliete; GUIMARÃES, Flávia. A burocracia de nível de rua na implementação do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif): percepções e traduções de normativas nas políticas públicas. *Administração Pública e Gestão Social*, 2022. p. 1-16, 2022.

BRONZO, Carla; SIQUEIRA, Lauren; CANCADO, Aidê. Intersetorialidade no enfrentamento da pobreza no campo: a experiência recente de Minas Gerais. *Revista Espaço Público*, v. 7, p. 1 - 20, 2022.

BRONZO, Carla; VEIGA, Laura da. Estratégias intersetoriais de gestão municipal de serviços de proteção social: a experiência de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Administração Pública*, v. 48, p. 595-620, 2014.

CÂMARA Municipal de São Paulo. *Carta denunciando más condições em sedes dos Conselhos Tutelares de SP é discutida pela Comissão da Criança*. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/blog/carta-denunciando-mas-condicoes-em-sedes-dos-conselhos-tutelares-de-sp-e-discutida-pela-comissao-da-crianca/>. Acesso em: 8 jun. 2022.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *Cadernos de Pesquisa São Paulo*, n. 116, p. 143-176, jul. 2002.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Crianças e adolescentes fora da escola*. Disponível em: <https://www.alunopresente.org.br/publicacoes/>.

____. *Vidas presentes*. Disponível em: <https://www.alunopresente.org.br/publicacoes/>.

____. *Guia prático para gestores públicos*. Disponível em: <https://www.alunopresente.org.br/publicacoes/>.

____. *Diagnóstico socioterritorial aluno presente – relatório, v. 1*. Disponível em: <https://www.alunopresente.org.br/publicacoes/>.

____. *Diagnóstico socioterritorial aluno presente – relatório v. 2*. Disponível em: <https://www.alunopresente.org.br/publicacoes/>.

____. *Professora, estou presente*. Disponível em: <https://www.alunopresente.org.br/publicacoes/>.

____. *Guia prático para gestores públicos: tecnologia social desenvolvida pelo Projeto Aluno Presente para a superação do fenômeno das crianças e adolescentes fora da escola*. 2016.

____. *Todas as crianças na escola em 2015 – iniciativa global pelas crianças fora da escola*. Disponível em: <https://www.alunopresente.org.br/publicacoes/>.

____. *O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil*. Disponível em: <https://www.alunopresente.org.br/publicacoes/>.

____. *Criança livre do trabalho infantil. A grave relação entre trabalho infantil e evasão escolar*. Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/noticias/reportagens/grave-relacao-entre-trabalho-infantil-e-evasao-escolar/>.

CHILD LABOUR 2020 – *global estimates 2020, trends and the road forward*. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipec/documents/publication/wcms_797515.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

COMAS-SP. *Resolução Comas – SP n. 1057, de 3 de novembro de 2015*. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/comas/res15/1057.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

CORDEIRO, Tiago Gomes. *Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) na cidade de São Paulo: gestão compartilhada ou terceirização de serviços?* 2017. 289 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.

CRESPO, Antonio Pedro A.; GUROVITZ, Elaine. A pobreza como um fenômeno multidimensional. *Revista de RAE Eletrônica*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n2/v1n2a03>. Acesso em: 28 set. 2022.

CRESWELL, Jhon W. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage, 2009.

CRONEMBERGER, Izabel Herika Gomes Matias; TEIXEIRA, Solange Maria. O sistema de proteção social brasileiro, política de Assistência Social e a atenção à família. *Pensando fam.*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 132-147, dez. 2015. Acesso em: 27 set. 2022

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1986.

ERI, Marcelo; OSORIO, Manuel Camilo. *Tempo para escola na pandemia* (sumário executivo). Rio de Janeiro: FGV, out. 2020.

FLEURY, Sônia. *Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 66. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. *Trabalho infantil e adolescente: impacto econômico e os desafios para a inserção de jovens no mercado de trabalho no Cone Sul*. Disponível em: <https://fundacaotelefonica.org.br/acervo/impactos-economicos-e-os-desafios-para-a-insercao-de-jovens-no-mercado/>.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Unicef. *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série*. Dados publicados no site da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar (trajetoriaescolar.org.br). jan 2021.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Unicef. *Cenário da exclusão escolar no Brasil*. Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-nobrasil.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

GALDEANO, Ana Paula e ALMEIDA, Ronaldo (coords). *Tráfico de drogas entre as piores formas de trabalho infantil: mercados, famílias e rede de proteção social*. São Paulo: Cebrap, 2018.

