

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

TRABALHO INFANTIL NA AGRICULTURA:
SENTIDOS PRODUZIDOS PELAS MÃES E PELOS PROFESSORES

Izabel Christina do Nascimento Feitosa

Natal
2003

Izabel Christina do Nascimento Feitosa

TRABALHO INFANTIL NA AGRICULTURA:
SENTIDOS PRODUZIDOS PELAS MÃES E PELOS PROFESSORES

Dissertação elaborada sob orientação da Professora Dra. Magda Dimenstein e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Natal
2003

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

A dissertação “Trabalho Infantil na Agricultura: Sentidos Produzidos pelas Mães e pelos Professores”, elaborada por “Izabel Christina do Nascimento Feitosa”, foi considerada aprovada por todos os membros da Banca Examinadora e aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE EM PSICOLOGIA.

Natal, RN, julho de 2000

BANCA EXAMINADORA

Alípio de Souza Filho

Andréa Clara T. Galvão de Brito

Magda Dimenstein

“A gente não quer só comida,
a gente quer comida, diversão e arte.

(...) A gente não quer só comer,
a gente quer prazer pra aliviar a dor.

A gente não quer só dinheiro,
a gente quer dinheiro e felicidade.

A gente não quer só dinheiro,
a gente quer inteiro e não pela metade.

Desejo, necessidade e vontade.”

(Titãs)

Agradecimentos

À Palavra, que dá sentido à minha existência.

À minha família, especialmente, aos meus pais, pela presença importantíssima em minha vida, pela dedicação, apoio e incentivo em meus estudos.

À minha orientadora, pela paciência e pela condução da orientação, apontando caminhos e favorecendo o amadurecimento das reflexões que resultaram neste trabalho.

Aos professores e colegas da Pós-Graduação em Psicologia da UFRN, pelo convívio e pelas discussões sobre os trabalhos ao longo do curso que possibilitaram o exercício da pesquisa. Nesse sentido, um agradecimento especial à Munick, Jáder e Alex.

Aos professores e às mães, sujeitos da pesquisa, os quais forneceram as informações que possibilitaram a construção desse estudo.

À Adalgiza e à Iara pela ajuda que me deram na condução dos grupos, especialmente, à Iara pela sua colaboração em todos os encontros do grupo das mães.

À Suely, pelas palavras tão preciosas e pertinentes que me impulsionaram a ir em busca do conhecimento.

À todos os amigos que me animaram e torceram pela conclusão de mais uma etapa na minha vida de estudante. Meus agradecimentos especiais à Aramir, Rita, Douglas, Evelyn, Jairo e Patrícia.

À Rose Sudário, pela sua escuta sempre aguçada.

Sumário

Resumo	vii
Abstract	viii
Introdução	9
Capítulo 1 – O Trabalho infantil: um fenômeno atual	15
1.1 – Política e programas para combater e erradicar o trabalho infantil	31
Capítulo 2 – Metodologia	38
2.1 Procedimentos metodológicos	38
2.2 Os sujeitos da pesquisa e as razões da escolha	40
2.3 O campo e o passo a passo para a coleta de dados	41
2.4 O grupo focal e o diário de campo como instrumentos de pesquisa	45
2.5 Considerações sobre o procedimento de análise de material	48
Capítulo 3 – Uma infância para o trabalho	55
3.1 – A criança trabalhadora: deveres e direitos	70
3.2 – Trabalho infantil, poder disciplinar e ideologia	91
3.3 – Família e escola - instituições disciplinadoras da infância e aparelhos da cultura	124
Considerações finais	139
Referências bibliográficas	142

Resumo

As tentativas de explicação do trabalho infantil, na maioria das vezes, resumem-se ao aspecto econômico, procurando estabelecer uma relação de causalidade entre trabalho e pobreza. Não desconsiderando este aspecto, pretendemos abordar o fenômeno refletindo sobre outros aspectos que podem estar contribuindo para a sua manutenção. Buscamos, sobretudo, articulá-lo com os conceitos de poder disciplinar e de ideologia. O presente estudo, portanto, tenta considerar estes aspectos se propondo a apreender os sentidos que as mães e os professores produzem acerca do trabalho infantil no cultivo de hortaliças. Elegemos tais atores por considerarmos que a mão-de-obra infantil vem sendo reforçada pelas instituições disciplinadoras e propagadoras da ideologia, a família e a escola, aqui representadas, respectivamente, pelas mães e pelos professores. Para efetivar este estudo, realizamos grupos focais com as mães, cujas crianças estudam e trabalham no cultivo das hortas em Gramorezinho (bairro situado na zona norte de Natal-RN) e com os professores da escola do bairro (Escola Lourdes Goudeiro). As falas dos sujeitos foram tratadas segundo a perspectiva das práticas discursivas, tentando articulá-las com a noção de ideologia e poder disciplinar. De um modo geral, percebemos o quanto a ideologia e a disciplina estão imersas nas práticas discursivas dos sujeitos. Pois, embora apareça, em alguns momentos, a referência ao trabalho como algo que tira o tempo de estudar e de brincar da criança, os sujeitos atribuem ao trabalho infantil uma grande importância. Tanto para os professores como para as mães, o trabalho é algo que pode livrar as crianças da vagabundagem, da criminalidade e do uso de drogas. Também constitui-se como uma alternativa importante para combater a ociosidade e a não permanência das crianças nas ruas.

Palavras chaves: trabalho infantil; ideologia; poder disciplinar.

Abstract

Attempts to explain child labor, for the most part, have been reduced to the economic aspect, looking to establish a causal relationship between work and poverty. Without disregarding this aspect, we intend to approach this phenomenon considering other aspects that could be contributing towards its maintenance. We seek, above all, to articulate it with the concepts of disciplinary power and ideology. The present study, therefore, tries to consider these aspects with the intention of learning the reasons that the mothers and the teachers produce concerning child labor in the cultivation of vegetables. We elected these participants because we considered that child labor has been reinforced by the disciplinary institutions and proponents of ideology, the family and the school, here represented, respectively, by the mothers and the teachers. To affect this study, we created focused groups with the mothers whose children are students and work in the cultivation of vegetables in Gramorezinho (neighborhood situated in the northern part of Natal, RN) and with the teachers of the neighborhood school (Escola Lourdes Goudeiro). The discussion of the participants was handled according to the perspective of discursive practices, attempting to articulate them with the notions of ideology and disciplinary power. In general, we perceived how much ideology and discipline are immersed in the discursive practices of the participants. Whereas, even though in some moments the reference to work as being something that takes time from the child to study and play is apparent, the participants attribute great importance to child labor. Both for the teachers and for the mothers, work is something that can free the children from laziness, from becoming criminals and from using drugs. It too constitutes an important alternative to idleness and to the permanence of the child in the streets.

Key-words: child work; ideology; disciplinary power.

Introdução

O trabalho infantil tem encontrado espaço de discussão em diversos segmentos da sociedade e este estudo se propõe a oferecer um espaço de diálogo sobre esse tema. Um diálogo com uma produção já escrita, com o leitor deste escrito e com os sujeitos envolvidos com o trabalhador precoce, aqui, as famílias e os professores.

Atualmente, o trabalho precoce é um fenômeno presente tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento. Conforme a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (1999), em países em desenvolvimento, é em atividades agrícolas que encontramos a maior parte de crianças trabalhando. No Brasil, a análise de Schwartzman (2001) sobre a situação do trabalho infantil, constata que o início dessa prática começa junto à família, sendo, principalmente, em atividades agrícolas na área rural, o trabalho de crianças e adolescentes com idade dos 10 aos 13 anos.

O trabalho infantil, nas sociedades burguesas modernas, apresenta-se como um problema social grave a ser combatido e uma prática proibida por lei. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) proíbem qualquer trabalho aos menores de 14 anos¹ e, atualmente, existem políticas e programas de combate e erradicação do trabalho infantil. Todavia, Campos e Alverga (2001), em artigo, constata: “Toda a proibição e evidência das conseqüências nefastas do trabalho precoce não têm sido suficientes para fazer estancar o crescimento dos índices das novas vítimas flagradas no trabalho doméstico, na agricultura, nas atividades terceirizadas e domiciliares etc.” (p. 228). Os autores apontam para as renovadas formas de inserção de crianças no trabalho e o crescente número de crianças trabalhando no

¹ A Emenda Constitucional n.º 20, de 15/12/1998, deu nova redação, proibindo o trabalho a menores de 16 anos.

setor produtivo e de famílias, evidenciando o apoio familiar à inserção precoce no trabalho.

No município do Natal/RN, crianças residentes numa localidade chamada Gramorezinho, situada na Zona Norte da cidade, estão trabalhando junto às famílias no cultivo de hortaliças. Este é o ambiente da nossa pesquisa. O encontro com essa população se deu através de um estudo anterior intitulado: *O trabalho precoce e as políticas de saúde do trabalhador no município do Natal* (Feitosa, 2000). Este estudo explorou o universo das políticas de saúde do trabalhador em Natal, no intuito de investigar o lugar que o trabalho precoce ocupa em tais políticas.

A partir dessa investigação, deparamos com a não inserção de qualquer discussão ou interesse pela mão-de-obra infantil em tais políticas, embora o próprio Núcleo de Saúde do Trabalhador (NST) da Secretaria Municipal de Saúde do Natal, em suas atividades em Gramorezinho, tenha constatado a presença significativa de crianças trabalhando no cultivo de hortaliças. Essa presença foi verbalizada pelos técnicos do NST e registrada no Relatório Anual das Atividades do Núcleo de Saúde do Trabalhador da Secretaria Municipal de Saúde (1999). Em 1998, foi realizado um cadastramento dos trabalhadores e registraram crianças e adolescentes trabalhando na horta (1,6% entre 6 – 10 anos de idade; 8,4% entre 11 – 15 anos). No entanto, esses dados representam um número bastante inferior à realidade, pois os técnicos de saneamento do Distrito Norte informaram que, apesar de terem encontrado muitas crianças na área, não houve uma preocupação em registrá-las.

Conforme Feitosa (2000), as crianças participam de quase todo o processo de trabalho das horticulturas realizado pelos adultos. As atividades consistem em adubar a terra, limpar a leira, fazer a rega (aguação) das hortaliças, arrancar e amarrar os molhos (coentro, alface, etc.). A rega é uma atividade realizada manualmente com mangueiras

ligadas a bombas elétricas. A autora, em visita à Gramorezinho, teve a oportunidade de conversar com algumas crianças que trabalham e estudam na escola local Lourdes Goudeiro. Essas crianças acordam às 5 ou 6 horas da manhã e trabalham até a hora de ir à escola. Possuem uma rotina de trabalho e estudo, em que não se incluem atividades de lazer. Às vezes, não conseguem ficar muito tempo no trabalho e voltam para casa, outras vezes, estão tão cansadas após as atividades, que, à tarde, não vão à escola. Como trabalham a manhã toda, ficam expostas ao sol por um tempo prolongado, transpiram muito, não repõem, adequadamente, os líquidos do organismo. As crianças relatam sintomas como: dor de cabeça, moleza no corpo, “agonia do sol”.

A respeito da saúde das crianças, uma moradora de Gramorezinho, com a qual a autora também conversou, relata que é muito difícil criança e jovem adoecer. No entanto, afirma que todo dia, no final da tarde, fazem fila na casa da curandeira, para a qual muitas crianças são levadas quando estão com “mau olhado”, cujos sintomas são vômitos, fastios, dentre outros. O interessante é que, por ocasião dessa conversa, a moradora estabelece uma relação entre os sintomas físicos apresentados e a questão do agrotóxico. Lembra de algumas situações em que se colocam agrotóxico próximo às crianças, seja nas proximidades da escola ou da creche, seja quando um pai faz uso com o filho por perto. Aliás, vale ressaltar que foi o uso abusivo e indiscriminado do agrotóxico, sem a utilização de qualquer equipamento de proteção, que impulsionou a ida e a intervenção do NST em Gramorezinho.

Diante do quadro apresentado em Gramorezinho, o que nos chama atenção é que as famílias continuam sustentando a prática do trabalho infantil, não importando os danos que pode trazer na vida escolar e na saúde das crianças. As tentativas de explicação do fenômeno, quase sempre, resumem-se em estabelecer uma relação de causalidade entre trabalho e pobreza, restringindo-se, portanto, ao aspecto econômico,

ao modo de produção capitalista que alimenta as desigualdades sociais. Não negligenciando este aspecto, o presente estudo pretende abordar o fenômeno para além do econômico e refletir sobre outros aspectos que podem estar sustentando a inserção precoce da criança no trabalho. Para isso mergulhamos no campo da ideologia e do poder disciplinar. Supomos que os discursos e práticas produzidos no Brasil, no final do século XIX, em relação ao trabalho, continuam arraigados nas instituições responsáveis pela socialização das crianças trabalhadoras. Nosso objetivo, portanto, é investigar os sentidos que as mães e os professores produzem acerca do trabalho infantil, a partir das práticas discursivas, tentando articulá-las com a noção de ideologia e poder disciplinar.

Nosso olhar e escuta sobre o trabalho infantil implica entendê-lo em suas relações com o poder disciplinar e com o conceito de ideologia, cujas referências baseiam-se, respectivamente, na literatura foucaultiana e nas reflexões de Souza Filho (1995). O que possibilitará lançar luz sobre o fenômeno e entendê-lo com uma maior profundidade.

Escolhemos mães e professores, representando, respectivamente, a família e a escola, como sujeitos da pesquisa porque são aparelhos disciplinares e aparelhos da cultura. Este termo é utilizado por Souza Filho (1995) ao fazer uma revisão do que Althusser chamou de aparelhos ideológicos do Estado - família, escola e religião. O autor considera esses aparelhos, não do Estado, mas da cultura, constituindo: “... uma malha de *espaços de socialização* em cujo interior a ideologia circula, atua” (p. 55; grifos do autor). Sendo assim, participaram da nossa pesquisa as mães e os professores das crianças que trabalham e estudam na escola local, cujo ensino é da educação infantil ao 2º ciclo. Essas crianças estão inseridas no programa Bolsa Escola. Este é um programa de renda mínima que busca eliminar o trabalho infantil. Em relação à situação encontrada em Gramorezinho, algumas questões norteiam o nosso estudo:

1. O que faz com que as famílias, mesmo tendo suas crianças inscritas em programas de atendimento, continuem mantendo o uso da mão-de-obra infantil, ainda que tal prática possa trazer prejuízos à vida da criança?
2. Qual a idade apropriada para o trabalho considerada pela família?
3. Como é a vivência do trabalho infantil e da infância nas famílias?
4. Qual a importância desse trabalho para as famílias?
5. Qual o lugar do trabalho infantil no imaginário da população?
6. Como a escola tem lidado com a questão do trabalho infantil nas hortas?
7. Como a família e a escola têm se posicionado frente à proibição do trabalho infantil?

Realizamos grupos focais com as mães (1 grupo com 8 mulheres) e os professores (2 grupos, com 4 professores cada) dessas crianças que trabalham e estudam. Utilizamos o grupo focal como instrumento de pesquisa para possibilitar a circulação e identificação das práticas discursivas. As sessões dos grupos foram gravadas, transcritas e, posteriormente, analisadas.

Na seqüência do estudo apresentamos o caminho percorrido. No primeiro capítulo fazemos uma breve trajetória do trabalho infantil e enfocamos que, embora seja uma prática proibida por lei (Constituição Federal e Estatuto da Criança e do Adolescente), o fenômeno se mantém, persistindo em sua existência. Mostramos a situação atual do trabalhador precoce, traçando um panorama no mundo e circunscrevendo o nosso alvo de estudo: o trabalho infantil na agricultura. Ainda tecemos um breve comentário sobre os programas e as políticas criadas para a erradicação do trabalho precoce.

O segundo capítulo trata dos procedimentos metodológicos adotados na nossa investigação. Abordamos alguns aspectos teórico-metodológicos da produção de

sentidos no cotidiano. Falamos dos sujeitos e das razões da escolha. Relatamos o processo da pesquisa, o trabalho de campo, o passo-a-passo da coleta de dados. Comentamos sobre os instrumentos utilizados e discorremos sobre os fundamentos da análise do material.

No terceiro capítulo discorremos sobre o par infância-trabalho. Tratamos das concepções de infância construídas sócio-historicamente e abordamos o trabalho infantil relacionando-o com a construção da imagem da criança pobre. Ressaltamos as mudanças ocorridas nas concepções de infância influenciando a criação de políticas e programas para a erradicação do trabalho infantil.

Nesse capítulo, também traçamos uma discussão do trabalho infantil articulando-o às relações de poder e à noção de ideologia. Buscamos, sobretudo, focar o trabalho em sua função disciplinar e ideológica, trazendo os discursos produzidos pela nossa sociedade e pelos sujeitos da pesquisa. Comentamos ainda sobre a família e a escola, abordando essas instituições como disciplinadoras e como aparelhos da cultura. Enfocamos família e escola na condução das crianças à disciplina e na inscrição da ideologia, através do processo de socialização, levando-as à sujeição à Ordem Social.

Capítulo 1 - O trabalho infantil: um fenômeno atual

Começamos com a definição de trabalho infantil. A perspectiva adotada por Fukui et al (1985) refere-se ao conjunto de atividades, realizadas por crianças, que visam possibilitar-lhes a própria sobrevivência ou a de outros. Sendo assim, considera-se trabalho uma gama de atividades que as crianças realizam, estejam ou não recebendo remuneração pelo mesmo. Vejamos como a OIT (1996) define trabalho infantil:

“toda actividade económica llevada a cabo por personas menores de 15 años de edad, sin importar el status ocupacional (trabajo asalariado, trabajo independiente, trabajo familiar no remunerado, etc.). Ello no incluye los quehaceres del hogar realizados en su próprio hogar, excepto donde los quehaceres del hogar pueden ser considerados una actividad económica – como, por ejemplo, cuando un niño dedica todo su tiempo a estos quehaceres para que sus padres puedan trabajar fuera del hogar, y ello signifique privarlo de la posibilidad de ir a la escuela”.

Gomes (1998) lida com o trabalho infantil a partir do que considera exploração. Para o autor, o trabalho infantil é explorado quando “é realizado em condições inadequadas, prejudiciais e/ou perversas; exige da criança e do jovem uma atividade bastante constante e desproporcional a suas forças, a seu estágio de desenvolvimento psicossocial; a atividade impede as brincadeiras, os jogos, o descanso e, em especial, a escolarização regular” (p. 54). Esse trabalho, que se constitui exploração, é prejudicial à saúde, à escolarização e, enfim, à vida da criança. Para tratarmos do trabalho infantil explorado, orientamo-nos nessa definição.

Campos (2001), ao tratar do trabalho infantil, considera como marco a desagregação da sociedade feudal e a consolidação do capitalismo como um fator que promoveu mudanças nas relações de trabalho e no próprio trabalho. No feudalismo teríamos o trabalho das crianças tomado na perspectiva da aprendizagem de ofícios. No meio rural, junto com os familiares, cabiam às crianças atividades como capinar e semear a terra, revolver o feno, guiar o rebanho etc.; em casa de terceiros, as crianças tanto eram empregadas na agricultura como auxiliavam os serviços domésticos; na oficina do artesão desempenhavam as tarefas que lhes cabiam como aprendizes (Nogueira, 1990, citado por Campos, 2001).

Com o advento da Revolução Industrial e a consolidação do capitalismo entra em cena a forma mais desumana, cruel e perversa do trabalho infantil. Na Europa, o processo de industrialização começou a se instaurar a partir do século XVII e XVIII, solidificando-se na primeira metade do século XIX. Nesse período, ocorreram mudanças no trabalho e em suas relações. O trabalho artesanal se transformou em fabril, absorvendo homens, mulheres e crianças. Estes trabalhadores se submeteram a condições sub-humanas de trabalho explorado. A exploração da mão-de-obra infantil é denunciada com bastante propriedade por Marx (1996), em sua obra *O Capital*. No capítulo sobre a jornada de trabalho, o autor nos convida a examinar a voracidade por trabalho excedente, os abusos desmedidos em certos ramos de produção, nos quais não se opunha nenhum limite à exploração da força de trabalho:

“O juiz do condado Broughton, presidindo uma reunião na prefeitura de Nottingham, em 14 de janeiro de 1860, declarou que naquela parte da população, empregadas nas fábricas de renda da cidade, reinavam sofrimentos e privações em grau desconhecido no resto do mundo civilizado... As 2, 3, e 4 horas da

manhã, as crianças de 9 e 10 anos são arrancadas de camas imundas e obrigadas a trabalhar até às 10, 11 ou 12 horas da noite, para ganhar o indispensável à mera subsistência. Com isso os membros definham, sua estatura se atrofia, suas faces se tornam lívidas, seu ser mergulha num torpor pétrio, horripilante de se contemplar... O mercado negreiro, com os homens do látego e do tráfego de carne humana é por acaso mais ignóbil do que esta lenta imolação dos seres humanos, praticada a fim de se produzirem véus e golas para maior lucro dos capitalistas?” (p. 275-6).

Marx (1996) apresenta em várias passagens as condições do trabalho infantil explorado, trazendo inclusive o testemunho das próprias crianças:

“Lido com fôrmas e faço girar a roda. Chego ao trabalho às 6 horas da manhã, às vezes às 4. Trabalhei toda a noite passada, indo até às 6 horas da manhã. Não durmo desde a noite passada... Nada recebo a mais por trabalhar toda a noite...” (p. 277).

Huberman (1985) apresenta um levantamento do trabalho doméstico realizado para uma indústria de metal pré-fabricado, nos Estados Unidos, em agosto de 1936. Vale salientar que esse trabalho doméstico é aquele em que a família realiza em sua própria residência. Nesse relatório, consta a presença de crianças de até 2 – 3 anos, manuseando produtos como ganchos, colchetes, alfinetes de segurança, alfinetes de cabeça e botões de metal. Os lares pesquisados possuíam a seguinte caracterização: casas superlotadas, sujas e em mau estado, roupas esfarrapadas, comida insatisfatória, tanto na quantidade como na qualidade.

No Brasil, no século XIX, a transição do trabalhador escravo para o trabalhador livre em pleno processo de industrialização revelou a face da exploração do trabalho

precoce. No contexto da Primeira República (1889 – 1930), tem início no país o processo de industrialização, o qual absorveu o trabalho de homens, mulheres e crianças sob a exploração fabril. Antes, conforme Del Priore (1991), no período da escravidão, que abrangeu o Brasil-Colônia e o Brasil-Império, os filhos dos senhores e os dos escravos compartilhavam o mesmo espaço dentro da casa até os sete anos. Após essa idade, estabelecia-se uma separação, na qual aos primeiros reservava-se o estudo, enquanto que os segundos iam trabalhar para os seus donos. Passeti (citado por Neves, 1999) assinala que data de 1825 a primeira medida trabalhista orientando limites no trabalho do menor, segundo a afirmação de alguns juristas. Através de um projeto de decreto proibia-se o trabalho insalubre e fatigante aos escravos menores de 12 anos.

Moura (1991) e Santos (1990) retratam o cotidiano de crianças e adolescentes nas fábricas e oficinas nos primórdios da industrialização de São Paulo, dentre os quais havia um grande número de imigrantes, realizando atividades com jornadas de trabalho ilimitadas, com ausência de descansos, feriados e domingos, o que os deixavam sujeitos a seqüelas físicas irreversíveis e morte prematura. Dividiam com os adultos o mesmo espaço no interior das fábricas, com iluminação e ventilação insuficientes, partículas nocivas presentes no ar, que consumiam a saúde dos trabalhadores e ausência de segurança, favorecendo os acidentes de trabalho.

Os autores revelam cenas do mundo do trabalho que não se esgotam nos acidentes de trabalho, mas envolvem a violência em vários níveis. A violência abundava com os maus-tratos que os patrões, mestres e contramestres e até mesmo os pais, aplicavam aos pequenos operários, quando estes cometiam algum erro. A relação de trabalho com a mão-de-obra precoce era permeada por uma disciplina dura que muitas vezes evoluía para atitudes violentas. A exemplo disso, Moura (1991) relata o caso de um adolescente de 14 anos “aprendiz em uma oficina de sapateiro, castigado pelo

patrão, que o atingiu com uma correia, em virtude de suas brincadeiras durante o horário de serviço. O resultado disso foi duas largas e extensas equimoses nas costas” (p. 268). Todas estas situações a que estavam sujeitos revelavam um quadro de extrema violência presente no mundo do trabalho.

Aos empresários interessava contratar mão-de-obra que se submetesse a baixos salários e a um regime disciplinar rigoroso, que não tivesse proteção e/ou benefícios, nem capacidade reivindicatória, nem organização em sindicatos. No que se refere à remuneração, Moura (1991) ainda assinala que crianças e adolescentes do sexo feminino caracterizavam a dupla discriminação de sexo e idade. Os salários menos significativos eram pagos às meninas, às adolescentes e à mão-de-obra mais jovem. Era, portanto, lucrativo empregar trabalhadores infanto-juvenis.

O contraponto dessa situação iniciou-se com as manifestações dos operários. Segundo Moura (1991), na passagem para o século XX, as reivindicações da classe operária ganharam espaço na imprensa operária, tendo como inspiração o trabalho infanto-juvenil. Os operários sentiram o quanto o emprego da mão-de-obra precoce havia ampliado os efeitos da exploração do trabalho. Havia crianças ocupando lugares nas fábricas enquanto adultos não encontravam vagas no trabalho. A concorrência era grande, o que se tornou um dos motivos para que a classe operária se posicionasse contrariamente ao trabalho infanto-juvenil.

A pressão do movimento operário impulsionou o Estado a assumir um compromisso em relação às atividades de crianças e adolescentes nas fábricas. No entanto, embora fosse uma questão que demandasse urgência, o problema foi tratado com muita lentidão, até que houvesse mudanças significativas. A exploração do trabalho precoce seguiu uma longa trajetória e, somente nas duas últimas décadas do

século XX, começou-se a elaborar políticas e programas com a finalidade de combate a tal exploração, fato que acompanhou as mudanças ocorridas nas concepções de infância, quando a criança passou a ocupar um lugar de sujeito de direitos e de cidadão, como veremos ulteriormente.

Quanto aos dispositivos legais e às intervenções do Estado, no tocante ao trabalho infanto-juvenil, observamos que este é um assunto melindroso quando se trata de medidas legais ou políticas eficazes para intervir nesse problema. Encontramos uma legislação que foi modificada ao longo das décadas e não muitas vezes clara quanto à proibição dessa exploração ilimitada da mão de obra infanto-juvenil. As leis que surgiram não possuíram uma fiscalização operante e deixaram brechas para diferentes interpretações. Moura (1991) afirma: “em virtude de uma excessiva subjetividade essa legislação não logrou contemplar os interesses da classe trabalhadora e poupar a infância e a adolescência da exploração a que vinham sendo submetidas no mundo do trabalho” (p. 272). Cita algumas expressões que a legislação empregava: “trabalhos comuns”, “trabalho acessível” – Decreto Estadual nº 233 de 1894, “serviços leves” – Decreto Estadual nº 2141 de 1911, sem precisar exatamente em que consistia. E acrescentamos a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da criança e do Adolescente (1990) que proíbem “qualquer trabalho a menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz” sem deixar claro o que significa essa condição.

Além da falta de clareza e imprecisão dos termos, os dispositivos legais quando proíbem “qualquer trabalho” podem constranger aquelas famílias que utilizam o trabalho de suas crianças numa perspectiva de aprendizagem. A literatura aponta casos de famílias cujo trabalho aparece como parte do processo de aprendizagem e da socialização das crianças. Temos o caso de filhos que aprendem com os pais a colher frutos no período da safra ou a técnica de produção artesanal, atividades que

possibilitam a aprendizagem desses tipos de artes e permitem que os mesmos possam exercê-la futuramente (Coelho, 2001). Gomes (1998), em artigo, menciona diversos estudos nos quais o trabalho infantil é visto como instrumento de socialização de famílias camponesas. O trabalho é transmitido às novas gerações pelo exemplo vivo dos adultos e idosos no cotidiano da vida das crianças. Dauster (1992) reconhece a inserção das crianças ao universo do trabalho como uma estratégia de socialização das camadas populares que se complementa à escola.

Hillesleim (2001) realizou uma pesquisa nas lavouras de fumo, no município de Santa Cruz do Sul/RS, abordando o trabalho infantil na perspectiva das crianças trabalhadoras. Essa região possui uma economia voltada, predominantemente, para a cultura do fumo e ocorre em pequenas propriedades familiares. A pesquisadora realizou entrevistas com meninos e meninas, alunos da escola local e trabalhadores(as) em lavouras de fumo. Essa pesquisa é muito importante, pois nos traz os discursos das próprias crianças.

Os dados mais significativos desse estudo revelam que a mão-de-obra é, essencialmente, familiar e as crianças participam de todo o processo da produção do fumo. Nenhuma delas é remunerada pelo seu trabalho. As meninas, além de fazer o trabalho doméstico, também participam do processo de plantio e colheita do fumo, realizando as mesmas tarefas que os meninos. As crianças iniciam o trabalho com idades que variaram dos 7 aos 11 anos e utilizam o termo “ajuda” ou “serviço” para se referir ao trabalho doméstico e ao trabalho no fumo.

Para as crianças o trabalho (na lavoura e na casa) é entendido como uma consequência “natural” do convívio familiar e visto como uma cooperação com o grupo familiar. Além disso, o trabalho apresenta-se como uma prática educativa, como algo que deve ser aprendido, transmitido e, em muitas situações, o brincar acontece nos mesmos espaços e tempos. O trabalho também aparece, nas falas das crianças, como uma obrigação, um dever. Elas o avaliam como necessário e importante para sua formação e não acreditam que este interfira em algum aspecto de suas vidas. A pesquisadora ainda afirma que são poucas as queixas ou manifestações de revoltas por trabalhar.

Logo, o trabalho infantil é uma prática que precisa ser diferenciada quanto ao seu aspecto de aprendizagem e de exploração. É a exploração da mão-de-obra infantil que precisa ser proibida e erradicada. Infelizmente, ainda verificamos, através de vários estudos, a persistência de uma prática cruel, perversa e desumana. Os estudos de Rizzini, Rizzini e Holanda (1995) informam sobre as condições de trabalho e os perigos aos quais as crianças estão sujeitas. Nos canaviais, estão expostas a mutilações com facão; na produção de fibras de sisal, trabalham no meio do pó asfixiante, ou na roça, cuidando da plantação, cortando palhas, desfibrando o sisal, cujas folhas são cortantes, as máquinas são obsoletas e já mutilaram muita gente. No trabalho da agricultura, manipulam agrotóxicos sem proteção, carregam pesos excessivos e utilizam equipamentos perigosos.

Rizzini (1997) revela a situação de crianças que colhem laranjas no interior paulista e em Sergipe. A colheita de laranjas é uma atividade que, com o tempo, deixa as crianças sem as impressões digitais devido à ação do ácido cítrico. Além disso, as crianças sofrem com dores na coluna e cabeça.

O trabalho agrícola, e, mais especificamente o da cultura da cana-de-açúcar, é reconhecido por Neves (1999) como uma das formas perversas do trabalho precoce, sendo caracterizado pela desvalorização da força de trabalho, uma vez que a entrada precoce da mão-de-obra tem como consequência a diminuição de sua produtividade e, com isso, a sua desqualificação como mercadoria. Como o trabalho é muito desgastante devido a uma série de fatores - longa exposição ao sol, excesso de transpiração sem a adequada reposição de líquido, mutilações, doenças profissionais, entre outros - os trabalhadores se tornam peças descartáveis a partir de 35 anos.

Moreira e Targino (1998) realizaram um estudo cujo objetivo era situar a inserção precoce de crianças e adolescentes no trabalho agrícola da cana-de-açúcar. Os autores constatam que é muito grande o número de jovens entre 10 e 17 anos incorporado ao trabalho assalariado no campo, principalmente, na atividade canavieira. Esse trabalho nas grandes propriedades pode assumir a forma de trabalho assalariado direto ou indireto, como um trabalho complementar ao do chefe de família. Nesse mesmo estudo, os autores apontam os desdobramentos sobre o consumo e a reposição dessa força de trabalho. O consumo é o desgaste das capacidades físicas e mentais a que o trabalhador está submetido. Esse desgaste “depende da quantidade e da intensidade do esforço despendido na execução das tarefas que lhe são atribuídas” (p.351). A reposição das capacidades física e mental desgastadas está diretamente relacionada à remuneração, às condições de alimentação, de habitação e de assistência à educação e à saúde.

Tal estudo abrangeu cinco municípios da Zona da Mata paraibana (principal subunidade espacial da Zona Canavieira do Estado): Pedras de Fogo, Caaporã, Santa Rita, Cruz do Espírito Santo e Sapé. A população investigada era composta apenas de crianças e adolescentes, do sexo masculino, com idade de 7 a 17 anos, uma vez que não

foi encontrada nenhuma trabalhadora nas visitas às famílias e aos galpões. Os resultados nos mostram o seguinte quadro: quanto ao consumo, muitas crianças iniciam o trabalho com a idade de 7 anos; a jornada média de trabalho é de 8 horas, podendo alcançar 10; possuem 30 minutos para alimentação, a qual consiste, freqüentemente, em uma papa feita de fubá, água e sal, regionalmente denominada de “quarentena”; executam serviços iguais aos efetivados pelos adultos; exercem atividade árdua e perigosa, pois além do corte da cana, algumas crianças aplicam agrotóxico sem receber qualquer orientação técnica e sem material ou equipamento de proteção.

Em relação à reposição, no tocante à renda familiar, quase a totalidade das famílias entrevistadas recebem menos de 2 salários mínimos por mês; o padrão alimentar e habitacional é bastante precário; cerca de 2/3 das crianças não conseguem freqüentar a escola em função da longa e estafante jornada de trabalho. Foram identificados várias crianças e adolescentes que haviam terminado a 2ª série do 1º Grau e ainda não se encontravam alfabetizados.

O Ministério do Trabalho e Emprego (1999) realizou uma pesquisa em três Estados do Nordeste: Aracaju, Alagoas e Rio Grande do Norte. A investigação no Estado do Rio Grande do Norte abrangeu os seguintes municípios: Jardim de Piranhas, cuja atividade consiste na tecelagem, Lagoa Nova e Tenente Laurentino Cruz, ambos com atividades nas casas de farinha.

Foi avaliado, nesta pesquisa, o estado de saúde de crianças e adolescentes que trabalhavam nas atividades mencionadas acima. Forastieri (1997) é citada na pesquisa do Ministério do Trabalho e Emprego. A autora comenta que a avaliação da saúde de crianças envolvidas em atividades de risco e insalubres não consiste em tarefa simples. Há uma variedade de riscos encontrados nos locais de trabalho, alguns podem ser específicos da ocupação exercida, outros das condições de trabalho.

Além disso, precisamos levar em conta que muitos fatores que não são considerados riscos para adultos podem ser para as crianças, e, ainda, que riscos distintos podem surgir em diferentes faixas etárias concentradas em etapas diferenciadas de um processo produtivo. Esses comentários apontam para a especificidade da relação entre trabalho precoce e saúde.

Os achados clínicos desta pesquisa evidenciaram uma série de problemas de saúde em crianças e adolescentes. Os dados são muitos significativos referentes à lombalgia, dores nos membros, dores musculares, além de desânimo, irritabilidade, dores de cabeça, fadiga e tristeza.

Segundo essa pesquisa do Ministério do Trabalho e Emprego (1999), nas casas de farinha as crianças dedicam-se à raspagem da mandioca com facas ou raspadores por um período de tempo prolongado. Esta é uma atividade monótona e perigosa, estando as crianças, sujeitas a cortes e mutilações. Crianças muito pequenas, cujas mães não têm onde deixá-las, circulam no interior das casas misturando-se a um ambiente totalmente insalubre. Há, ainda, relatos de queimaduras em crianças nos fornos de torrefação da mandioca. Há um descaso com a segurança destes trabalhadores e, em decorrência da perecibilidade da mandioca, o trabalho tem que ser iniciado no momento da chegada do produto e todo o processo executado, o que leva a intensas jornadas de trabalho.

O trabalho infantil, portanto, ainda é um fenômeno existente no Brasil. Aliás, o fenômeno existe em todo o mundo, pobre ou rico, variando apenas a intensidade e a gravidade. Na África Ocidental e central, por exemplo, encontramos uma forma contemporânea de escravidão, em que crianças, algumas com apenas 5 anos de idade, são objeto de tráfico. São compradas, vendidas, transportadas em função da oferta e da demanda. Essas crianças procedem de famílias numerosas (com mais de cinco filhos) e com um nível de educação baixo. As crianças são entregues por suas próprias famílias a

um intermediário e a pobreza é apontada como o fator mais importante que leva a esta prática. (Revista de la OIT, 2001).

De acordo com dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (1999), em relação ao contingente de crianças trabalhando, a África é o continente que ocupa o primeiro lugar, em termos proporcionais ao número de crianças. A taxa do emprego de crianças em atividades econômicas é estimada em 41% do total de pessoas com idade entre 5 e 14 anos. Embora apareça em grande medida nos países pobres, a OIT (1998) afirma que o trabalho infantil continua sendo um problema em muitos países ricos. Esta situação também é apontada por Campos (2001). O autor ressalta que países desenvolvidos como Itália, Portugal, Espanha, Grécia, EUA, não estão imunes aos problemas que o trabalho infantil pode trazer para a vida das crianças.

Em países em desenvolvimento, a OIT (1999) assinala que a maior parte de crianças trabalhando está na agricultura e revela que em alguns países, das crianças economicamente ativas, com idade inferior a 10 anos, até 20% estão na zona rural e cerca de 5% na zona urbana. A jornada de trabalho de mais da metade dessas crianças é de nove horas ou mais e no campo, elas trabalham os sete dias da semana, incluindo feriados. As meninas possuem uma jornada maior que a dos meninos e ganham menos que eles, ainda que exerçam as mesmas atividades. Com base em dados da OIT (1998), observamos que as crianças na zona rural começam a trabalhar mais cedo, por volta dos 5, 6 ou 7 anos de idade.

Ainda conforme a OIT (1999), de cada cinco crianças, quatro trabalham sem remuneração, constituindo o contingente dos trabalhadores familiares, particularmente, na zona rural. Desse contingente, encontramos, principalmente, as meninas, exercendo atividades como serviços domésticos, agricultura, etc. Dos que trabalham como

empregados remunerados, a grande maioria recebe um salário muito abaixo da média regional.

No Brasil, de norte a sul, encontramos muitas crianças e adolescentes trabalhando. Os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2000), no Brasil, mostram que cerca de 16.995.386 trabalhadores, entre crianças e adolescentes na faixa de 10 a 14 anos de idade, estão no mercado de trabalho, fazendo parte da população economicamente ativa. No Rio Grande do Norte, esta realidade representa 295.541 dos trabalhadores. Schwartzman (2001), analisa os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada pelo IBGE, e, nos mostra a situação e as características do trabalho infantil no Brasil de 1992 a 1998, incorporando alguns dados de 1999. Vale salientar que essa é a principal pesquisa sócio-econômica do país, no entanto, é uma pesquisa complexa, passível de erros estatísticos, de preenchimento dos questionários e de processamento de informações.

Antes de mostrarmos a análise de Schwartzman (2001) sobre a situação do trabalho infantil no Brasil, gostaríamos de chamar a atenção para a discussão sobre um “novo rural” brasileiro, uma vez que os dados do IBGE fazem uma separação entre o urbano e o rural. Sem pretender aprofundar essa discussão, mas apenas apontar a existência de uma nova conceituação do espaço rural, não mais caracterizado, exclusivamente, pela atividade agrícola e agropecuária. Atualmente, há a emergência de um conjunto de atividades não-agrícolas, tais como, a prestação de serviços (pessoais, de lazer ou auxiliares das atividades econômicas), o comércio e a indústria – que responde pela dinâmica populacional do meio rural brasileiro (Silva, 1997 e Soto, 2001). Quanto aos dados analisados por Schwartzman (2001), manteremos essa divisão entre o urbano e rural.

Conforme Schwartzman (2001), no Brasil cerca de 25 mil crianças começam a trabalhar aos 5 anos de idade. O trabalho infantil começa como uma atividade junto à família, seja na agricultura, seja em atividades urbanas, como o pequeno comércio e os serviços. Em outro estudo, Moreira e Targino (1998) comentam que as unidades de produção familiar são as maiores absorvedoras dessa mão-de-obra.