GALDEANO, ANA PAULA; LOTTA, G. A lei em conflito com o adolescente: a Política de Atendimento Socioeducativo vista a partir de “baixo”. In: *Espaços periféricos: política, violência e território nas bordas da cidade*. São Carlos: EDUFSCar, 2020, p. 43- 61.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008

GUEDES Filho; MOREIRA, Ernesto *et al.* *Trabalho infantil e adolescente: impacto econômico e os desafios para a inserção de jovens no mercado de trabalho no Cone Sul*. 2013. Disponível em: <http://www.institutoelo.org.br/site/files/publications/f4726e1a2382aa03768817f7f31f4566.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022

Guia para orientar as ações intersetoriais na primeira infância. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_acoes_intersetoriais_primeira_infancia.pdf. Acesso em: 1º mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) sobre Trabalho de Crianças e Adolescentes 2016-2019*. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101777_informativo.pdf. Acesso em: 14 mar.2022

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. *Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2016-2019*. Investigações Experimentais. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101777_informativo.pdf. Acesso em 30 de ago. 2022.

INOJOSA, Rose Marie. Intersectorialidade e um novo paradigma organizacional. *Revista de Administração Pública*, v. 32, n. 2, p.35-48.

VIGGISAN. *Insegurança alimentar e Covid-19 no Brasil*. Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil.

INTERNATIONAL LABOUR OFFICE AND UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND, CHILD LABOUR. *Global estimates 2020, trends and the road forward*. New York: ILO, Unicef, 2021. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipec/documents/publication/wcms_797515.pdf. Acesso em: 8 jun. 2022.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION AND UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. *Covid-19 and child labour: a time of crisis, a time to act*. New York: ILO, Unicef, 2020. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipec/documents/publication/wcms_747421.pdf. Acesso em: 8 jun. 2022.

JOHNSON, R. Burke.; ONWUEGBUZIE, Anthony. J. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, v. 33, p. 14 - 26, 2004.

LIMA, Marília Batarra; RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antônio dos Santos. Percepções de crianças e adolescentes sobre seu trabalho informal. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 48-66, abr. 2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 out. 2022.

LICHAND, Guilherme and WOLF, Sharon. *Measuring Child Labor: whom should be asked, and why it matters*. 2022. SSRN, pp. 1-34. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4125068

LÓPES, Nestor. *Equidad educativa y desigualdad social – desafios de lá educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: Unesco, 2005.

LÓPES, Nestor. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (orgs.). *A cidade contra escola? Segregação e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital, Faperj, 2008.

KASSOUF, Ana Lúcia. O que sabemos sobre trabalho infantil? *Revista Nova Economia*, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/neco/a/vNWZ-vdPj8mGNRNF48zxWXPJ/?lang=pt> Acesso em: 9 jun. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2019.

MARQUES, Luciana. *A matricialidade sociofamiliar na política de assistência social: as diferentes perspectivas e interpretações teóricas no Serviço Social*. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. Trabalho infantil e contexto sociofamiliar: considerações acerca dos resultados de um estudo relativo às infâncias (pre)ocupadas. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 8, p. 112-131, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9187>. Acesso em: 30 set. 2022.

MARTIN-BARÓ, Ignácio. O latino indolente: caráter ideológico do fatalismo latino-americano. In: F. Lacerda Júnior (org.). *Crítica e libertação na psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 173-203.

MAYNARD-MOODY, Steven; MUSHENO, Michael. *Cops, teachers, counselors: stories from the front lines of public service*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.

MBEMBE, Achille. *Políticas da inimizade*. Tradução Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. *Documento técnico orientador para subsidiar o seminário nacional sobre trabalho social com famílias PNAS à luz das avaliações sobre a produção acadêmica na área de Assistência Social e a produção institucional do MDS sobre trabalho social com famílias realizadas nos produtos anteriores*. Consultoria. Brasília: Projeto Unesco – 914BRZ3002, 2015. Disponível em: https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmsps/ferramentas/docs/Produto%203%20-%20TSE_MIOTO.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

MØLLER, Marie. Ø. *Solidarity and categorization: solidarity perceptions and categorization practices among danish social workers*. Aarhus: Politica, 2009.