Schwartzman (2001) constata a mudança de característica do trabalho infantil conforme a idade. Dos 10 aos 13 anos, crianças e adolescentes trabalham, sobretudo, em atividades agrícolas na área rural. Na medida em que a idade aumenta, a atividade agrícola diminui e a de serviços passa a predominar. O autor identifica duas situações como bastante problemática, a do trabalho doméstico de meninas com idade inferior a 10 anos de idade e o trabalho de crianças em atividades de lavoura extensiva.

A respeito das atividades em que trabalham crianças e adolescentes, conforme Schwartzman (2001), nas áreas urbanas, encontramos as atividades de emprego doméstico, trabalho em restaurantes, na construção civil, no comércio ambulante e em oficinas de assistência técnica a veículos, e ainda, atividades agrícolas e artesanais, como a fabricação de calçados, alfaiataria, indústrias de madeira, etc. Nas áreas rurais, sobressaem as atividades agrícolas, em culturas diversas: milho e mandioca, e a criação de animais. A cultura da mandioca tem uma especial importância na Região Nordeste e a criação de animais na Região Sul.

Quanto à remuneração dessa população trabalhadora, Schwartzman (2001) assinala que depende do sexo, da idade, da região em que vivem e das atividades que exercem. Na média, os homens ganham um pouco mais que as mulheres. Em 1998, 88% das crianças de 10 anos que trabalhavam não recebiam qualquer remuneração. Nas zonas urbanas predomina o emprego informal, havendo também um número significativo do trabalho doméstico não remunerado (15,8%). Na média, o rendimento

obtido é aproximadamente o de um salário mínimo mensal e o emprego informal nem sequer chega a pagar esse valor, ocorrendo mais freqüentemente nas zonas urbanas do Sudeste e do Centro-Oeste. As crianças e os adolescentes que trabalham nas áreas metropolitanas da Região Sudeste ganham mais e os que trabalham nas áreas rurais do Nordeste ganham três vezes menos. O trabalho não remunerado predomina nas regiões rurais do Nordeste e do Sul, onde ocupa, respectivamente, 65,4% e 67,9% das crianças e adolescentes que trabalham. No campo, principalmente, na agricultura, aproximadamente 77% do trabalho infantil consiste em atividades não remuneradas.

Como vimos até aqui, em alguns países em desenvolvimento e no Brasil, principalmente, nas regiões Nordeste e Sul, o trabalho agrícola abrange grande parte da mão-de-obra infantil. Conforme Filho e Francis (1997), o trabalho infantil é visto como parte integrante do trabalho na agricultura familiar. Estes autores utilizam uma definição de agricultura familiar que destaca dois aspectos: o uso do trabalho e a tomada de decisões. Portanto, são consideradas agricultura familiar, as unidades trabalhadas pelos membros de uma família, os quais tomam as decisões sobre produção, consumo, comercialização e investimentos. Estas unidades podem estar organizadas sob a forma de propriedades e/ou sob a forma de arrendamento, produzindo bens de subsistência e/ou para o mercado.

É essa agricultura familiar, na qual está incorporado o trabalho das crianças, que caracteriza a população por nós investigada em Gramorezinho, Zona Norte da cidade do Natal/RN. As mães, que participaram do nosso estudo, são proprietárias das unidades de trabalho e produzem hortaliças para subsistência e mercado. São 19 crianças (14 meninos e 5 meninas) participando do processo de trabalho nas hortas. Apenas uma das mães relatou remunerar os filhos pelo trabalho que realizam. Outras três relataram que

seus filhos trabalhavam também, no final de semana, em hortas de terceiros recebendo por essa atividade uma remuneração variando entre 10 a 20 reais.

Até aqui, nossa intenção foi mostrar o cenário atual da situação do trabalho infantil, apontando os prejuízos que pode trazer à vida das crianças e abordando o nosso campo de estudo: o trabalho infantil na agricultura. A seguir, veremos as políticas e programas criados no intuito de combater e erradicar a mão-de-obra infantil.

1.1 Políticas e programas para combater e erradicar o trabalho infantil

Em relação à eliminação do trabalho infantil, até meados da década de 1980, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) era quase a única organização internacional que na prática empenhava-se para eliminá-lo. O Fundo das Nações Unidas pela Infância (Unicef) também se uniu a esta causa e, atualmente, existe um grande número de instituições, pessoas, associações e organizações não governamentais envolvidas no enfrentamento da exploração da mão-de-obra infantil (OIT, 1996). Desde 1992, o Brasil participa do IPEC (Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil) da OIT que se propõe a apoiar os países participantes a erradicar o trabalho infantil. (Brasília, 1999).

Quanto às ações para combater e erradicar o trabalho infantil, em novembro de 1994, com o apoio técnico e financeiro da OIT e do Unicef, foi criado o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil. Um Fórum para “atuar como uma instância aglutinadora e articuladora dos agentes sociais envolvidos em políticas e programas, que atuam na formulação de medidas que previnam e erradiquem o trabalho infantil no País, e que atue, principalmente, nas situações em que exponham a saúde e a integridade física e moral das crianças e, em especial, na exploração infantil em suas formas mais intoleráveis” (Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, 1999, p. 7).

O Fórum Nacional aponta como estratégia de ação três itens: o apoio à geração de renda para as famílias; ênfase na educação das crianças e intensificação da fiscalização. O Fórum busca mobilizar e sensibilizar os governos, os empresários, os trabalhadores, as ONGs; influenciar a formulação de políticas públicas e estimular a assinatura de pactos e acordos. O Fórum visa ainda apoiar a operacionalização de

programas de erradicação do trabalho infantil, como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, o qual tem o intuito de retirar a criança do mercado de trabalho, possibilitando o acesso à escola.

Quanto às iniciativas de combate e erradicação no Rio Grande do Norte, vale a pena registrar a criação do Fórum Estadual de Erradicação do Trabalho da Criança e Proteção ao Trabalhador Adolescente (FOCA) em 1993. O FOCA tendo sido o pioneiro no processo de sensibilização e mobilização da sociedade para a erradicação do trabalho infantil no Estado do Rio Grande do Norte (FOCA, s/d).

O Comitê Interinstitucional de Defesa da Criança e do Adolescente no Estado do RN juntamente com o FOCA fizeram um planejamento para o de 2000, cujo objetivo era o de envolver a sociedade potiguar na rede nacional de combate ao trabalho infantil e na proteção do adolescente trabalhador. (COMITÊ, 2000). O planejamento 2000 pretendeu utilizar os veículos de comunicação para informar sobre as Convenções da Organização Internacional do Trabalho, enfocando a de número 138 e 182, que tratam respectivamente da idade mínima para o trabalho e das piores formas de trabalho infantil. Em relação a isso, o Fórum Nacional considera “quaisquer trabalhos executados por pessoas com menos de 16 anos de idade como piores formas” (FOCA, 2000).

Comentemos, agora sobre dois programas criados no intuito eliminar o trabalho infantil: O PETI e o Bolsa Escola. O PETI é um programa lançado pela Secretaria Estadual de Assistência Social. Em 1996, ocorreu sua primeira experiência piloto, implantada nas carvoarias do Estado do Mato Grosso do Sul. A meta do programa é erradicar até este ano de 2002 as piores formas de trabalho infantil com o apoio dos diversos setores e níveis do governo e da sociedade civil. As piores formas de trabalho infantil consideradas pelo PETI são: comércio de drogas, trabalho em “lixões” e

comércio (feiras, ambulante, “flanelinha”, distribuição de jornais, etc), carvoaria, colheita de agave, algodão, extrativismo vegetal, cana-de-açúcar, fumo, horticultura, casas de farinha, citricultura, salinas, tecelagem, atividades de pesca, atividades relacionadas à extração e corte de madeira e fabricação de móveis, laminação de madeira, atividades relacionadas à fabricação de tijolos, telhas, cerâmicas e à extração de pedras e ao garimpo.

No Rio Grande do Norte, o PETI começou em 1999, atendendo apenas três municípios: Lagoa Nova, Tenente Laurentino, que tinham os maiores índices de crianças trabalhando em casas de farinha, e em Jardim de Piranhas, onde as crianças trabalhavam na tecelagem de rede. Em 2001, elevou-se para 30 o número de municípios beneficiados pelo programa (Jornal Hoje, 11 de julho de 2001).

O PETI focaliza famílias marcadas pela situação de pobreza, cujas crianças se encontrem na faixa etária de 7 a 14 anos e submetidas a trabalhos caracterizados como insalubres, degradantes, perigosos e de exploração infantil. O programa oferece a “Bolsa Criança Cidadã” no valor de R\$25,00. Essa Bolsa, mensal, tem o objetivo de possibilitar à família inscrita um complemento na sua renda, para que ela possa prover suas necessidades básicas sem depender do trabalho da criança e do adolescente (Brasília, 1999). Para que essa renda seja concedida à família, ela tem que abandonar a atividade laboral dos filhos e mantê-los freqüentando o ensino formal e as atividades sócio-educativas oferecidas pela Jornada Ampliada. Essa jornada consiste num segundo turno de atividades realizadas nas escolas ou nas unidades de apoio.

É importante comentar a preocupação do programa com a família, com a perda do vínculo familiar com suas crianças. O trabalho realizado com as famílias procura desenvolver ações assistenciais que favoreçam “o fortalecimento dos laços familiares, oportunizar a criação de espaços de socialização e construção de identidades...”

(Brasília, 1999, p. 40). O programa percebe a família como “núcleo natural e fundamental da sociedade, o lugar por excelência de proteção e inclusão social” (Brasília, 1999, p. 40). A preocupação com a criança acompanha uma preocupação com a sua família. No período da Velha República, a família pobre era vista como “incapaz” de cuidar dos seus filhos, sendo estes encaminhados às várias instituições criadas pelo governo. Diferente dessa condução, atualmente, as políticas e programas voltados à infância reconhecem que a melhor estratégia para evitar o abandono, a exploração, a criminalidade das crianças pobres é tornar essa família responsável pelas suas crianças. Assim, almeja-se a construção de um ambiente familiar agregado.

O Bolsa Escola é mais um programa que tenta resolver o problema do trabalho infantil e conforme Duailibe (2001): “... busca o comprometimento familiar no acompanhamento da frequência escolar, com o atendimento regular à saúde e com a eliminação do trabalho infantil” (p. 172). O programa vincula a concessão de uma renda mínima à obrigatoriedade da escolaridade das crianças pertencentes às famílias beneficiadas. O que tem caracterizado esses programas implementados no Brasil é a focalização na família e na educação. O Bolsa Escola tem como objetivo a melhoria das condições de vida de crianças e adolescentes, através da complementação da renda familiar. Em sua grande maioria são iniciativas do poder municipal, cabendo ao Ministério da Educação a implementação junto aos municípios brasileiros (Lima, 2001).

Em maio de 1995, tivemos a primeira experiência do programa Bolsa Escola, em Brasília-DF. A clientela beneficiada é composta de famílias com crianças e adolescentes até 14 anos, inseridas numa determinada faixa máxima de renda. Essas famílias precisam comprovar um período mínimo de residência na localidade provedora do benefício e a duração do benefício, em geral, varia de 1 a 2 anos. Cada bolsa tem o valor de R\$15,00, para no máximo 3 crianças por família. As mães do nosso estudo tiveram

suas crianças inscritas nesse programa em dezembro de 2001. A média da renda familiar é de 250 reais mensal, variando de acordo com os períodos de chuva. Elas comentam sobre o valor e o limite de idade do programa, mostrando quão longe está o que é planejado pelas políticas da realidade de vida delas:

“Se você for sobreviver só com 15 reais... Porque 15 reais não dá pra nada. É muito pouco pra você ter uma criança estudando. O governo lança a propaganda: ‘Ah, criança não pode trabalhar’. Eu sei que tem muito trabalho pesado como, que nem eu já trabalhei, que nem eu vejo muitas crianças trabalhar, em calvã, em quebrar pedra, em repar mandioca, que é um serviço que trabalha com faca. É tudo um serviço pesado. É uma exploração! Mas o governo, por causa que o governo não faz nada pra ajudar. Que nem ele fez agora, fez esse bolsa escola, são 15 reais. Você não tem condição de deixar uma criança com 15 reais passar o mês todinho. Porque num dá nem pra se vestir!!!! Quem dirá comprar as coisas. 15 reais só dá mesmo pra ele baganar, bem dizer” (Relato Carla).

“(...) Eu tenho 3 adolescentes de 13, 15 e 17 anos. Aí esses meninos estudam tudinho na parte da tarde, aí eu pego esses meninos num boto pra trabalhar, aí deixo eles fazendo o quê? (...) Porque o curso que querem fazer tem que pagar, num é pouca coisa que se paga. Só até 14 anos o bolsa escola, aí pronto, eu fico com esses adolescentes fazendo o que no meio da rua, correndo, correndo, correndo. E eu trabalho porque eu tenho que manter eles” (Relato Carla).

“Mas tem uns dias da semana e aqueles outros dias tudinho, vai ficar fazendo o quê? Tem que ir com a gente. Tem que fazer alguma coisa, ajudar... Os pais tem condições de pagar uma coisa, um curso pra eles ir. Passa o meio-dia é jogando, é fazendo alguma coisa, um curso, um negócio. Mas se num tem... O governo acha que com 15 reais dá pra pessoa fazer isso? Que nem há lá em casa, que são 6 (ri). Aí só pega três. Aí dá pra fazer isso? Num dá” (Relato Priscila).

“(...) O governo diz... a realidade da gente, deles lá, a pessoa vendo de fora, ah, pensa que é uma coisa, mas quando veve o dia a dia é muito diferente. A gente que tem a casa, que tem os filhos, se for olhar bem direitinho...”
(Relato Carla).

O valor oferecido pelo programa Bolsa Escola não cobre o quanto essas crianças conseguem trabalhando nas hortas, pois, num final de semana, podem ganhar entre 10 a 20 reais. As mães e os professores reconhecem que o valor recebido pelo programa é muito pouco para deixar de usufruir do trabalho das crianças. No entanto, quando perguntamos às mães sobre esse valor a ser pago pelo governo para retirar a criança do trabalho e mantê-la só na escola, o que elas nos trazem é muito menos uma questão de se receber um valor e sim, dispor de órgãos públicos onde seus filhos pudessem aprender uma profissão na vida. Vejamos o diálogo abaixo:

Carla: “eu não sei não.”

Catarina: (ri) “eu também não sei.”

Carla: “Na minha opinião, é que o governo desse mais oportunidades, desse mais coisa pública, né? (...)”

Catarina: “Uma área de lazer.”

Cristina: “Um órgão público, alguma coisa...”

Priscila: “Tem curso pro pessoal fazer, assim, pouco mesmo. Mas acontece que arrumar o dinheiro pra você comprar o vale transporte.”

Júlia: “É tudo limitado. Às vezes, a gente não encontra nem vaga mais.”

- “Um curso que pudesse ensinar alguma coisa pro futuro ou apenas pra diversão?”

Priscila: “Não, eu acho que pra diversão, não.”

Carla: “Pra eles aprenderem alguma coisa”

Catarina: “É pra aprender alguma coisa. Já ajuda nos estudo, né? Quando ele termina os estudo deles, eles já ter... já saber a profissão que eles vão exercer lá na frente, lá mais na frente”.

O programa Bolsa Escola malogra no seu objetivo de eliminar o trabalho infantil, pois, como já relatamos, as crianças continuam trabalhando. Antes de tratarmos dos sentidos que as mães e os professores atribuem a esse trabalho, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos adotados na nossa investigação.

Capítulo 2 – Metodologia

2.1 Procedimentos metodológicos

Pretendemos abordar, de forma breve, os aspectos teóricos metodológicos da abordagem escolhida para este estudo: a produção de sentidos no cotidiano a partir das práticas discursivas. Em seguida, apresentamos os procedimentos de coleta de dados e os fundamentos de análise do material utilizados nesta pesquisa. Primeiramente, situamos os sujeitos da pesquisa e as razões da escolha. Depois, expomos o passo-a-passo do trabalho de campo e os instrumentos de coleta de dados. Por último, discorreremos sobre a análise do material, sobre alguns aspectos que vão fundamentar a análise das práticas discursivas.

O estudo da produção de sentidos requer uma abordagem interdisciplinar, pois entendemos que, para compreender as questões que envolvem o humano, é realmente necessário uma interface com outras disciplinas. Foucault (1996), a respeito das disciplinas, afirma: “... uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito...” (p. 31). Portanto, buscamos a Antropologia, a Psicanálise, a Sociologia, a Psicologia Social, disciplinas que, embora tenham suas especificidades e seus pontos de divergência, têm em comum a cultura e a linguagem como imprescindíveis no processo de hominização.

Para a presente investigação optamos pela vertente qualitativa em pesquisa e adotamos a perspectiva construcionista dos fenômenos. Em tal perspectiva, o conhecimento é algo que as pessoas constroem juntas e a realidade não existe independentemente do nosso modo de acessá-la (Spink e Menegon, 2000). Escolher uma postura construcionista implica em ressignificar a relação sujeito-objeto, na qual

tanto o sujeito como o objeto são construções sócio-históricas e colaboradores na produção do conhecimento.

Adotando essa postura, o rigor e a validação exigem um novo enquadre, passando a ser fenômenos da ordem da intersubjetividade e da explicitação do delineamento da pesquisa e do processo de interpretação. O rigor passa a ser concebido como “a possibilidade de explicitar os passos da análise e da interpretação de modo a propiciar o diálogo” (Spink e Lima, 2000, p. 102). Diálogo que se produz numa determinada época e contexto social e que está preso às vicissitudes dos relacionamentos humanos.

Quanto ao processo de interpretação, este é tomado como circular, inacabado e concebido como um processo de produção de sentidos (Spink e Lima, 2000). Durante todo o percurso da pesquisa, a interpretação está imersa não havendo momentos distintos entre o levantamento das informações e a interpretação. O percurso de pesquisa nos impõe uma necessidade de dar sentido: “conversar, posicionar, buscar novas informações, priorizar, selecionar são todas decorrências dos sentidos que atribuímos aos eventos que compõem o nosso percurso de pesquisa” (Spink e Lima, 2000, p. 105).

A objetividade constitui “elemento primeiro e fundador da verdade e da validade das teorias científicas, pode ser considerada como o último produto de um consenso sociocultural e histórico da comunidade/sociedade científica” (Morin, 1985, p. 16, citado por Spink e Menegon, 2000). A objetividade é ressignificada como visibilidade. Esta ressignificação abre espaço para o debate em torno da ética. A perspectiva construcionista caracteriza-se pelo compromisso e aceitação em pensar a pesquisa como prática social, garantir a visibilidade dos procedimentos de coleta e análise dos dados e aceitar que a dialogia é intrínseca à relação estabelecida entre pesquisadores e

participantes. Nesta relação, três cuidados éticos são essenciais na pesquisa qualitativa: os consentimentos informados, a garantia do anonimato e o estabelecimento de uma relação de confiança entre pesquisador e participantes. A seguir, apresentaremos os participantes e as razões da escolha.

2.2 Os sujeitos da pesquisa e as razões da escolha

Os sujeitos da nossa investigação foram as mães das crianças que trabalham no cultivo de hortas e os professores da Escola Municipal Lourdes Goudeiro. A escola oferece ensino da educação infantil ao 2º ciclo e está situada em Gramorezinho, Zona Norte de Natal/RN. Constituíram nossos sujeitos 8 mães e 8 professores.

As mães são mulheres com idade entre 27 e 47 anos, casadas, com exceção de uma que é viúva. Casaram muito novas entre 15 e 19 anos. Possuem um número grande de filhos de 4 a 9 filhos e apenas uma tem 2 filhos. São mulheres que cuidam do lar, dos filhos e da horta.

As mães e os professores os quais estão representando, respectivamente, a família e a escola, foram escolhidos por alguns motivos. O primeiro deles é que consideramos a família e a escola como espaços da disciplina e da transmissão da cultura e, portanto, da ideologia. Esse é o foco do nosso trabalho, em se tratando da manutenção do trabalho infantil. O segundo motivo consiste no fato das políticas e programas de erradicação e combate do trabalho precoce enfocarem, prioritariamente, a família e a escola. Costa (1994), acerca dessas políticas e programas faz o seguinte comentário: “a grande lição a ser aprendida de todo esse processo é uma redescoberta do óbvio: lugar de criança é na família e na escola” (p. 62). No próximo tópico, relataremos o processo da coleta de dados.