MØLLER, Marie. Ø., & STONE, Deborah. 2013. Disciplining disability under danish active labour market policy. *Social Policy & Administration*, v. 47, n. 5, p. 586-604.

MPT. “Workshop realizado no MPT reuniu municípios para troca de experiências no combate ao trabalho infantil”. Publicado em 2 jul. 2019. Disponível em: <https://www.prt3.mpt.mp.br/procuradorias/prt-belohorizonte/1174-workshop-reuniao-municipios-para-troca-de-experiencias-no-combate-ao-trabalho-infantil>. Acesso em: 9 jun. 2022.

NASCIMENTO, Alexandre Ferreira do; DESLANDES, Suely Ferreira. A construção da agenda pública brasileira de enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil. *Physis: Revista de Saúde Coletiva* [online], v. 26, n. 4, p. 1.171-1.191, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/dyWkWJm635dXxzTLcb7SWcp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2022.

SENA, Michel Canuto de *et al.* Os efeitos da pandemia na educação de crianças e adolescentes no Brasil. *LexCult: revista eletrônica de direito e humanidades*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 107-119, abr. 2021. Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/511>. Acesso em: 29 set. 2022.

NARAYAN, Deepa *et al.* *Voices of the poor: can anyone hear us?* New York: Oxford University Press, 2000.

NERI, Marcelo; OSORIO, Manuel Camilo. *Tempo para a pandemia (Sumário Executivo)*. Rio de Janeiro, out. 2020. 24 p.

NORMA TÉCNICA dos Serviços Socioassistenciais. Proteção Social Básica. São Paulo, 2012.

UNICEF. *O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil*. Disponível em: https://www.alunopresente.org.br/wpcontent/uploads/2016/08/Livro_O_Enfrentamento_da_Exclusao_Escolar_no_Brasil.pdf.

PARIZOT, Isabelle. A pesquisa por questionário. In: PAUGAM, Serge (coord.). 2005. *A pesquisa sociológica*. Petrópolis, Editora Vozes, pp. 85-101.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PIEROBON, Camila. Battle for housing and mutual witnessing. *Public Culture*, 2022, 9937269. Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/public-culture/article-abstract/doi/10.1215/08992363-9937269/319630/Battle-for-Housing-and-Mutual-Witnessing?redirectedFrom=fulltext>.

Prefeitura de São Paulo: Norma Técnica dos Serviços Socioassistenciais Proteção Social Básica, 2012.

RAMOS, Ana Maria Vila Real Ferreira et al. *Contribuições para o enfrentamento das piores formas de trabalho*. MPT/Coordinfância. Brasília: Ministério Público do Trabalho, 2021. Disponível em: https://mpt.mp.br/pgt/publicacoes/contribuicoes-para-o-enfrentamento-das-piores-formas-de-trabalho-infantil/@@display-file/arquivo_pdf.

REDE PENSSAN. *Inquérito nacional sobre insegurança alimentar no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil*. 2021.

SÃO PAULO. *Decreto n. 61.426, de 10 de junho de 2022*. Cria o Programa Cidade Protetora e o Selo Cidade Protetora. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/sp/s/sao-paulo/decreto/2022/6143/61426/decreto-n-61426-2022-cria-o-programa-cidade-protetora-e-o-selo-cidade-protetora>.

_____. *Lei n. 17.827, de 7 de julho de 2022*. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-17827-de-7-de-julho-de-2022>. Acesso em: 30 set. 2022.

_____. *Agenda municipal 2030*. Comissão Municipal ODS, 2020.

_____. *Programa de metas 21/24 - versão inicial*. São Paulo, 2021.

_____. *Relatório de execução anual*. Programa de metas 2021. São Paulo, 2021.

SEN, Amartya. *Desigualdade reexaminada*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SENA, Michel Canuto de et al. Os efeitos da pandemia na educação de crianças e adolescentes no Brasil. *LexCult: revista eletrônica de direito e humanidades*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 107-119, abr. 2021. Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/511>. Acesso em: 29 set. 2022.

SILVA, Ana Maria de Vasconcelos; ALMEIDA, Luciane Pinho de. Fronteiras, mobilidades e desigualdades: uma reflexão sobre a escola de/na fronteira. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 707-724, ago. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682019000200021&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 3 out. 2022.