2.3 O campo e o passo a passo para a coleta de dados

Minayo (1999) entende por campo “o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte que corresponde ao objeto da investigação” (p. 105). O campo empírico, aqui determinado, consiste nas práticas discursivas das mães e dos professores sobre o trabalho infantil na agricultura. Conforme Sato e Souza (2001), o trabalho de campo permite responder a importantes questões para a pesquisa, como por exemplo, no caso da nossa pesquisa, que sentidos tem o trabalho infantil na agricultura para os atores sociais envolvidos (mães e professores) no cenário particular de Gramorezinho.

O trabalho de campo constitui-se numa etapa de interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. No caso desta investigação, tal interação implicou em algumas modificações no procedimento de coleta de dados. Mas antes de adentrar nos detalhes do trabalho de campo, é importante mencionar de que forma chegamos a essa realidade empírica, ao recorte espacial e geográfico localizado no bairro de Gramorezinho, Zona Norte de Natal/RN.

O conhecimento da realidade vivida no bairro de Gramorezinho, como já relatamos anteriormente, deu-se através de um estudo realizado sobre o lugar do trabalho infantil nas políticas de saúde do trabalhador em Natal/RN. A partir daí, começamos os primeiros contatos, os quais foram intermediados por profissionais de saúde, que junto ao Núcleo de Saúde do Trabalhador, realizavam atividades com os moradores que faziam uso abusivo e indiscriminado de agrotóxico. Estes contatos foram

com a Escola Municipal Lourdes Goudeiro, com algumas crianças que se encontravam nesta escola e com a esposa do líder comunitário do bairro que, segundo os profissionais, era uma pessoa bastante conhecedora da realidade local.

Em setembro de 2001, iniciamos os contatos mais efetivos com a escola, com a diretora e os professores (oito). Estes sujeitos, após apresentação e explicação da pesquisa, nos deram permissão para passar em cada sala e anotar o nome e a idade das crianças que trabalhavam nas hortas. Nesse levantamento inicial, registramos 50 crianças e em apenas uma turma (educação infantil), não encontramos alunos nas condições delimitadas por este estudo. Dessas 50 crianças, 29 eram meninos e 21, meninas, cuja faixa etária era de 5 a 11 anos. O limite de idade das crianças obedeceu ao que foi estabelecido no Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1998), que considera criança a pessoa até doze anos de idade incompletos.

Para cada professor, cuja turma havia crianças em situação de trabalho, entregamos um roteiro no qual constava o nome dos alunos e perguntas sobre escolaridade (frequência às aulas; dificuldades na sala de aula, nas tarefas, nas avaliações; participação dos alunos em outras atividade promovidas pela escola) e problemas de saúde. O roteiro foi entregue aos professores em dezembro de 2001 e combinamos que em fevereiro de 2002, no retorno às aulas, o mesmo seria devolvido. No entanto, no prazo estabelecido, nenhum dos professores havia respondido o roteiro e quando estávamos em uma das salas falando com uma professora a respeito do roteiro, um aluno falou: “A diretora disse que quem ela encontrar trabalhando na horta vai ver só!”. Há mais um detalhe: estas crianças que trabalham nas hortas estão inscritas no Programa de Bolsa Escola do Ministério da Educação e a escola possui responsabilidades sobre estes alunos. No site www.mec.gov.br/home/bolsaesc/união.shtm encontramos a incumbência dada à escola

pela Secretaria do Programa Nacional de Bolsa Escola: “informar e encaminhar a frequência do aluno, discutir e definir alternativas para atrair e incentivar as crianças e adolescentes a se matricularem e a permanecerem na escola (...) informação e mobilização das famílias em relação ao programa (...)” (Ministério da Educação, 2002).

O contato com as famílias das crianças foi possível com a ajuda dos próprios moradores do bairro. Inicialmente, após uma apresentação, falamos do nosso vínculo com a universidade, sem qualquer ligação com o governo e explicamos o interesse da pesquisa. Em seguida, fizemos um levantamento, em cada família, de quantas crianças trabalhavam nas hortas. Algumas famílias não confirmaram o trabalho das crianças que se identificaram, na escola, como ajudantes ou trabalhadoras. Então, de 50 crianças ficaram 35, cujos pais reconheceram o seu trabalho ou ajuda. Houve uma situação em que a mãe negou o trabalho da filha, e, após ela ter entrado em casa, como a criança continuou no portão, tivemos a oportunidade de perguntar por que ela achava que trabalhava nas hortas. Ela responde que era porque ajudava a avó, em dias alternados durante a semana, aguando e limpando as hortas.

Minayo (1999) afirma que durante todo o processo de contato com o pesquisador, os sujeitos estão agindo e reagindo. Nesse tempo de interação com os sujeitos ao tocar em um tema proibido por lei no qual eles se vêem implicados, temos uma reação por parte deles. As reações relatadas acima se apresentaram, para nós, como um ponto de conflito na investigação, o que exigiu um repensar e uma mudança no procedimento de coleta dos dados.

Ocorre que a direção da escola parece não só assumir a responsabilidade pelos alunos que estão inscritos no programa Bolsa Escola, como também adquirir uma postura de combate ao trabalho das crianças. Tal postura materializou-se quando ouvimos por parte de um dos alunos, um alerta, imbuído de uma ameaça, que a diretora

fez às crianças que fossem encontradas trabalhando nas hortas. E as famílias (aqui é uma suposição nossa), por sua vez, quando indagadas sobre o trabalho das crianças, podem tê-lo negado, com receio de alguma punição por parte da escola.

O encontro com essa situação que se estabeleceu com os sujeitos da pesquisa, foi o encontro com o que há de inesperado, com o que se pode configurar como um ponto de tensão, de conflito, e ao mesmo tempo, pode-se considerar um achado no campo da investigação. Segundo Figueiredo (1995a): “... deixar que alguém se mostre, contrariando todas as minhas expectativas, é o que pode haver de mais fabuloso no campo do conhecimento” (p. 77). Nesta situação da pesquisa podemos pensar em uma aproximação com o campo da clínica, sendo esta definida pela sua ética, um comprometimento com “a escuta do interditado e com a sustentação das tensões e dos conflitos” (Figueiredo, 1995b, p. 40). Então, diante desse encontro com o inesperado, poder sustentar o conflito nos exigiu uma postura de não julgamento do que é certo ou errado para que pudesse fluir a fala dos sujeitos e a escuta ao interditado que, neste caso, é o trabalho infantil. Foi, então, com essa postura que conduzimos a investigação.

A escolha do instrumento de pesquisa que a princípio era a entrevista, passou a ser o grupo focal. Consideramos que o grupo seria menos ameaçador pois, pelo fato de ter mais pessoas, poderia possibilitar uma maior circulação da palavra entre elas. O grupo focal será detalhado no próximo tópico.

2.4 O grupo focal e o diário de campo como instrumentos de pesquisa

O grupo focal como instrumento de pesquisa foi utilizado para que, mediante a circulação dos discursos dos sujeitos, pudéssemos identificar as práticas discursivas. A experiência de Judith Green, é citada por Menegon (2000) para falar da pertinência desse instrumento. Para Judith, o grupo focal apresenta “uma situação mais próxima dos contextos interacionais do dia-a-dia”, favorecendo “uma interanimação dialógica povoada por um contingente mais rico de vozes, em que a negociação de versões e posicionamentos é mais viável” (p. 223).

Em relação à condução dos grupos, seguimos algumas orientações para um melhor aproveitamento das sessões. Minayo (1999) cita Schrimshaw, para o qual o pesquisador introduz o tema e mantém acesa a discussão no grupo; enfatiza para o grupo que não há respostas certas nem erradas; encoraja a palavra de cada um; busca as “deixas” de continuidade da própria discussão e fala dos participantes; aprofunda respostas e comentários considerados relevantes pelo grupo ou pelo pesquisador e observa as comunicações não-verbais e o ritmo próprio dos participantes. Rizzini et al (1999), ao tratar da direção das sessões para que os temas e os debates sejam aprofundados, lembra que cabe ao pesquisador tentar garantir a manutenção da discussão em torno do assunto original e evitar que alguma pessoa domine a discussão. Sugere, ainda, que seja ressaltado para cada pessoa a importância de sua contribuição em participar das discussões.

Vejam a formação e a condução dos grupos com professores e mães das crianças que trabalham nas hortas. Para formar o grupo das mães, primeiro sondamos qual horário e local seria melhor para um primeiro encontro. A sugestão dada por algumas mães foi que o encontro se realizasse à noite no salão paroquial. À noite porque os maridos estariam em casa e as crianças dormindo. Então, passamos de casa em casa

convidando “a família” para esse primeiro encontro no salão paroquial, pois a princípio o grupo seria formado pelas famílias.

As famílias com as quais fizemos esse novo contato, foram aquelas que assumiram a ajuda ou o trabalho dos filhos nas hortas, mas nem todas, pois optamos em trabalhar com as famílias que moravam ali por perto. Achamos que seria mais difícil manter alguns encontros, em grupo, com as famílias que moravam mais distantes, pois além de distantes o acesso era mais difícil. Para chegar até o salão paroquial, essas famílias teriam que atravessar o rio ou vir pela estrada, que de carro levava uns 20 minutos. Das 35 crianças, cujas famílias contatamos, constituíram 21 famílias, destas, 7 residiam mais distante, sendo, portanto, 14 o número de famílias convidadas. No dia e hora marcados para o primeiro encontro, comparecem 8 mães, que compuseram o grupo que funcionou no período de maio a junho de 2002. Durante esse período, tivemos 5 encontros, cada um com duração de uma hora.

Essas mães que responderam pelo convite feito à família, chamou-nos atenção pela implicação delas com a proposta de trabalho. No primeiro encontro explicamos o objetivo da formação do grupo, estabelecemos um “contrato de trabalho”, garantimos o anonimato das participantes e estabelecemos uma relação de confiança com as participantes.

Ao oferecer esse espaço de circulação de fala, nos surpreendeu a implicação dessas mulheres. Acordavam muito cedo, algumas madrugavam, cansadas, umas mais que outras, depois de um dia de trabalho, mas à noite lá estavam elas dispostas a falar. Essas mulheres falaram sobre suas vidas, seus filhos, seus sofrimentos, suas lutas, suas batalhas, suas dificuldades. Ao trazer o trabalho de suas crianças, trouxeram a própria infância, todas de trabalho, algumas muito triste e sofrida (voltaremos a falar da história

dessas mulheres). Mas também foi um espaço para rir, para descontrair, tornando-se muito valioso para elas e para quem o conduziu.

Quanto às dificuldades, tivemos que lidar com os imprevistos que surgiram. Mesmo tendo combinado um horário para dispor do salão paroquial, certa vez quando chegamos, o salão estava ocupado e outra vez, foi difícil localizar a pessoa que estava com a chave do salão. Mas, as participantes improvisaram um outro local para que o grupo acontecesse.

O funcionamento do grupo dos professores foi mais trabalhoso, pois como era difícil reuni-los em outro horário, dependemos da disponibilidade da escola. Primeiro, a diretoria sugeriu que nós utilizássemos uma parte do horário das reuniões semanais que os professores tinham para tratar dos assuntos pedagógicos. Contudo, os professores preferiram não misturar as coisas e acharam que ficaria pouco tempo para tratar dos assuntos de interesse deles. Voltamos a falar com a diretora e conseguimos um outro horário. Foram formados dois grupos, um no turno da manhã e outro no da tarde, cada um contando com 4 professores. Tivemos três encontros com cada grupo, com duração de 40 minutos cada encontro, no período de maio a julho de 2002.

No primeiro encontro com os grupos também tivemos o mesmo procedimento inicial de trabalho. Apesar do contratempo inicial, com o andamento dos grupos, os professores se mostraram bastante interessados em participar da pesquisa e contribuíram com suas falas, expondo seus pensamentos e suas vivências em sala de aula com as crianças que trabalham, bem como suas dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

A utilização do grupo focal, como instrumento de pesquisa, de um modo geral, propiciou uma abertura para que os sujeitos pudessem refletir e falar sobre suas experiências. Com um propósito de pesquisa, estávamos ali, para conhecer melhor a

realidade deles com o trabalho das crianças na horta, o que eles pensam, qual a importância desse trabalho, como é a vivência do trabalho infantil e da infância, que lugar esse trabalho ocupa no imaginário, qual a posição das mães e dos professores em relação à proibição do trabalho infantil. As sessões dos grupos foram gravadas e posteriormente transcritas para a análise das práticas discursivas.

Utilizamos, ainda, um outro instrumento, o diário de campo que consiste, de acordo com Minayo (1999), em um caderno em que constam as falas, as informações que não sejam do registro formal, ou seja, são as conversas informais ou qualquer outra coisa observada e que diga respeito ao tema da pesquisa.

2.5 Considerações sobre o procedimento de análise do material

Para a análise das práticas discursivas, material obtido nos grupos focais, apoiamos-nos na abordagem teórico-metodológica da produção de sentidos no cotidiano. Spink e Medrado (2000), no campo da Psicologia Social, consideram a linguagem, o tempo histórico e a noção de pessoa como três dimensões básicas que ajudam a definir melhor a nossa abordagem.

A linguagem é concebida como prática social. Os momentos ativos do uso da linguagem vão corresponder às práticas discursivas. Estas são definidas como linguagem em ação, como “as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas” (p.45). A relação linguagem/ação implica em considerar a linguagem como forma de ação e ação não se constituindo fora de um universo discursivo (Bronckart, 1997, citado por Rojo, 1999). Assim, quando falamos realizamos ações, o que implica num jogo de posicionamentos com nossos interlocutores.

Spink e Medrado (2000) utilizam a perspectiva de Bakhtin, na qual os enunciados são palavras e sentenças articuladas em ações situadas. Todo enunciado existe como elo de uma cadeia de todos os enunciados que o antecederam e que o sucederão nos diferentes atos de fala (Souza, 1999). Os enunciados estão associados à noção de vozes. Estas podem estar presentes no momento do enunciado ou anteceder-lo, pois no pensamento também habitam falantes e ouvintes. É no confronto entre duas ou mais vozes que os sentidos são construídos.

As práticas discursivas estão permeadas por várias vozes, dependendo do contexto em que são produzidas. Sua produção e expressão devem ser compreendidas como fruto da interação entre pesquisador e participantes. Portanto, ao abordarmos, no nosso estudo, o grupo focal como situação relacional, por excelência, os participantes dos grupos e o pesquisador foram pessoas ativas no processo de produção de sentidos. Logo, o grupo passou a ser reconhecido como um processo de interanimação dialógica. Tal processo orienta a produção de sentidos e enunciados.

A fala de uma professora expressa esse processo de interanimação dialógica que ocorreu nos grupos no decorrer das sessões: “(...) ela faz a mesma pergunta, a gente diz uma coisa, depois a gente pensa diferente. Toda vez que ela vem a gente pensa diferente” (prof^a. Renata). Ao falarem sobre o trabalho das crianças apareceram as contradições, os conflitos em relação a essa prática, que durante décadas foi não só aceita como estimulada e que nos dias atuais passou a ser tão combatida. Discorreremos mais detalhadamente sobre isso nos próximos capítulos.

Nessa abordagem são inseridas as contradições e a polissemia. Aliás, segundo as autoras, as práticas discursivas são polissêmicas, pois uma palavra possui a propriedade, numa dada época, de representar idéias diferentes. A polissemia implica uma multiplicidade de narrativas que podem estar presentes nas práticas discursivas.

As linguagens sociais foram histórica e culturalmente constituídas, por isso a produção de sentido retoma, também, a linha da história de modo a entender a construção dos conceitos que utilizamos (Spink, 1996). Essa dimensão da história refere-se a três tempos históricos nos quais se processa a produção de sentidos. 1) O tempo histórico ou longo, é o tempo dos conteúdos culturais que formam o discurso de uma dada época, marcando os conteúdos do imaginário social. Constitui o espaço dos conhecimentos (senso comum, religião, ciência) que antecedem a vivência da pessoa e se fazem nela presentes através da reprodução social da ideologia.

2) O tempo vivido diz respeito ao processo de ressignificação desses conteúdos históricos, ao que é apreendido no curso da nossa história pessoal, do processo de socialização. Como assinala Spink e Medrado (2000):

“Trata-se das *vozes situadas* que povoam nossas práticas discursivas, sejam elas externalizadas ou não. Entretanto, o *tempo vivido* é também o tempo da memória traduzida em afetos. É nosso ponto de referência afetivo, no qual enraizamos nossas narrativas pessoais e identitárias” (p. 53).

3) O tempo curto é o tempo da interanimação dialógica, da interação face-a-face entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, marcado pela dialogia e pela utilização de múltiplos repertórios para dar sentido às experiências humanas. É nesse momento da interação que encontramos polissemia e contradição. Spink e Medrado (2000), afirma: “nesse momento específico, as possibilidades de combinação das vozes, ativadas pela memória cultural de tempo longo ou pela memória afetiva de tempo vivido, fazem-se presentes” (p. 53). Sobre o dialogismo, Souza (1999) faz um comentário muito pertinente com o que vimos até aqui:

“O dialogismo, além de estar presente nos diálogos que acontecem no cotidiano, implica também relações muito mais amplas, muito mais

heterogêneas. Estas relações mais amplas e heterogêneas acontecem no encontro das idéias, criadas por vários autores, ao longo do tempo, em espaços distintos. Por visualizarmos a compreensão deste conceito, poderíamos dizer que é como se estivéssemos em contato permanente com as produções culturais de várias épocas, dialogando com essas diferentes criações que se materializam em produções científicas, textos literários, construções artísticas, gestos, conversas cotidianas e que, neste diálogo, fôssemos construindo uma articulação infinita de tempos, espaços e palavras” (p. 111).

A noção de pessoa é mais uma dimensão que ajuda a entender melhor a produção de sentido. A definição de pessoa é marcada pelo caráter relacional. Pensamos em pessoa a partir da noção de relação, pois é a partir de sua relação com o outro que ela vai se constituir. A pessoa está no jogo de relações sociais desenvolvendo trocas simbólicas com o outro. É na interação entre pessoas que vamos ter produções discursivas e concomitante a isso a produção de sentidos. Nos deparamos, também, com a questão das posições, pois quem somos dependem das posições disponíveis nas nossas práticas discursivas. De acordo com Spink e Medrado (2000): “posicionar-se implica navegar pelas múltiplas narrativas com que entramos em contato e que se articulam nas práticas discursivas” (p.56).

Para a compreensão da produção de sentidos, nossa análise considerou as falas como um canal privilegiado de expressão. Buscamos trabalhar os conteúdos verbais, a dialogia e o encadeamento das associações de idéias. Na nossa investigação preocupamo-nos “com a explicação dos processos por meio dos quais as pessoas descrevem, explicam ou dão conta do mundo (inclusive a si mesmas) em que vivem” (Gergen, 1985, p. 216, citado por Spink e Frezza, 1999). Enfocamos, sobretudo, a compreensão dos sistemas de significação que dão sentido ao mundo. O sentido é uma

construção social, um empreendimento interativo, datado historicamente e localizado culturalmente (Spink e Medrado, 2000).

Embora os discursos sejam considerados como “formas sociais de ação” (Spink e Menegon, 1999, p. 80), uma vez que podem recriar o cotidiano gerando outros sentidos, para a nossa investigação tornou-se imprescindível considerar que estes discursos trazem consigo aspectos ideológicos. Os homens, nas relações sociais cotidianas, produzem discursos para dar sentido à realidade que os cercam e é nesse processo que os discursos ideológicos se apresentam. As práticas discursivas se apresentam como eminentemente culturais, sendo, portanto, o veículo sobre o qual a ideologia se ancora.