SILVEIRA, Luciana. *Guia passo a passo prevenção e erradicação do trabalho infantil na cidade de São Paulo*. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

SISTEMATIZAÇÃO DO projeto “Chega de trabalho infantil na indústria da moda de São Paulo”. Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2020/07/sistematizacao-final-projeto-chega-de-trabalho-infantil-na-industria-da-moda-150720.pdf>.

SOARES, Luiz Eduardo. *Vidas presentes*. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Vidas-Presentes.pdf>.

SOUZA, Elaine dos S. *A parceria entre Estado e as organizações sociais por meio de convênio para execução da assistência social no Grajaú – São Paulo - SP*. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 24 mar. 2017.

SOUZA, Soraia Pereira; BRONZO, Carla. Os desafios da gestão territorial na proteção básica em uma metrópole. *Serviço Social & Sociedade*, v. 137, p. 54-73, 2020.

VEIGA, Laura da; BRONZO, Carla. Estratégias intersetoriais de gestão municipal de serviços de proteção social: a experiência de Belo Horizonte. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 48, n. 3, p. 595-620, maio/jun. 2014.

VIEIRA, Marcia Guedes. *Trabalho infantil no Brasil: questões culturais e políticas públicas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4415/1/2009_MarciaGuedesVieira.pdf. Acesso em: 8 jun. 2022.

VIGISAN. *Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil*, 2021.

WORLD BANK. 2005. *Gender issues in child labor*. PREM Notes, n. 100. Washington, DC: World Bank. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/11210>. Acesso em: 21 mar. 2022.

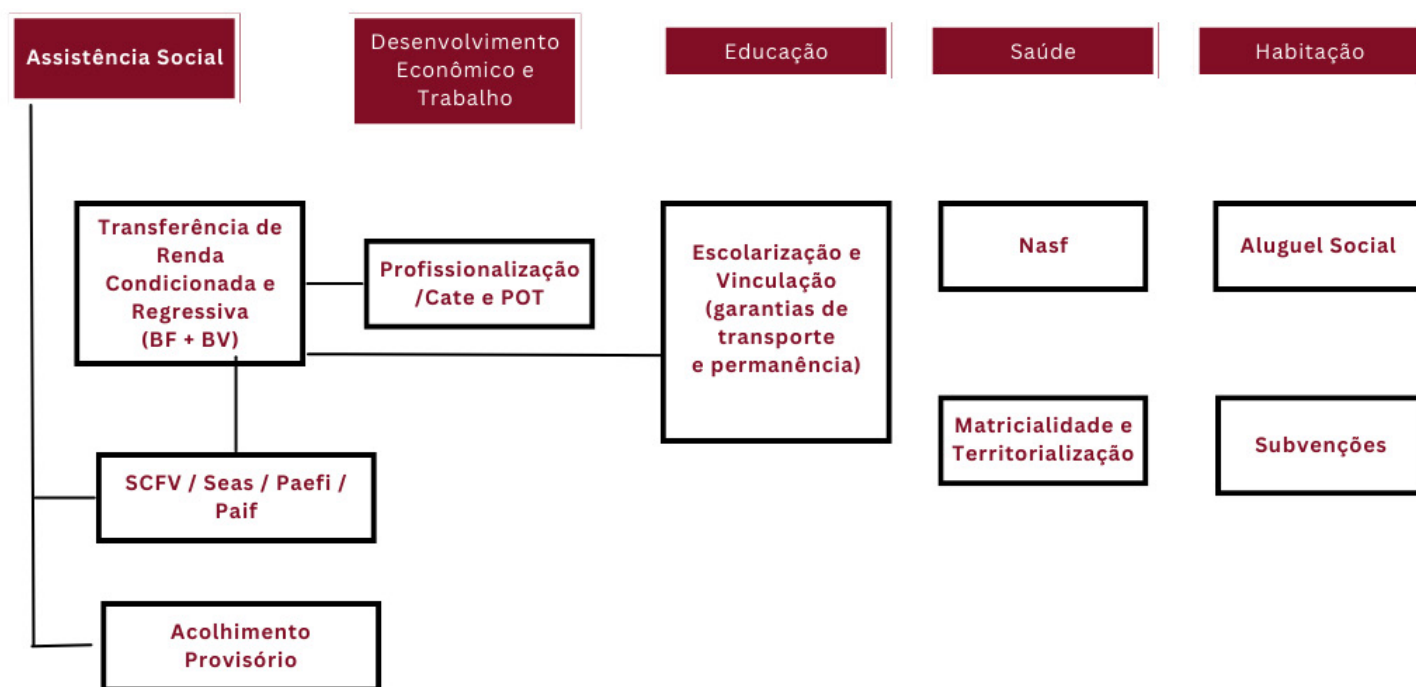
ANEXOS

Anexo 1 - Editais do Fumcad: diretrizes, temas e ano

Diretriz	Trabalho Infantil?	Evasão Escolar	Ano
Acolhimento institucional	Não	Não	2016
Enfrentamento ao uso e abuso de drogas	Não	Não	2016
Medidas socioeducativas	Não	Não	2016
Trabalho infantil e proteção ao adolescente trabalhador	Sim	Não	2016
Cultura de paz	Não	Não	2016
Garantia de direitos	Sim	Não	2016
Acolhimento institucional	Não	Não	2017
Enfrentamento ao uso e abuso de drogas	Não	Não	2017
Medidas socioeducativas	Não	Não	2017
Exploração do trabalho infantil e proteção ao jovem aprendiz	Sim	Não	2017
Cultura de paz	Não	Não	2017
Garantia de direitos	Sim	Não	2017
Primeira infância	Não	Não	2017
Primeira infância	Não	Não	2019
Saúde	Não	Não	2019
Educação	Não	Sim	2019
Diversidade e inclusão	Não	Não	2019
Crianças e adolescentes em situação de rua e - de rua	Sim	Não	2019

Diretriz	Trabalho Infantil?	Evasão Escolar	Ano
Medidas socioeducativas	Não	Não	2019
Acolhimento institucional	Não	Não	2019
Enfrentamento violência	Não	Não	2019
Adolescentes 15 a 17 anos	Sim	Sim	2019
Estudos e pesquisas	Não	Não	2019
Assistência e desenvolvimento social	Sim	Não	2021
Cultura	Não	Não	2021
Trabalho e renda	Não	Não	2021
Direitos humanos	Não	Não	2021
Educação	Não	Sim	2021
Esporte	Não	Não	2021
Pessoa com deficiência	Não	Não	2021
Saúde	Não	Não	2021
Assistência e desenvolvimento social	Sim	Não	2022
Cultura	Não	Não	2022
Trabalho e renda	Sim	Não	2022
Direitos humanos	Sim	Sim	2022
Educação	Não	Sim	2022
Esporte	Não	Não	2022
Pessoa com deficiência	Não	Não	2022
Saúde	Não	Não	2022

Anexo 2 - Proposta metodológica de ação intersetorial para as políticas públicas em convergência para atendimento emergencial e qualificado das demandas por inserção escolar e produtiva das crianças, adolescentes e suas famílias



Importante para a implementação

Estabelecer recorte de perfil para focalização e estabelecimento de equipe mínima de agente articulador.

Validação do formato da ação intersectorial por órgãos de controle social (conselhos), equipes técnicas dos equipamentos e usuários.

Programa pode ser validado em experiência similar à de conferência, com participação em grupos de trabalho, com poder deliberativo em relação à proposta inicial.

Acompanhamento deve priorizar a saída das ruas como elementos inicial, pois ela foi observada como um agravo na perspectiva de gestores, familiares e crianças/adolescentes.

O papel do agente articulador

Atua a partir de encaminhamentos de famílias referenciadas por outros serviços, secretarias e órgãos do SGDCA. Por exemplo, CREAS, CRAS, SEAS, NAAPA, Conselhos Tutelares e Nasf.