Traverso-Yépez (1999), em artigo “Os discursos e a dimensão simbólica”, refere-se ao estudo da ideologia dentro da Psicologia Social. Cita Fairclough o qual, ao considerar ideologia como “significações/construções da realidade”, abre o caminho à investigação das práticas discursivas como formas “materiais” da ideologia. O conceito de ideologia, utilizado aqui, está fundamentado nas reflexões de Souza Filho (1995), o qual consiste no discurso da dominação, entendida como sujeição do indivíduo à cultura enquanto engendrada de sistemas sociais que aparecem como obras da natureza divina ou do acaso. Assim, a ideologia como um conjunto de representações/significações, oculta a natureza sócio-histórica da realidade, tornando invisível a dominação, a qual consiste na submissão aos sistemas sociais.

Conforme Chauí (1981), o discurso ideológico aparece como uma frase com lacunas: “é um discurso feito de espaços em branco” (p. 21). É devido a esses espaços em branco, às lacunas que ele se apresenta como um discurso coerente e poderoso. A autora afirma: “O discurso ideológico se sustenta, justamente, porque *não pode dizer até*

o fim aquilo que pretende dizer” (p. 22, grifos do autor). O discurso como se apresenta tem sempre um “mais” a dizer. Como assinala Foucault (2002):

“Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (p. 56).

O alvo da nossa investigação é, portanto, a produção de sentidos a partir das práticas discursivas, articulando-as à noção de ideologia e às relações de poder, enriquecendo assim a nossa análise. Interessa-nos, sobretudo, identificar nas falas dos nossos sujeitos os momentos em que se “materializa” a ideologia acerca do trabalho infantil, bem como, em que se atribui a esse tipo de trabalho uma função disciplinar.

Para tratar do poder disciplinar tomamos como base a literatura foucaultiana. Foucault (1996) oferece-nos uma visão mais ampliada do poder disseminado nas relações e na vida cotidiana dos indivíduos. Conforme Foucault (1977), a disciplina, consistindo-se numa modalidade para exercer o poder, tem como função maior “fabricar” corpos submissos. O exercício do poder, nas mais diversas relações sociais, tende à submissão e à sujeição. O que está posto nas relações de poder e na noção de ideologia é, portanto, o binômio dominação-sujeição. Sobre a ideologia e o poder disciplinar, ulteriormente, desenvolveremos mais detalhadamente no capítulo referente ao assunto.

Quanto ao procedimento de análise do material de pesquisa iniciamos com uma imersão nas falas produzidas pelos sujeitos nas discussões de grupos, procurando deixar aflorar os sentidos, sem prender os dados em categorias, classificações ou tematizações definidas a priori. Fizemos um confronto possível entre sentidos construídos no processo de pesquisa, de interpretação e aqueles referentes à revisão bibliográfica, à

noção de ideologia e às relações de poder. Desse confronto analisamos o nosso material.

A seguir, apresentaremos a nossa produção de sentidos.

Capítulo 3 - Uma infância para o trabalho

Quando tratamos do trabalho infantil estamos nos referindo ao par infância-trabalho e a um tipo muito particular de infância. Iniciaremos, pois, falando da infância. A obra clássica de Ariès (1981), *História social da criança e da família*, é uma referência para nos esclarecer sobre a constituição da infância e sua relação com o trabalho. O autor afirma que na Idade Média havia uma precocidade da passagem para a idade adulta, o que favorecia uma aceitação do trabalho como parte da “ordem das coisas”, pois “aos adultos em miniatura cabia aprender os ofícios através do convívio com os outros adultos...” (p.194). O serviço doméstico, por exemplo, segundo o autor, se confundia com a aprendizagem, como uma forma comum de educação. Esse aprendizado acontecia fora da família de origem, junto a outras famílias, logo que a criança completasse 7 ou 9 anos.

A infância, até então, não era foco de interesse e nem mesmo uma realidade para os homens. Conforme Ariès (1981), a partir do século XVII, surge um sentimento de infância o qual “corresponde a uma consciência da particularidade infantil... que distingue essencialmente a criança do adulto” (p.156). Antes, o que existia era um sentimento que Ariès denomina de “paparicação”, no trato das crianças pequenas, provavelmente oriundo do ambiente familiar. Cauvilla (1999), partindo da obra de Ariès, analisa a construção da idéia de infância a partir do advento da escola, da família e do Estado. O autor aponta elementos externos à família na criação do sentimento de infância: a escola, as reformas religiosas e a constituição do Estado Moderno.

Com a invenção cultural da infância (termo utilizado por Kennedy, 2000), o trabalho ficou fora de lugar, pois nessa “etapa da vida” não se permitia aproximar a criança da condição trabalhadora (Fonseca, 1999). Valas (1991), em artigo *O que é uma*

criança?, refere-se ao Código Napoleônico no qual a criança é definida como aquele que não trabalha. A criança passou a ser considerada frágil, incompleta, imperfeita, precisando ser cuidada, preservada, escolarizada, moralizada e disciplinada. Com essa nova maneira de enxergar a criança, algumas mudanças nos costumes se processam na sociedade. A família e a escola acompanharam também as transformações, assumindo novas responsabilidades, respondendo à demanda surgida em relação aos cuidados com a criança.

No cenário brasileiro, Costa (1983), em *Ordem Médica e Norma Familiar*, situa sócio-históricamente a construção do modelo de infância burguês e mostra a mudança de lugar ocupado pela criança em função da organização sócio-econômica familiar. De acordo com o autor, até o século XIX, a criança ocupava uma posição secundária no seio da família. A estrutura sócio-econômica da família colonial favorecia tal fato, uma vez que era ao redor da figura do pai, da preservação do patrimônio do chefe da família que o grupo familiar se voltava. Neste contexto, o pai era quem possuía uma posição privilegiada, restando à criança um lugar subestimado, secundário. Foi em meio à transformação do Brasil-Colônia em Brasil-Nação que a criança deixou de ocupar essa posição secundária no seio da família burguesa e da sociedade, tornando-se um valioso patrimônio da nação. Os higienistas favoreceram uma mudança na imagem da criança, que passa a ser considerada “...frágil, portadora de uma vida delicada merecedora do desvelo absoluto dos pais...” (p. 155). Frisamos que essa não é uma imagem universal.

Kramer (1982) ressalta que não há uma população infantil homogênea e universal, e, sim, diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização. Quanto à criança, a autora salienta que: “sua participação no processo produtivo, bem como, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas

assumidas) se diferenciam segundo a posição da criança e de sua família na estrutura econômica” (p. 15). Segundo a autora, a divisão econômica entre ricos e pobres marca vivências diferenciadas da infância.

Abreu e Martinez (1997) oferecem uma perspectiva histórica da situação da criança no Brasil nos séculos XIX e XX, mostrando os diversos olhares e saberes, as múltiplas ações que se voltaram em direção às crianças pobres. Conforme os autores, a temática ‘criança’ foi ampliada em meados do século XIX, momento de consolidação do Estado imperial, abrangendo aquelas das camadas mais pobres, as quais foram identificadas como um problema social. De acordo com Rizzini (1998), foram os filhos da pobreza, os órfãos, os abandonados, os criminosos, os delinquentes que receberam tal identificação, vistos como crianças ora em perigo, ora perigosa, demandando uma ação urgente. No campo do discurso, segundo Takeuti (2000), veiculam significações socialmente instituídas em torno da criança pobre, que a associa a uma ameaça potencial ao bem estar social.

Portanto, ao discutirmos o trabalho infantil nos referimos a uma criança que pertence ao universo da pobreza, cuja imagem foi identificada como um problema social e que foi conduzida ao trabalho como forma de educá-la, explorá-la e discipliná-la. Para essa criança o trabalho continua como parte da “ordem das coisas”. E conforme Ariès (1981), a continuidade do trabalho das crianças conservou “uma característica da sociedade medieval: a precocidade da passagem para a idade adulta” (p. 194).

Esse é o cenário que encontramos em Gramorezinho: “(...) Olhe, você passando aí, por essas hortas, você ainda vê, são adultos misturados com crianças trabalhando (...)” (Relato prof^a. Patrícia). É interessante observar o que os professores do nosso estudo falam das crianças que trabalham nas hortas. Eles identificam algumas diferenças: “Nossas crianças são diferentes das outras, qualquer pessoa pode perceber, a

começar pelo físico delas: parecem homenzinhos anões” (Relato prof^a. Rosana). Relatam que são menores que as outras da mesma idade e tem o corpo dividido, trabalhado, os músculos dos braços mais desenvolvidos, o abdômen mais alto.

Quanto à infância, para alguns professores, a criança que trabalha tem essa etapa da vida “queimada”. A professora Rosana afirma o seguinte: “A infância é roubada quando o trabalho vira uma obrigação. (...)”. Os professores falam de uma “infância roubada” ou de uma criança que não tem uma “infância totalmente”. Pensamos se estaríamos tratando de uma infância incompleta, perdida ou de um outro modelo de infância. No grupo dos professores, ocorre o seguinte diálogo com uma professora:

Patrícia: “(...) no caso, agora que a justiça vai tomar conta dos casos de evasão, então, não tem mais aquela coisa da mãe ou do pai de tirar a criança da escola. Porque, agora, ele tem que responder perante a lei. (...) A tendência agora é melhorar. Pra mim é igualar a uma criança normal mesmo. Porque o governo, entre aspas, está oferecendo, está proporcionando isso. Então, os pais não só pelo interesse do dinheiro, mas perante a lei, agora eles são obrigados, né.”

- “Você fala em se igualar a uma criança normal, como assim?”

Patrícia: “Sim, no desenvolvimento. No caso ele vai ficar dedicado mais ao estudo. (...) Ele, agora, vai ter que passar por uma adaptação. É isso! A comunidade vai ter que passar por isso. (...) E no caso, será bom porque ele não estará mais exposto a tudo, ao contato direto (com o agrotóxico). Porque até nós estamos expostas a isso, né. Aqui, na comunidade, não tem como correr disso, não. Mas no caso, eles não estarão lá, manipulando aquele adubo, aquela química, aquele adubo que eles usam. Nesse caso vai diminuir. (...) Aí é prejudicial nisso, porque ele se prejudica, ele não tem uma infância totalmente. Ele não tem aquela coisa, vou chegar em casa, eu vou descansar, eu vou ficar tranqüilo, eu vou fazer minhas atividades, não é isso? Que a gente sabe que nas

outras escolas, os meninos são assim, tem pai, tem mãe ali pra tá tomando conta e isso aqui não existe. (...)”

- “Você fala de uma infância tranqüila, que essas crianças não teriam...”

Patrícia: “Tem! Mas eu digo, assim, o normal que toda criança tem por direito (...)”

- “Mas o que precisaria pra uma infância ser tranqüila?”

Patrícia: “Aqui? Que só os pais trabalhassem, que só os mais velhos trabalhassem, mas que eles aprendessem o que era responsabilidade, mas dosado, que não houvesse uma exploração total, que existisse o amor, que existisse um carinho, uma atenção, que essas crianças fossem bem cuidadas. (...) Se ele tivesse uma criação normal e a partir do momento que aquilo ali fosse uma opção de trabalho no futuro pra ele, tudo bem. Mas não. Aqui, até o número grande de filhos é favorável por isso. (...) Quanto mais filhos, melhor, porque significava mão-de-obra. Os filhos eram criados assim, sem carinhos, igual a um bicho mesmo. É difícil vê uma mãe carinhosa, atenciosa. É muito difícil mesmo.”

Essa professora traz o modelo da família burguesa, no qual os adultos trabalham e zelam pelas suas crianças. Para ela, com as medidas atuais do governo, a realidade vivida em Gramorezinho está mudando e essa criança vai se igualar a uma criança “normal”. Percebemos em sua fala que o “normal” diz respeito a uma criança que se dedica aos estudos, adaptada ao ideal da família burguesa e às normas atuais. No entanto, quanto ao trabalho, na opinião dela, este não deveria ser explorado, mas

“dosado”. Sendo assim, a condição de trabalhadora para essa criança permanece, não sendo questionada.

Um dos sentidos presentes nas falas dos professores a respeito do trabalho das crianças é a sua exploração. Um professor, a princípio, diz que não é um trabalho explorado, mas na sua fala aparece aquele “mais” que Foucault (2002) afirma que é preciso fazer aparecer e descrever: “Se é uma forma de exploração? Não. Mas é também uma questão de necessidade(...)” (Relato do prof. Roberto). Esse “também” que aparece na frase denuncia que há a necessidade e a exploração, embora a negue. E continua:

“(…) Porque se a gente for ver só o lado da exploração, que essa criança está sendo explorada (pausa), mas só que essas famílias sobrevivem disso. Se aquela criança não ajuda, ela vai ter que chamar uma pessoa de fora e, às vezes, os lucros não são tão grandes. Então, é pela própria necessidade. Não é nem a questão da exploração é a sobrevivência” (Relato do prof. Roberto).

Nos discursos dos professores observamos que o sentido da exploração do trabalho das crianças vai perdendo a sua força, à medida em que constatam que seria muito difícil a sobrevivência das famílias sem a utilização dessa mão-de-obra. A professora Patrícia comenta que o número grande de filhos é algo vantajoso para as famílias, significando mão-de-obra barata. Outros professores, chegam a considerar o trabalho das crianças em Gramorezinho como trabalho escravo. Vejamos os comentários abaixo:

“(…) Com relação a esse negócio de trabalhar... criança trabalhar... não pode ser aquele trabalho escravo. Mas o trabalho... Pelo menos esse ano, em relação aos outros anos, tá menos. Porque eles eram, assim, praticamente escravos, mesmo, do trabalho. Hoje em dia, eles já estão mais... Não sei se é por conta dessa enorme bolsa escola (ri), também, que já diminuiu mais a participação deles. Porque a gente pergunta, eles já acordam menos cedo do

que acordavam, que era 4 e meia, 3, 4 horas. Hoje em dia eles já tão acordando 5 e meia e vão, também, dormir mais cedo” (Relato prof^a. Carina).

“(…) Que a mãe e o pai possa dar dentro da educação normal, não é não? (…) Pra nós que temos uma vida assim, até certo ponto diferente da deles (pausa). É normal pra mim, criar minhas duas filhas dizendo: ‘lava uma louça, varra uma casa, lave uma roupinha sua, aprenda a ir numa mercearia, entendeu? Isso aí vai fazendo parte de uma educação, mas aqui é como se fosse um trabalho escravo” (Relato prof^a. Kaline).

Do ponto de vista das mães, ter ou não infância, não se apresenta como uma questão em relação às crianças. Elas falam daquilo que imaginam que seria bom para as crianças e do que as fariam felizes. Têm o trabalho como algo bom e necessário às crianças. Fazem uma diferença entre o trabalho que oferecem aos filhos e uma outra situação de trabalho obrigatório e forçado, na qual as crianças não dispõem de tempo para brincar. Observemos o diálogo ocorrido entre as mães:

Carla: “Porque se você deixar uma criança desocupada não é bom. Pra eles é bom, mas pra gente que tá vendo num é bom.”

Priscila: “Eu acho que pro futuro da criança, eu acho que num sei, que num é bom, não. Eu acho que toda criança deve ter, nem que seja um tiquinho assim de responsabilidade. (...) Aí, agora se você pega seu filho e bota (pausa), obriga a ir direto a trabalhar, da hora que se levanta até a hora de ir pro colégio, aí...”

Cristina: “Eles num são felizes.”

Priscila: “Fica uma criança doente. (pausa) Fica doente, por quê? Porque eles num tem alegria de brincar, de nada.”

Cristina: “Pronto, é pra eles fazer, eles vão feliz. Num instante eles faz e vão brincar. Agora se for pra obrigar, minha filha, você pode obrigar, eles num faz não. Eles se senta lá e diz que num faz. E fica lá quieto no canto deles, com raiva. Nem brinca, nem faz e ficam triste lá no canto deles (ri). Se for jogar responsabilidade, eles num vão não.”

Priscila: “Acho que pelo menos esse trabalho da gente aqui, eu acho que é... num é pesado pra eles. Porque eles fazem ali aquele pouquinho, quando eles querem, quando num querem eles num fazem. Também num é direto.”

Carla: “A criança que trabalha forçado num é feliz. Porque eu nem fui, que eu fui obrigada a trabalhar e eu sei que é. Eu vejo e sei que é errado, eu sei como é. Eu num forço nenhum dos meus filhos, nenhum. (...) Qualquer coisa que a gente mandar eles fazer, eles reclama. E trabalhar, eles trabalham porque trabalham mesmo. Mas reclama de todo jeito. Eu acho que tem uns que não são feliz, não, pelo que faz. Num vou dizer que são, porque num são. (...) Você num deixa eles brincar uma hora, eles reclama. (...) Fica fazendo um drama medonho. Aí eu acho que eles num são feliz, não. (elas riem) (...)”

Quanto ao valor do trabalho, como algo bom para as crianças, as opiniões dos professores e das mães aproximam-se. Os professores apenas estabelecem limites para o trabalho em termos de horas, das atividades realizadas, da exploração, em outros momentos falam do trabalho demasiado que prejudica os estudos e do problema do agrotóxico, mas não questionam o valor do trabalho. Ulteriormente, falaremos mais detalhadamente sobre esse valor do trabalho, por ora, vale salientar que esse trabalho aparece como algo do qual não abrem mão: “Pra mim, a horta em si, a responsabilidade

é bom. Não abro mão. Tudo bem, nada de exagero, não um trabalho escravo, mas que uma responsabilidade da criança, desde cedo...” (Relato prof^a. Karina).

A professora Andréa tece seu comentário e na seqüência da sua fala é interessante porque começa afirmando que criança é para estudar, trabalhar, depois nega o trabalho: “Criança, pra mim, tem que estudar, trabalhar... trabalhar, não. Criança tem que estudar, tem que ter lazer”(Relato prof^a. Andréa). Para ela, dizer “Criança tem que trabalhar” parece conflitante. Essa frase implica em assumir que para essa infância pobre, o trabalho não só continua presente, como ainda é valorizado e estimulado. Acreditamos que o conflito pode estar relacionado à proibição do trabalho infantil e, também, porque assumir que essa criança tenha que trabalhar é caminhar numa direção contrária ao que foi construído em nossa sociedade em torno de um ideal de infância.

Do que vimos até aqui, a condição de trabalhadora ainda permanece na vida dessas crianças. Lendo um pouco nas entrelinhas da infância pobre no Brasil, olhando o percurso das políticas voltadas a essa infância, percebemos que a estratégia de encaminhar a criança pobre ao trabalho sempre esteve presente, encontrando respaldo no Estado, na sociedade e na família. Conforme Rizzini (1998), a política de atenção à infância pobre adotada no nosso país é uma política predominantemente jurídico-assistencial. A trajetória dessa política foi marcada por um tratamento jurídico-policia àquelas crianças pobres consideradas viciosas, pervertidas, perigosas e uma assistência médico-higienista às crianças provenientes das famílias pobres da classe trabalhadora, às abandonadas e aos órfãos. Criou-se um complexo aparato médico-jurídico-assistencial cujas metas consistiam na prevenção, educação, recuperação e repressão. Em todo caso o que se buscava era afastar a criança dos caminhos que levavam à criminalidade, conduzindo-a ao trabalho.

Faleiros (1997) situa sócio-historicamente as políticas para a infância e a adolescência pobres no Brasil. Na Velha República, período em que houve o uso indiscriminado de mão-de-obra infantil, percebemos a respeito do Estado, omissão e complacência. A lei de 1891, que não proibia, mas limitava a idade e as horas de trabalho das crianças, não foi sequer regulamentada.

Na Velha República, o governo cria escolas públicas, asilos, creches, escolas industriais e agrícolas profissionalizantes, Casas de Correção, Educandários, Reformatórios, Escolas de Aprendizes e Artífices do Ministério da agricultura, indústria e comércio em 1909, com a justificativa de dar preparo técnico e profissional aos filhos dos pobres. Nos asilos e orfanatos a formação das meninas era voltada ao trabalho doméstico. Todas estas instituições consistiam em alternativas para a “educação e formação” das crianças pobres, cujas famílias eram consideradas “incapazes” de criar e educar suas crianças. Essas famílias, quase sempre, estavam associadas à pobreza, ao descuido, ao abandono, e, muitas vezes, eram vistas como criadoras de criminosos e delinquentes.