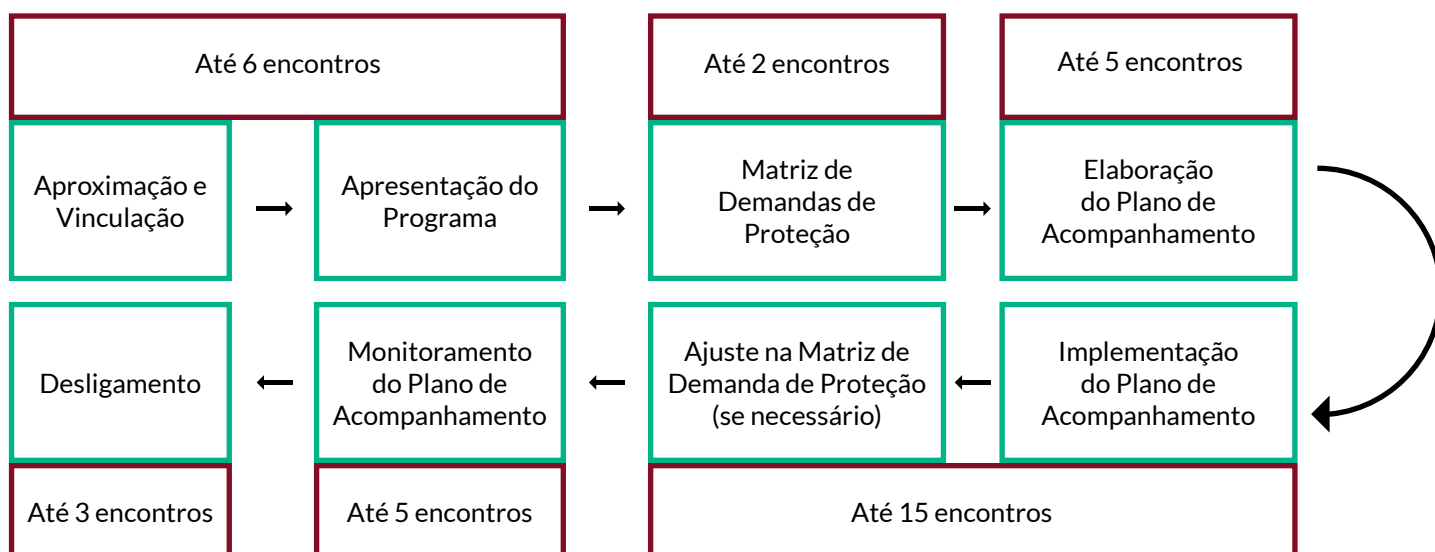
É necessário construir um perfil capaz de buscar a adesão dos indivíduos, com critérios que considerem atenção ao perfil de responsáveis com crianças e adolescentes em trabalho infantil, exclusão escolar, variáveis socioeconômicas, entre outras.

É importante separar na categorização de casos, por exemplo famílias com trajetória na rua com maior tempo de permanência de famílias que ocupam as ruas de forma pontual em decorrência de crises agudas de fragilização de renda ou vínculos; famílias indicadas pelo NAAPA; e famílias indicadas pelo CRAS.

O agente articulador tem a tarefa de:

- (a) apresentar a proposta do acompanhamento e estabelecer a adesão da família ao Programa;
- (b) elaborar a Matriz de Demanda de Proteção (Matriz de Indicadores Multidimensionais Binários – “Sim” ou “Não”) para cada política sinalizada anteriormente;
- (c) realizar o estudo social e sistematizar as primeiras intervenções;
- (d) elaborar o programa de acompanhamento com objetivos, potencialidades e fragilidades das famílias envolvidas;
- (e) pactuar o ingresso da família no programa de acompanhamento (18 meses no total);
- (f) iniciar processo de acompanhamento familiar de no máximo 25 famílias por técnico de nível médio de referência.