Moura (1991), ao retratar o começo da industrialização na cidade de São Paulo, período que abrange o final do século XIX e o início do século XX, comenta que os interesses dos empresários pela mão-de-obra infantil se ocultavam sob um caráter filantrópico por dois motivos. Primeiro, empregavam crianças e jovens pobres sem experiência profissional na condição de aprendizes, cujo salário ajudava no orçamento familiar; segundo, ofereciam, através do trabalho, uma alternativa para que estes jovens não estivessem na rua, sujeitos à mendicância, à criminalidade, à delinquência. Assim, o empresariado justificava a sua ação e a exploração da capacidade produtiva da infância e da adolescência encontrava sua legitimidade.

Na década de 1920, segundo Rizzini (1997), em todo o Brasil, o Departamento Nacional de Povoamento incentivou o funcionamento de vinte patronatos agrícolas, colônias que abrigavam e atendiam crianças recolhidas nas ruas, com o objetivo de prepará-las para o trabalho agrícola. O trabalho agrícola também acolheu os braços infante-juvenis apoiado pelo Estado e demais segmentos da sociedade, sendo considerado tão natural e tão internalizado que, mesmo no início do século XX, as leis que incorporaram regulamentações específicas à infância, deixavam de lado esse tipo de trabalho de crianças e adolescentes. (Araújo, Dabat e Dourado, 1991).

Os higienistas e os juristas foram atores que marcaram a articulação da política para a infância pobre e a elaboração do Código de Menores. Tal código, promulgado em 1927, incorporou a visão higienista de proteção e a visão jurídica repressiva e moralista. Nele constava a proibição do trabalho aos menores de 12 anos e aos menores de 14 que não cumpriram a instrução primária, entre outras coisas.

No Governo de Getúlio Vargas (1930-1940), temos um processo de reconstrução do Estado e redefinição da nação que repercutiram de forma significativa sobre a infância. A proteção à infância, constituiu-se em uma preocupação nacional e estava ligada à estratégia do governo de: “privilegiar, ao mesmo tempo a preservação da raça, a manutenção da ordem e o progresso da nação e do país” (Faleiros, 1997, p.67). Os moldes que estruturaram a política da infância, denominada “política do menor”, consistiram numa combinação da repressão, da assistência e da defesa da raça, tornando-se uma questão nacional. A “política do menor” vai ter longa duração e influência nas trajetórias das crianças e adolescentes pobres do país. O próprio termo utilizado - “menor” - para se referir às crianças pobres, é carregado de significações pejorativas e preconceituosas.

O trabalho e o cidadão trabalhador, no governo de Vargas, foram muito exaltados. Nesse período, houve grande utilização do trabalho precoce, pois a criança trabalhadora era vista como um personagem importante, revestida de valorização. Esse aspecto é revelado no discurso do presidente: “Já colabora para a grandeza do Brasil, através da dignificação do trabalho, do auxílio aos seus pais, num edificante exemplo de solidariedade na luta pelo ganha-pão diário” (Texto citado por Kramer, 1981, p. 63). Uma professora numa sessão do grupo, quase reproduz essa frase do presidente quando fala do trabalho das crianças: “(...) aqui, eles sabem que estão lutando pelo pão da família (...)” (Relato prof^a. Patrícia).

Em 1932 os industriais conseguem que se modifique o Código de Menores. Agora, a partir dos 12 anos, tendo o certificado de estudos primários as crianças podiam trabalhar e era permitido antes dos 14 anos, caso existissem no estabelecimento pessoas empregadas de uma só família. As leis foram elaboradas com a presença direta dos empresários.

Conforme Abreu e Martinez (1997), com o Golpe Militar de 1964 interromperam-se os debates ocorridos nas décadas de 1940 e 1950, “os quais encaminhavam projetos de reformulação do Código de Menores e o estabelecimento de um sistema de atendimento mais adequado às crianças e jovens” (p. 31). Interrompeu-se um período, em que surgia uma estratégia de preservação da saúde da criança, não somente repressiva e assistencialista, em que havia um discurso de participação da comunidade, na ótica da descentralização e do planejamento participativo. Os governos militares adotaram a política de segurança nacional, com um discurso voltado para a prevenção da criminalidade e uma prática direcionada à política de internamento dos menores “indesejáveis”. As políticas para a infância foram marcadas por um caráter autoritário e excludente. Nesse período, a situação das crianças foi agravada e a

incorporação precoce da mão-de-obra ao mercado de trabalho foi reforçada. A Constituição de 1967, art. 170, determinou às empresas a oferta de aprendizagem a seus trabalhadores menores.

Com a abertura para a “democracia”, na década de 1980, há uma discussão mais ampliada sobre os direitos da criança e do adolescente. A denominação *menor*, carregada de estigma é criticada, sobressaindo-se o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, um cidadão. Essa concepção foi incorporada pelos atores políticos muito recentemente e ocorreu em função de vários movimentos sociais. Inúmeras organizações foram mobilizadas em relação aos direitos da criança, destacando-se o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), a Pastoral do Menor, entidades de direitos humanos e outras Organizações Não Governamentais (ONGs).

De acordo com Pilotti (1997), essa concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos e como cidadãos teve seu desenvolvimento mais intenso no período compreendido entre o Ano Internacional da Criança (1979) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989). Estes dois eventos mundiais marcaram um período em que o tema infância passou a ser objeto de intensa discussão, no qual se manifestaram “‘novas’ categorias de problemas no cenário social Latino-Americano: crianças na e da rua, tráfico de drogas, condutas anti-sociais, trabalho infantil, tráfico e venda de crianças, prostituição, infância afetada por conflitos armados e outras” (p. 17). A partir desse momento, então, a mão-de-obra infantil constituiu-se como um problema, como uma questão de defesa dos direitos humanos. O trabalho precoce, que até então era tolerado pelos governos e pela sociedade, passou a ser alvo de estratégias e ações no sentido de eliminá-lo.

Ainda que tenha surgido essa nova sensibilidade em relação ao trabalho infantil, no período que abarca a chamada Nova República (1985 – 1989), Faleiros (1997) nos

mostra vários “programas” de ação para crianças e adolescentes, implementados em diferentes regiões do país, sem garantia de continuidade e com o objetivo de encaminhamento ao trabalho. O governo em 1987, promoveu o “Programa Bom Menino” destinado à iniciação ao trabalho aos que estão entre 12 a 18 anos. Chamamos atenção para o nome dado ao programa: “Bom Menino”. Essa expressão carrega consigo a ideologia, comunicando que o bom menino é aquele que trabalha. Falaremos mais detalhadamente sobre isso no tópico referente à ideologia. O programa se justificou como uma forma de prevenção da criminalidade. O slogan repetido era: “é melhor trabalhar do que estar na criminalidade”. Aliás, essa frase está muito presente nas falas dos sujeitos do nosso estudo.

Os empregadores que acolhessem essa mão-de-obra eram isentos de suas obrigações para com a Previdência Social. As crianças recebiam bolsa de trabalho e eram obrigadas a freqüentar a escola. A jornada máxima era de 4 horas por dia e a remuneração de meio salário mínimo. O programa não gerava vínculo empregatício ou encargos previdenciários ou do FGTS para as empresas. Um outro programa criado, nesse período, foi o RECRIANÇA, do Ministério da Previdência e Assistência Social, com o mesmo caráter de estimular a iniciação ao trabalho.

No ano seguinte, em 1988, a Constituição proibiria qualquer trabalho aos menores de 14 anos e, logo depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esta lei é considerada um grande avanço, em termos jurídico e social, nas discussões que envolvem a criança. O ECA legitimou a cidadania como direito da criança e do adolescente e sua promoção como dever do Estado e da sociedade, inovou o tratamento da questão com base na descentralização político-administrativa e na participação da sociedade na formulação de políticas e propostas para atender essa população. Contudo, sua implementação tem sido lenta, cheia de percalços e contratemplos. Conforme Vogel

(1997), o Estatuto foi recebido de forma bastante diferenciada pelos municípios, existindo alguns em que foi simplesmente rejeitado. Nestes municípios, os Conselhos Municipais de Direitos e Conselhos Tutelares, os quais são as pedras angulares do Estatuto, estão longe de se constituírem. Vogel (1997) afirma que o processo de criação dos Conselhos é polêmico, pois sua concepção contraria hábitos e arranjos arraigados na política local. Os Conselhos encontram resistências por parte de diversos setores, tais como o judiciário, o legislativo, o executivo e organismos filantrópicos.

Quanto à lei que pretende proteger crianças e adolescentes da exploração do trabalho acaba revelando o seu lado perverso, uma vez que não possui uma fiscalização operante. O trabalho precoce continua existindo e de uma maneira mais cruel e perversa, pois, como é proibido, não se usufrui os direitos trabalhistas e assistenciais, quando impedidos de trabalhar devido aos desgastes físicos decorrentes do processo do trabalho. E como a relação de trabalho se efetua comumente na clandestinidade, de modo informal, futuramente eles ficarão sem acesso aos direitos do sistema previdenciário, pois não terão como provar 20 ou 30 anos de trabalho.

Em relação à criança, considerada sujeito de direitos, na prática, ainda persiste preconceitos, marginalização e descaso com a vida da maior parte das crianças e jovens pobres do país. No próximo tópico abordaremos, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, a situação da criança que trabalha no tocante aos seguintes direitos: escola, lazer e saúde.

3.1 A criança trabalhadora: deveres e direitos

Quanto à criança, vista como sujeito de direitos, lembramos que o Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) prescreve que é dever da família, da sociedade geral e do poder público garantir, “com absoluta prioridade”, a efetivação dos direitos no tocante: “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (p. 12). No que se refere à criança trabalhadora, neste tópico, tecemos algumas considerações sobre três aspectos presentes na vida dessa criança: a escola, o lazer e a saúde, prescritos na lei como direitos a serem assegurados.

Em relação à escolaridade, lembrando o slogan: “Lugar de criança é na escola” e considerando que a criança da qual falamos é aquela que trabalha, levantamos algumas indagações: Que escola é essa que se apresenta como alternativa para essas crianças que trabalham? O que essa escola representa para as mães e para as crianças? O que mudou depois do programa Bolsa Escola? É a partir dessas indagações que tecemos alguns comentários.

A escola oferecida para essas crianças encontra-se numa situação bastante precária. Os próprios professores citam algumas dificuldades vividas no sistema de ensino: 1) trabalhar num sistema de aprovação automática, no qual a criança não é estimulada a ter desafios; 2) o sistema de inclusão, que na opinião deles atrapalha, por causa do despreparo do professor para trabalhar com as crianças chamadas especiais; 3) os estudos superficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos cursos de capacitação – dois dias de capacitação; 4) a falta de apoio pedagógico; 5) o grande número de alunos por sala de aula; 6) a falta de assistência do poder público; 7) desvalorização

profissional e salarial. É nesse sistema de ensino que estão inseridos sentindo-se desmotivados.

Conforme Rizzini (1998), nosso país não investiu em uma política de educação de qualidade acessível a todos. Para a autora um dos motivos para isso era “manter a massa populacional arregimentada como nos velhos tempos, embora sob novos moldes, impostos pela demanda das relações de produção de cunho industrial capitalista” (p. 35). Nesse sentido, desde a constituição do Brasil como nação, educar a criança pobre visando o futuro dessa nação tinha por meta moldá-la para a submissão.

Embora a escola acene, para as mães, como uma possibilidade de melhorar de vida, no dia a dia, deparam-se com tantas dificuldades, que o anseio de uma vida melhor por intermédio dos estudos fica comprometido. Elas afirmam que as crianças tem chegando ao 2º ciclo sem saber ler e escrever e comentam sobre o desinteresse dos filhos pela escola:

“Mas também não é todos que se interessam por isso. Vai mesmo porque a gente obriga, porque é o que eu digo mesmo, obriga a ir. Por que se fosse por eles... Tem deles que num iam nem lá. (...) Mas eu faço ele ir a força. Eu digo: ‘Meu filho num quer ir pra escola porque? Tá doente? Não. Tá com fome? Não. Então vá!’ – ‘Tô com preguiça’ – ‘Durma lá na cadeira, pra professora ficar olhando pra você, mas vá assim mesmo’. (elas riem) Se fizer o gosto à moleza, por eles num vão pro estudo não. A menina? Ela é dorminhoca quiçó. Digo: ‘Acorda’ – ‘Ah, eu tô com sono’ – ‘Acorda, vai tomar banho! (...) vai pra escola, vai pra escola’. (...)” (Relato Carla).

“Eu tenho um que não quer ir de jeito nenhum. Ele não gosta de jeito nenhum. Eu fico forçando, ele diz que não vai. Não quer ir de jeito nenhum. Os outros vão, num reclamam não. Quando chega a hora de ir por colégio, vai pro colégio e ele fica dando massada. Diz que não vai, não vai, não vai e eu fico

empurrando. Às vezes, ele num vai de jeito nenhum, pode obrigar como for”

(Relato Cristina).

A vida escolar é uma trajetória cheia de percalços para essas crianças e quando uma das mães almeja a faculdade para a filha, os obstáculos presentes nesse percurso são ressaltados pelas outras mães:

Carla: “Tá pensando em faculdade, mas pra você chegar na faculdade, você ainda vai encontrar tanto obstáculo pelo meio do caminho, tanta coisa...”

Cristina: “Pensa que é fácil.”

Catarina: “Não, mas a gente vai juntando um pouquinho ali, um pouquinho aqui.”

Júlia: “Juntando um pouquinho pra você ir pra aquelas casa que fica lá... tá caindo os pedaço, tá caindo num sei o que, num tem comê, num tem num sei o quê, num tem num sei o quê. E pra você entrar, você tem também que ter dinheiro pra entrar numa faculdade pública...”

Catarina: “Mas se ela faz um curso (pausa) quando ela chegar pra faculdade, ela já tá trabalhando e... e... estudando ao mesmo tempo. Ali, com o dinheiro daquele... daquele trabalho que ela tá fazendo, já vai dá pra pagar os estudo.”

Carla: “Do jeito que ela é fraquinha ...”

Diante da realidade que as mães apresentam, há uma descrença na possibilidade de mobilidade social pela via da escola. As dificuldades enfrentadas na vida escolar colaboram para que as mães não apostem apenas na escola, mas também no trabalho como garantia para um futuro dos filhos. Os professores, por sua vez, comentam que as famílias dos alunos não valorizam a escola e não incentivam os filhos a estudar. Na opinião deles, a escola está para os pais como uma forma de passar o tempo e de aprender o básico: ler, escrever e contar. Além disso, as falas das mães e dos professores

apontam para um modelo que as crianças possuem, cuja referência identitária é o trabalho e não a escola. E é esse modelo, presentificado na vida dos pais, que elas acabam reproduzindo:

“Queria que eles tivessem um futuro melhor, que estudasse bastante, que se formasse, tivesse um bom emprego. Eu acho difícil, porque sempre os filhos se espelham nos pais. Aí vê a gente nessa mormaça e toda vida foi assim, nasceu, cresceu... aí pronto! Já vai passando isso pra eles, aí pronto. (...) Eles se acomodam. Eles tem vontade, mas chega um tempo que vão se acomodando. É porque quando eles são pequeno, né? Começam com aquele... ou por preguiça, ou por sei lá. Porque foi... eles querem uma coisa melhor, mas quando chega na idade, eles vão se acomodando. (...)” (Relato Beatriz).

“(...) Como um aluno que chegou pra mim, há uns anos atrás: ‘professora, eu não sei pra que eu vou estudar, eu vou trabalhar na horta, vou ganhar dinheiro, eu vou estudar pra quê? Pra ganhar um salário mínimo? Pra que eu vou estudar? Meu pai num estudou?! (...) Ah, professora! Eu já tenho emprego, vou trabalhar com meu pai. Olhe, meu pai ganha mais que 2 salários, eu vou estudar pra quê? Pra ganhar 1 salário?’ (...)” Relato prof^a. Renata).

“É porque embarca, assim, naquela imagem do pai. O pai é a pessoa mais importante, ele é o dono da horta. Então, o filho, ele se espelha também naquela questão da autoridade do pai. E aquela autoridade do pai num vai precisar de escola, não. Vai precisar plantar a horta, saber vender o que ele tira da horta pra poder manter a família” (Relato prof. Roberto).

A professora Rosana afirma: “Quando a prioridade é dada ao trabalho, a escola fica de lado”. Tanto as mães como os professores trazem situações em que o trabalho favorece um “desligamento” dos estudos ou em que as crianças demonstram mais interesse pelo trabalho nas hortas do que pela escola. Vejamos alguns relatos:

“Porque não é certo, mesmo, criança trabalhar tão nova, não. É, realmente, não é não. Fica tudo doente e se desliga dos estudo” (Relato Carla).

“Desliga. Porque eu tenho uma que diz: ‘ô mãe, eu não queria ir hoje não’.” (Relato Catarina).

“Quando se apegam ao trabalho não querem mais ir pra escola” (Relato Júlia).

“Eu tenho um que se eu deixasse ele só fazia isso. Ele gosta de ajudar os outros, porque pra dinheiro é com ele mesmo. Já hoje, fui buscar ele lá em cima. Ele disse: ‘Ah, hoje eu não vou pro colégio, vou limpar uma leira’.” (Relato Beatriz).

“O trabalho... Eles acham o trabalho mais interessante, tem mais estímulo do que vir pra escola, que tem que ficar ali na sala de aula. Eu acho que o trabalho é mais estimulante pra eles. (ri)” (Relato profª. Renata).

“(…) Tem aluno que se envolve no trabalho (pausa). Esse ano eu observei isso (pausa). Havia esses casos que os pais mandavam os meninos vir pra escola, mas a criança fazia por opção pra concluir aquele trabalho lá. Como se aquele trabalho desse mais prazer ou se ele visse que depois ia ter trabalho acumulado” (Relato prof. Roberto).

Numa sessão do grupo das mães, quando indagadas se é possível o trabalho e o estudo na vida de uma criança as opiniões dividem-se: “É! Eu acho que é” (Relato Júlia); “Eu acho que não é bem bom não” (Relato Ana). Durante a discussão, vão falar qual é o tipo de trabalho que, na visão delas, prejudica os estudos:

“Mas nesse trabalho aqui da gente, os meninos num se preocupam não, quem se preocupa é o pai e a mãe. Eles vão pra ajudar assim um pouquinho ali pra mim, que nem a gente disse das outras vezes, pra num ficar no meio da rua. Mas o trabalho da gente num... num prejudica no estudo, não. Acho que prejudica no estudo aquele trabalho no calvão, trabalho de quebrar pedra, raspar mandioca que é o dia todinho” (Relato Catarina).

“Pronto, aquelas crianças que trabalha pros outros, aí prejudica eles. Porque ali, tem que trabalhar o dia, pra ganhar o dia. Tem criança que trabalha pra ganhar o dia, aí deixa a escola, abandona tudo pra trabalhar” (Relato Cristina).

“Não, mas aquele trabalho que você for assim, amarrar pra vender, prejudica. Você faz como obrigação. Você tem que fazer aquilo ali mesmo. Mas a gente que trabalha na horta da gente mesmo, a gente planta e vende ali mesmo, num prejudica muito, não. Mas aquele que trabalha assim, prejudica. Porque num tem condição” (Relato Carla).

Esse “não prejudica muito” denuncia que prejudica ou prejudica pouco os estudos das crianças. No final dessa mesma sessão, a impressão que algumas delas nos deixa é de não querer saber se esse trabalho realizado por suas crianças nas hortas atrapalha os estudos. Observemos o diálogo a seguir:

Ana: “Não atrapalha, não. Pouco. Não atrapalha, não.”

Catarina: “Ao contrário, né? Ajuda.”

Ana: “Então, aqui pra gente, eu não sei pra vocês, mas pra gente, a gente acha que não atrapalha, né? Agora eu acho que vocês podem entender que não, pro entendimento de vocês, vocês sabem que atrapalha. Agora no da gente, a gente acha que não atrapalha o trabalho com o estudo, né?”

- “Você imagina que a gente pensa assim?”

Ana: “Não, eu digo assim, né, que pode ser... (todas riem). Pode assim... Porque a gente... porque a gente que somo as mães que cria eles, aí no pensamento da gente, assim, não atrapalha, né? A gente acha que não atrapalha, né?”

Cristina: “Ninguém sabe se atrapalha.”

Ana: “Ninguém sabe. Pra gente tá certo, mas a gente não sabe. Só que pra gente tá certo.”

Cristina: “É, pra gente tá certo.”

Carla: “Pode até atrapalhar, mas a gente não sabe.”

Ana: “Só que pra gente tá certo.”

Catarina: “Mas eles nunca chegaram, né, pra dizer que atrapalha. Porque eles gostam, pelo menos as minhas gostam, né, de... Acho que se eles achassem ruim, se atrapalhasse nos estudo, eles chagavam e diziam.”

Quanto às falas dos professores, as opiniões mudam no decorrer das sessões do grupo. No início, os professores não consideram que o trabalho das hortas seja um fator que dificulte o processo de aprendizagem das crianças. Falam de uma dificuldade de aprendizagem presente nos alunos, trabalhem ou não nas hortas. Atribuem a essa dificuldade outros fatores, tais como, a falta de uma estrutura familiar, o desinteresse dos alunos, o sistema de ensino desmotivante.

Os professores falam de algumas vivências, em sala de aula, com os alunos trabalhadores. Chegam a comentar sobre os aspectos positivos do trabalho precoce. Consideram que essa criança, em função do trabalho, torna-se um ser humano mais maduro e responsável. Relatam casos de alunos trabalhadores que se destacam na escola pelo desempenho, pela responsabilidade com as tarefas e pelo compromisso com os estudos. Vejamos a vivência de alguns professores em sala de aula:

“O que a gente de vê aluno bem sucedido, aluno que já trabalha, que tem pouco tempo pra estudar, pra fazer as tarefas, aluno bem sucedido, trabalhando mesmo na horta. E outros que nem trabalham...” (Relato prof. Roberto).

“(…) Tem aluno da horta que é mais avançado que os alunos que ficam em casa” (Relato profª. Renata).

“Olhe, a escola que eu trabalho pela manhã é uma escola do estado, em que essa comunidade da zona norte tem assim, como escola modelo. CEAT é uma escola que fica no conjunto Panorama. Mas que eu vejo o aprendizado.

(...) uma dificuldade, assim, incrível de assimilar e se concentrar numa coisa. Aqui, uma hora da tarde, o sol escaldante, o mesmo... o mesmo conteúdo que eu aplico lá, eu aplico aqui e é totalmente diferente. Assimilam com uma facilidade muito superior aos de lá, que são crianças que (...) tem todo um aparato, uma família razoavelmente estruturada... Agora, não tem responsabilidade com nada. (...) É onde eu penso, essa responsabilidade precoce que faz com que ele amadureça como ser humano e cresça um ser humano responsável. E lá são crianças (...) totalmente descompromissadas (...). Tem uma situação financeira melhor do que esses que vivem aqui e não tem compromisso com nada” (Relato prof^a. Karina).

“Os que tem compromisso mesmo, que fazem o trabalho fora da sala com responsabilidade, dentro da sala de aula, eles também são responsáveis. Eu tive vários casos, F era um menino que era responsável fora e dentro da sala de aula. Trabalhavam nas hortas, alguns como filhos dos donos e outros como empregados mesmo. (...)” (Relato prof^a. Patrícia).

No caminhar das sessões, os professores vão produzindo outras reflexões sobre a relação trabalho/estudo. A professora Rosa afirma: “(...) Essa responsabilidade de trabalhar, tira o direito de estudar”. O professor Roberto do grupo da manhã, que a princípio achava que o trabalho não prejudicava a escola, passa a fazer outras considerações. Vejamos algumas de suas falas:

“Agora num sei, não. Acho essa questão de trabalhar e estudar, apesar da gente num observar diferença na aprendizagem de aluno que trabalha e aluno que não trabalha, mas eu acho essa (pausa). É como se fosse uma queima da fase da vida, alguma criatividade desses alunos. (...)”

“A criança não deveria trabalhar, mas a família precisa do trabalho. Então, ele vai ter que trabalhar. Só que a gente vê, mesmo precisando, isso daí vai prejudicar na questão do estudo. (...)”

“Trabalho demasiado prejudica a escola. Prejudica. Agora, que é uma necessidade da família, nenhum professor pode escapar”

Alguns professores falam de outras situações vividas em sala de aula com os alunos trabalhadores, trazendo os aspectos negativos do trabalho. Relatam que os alunos chegam cansados, com sono e comentam sobre os atrasos e a falta de um bom rendimento em função do trabalho:

“Vejo que há um certo desânimo por parte dos meus alunos na minha sala de aula, que é de aceleração, vejo a falta de participação nas aulas, um cansaço. Percebo que chegam cansados na escola devido ao trabalho” (Relato prof^a. Patrícia).

“Na minha visão é péssimo, porque não tem tempo pra estudar. O estudo que existe é só esse aqui na escola, quando chega em casa, vai trabalhar. Às vezes, ele chega cansado também. Na realidade, quando eu passo... até os pequeninhos, mesmo, também acontece. Se eu passo dever de casa, eles não fazem. Porque não tem ninguém pra ajudar. Porque tudo cansado!!! Quem sabe mais um pouquinho é o pai. O pai chega cansado, aí pronto! (não identifiquei) Não tem como ajudar a criança” (Relato prof^a. Kaline).

“Não, na minha classe, esses alunos que... diz que chega porque tava ajudando os pais, esses alunos não estão rendendo bem. Não tão rendendo muito bem nas atividades, não. Estão super atrasados. Não sei se é pelo cansaço. Só sei que ele copia, mas não rende. Não absorve aquele conteúdo. Sente dificuldade. (...) Essas crianças que trabalham muito, elas não rendem muito. (...)” (Relato prof. Andréa).

“O trabalho da horta, a gente observa o seguinte, quando as crianças começam a chegar... ‘Por que você tá chegando agora?’. Aí a criança diz: ‘Não, porque eu tava ajudando meu pai, tava amarrando verdura’. Quer dizer, já impede da criança está na escola, por quê? Ela tem uma obrigação de tá lá,

tantas horas pra fazer aquela tarefa, né? Uma tarefa que, às vezes, deve ser bastante grande. (...)” (Relato profª. Andréa).

Os professores consideram que o trabalho, dependendo de como vai ser exigido, pode atrapalhar os estudos. Ainda comentam que, pelo fato dessas crianças não terem tempo para brincar e para o lazer, a escola acaba constituindo-se para elas como um espaço, não do aprender, mas sim, da brincadeira e do lazer. Vejamos alguns relatos:

“(...) E nós aqui, costumamos poupar muito eles, sem passar atividade pra casa. Porque a gente sabe que lazer nem existe. É difícil, às vezes, eles brincam com uma bolinha, assim (pausa). Mas eles são crianças ocupadas com aquela obrigação de amarrar a verdura” (Relato prof. Patrícia).

“(...) Acho que o que prejudica é porque eles não tem a parte do brincar. Eles saem e passam pra adolescência, assim, trabalhando e tira a parte do brincar.(...) Eu acho que eles sentem muita falta do brincar. Se bem que, tem mãe que diz que eles brincam. Mas eu acho que não, porque eles acordam cedo, quando chegam da horta (pausa) quando chegam à tarde vão ver tv, outros voltam pra horta novamente” (Relato profª. Renata).

“Essa questão, também, do aluno que trabalha, às vezes, ele não tem lazer lá fora, aí quando chega aqui na escola, ele vem pra escola, mas ele quer brincar. Porque ele já tem aquela coisa toda cheia daquelas normas para obedecer, pra aquela produção. (...)” (Relato prof. Roberto).

“(...) E na hora da escola eles querem brincar, querem que a gente faça uma brincadeira. (...) Os pequenos, pronto, os pequenos, eles gostam muito de brincar. Eles parecem que vem mais à escola pra brincar. Porque se você passa uma atividade, eles tudo eles se cansam. Pra tirar uma coisa do quadro pra colocar pra eles pensarem um pouquinho, pra eles criarem, eles têm preguiça. O negócio é só brincar e fazer atividades pra que eles se mexam” (Relato profª. Renata).

“(...) Eu acho tão necessário o lazer e tem menino aqui que não tem lazer. O lazer que tem é na hora da escola. (...) Aí quando chega aqui na escola, teria outras normas, mas só que eles num suportam. Aí eles começam a entrar em devaneios e na hora do recreio começa a brincar exageradamente. Já chega na escola com outras intenções como se a escola fosse um lugar só de lazer e não de aprender.(...)” (Relato prof. Roberto).

“(...) o cansaço que eles trazem pra escola. A escola se tornou pra eles um lazer. É um momento que eles estão longe do trabalho. Então, quando eles chegam aqui, eles querem aproveitar (ri)” (Relato profª. Patrícia).

É interessante mencionar o que ocorre no grupo das mães quando o tema lazer aparece. Percebemos que elas possuem uma dificuldade para dizer o que seria esse lazer. As mães mencionam como lazer as atividades da igreja, as brincadeiras, o esporte, e uma delas disse que não sabe o que é lazer porque nunca o teve. E, segundo Ana, em função da falta de espaço em casa para as brincadeiras, resta o espaço da escola como alternativa para as crianças, corroborando as afirmações citadas, acima, dos professores.

Observemos alguns relatos:

“Num posso falar de lazer, que eu não tive lazer. Aí ninguém sabe nem (pausa). (As mães riem). É que a gente nem teve lazer, ninguém. Aí nem sabe nem o que vai querer pros filhos da gente, ter um lazer pra eles. (...) O que a gente teve é o que a gente quer dar pros filhos da gente. É o que a gente sabe dá” (Relato Carla).

“(...) Os pequenos (netos) gostam de jogar bola, mas num tem espaço pra eles brincarem. Tem as bolas, mas só se for dentro de casa. Mas se a gente tiver ali, porque se num tiver, num pode jogar bola. Eles brincam só assim, no colégio. Pra lá eles gostam muito do colégio, mas num é nem pra estudar, que eles num gostam de estudar de jeito nenhum. Agora a brincadeira... Meus netos num querem saber de estudo, não. Eles vão pro colégio porque eu boto pra eles

ir. (...) Agora eles vão pro colégio, não pra estudar, agora a brincadeira (pausa).
Quando dá a hora do recreio, Ave Maria, é uma beleza pra eles. Aí chega em casa quer ficar do mesmo jeito. Aí num pode. Dentro de casa é correndo de um canto pra outro, quer uma bola. Aí eu digo: ‘Não, pare por aí’. Porque num pode, mas se tivesse espaço... Aí quer dizer, o lazer que a gente tem pra eles é esse. Eu acredito que seja esse mesmo. (...)” (Relato Ana).

É importante comentar as repercussões do programa Bolsa Escola nas relações escola/criança trabalhadora. Os professores retratam um período antes do programa em que as crianças faltavam muito na sexta-feira por causa do trabalho. Nesse dia elas preparavam as verduras para vendê-las no final de semana ou na feira ou nos supermercados. Esse foi um período em que o trabalho das crianças preocupou a escola devido às faltas e à evasão dos alunos trabalhadores. Mas diante dessa situação, havia uma compreensão por parte dos professores quanto às faltas das crianças em função do trabalho. Afirmam que, atualmente, tem menos crianças trabalhando no horário da escola. Além da bolsa escola, eles acham que a presença dos alunos tem sido mais assídua devido à própria mudança na clientela da escola. Nesse ano de 2002, eles receberam mais alunos dos conjuntos próximos e os alunos antigos, os trabalhadores, muitos já completaram o 2º ciclo e, portanto, saíram da escola.

A professora Renata, do grupo da manhã, afirma que as faltas que ocorrem atualmente ou é preguiça ou é doença. Mas numa outra sessão lembra o caso de um aluno que anda faltando muito por causa do trabalho na horta. Esse aluno tem outros irmãos que também estudam na escola, em turmas e turnos diferentes, cujos professores também mencionaram as faltas. A mãe desses alunos participou do grupo das mães. Ela ficou viúva fazia seis meses da nossa pesquisa. Essa mulher tem 5 filhos e a professora Renata relatou que, com a morte do pai, dividiram as hortas entre os filhos. Seu aluno,

um dos filhos, ganhou duas hortas e lembra dele falando, achando-se todo importante porque não era um empregado e sim o dono da horta. Observemos os comentários das professoras:

Renata: “Olhe, tem um aluno nessa turma que eu tô, L. Ele tá faltando muito já por essa horta. O pai dele faleceu e ele tá se sentindo o homem da casa. É o responsável. Então, ele tá faltando muito. Tem semana que ele vem uma vez, duas vezes.”

Rosa: “E o irmão dele que estuda comigo, raramente, vem.”

Renata: “Sim, aí eu perguntei. ‘Não professora, é porque eu fui pra feira com minha mãe.’ – ‘Olhe L, nesse dia que tem feira você tem mandar seu irmão que estuda à tarde’. – ‘Não professora, é que eu sou o mais velho da casa. Meu pai faleceu e tenho que ir pra feira com a minha mãe’.”

Contudo, de um modo geral, os professores enfatizam que é notável a diminuição das faltas dos alunos que trabalham após o programa Bolsa Escola. Vale salientar que, uma das exigências do programa para que as famílias continuem a receber a renda mínima, é manter seus filhos frequentando a escola. O aluno tem direito a 5 faltas e uma das incumbências dada à escola é informar e encaminhar a frequência dos alunos à prefeitura do município. Os professores comentam que o programa visa o aumento da frequência e não o aprendizado da criança, persistindo, assim, as dificuldades que eles encontram no processo ensino-aprendizagem. Observemos os seguintes relatos:

“Quando se fala em dinheiro, os pais mandam as crianças para a escola. 15 reais para cada filho, numa família com quatro crianças, já é uma boa ajuda. Tendo dinheiro e festa a frequência aumenta. Dinheiro e festa mantém a frequência” (Relato prof^a. Andréa).

“Pelo menos os meninos estão vindo à escola, né. O medo de perder a bolsa, de perder o dinheiro é maior do que a preocupação com a aprendizagem. Mas questão de melhorar a aprendizagem (pausa). Era bom que desse uma bolsa pro pai que ajudasse, assim, entendeu? Que orientasse o filho, ajudasse na aprendizagem e não pra o filho vir à escola. Porque eles tão vindo, mas tem vez que o aluno é empurrado. Tem aluno que não gosta da escola” (Relato prof^a. Renata).

É assim que os professores percebem a relação das famílias com a escola após o programa Bolsa Escola. As famílias respondem às exigências do programa conduzindo seus filhos à escola, mas é um modo de proceder que vem promovendo a ida à escola, não pelo desejo de aprender e sim, por uma imposição e pelo dinheiro a receber. Portanto, com o programa percebemos que essas crianças passaram a ter um dever duplo: dever de trabalhar e de ir à escola.

Quanto à saúde, a situação das crianças é bastante preocupante. As mães comentam muito pouco. Relatam que o trabalho em horta exige que se fique durante muito tempo em algumas posições, trazendo dores e problemas de coluna em adultos e crianças. Observemos o seguinte diálogo:

Catarina: “Quem trabalha aqui, todo mundo tem problema de coluna. Só vejo o povo reclamando.”

- “Os meninos reclamam?”

Carla: “Os meus reclama. Pelos meus, eles não iam nem lá. Reclama dos braços, reclama das pernas, reclama das costas, reclama de não sei o que. Eles reclamam de tudo. Não sei do que eles não reclamam.” (risada)

Os trabalhadores de hortaliças em Gramorezinho têm um problema muito sério quanto ao uso indiscriminado de agrotóxico. O veneno, como é chamado pelas mães, é

um tema que surge apenas na última sessão. As mães falam das atividades que o Núcleo de Saúde do Trabalhador (NST) vem desenvolvendo. Falam das palestras ensinando outras técnicas, como por exemplo, plantar flores ao redor das hortas e orientando os moradores quanto aos perigos que o agrotóxico causa. Mencionam que o NST tem proibido o uso dessa substância e quem for pego utilizando o agrotóxico terá de ficar um ou dois anos sem trabalhar na terra. A respeito dessas atividades do NST, uma das mães lembra: “Eles disseram que com um ano, dois anos, essa terra ainda está com veneno” (Relato Priscila) e outra completa: “Imagine a gente” (Relato Beatriz). O que mais surpreende nos relatos das mães é que, apesar da intervenção do NST e dos perigos que estão aí presentes, elas continuam utilizando o agrotóxico toda semana, sem equipamento ou qualquer medida de proteção. Vejamos o diálogo a seguir:

Cristina: “Mas aí se a pessoa num usar, a pessoa também num tira.”

Catarina: “Mas a roupa fica podre.”

Cristina: “Fica podre, tanto a roupa como a gente. Quando meu marido envenena, ele fica bebinho. Tem que tomar leite depois.”

Catarina: “É tão forte, que os bicho que ingere ele, ele morre pulando, asfixiado, sem ar. A lagarta morre e o bicho que come a lagarta ainda morre também.”

Cristina: “Só basta só melá um negocinho e botá assim pros gato, pros rato, qualquer coisa, basta só melá. Ah, ele só faz só picá, morre na hora. Os gato morre tudo. (...) Os homens são teimoso. Só vão deixar quando morrer e engolem aquele negócio todinho, porque ele fede.”

Beatriz: “Eu só (pausa) eu só coloco na semente, assim, pra botar a semente no buraco, por causa do cachorro d’água. Mas quando eu boto, eu num sinto não. Porque meu marido num trabalha lá. Ele num chega nem perto. Ele tem um medo tão grande de veneno... Ele tem medo de morrer!! (ri) É, ele tem medo de morrer. Ele briga quisó comigo também. Ele diz: ‘Num bota, não. Manda os outro botar. Aí, mas...’ (todas riem)

- “E você F, num tem medo, não?”

Beatriz: “Eu não. Seja o que Deus quiser. Se a gente precisa!!! Só se sai se for com o veneno mesmo. Se num botar o cachorro d’água come todinho. É o coentro nascendo e eles comendo.”

Júlia: “Tem que haver o veneno pra botar no cachorro d’água.”

Conversando com uma moradora do bairro, ela relata que a doença que mais mata na região é o câncer (só os mais velhos) e existem sintomas como dor no estômago, vômitos e febres, na literatura especializada sintomas associados ao uso de agrotóxico. Quando realizamos as visitas às famílias, convidando-as a participarem da nossa pesquisa, encontramos em uma delas uma criança de 7 anos de idade com câncer. Tivemos a oportunidade de conversar com a mãe dessa criança. Em um momento da conversa, tocamos na questão do uso do agrotóxico. Ela assume que o usa, mas afirma que suas crianças nunca utilizaram. Além do que foi dito, percebemos que, ao tocarmos neste assunto, ela demonstra um mau estar ou incômodo expresso num engasgo ao falar. Quanto às mães que participaram do nosso estudo, embora tenham a informação e conheçam casos no bairro de pessoas com a doença, parece ser difícil associar o câncer ao agrotóxico:

Carla: “Mas passou uma moça fazendo aqui, gravando também, mas era sobre esse negócio de veneno, sabe. Aí ela passou explicando que dava câncer. Aí é por isso que tão achando que dá câncer, mas nem sabe se dá câncer.” (ri)

Cristina: “Morreu já muita gente nesse lugar, mas ninguém num trabalhava nem com verdura.”

Beatriz: “Mas dá. Porque eu vejo quem trabalha só vejo o povo reclamando.”

- “Reclamando de quê?”

- “Conheceu algum caso?”

Catarina: “Já morreu várias pessoas com essa doença, mas ninguém sabe se foi por conta do veneno?”

As mães falam do mal-estar que sentem em relação ao agrotóxico e, em relação às crianças, também percebemos uma dificuldade em associar os sintomas que as crianças apresentam ao agrotóxico. Observemos o seguinte diálogo:

Beatriz: “Eu, meus olhos choram tanto, chega fica vermelho. Meus ossos... dói é tudo.”

Catarina: “Eu sei que uma vez eu senti o cheiro... Meu sobrinho é meio sem vergonha... Ele foi abrir, eu passei a noite todinha vomitando. No outro dia, eu fui pro pronto socorro tomar injeção que eu tava desidratada. Foi, eu fiquei no soro. (alguém ri) Eu fique no soro. Era uma dor (alguém ri). Uma dor bem forte, assim, e eu fiquei vomitando.”

Beatriz: “As pessoas reclamam de dor de cabeça.”

Catarina: “Me dá logo uma secura na garganta.”

- “Vocês sentem esse mal estar com o cheiro, né? E as crianças sentem também?”

Catarina: “As minhas até agora, num... falaram não.”

Cristina: “Mas sentem, que os grande sentem eles vão sentir também.”