Fases de intervenção

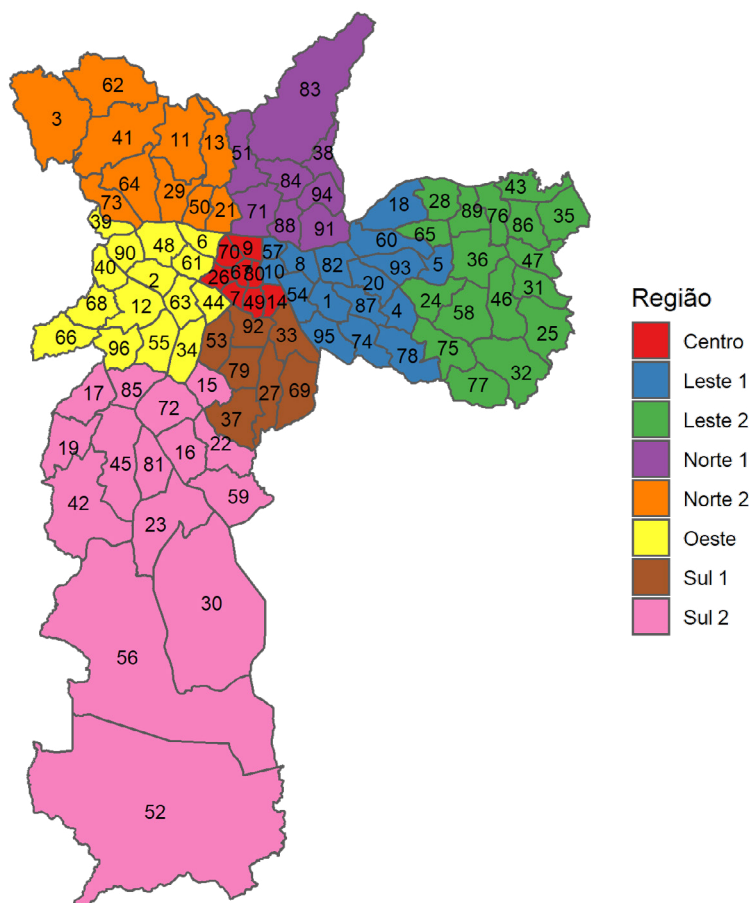


Importante para a implementação

- Estabelecer recorte de perfil para a focalização dos usuários e estabelecimento de equipe mínima de agentes articuladores.
- Validação do formato da ação intersetorial junto aos órgãos de controle social (conselhos), às equipes técnicas dos equipamentos e aos usuários.
- O Programa pode ser validado em experiência similar à de conferência, com participação em grupos de trabalho, com poder deliberativo em relação à proposta inicial.
- O acompanhamento deve priorizar a saída das ruas como elementos iniciais, pois ela foi observada como um agravamento na perspectiva de gestores, familiares e crianças/adolescentes.

APÊNDICES

A1 - Mapa das regiões da cidade de São Paulo



Legenda: 1 - Água Rasa, 2 - Alto de Pinheiros, 3 - Anhanguera, 4 - Aricanduva, 5 - Artur Alvim, 6 - Barra Funda, 7 - Bela Vista, 8 - Belém, 9 - Bom Retiro, 10 - Brás, 11 - Brasilândia, 12 - Butantã, 13 - Cachoeirinha, 14 - Cambuci, 15 - Campo Belo, 16 - Campo Grande, 17 - Campo Limpo, 18 - Cangaíba, 19 - Capão Redondo, 20 - Carrão, 21 - Casa Verde, 22 - Cidade Ademar, 23 - Cidade Dutra, 24 - Cidade Líder, 25 - Cidade Tiradentes, 26 - Consolação, 27 - Cursino, 28 - Ermelino Matarazzo, 29 - Freguesia do Ó, 30 - Grajaú, 31 - Guaianases, 32 - Iguatemi, 33 - Ipiranga, 34 - Itaim Bibi, 35 - Itaim Paulista, 36 - Itaquera, 37 - Jabaquara, 38 - Jaçanã, 39 - Jaguará, 40 - Jaguaré, 41 - Jaruquá, 42 - Jardim Ângela, 43 - Jardim Helena, 44 - Jardim Paulista, 45 - Jardim São Luís, 46 - José Bonifácio, 47 - Lajeado, 48 - Lapa, 49 - Liberdade, 50 - Limão, 51 - Mandaqui, 52 - Marsilac, 53 - Moema, 54 - Mooca, 55 - Morumbi, 56 - Parelheiros, 57 - Pari, 58 - Parque do Carmo, 59 - Pedreira, 60 - Penha, 61 - Perdizes, 62 - Perus, 63 - Pinheiros, 64 - Pirituba, 65 - Ponte Rasa, 66 - Raposo Tavares, 67 - República, 68 - Rio Pequeno, 69 - Sacomã, 70 - Santa Cecília, 71 - Santana, 72 - Santo Amaro, 73 - São Domingos, 74 - São Lucas, 75 - São Mateus, 76 - São Miguel, 77 - São Rafael, 78 - Sapopemba, 79 - Saúde, 80 - Sé, 81 - Socorro, 82 - Tatuapé, 83 - Tremembé, 84 - Tucuruvi, 85 - Vila Andrade, 86 - Vila Curuçá, 87 - Vila Formosa, 88 - Vila Guilherme, 89 - Vila Jacuí, 90 - Vila Leopoldina, 91 - Vila Maria, 92 - Vila Mariana, 93 - Vila Matilde, 94 - Vila Medeiros, 95 - Vila Prudente, 96 - Vila Sônia

A2 - Lista de distritos por região da cidade de São Paulo

Região	Distrito	Região	Distrito	Região	Distrito
Centro	7 - Bela Vista	Leste 2	46 - José Bonifácio	Oeste	40 - Jaguaré
Centro	9 - Bom Retiro	Leste 2	47 - Lajeado	Oeste	44 - Jardim Paulista
Centro	14 - Cambuci	Leste 2	58 - Parque do Carmo	Oeste	48 - Lapa
Centro	26 - Consolação	Leste 2	65 - Ponte Rasa	Oeste	55 - Morumbi
Centro	49 - Liberdade	Leste 2	75 - São Mateus	Oeste	61 - Perdizes
Centro	67 - República	Leste 2	76 - São Miguel	Oeste	63 - Pinheiros
Centro	70 - Santa Cecília	Leste 2	77 - São Rafael	Oeste	66 - Raposo Tavares
Centro	80 - Sé	Leste 2	86 - Vila Curuçá	Oeste	68 - Rio Pequeno
Leste 1	1 - Água Rasa	Leste 2	89 - Vila Jacuí	Oeste	90 - Vila Leopoldina
Leste 1	4 - Aricanduva	Norte 1	38 - Jaçana	Oeste	Vila Sônia
Leste 1	5 - Artur Alvim	Norte 1	51 - Mandaqui	Sul 1	27 - Cursino
Leste 1	8 - Belém	Norte 1	71 - Santana	Sul 1	33 - Ipiranga
Leste 1	10 - Brás	Norte 1	83 - Tremembé	Sul 1	37 - Jabaquara
Leste 1	18 - Camgaiba	Norte 1	84 - Tucuruvi	Sul 1	53 - Moema
Leste 1	20 - Carrão	Norte 1	88 - Vila Guilherme	Sul 1	69 - Sacomã
Leste 1	54 - Mooca	Norte 1	91 - Vila Maria	Sul 1	79 - Saúde
Leste 1	57 - Pari	Norte 1	94 - Vila Medeiros	Sul 1	92 - Vila Mariana
Leste 1	60 - Penha	Norte 2	3 - Anhanguera	Sul 2	15 - Campo Belo
Leste 1	74 - São Lucas	Norte 2	11 - Brisilândia	Sul 2	16 - Campo Grande
Leste 1	78 - Sapopemba	Norte 2	13 - Cachoeirinha	Sul 2	17 - Campo Limpo

Região	Distrito	Região	Distrito	Região	Distrito
Leste 1	82 - Tatuapé	Norte 2	21 - Casa Verde	Sul 2	19 - Capão Redondo
Leste 1	93 - Vila Matilde	Norte 2	41 - Jaraguá	Sul 2	23 - Cidade Dutra
Leste 1	95 - Vila Prudente	Norte 2	50 - Limão	Sul 2	30 - Grajaú
Leste 2	24 - Cidade Lider	Norte 2	62 - Perus	Sul 2	42 - Jardim Ângela
Leste 2	25 - Cidade Tiradentes	Norte 2	64 - Pirituba	Sul 2	45 - Jardim São Luís
Leste 2	28 - Ermelino Matarazzo	Norte 2	73 - São Domingos	Sul 2	52 - Marsilac
Leste 2	31 - Guaianases	Oeste	2 - Alto de Pinheiros	Sul 2	56 - Parelheiros
Leste 2	32 - Iguatemi	Oeste	6 - Barra Funda	Sul 2	59 - Pedreira
Leste 2	35 - Itaim Paulista	Oeste	12 - Butantã	Sul 2	72 - Santo Amaro
Leste 2	36 - Itaquera	Oeste	34 - Itaim Bibi	Sul 2	81 - Socorro
Leste 2	43 - Jardim Helena	Oeste	39 - Jaguara	Sul 2	85 - Vila Andrade

CIDADE ESCOLA
APRENDIZ