Catarina: “Porque a mulher também perguntou... Ela disse que dava um a dorzinha de cabeça.” (ri)

Cristina: “Dor de cabeça, os meus sentem direto. Agora eu num sei de quê.”

- “E eles vão muito pra horta?”

Cristina: “Eles só vevem na horta. Direto mesmo. Só teve com dor de cabeça. Eu perguntei a ele essa semana, ele disse que era preocupação. Ele bota tudo na cabeça aí fica preocupado.(...) Aí que digo a ele: ‘num bote isso na cabeça, não.’ Mas ele diz que se sente preocupado.”

Júlia: “O meu também vive com dor de cabeça, mas eu acho que é televisão.”

Priscila: “O meu menino mais velho, num pode ter preocupação nenhuma. Porque ele fica morrendo de dor de cabeça e ele arreja mesmo.”

Os professores consideram a questão do agrotóxico um problema seríssimo. Também comentam sobre o trabalho que o NST vem fazendo e afirmam que a situação continua do mesmo jeito. Como existem hortas ao redor da escola, falam que quando se aplica o adubo e o agrotóxico, o mau cheiro é insuportável e a professora Karina diz que fica sem condições de dar aula. Segundo eles, o adubo já vem com agrotóxico e a população não quer usar o adubo orgânico. A exposição ao agrotóxico tem preocupado professores e funcionários da escola. Eles têm medo, pois não sabem o quanto também estão expostos ao agrotóxico e o quanto isso pode provocar danos à saúde deles. Comentam ainda que as crianças aparecem com feridas na pele, com sintomas como vômitos, dor de cabeça, problema de vista e relatam casos de crianças com câncer. Vejamos o que sucede numa sessão do grupo dos professores:

Patrícia: “(...) A gente fica observando também o que essas crianças que... que já estão com problema de saúde. Essa geração que está vindo agora, que a gente sabe que não é uma geração que vai trabalhar na horta, mas ela já é vítima da horta. Ela já é vítima daquele agrotóxico, daquele contato. Só falta mesmo o quê? Um estudo pra comprovar que (pausa) o que causa, não é I?”

Andréa: “Tinha muitas crianças que, às vezes, se sentiam mal ou vomitavam.”

Karina: “O que você mais via era dor de cabeça.”

Andréa: “A pele, a dor de cabeça.”

Patrícia: “Problema de vista, né I? É grande o índice. (...) E também nesse trabalho o que nós observamos é a posição que eles trabalham. Em

crescimento, você imagine trabalhar de cócoras, de corcundo, ali. Alguma coisa prejudica. (...)”

Karina: “Agora o que eu achei interessante foi que, semana passada, E., que é dono da horta ‘professora é verdade que aquele Leandro morreu por conta desses veneno?’ (...). Aí eu disse: ‘É. Pelo que eu sei, eles eram cantores, eram plantadores de tomate e com certeza usavam agrotóxico. E agora não aparece, né, mas com o tempo pode surgir a doença’. Ele disse: ‘É’ e foi enumerando as pessoas, as casas que tem aqui na comunidade. (...) Eles já estão associando ao veneno. A comunidade mesmo, as crianças aqui mesmo estão associando.”

Patrícia: “(...) O que prejudica eles é como ela falou, é (pausa) é esse contato com o agrotóxico. (...)”

Karina: “(...) A maioria dessas crianças sentem dor de cabeça. Já foram pra o oculista e não tem problema de vista. O quê que pode ter dentro da cabeça desses meninos?”

Patrícia: “Os caroços já aparecem.”

Karina: “Exatamente. Aparecem e já tem caso comprovado aí R.”

Patrícia: “R., a irmã da menina aqui da creche, que a família já vem de uma geração que trabalha, pai, irmãos, avós. Eu acho que ela deve estar com 5 anos. Ela fez uma cirurgia há poucos dias, em Recife, perdeu a visão já. Eu acho que o médico só fez abrir e retirar algumas coisas. A família, a origem mesmo, é ali em baixo, com horta. (...)”

Conforme a OIT (1998), as crianças submetidas ao trabalho agrícola sofrem maiores riscos em função delas colherem produtos com agrotóxicos ou utilizarem, elas próprias, produtos agroquímicos nas plantações. Segundo a OIT (1998), no Sri Lanka, as mortes provocadas por envenenamento por pesticidas em áreas agrícolas são mais frequentes que as ocasionadas por outras enfermidades da infância como malária e

tétano. Também aparecem em crianças expostas a agroquímicos problemas respiratórios, nervosos, dermatológicos e de visão.

Rizzini (1997), em um outro estudo, aponta para uma situação bastante preocupante das crianças que estão inseridas no trabalho da cultura de fumo em Alagoas. O número de suicídios em 1996, entre meninos e meninas, chegou a 28 casos. Havia a manipulação de agrotóxico e a respeito disso a autora afirma: “tudo indica que a proximidade com o veneno facilita a solução encontrada por aqueles que não suportam o tipo de vida a que estão submetidos ou já estão seriamente contaminados pelos efeitos tóxicos dos venenos” (p. 402).

No grupo das mães, após a discussão do agrotóxico, quando falamos a seguinte frase: “A horta, ao mesmo tempo que é um espaço em que vocês ensinam algo de vocês aos filhos, também é um espaço...” elas completaram dizendo:

Carla: “Muito perigoso... É, se for ver... Mas é o que a gente pode oferecer. É só isso mesmo.”

Cristina: “Por isso que meus meninos choram pra num chegar nem perto.”

Carla: “Não, mas é melhor deixar eles lá no trabalho do que deixar correndo no meio do mundo.”

Beatriz: “Quando crescer, claro que num vai querer fazer nada. Vai querer só brincar. Já num quer estudar... num trabalhar...”

Do que vimos até aqui, em relação à situação das crianças trabalhadoras, constatamos que elas não tem assegurado a efetivação de grande parte dos seus direitos. E, principalmente, no que se refere aos direitos básicos como educação, saúde e lazer, a situação é bastante grave. No entanto, o dever do trabalho permanece.

Foucault (1977) afirma: “A forma jurídica que garante direitos igualitários é sustentada por esses mecanismos miúdos, cotidianos e físicos, por todos esses sistemas de micropoder inigualitário e assimétrico que constituem as disciplinas” (p.194). O que está em sua base é garantir a submissão das forças e dos corpos. No próximo tópico falaremos sobre as disciplinas, a ideologia e suas relações com o trabalho infantil.

3.2 Trabalho Infantil, poder disciplinar e ideologia

Quando se busca os motivos pelos quais as crianças trabalham, a pobreza se confunde como a principal causa do fenômeno. De acordo com a tese Campos (2001), intitulada “Pobreza e Trabalho Infantil sob o Capitalismo”, conquanto todas as formas desse trabalho estejam articuladas com situações de pobreza, esta por si só não explica a sua existência e permanência. Conduz sua explicação para o mecanismo intrínseco ao capitalismo, o qual gera pobreza e cria as condições para a reprodução do fenômeno da inserção precoce de crianças no trabalho. Portanto, para o autor a mão-de-obra infantil é um fenômeno decorrente da pobreza, tendo como seu gerador o modo de produção capitalista. Campos (2001) efetua o corte do tema trabalho como trabalho produtivo, valor de troca e é nessa perspectiva que trata o fenômeno do trabalho infantil.

Não negligenciamos o aspecto econômico, pois reconhecemos que são famílias em situação de pobreza, imersas no modo de produção capitalista, cujo trabalho das crianças se apresenta como algo necessário. As mães que participaram da nossa investigação, embora apontem uma necessidade econômica, nas suas falas aparecem outros motivos que fazem com que continuem levando suas crianças para o trabalho.

“Agora a gente precisa do trabalho deles também. (...) Porque tem muita coisa que a gente só não dá conta sozinha. Tem que botar outras pessoas, a gente tendo eles, aí... é outra coisa. Ninguém tem condições de pagar, né? Desde pequenininho... não tenho condições de pagar ninguém. É também por isso e também evita tá solto no meio do mundo e eu correndo atrás” (Relato Carla).

Embora inseridos numa sociedade cujo modo de produção é o capitalismo, que constrói e alimenta as condições para a reprodução do trabalho infantil, precisamos

considerar que nem todas as crianças pertencentes ao universo da pobreza estão submetidas ao mundo do trabalho. Convivemos com crianças, por exemplo, que se tornam pedintes ou criminosas. Pretendemos aprofundar nossa reflexão sobre o fenômeno, para além do aspecto econômico e pensar que outros aspectos podem estar presentes para a manutenção da inserção precoce das crianças no mundo do trabalho. Com essa intenção, recorreremos ao pensamento de Foucault e à noção de ideologia, fundamentada nas reflexões de Souza Filho (1995).

Foucault (1996), ao referir-se ao trabalho, fala de sua função tripla: função produtiva, função simbólica e função de adestramento ou disciplinar. E afirma: “a função produtiva é sensivelmente igual a zero nas categorias de que me ocupo, enquanto a função simbólica e disciplinar são muito importantes. Mas, o mais freqüente é que os três componentes coabitem” (p.224). Considera que, para a criança, o louco e o prisioneiro, o trabalho tem, sobretudo, um valor disciplinar. Trataremos desse aspecto e da função simbólica presente nos discursos produzidos na nossa sociedade sobre o trabalho articulando à ideologia.

Começemos com a disciplina. Conforme o estudo de Neves (1999), com famílias de baixo rendimento, os pais estão confrontados com duas alternativas para disciplinar os filhos: a escola e o trabalho. Quando a escola não mais acena para esse objetivo, seja pela sua precariedade ou pelo desinteresse dos alunos, ela é secundarizada ou substituída por outro universo de disciplinarização: o trabalho. Em relação à nossa pesquisa, as mães contam com esses dois universos. Embora as crianças estejam inseridas no bolsa escola, nas falas das mães há algo que faz com que esse trabalho seja tão necessário que impede a retirada das crianças desse espaço para mantê-las somente estudando:

“Se eu tivesse condição eu ia dá o melhor pra eles, né? Só estudar, nada de trabalhar, só estudar. Mas a gente não pode fazer isso. Uma que a gente não tem condição e outras que a gente não vai deixar eles no meio da rua. E a gente trabalhando e eles fica fazendo o que não é pra fazer. Aí tem que botar pra trabalhar... porque o trabalho da gente é pra levar logo, desde pequeno mesmo, pra ensinar, porque assim, senão quando crescerem eles não vão de jeito nenhum. Aí nem trabalha, nem estuda, nem faz nada” (Relato Cristina).

“Tem que ser as duas coisas juntas, eu acho (o trabalho e o estudo). Porque só o estudo eles num tem condição de estudar o dia todinho. Tem que ser as duas coisa. Estudar e trabalhar. Tem que ter responsabilidade. Que é da criança que se cresce e vai crescendo, vendo o que a mãe e o pai faz” (Relato Catarina).

“Se a gente botasse só no estudo, só, só no estudo, eu acho que eles (pausa) eles nunca vão querer assumir uma responsabilidade, não. Eu acredito que não. Algum pode querer, pode assumir depois que tiver de maior... mas acredito que a gente botando ele pra trabalhar... aquele horário do colégio, aquele ali, não tem outro. Pode ter o horário que for, mas chegou o horário do colégio? ‘Não, vá se embora pro colégio’. E se não botar de pequeno... as crianças hoje em dia não querem obedecer. Nem todas as crianças hoje em dia que quer obedecer um pai, uma mãe, nem ninguém. E se a gente deixar à vontade, né? Acredito que seja pior” (Relato Ana).

Para além de uma necessidade econômica esse trabalho das crianças cumpre uma função disciplinar. As mães parecem utilizar esse espaço do trabalho para educar, exercitar a obediência de seus filhos, estabelecer horários e treinar os corpos para o trabalho. Há uma preocupação em ocupar o tempo das crianças e evitar que as mesmas permaneçam na rua. Estamos afirmando que no universo do trabalho se opera uma disciplina para as crianças, então, em que consiste a disciplina?

A disciplina “é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos – ela é uma ‘anatomia’ do poder (...) As disciplinas... definem táticas de distribuição, de ajustamento dos corpos, dos gestos e dos ritmos, de diferenciação das capacidades, de coordenação recíproca em relação a aparelhos ou a tarefas...” (Foucault, 1977, p.189;193).

Conforme Foucault (1977), a disciplina é um poder que tem como função maior “adestrar”, “fabricar” indivíduos e para cumprir sua função terá como alvo o corpo humano. O corpo está, portanto, na mira das disciplinas, que lhes impõem uma relação de utilidade-docilidade. O intuito é aumentar as habilidades do corpo e a sujeição de sua força, a qual é reduzida como força política e maximizada como força útil. O que a disciplina visa é tornar esse corpo obediente: quanto mais útil, mais obediente é o corpo. É a fabricação de corpos submissos, exercitados e “dóceis”. Esse efeito da disciplina é comentado pelos professores, sendo atribuído ao tipo de trabalho que as crianças realizam junto à família:

“Agora, existem, assim, é... é uma diferença bem grande nesse tipo de trabalho deles, porque no caso eles estão trabalhando com os pais e se a gente for pegar essa realidade e colocar fora, as outras crianças que trabalham, elas não trabalham com os pais. Não é isso? É por isso que essas daqui são dóceis, porque esse tipo de trabalho infantil, é da família” (Relato prof^a. Patrícia).

“(...) E agora eu acho que mesmo essas crianças tenham que trabalhar, como eu falei, são crianças mais fáceis de se trabalhar. São crianças de temperamento melhor do que essas crianças que não trabalham. (...) E esses daqui, são umas crianças dóceis, que a gente tem, como toda criança normal. Tem aqueles trabalhosos, mas não são crianças que (não audível) agressivas” (Relato prof^a. Karina).

“Não, aqui não. Esses meninos que foram criados aqui trabalhando em horta e estudando (pausa). Mas a agressividade é contida. Não é a coisa explosiva como a gente vê nessas escolas aí” (Relato prof. Roberto).

“Mas os meninos mesmo daqui, quando cheguei aqui, chega estranhei porque a escola aqui era calma. Lá era um barulho... você quase não conseguia dar aula” (Relato profª. Renata).

Embora a disciplina vise à obediência dos corpos, percebemos a partir das falas das mães que as crianças demonstram desobediência, rebeldia e resistência à imposição do trabalho, através da preguiça ou das brincadeiras:

“(...) eu mando ele (filho de 11 anos) pegar umas folhinhas de alface... Ele passa a manhã todinha... ele passa o dia todinho e fica por baixo de um pé de negócio. Porque a gente faz a aguação, manda ele pegar umas folhinhas de alface que deixa no chão. E passa o dia todinho, lá, passa o outro e a gente chega lá, tá do mesmo jeito. É uma preguiça de morrer... a gente bota ele pra fazer...” (Relato Carla).

“Os meus brincam direto... num quer fazer as coisas de jeito nenhum, mas a gente bota mesmo pra fazer” (Relato Cristina).

Em face dessa resistência apresentada pelas crianças, percebemos que as mães recorrem a algumas estratégias bastante eficazes de controle dessa situação, favorecendo a iniciação de suas crianças no trabalho. Em vários momentos de suas falas, no espaço da horta, as brincadeiras e o trabalho misturam-se. Essa estratégia permite que a horta se torne um espaço lúdico; o trabalho perca o caráter de obrigatoriedade e que a desobediência seja contida. Vejamos algumas falas:

“Eles (os netos) vão pro colégio de manhã. Quando eles chegam, aí vai levar o almoço dos outros que estão lá (na horta), o avô e os tios. Aí pra lá eles ficam o dia todinho brincando. Eles ficam mais lá do que aqui em casa.

Porque aqui eu não tenho condição de tá com eles ou dentro de casa, só dentro de casa. Porque aqui na minha casa o carro passa direto e pra não acontecer o pior... E eles lá não, lá eles ficam brincando à vontade, pra brincar. Vai pegar alguma coisa que os meninos mandam pegar, uma enxada ou qualquer coisa, um carro de mão, eles vão buscar. Qualquer serviço maneiro que botarem eles... eles fazem” (Relato Ana).

“Os meninos já andam com os negócio biloca de lado, com a baleira e com as biloca e as meninas num precisam nem inventar, porque as meninas, cuida das leiras, é correndo uma atrás das outras e, assim mesmo, eles levam. É brincando. É ajudando. Brincando e ajudando. É assim” (Relato Catarina).

“Os meninos acham bom ali. Tem uns pau pra subir. Eles brincam à vontade. Pulam corda e tudo. (pausa). Eles trabalham ali, ajudam a gente, mas não é forçado, não. Que eles acham bom. A gente acha que sente assim, que eles se divertem ali. (...) O meu mais novo, às vezes, eu boto pra ajuda. Eles tão indo agora. Eles vão mais pra subir na bananeira e ficar brincando. As bananeira arreia e eles faz a bananeira de cavalo. Ficam brincando lá dentro da bananeira. É, mas pelo menos tá ali e a gente tá olhando eles brincando” (Relato Júlia).

Até uma certa idade as brincadeiras na horta são “perdoadas” pelas mães. Na medida em que a idade da criança aumenta, o trabalho vai tornando-se mais obrigatório. Cristina relata o seguinte: “Quando tiver com 11 anos, aí 12 anos, já tem que fazer como obrigação. O meu de 12 anos já tem obrigação de fazer”. Para os adolescentes o trabalho é obrigatório. Lembramos do constrangimento provocado quando pedimos para uma das mães do bairro que deixasse seu filho (14 anos) nos acompanhar na busca das famílias. Após perguntar se ele poderia ir, ela diz: “É que ele vai aguardar...” e ficaram pensativos ela e o marido, até que dissemos que não teria problema, que viríamos outro

dia. E ela fala: “Outro dia?”, olha para o marido e acaba permitindo que o filho nos acompanhe.

A disciplina induz a uma ação em consonância com as normas, impõem uma ordem e permite um controle. O que interessa à disciplina é o controle das mínimas parcelas do corpo e da vida: “... o enfoque político das pequenas coisas para controle e utilização dos homens” (Foucault, 1977, p. 128). As mães demonstram uma preocupação em relação à vida futura de seus filhos. Para elas colocá-los na escola e no trabalho se apresenta como uma tentativa de controle, de evitar desvios, de assegurar que essa criança quando tornar-se um adulto seja uma pessoa útil a própria família. Observemos o que sucede numa discussão no grupo:

Priscila: “Um sobrinho da gente mesmo, quando chega na 5ª, 6ª feira abandona os estudos, pronto! Aí não faz mais nada. Aí se de criança a gente não ensinou aquilo ali pra ele fazer... se ele chegar sem saber de nada? Aí quem perdeu foi a gente.”

Ana: “Não querem mais nem o estudo, nem o trabalho.”

Cristina: “Aí quem perdeu foi a gente.”

Júlia: “A gente nunca sabe do futuro da criança, né? Então a gente vai arriscar de um lado e do outro. Que ele tá estudando e tá trabalhando.”

Carla: “É porque... eu tenho um irmão... meus filhos eu boto tudinho pra trabalhar, onde eles tão eu tô, onde eu tô, eles tão. Eles tão tudo com a gente trabalhando. Eu tenho um irmão que nem estuda, nem trabalha. Num se interessou por uma coisa nem outra. Aí teve aí arrumando confusão. É uma coisa e outra. Aí eu não quero isso pros meus filhos.”

A disciplina cria espaços complexos. O adestramento disciplinar implica em fixá-las em um espaço produtivo, um espaço útil à extração de forças, onde lhes será imposta a realização de tarefas rotineiras, monótonas e muitas vezes enfadonhas. Na

horta as crianças adubam a terra, limpam a leira, fazem a aguação das hortaliças, arrancam e amarram os molhos (coentro, alface, etc). Elas acordam cedo e possuem uma rotina em que se inclui a escola e o trabalho. Tanto em conversas cotidianas com alguns moradores de Gramorezinho como nos grupos das mães e dos professores, ouvimos as pessoas falarem que ali não encontrávamos crianças na rua, pois elas ou estavam no colégio ou no trabalho.

“(…) as crianças que trabalham, os pais tiram até o último do tempo que eles tem, né. Tem que tá direto. Ou eles tão na escola ou eles tão trabalhando... É o que eu vejo” (Relato profª. Renata).

“(…) Tem um deles que num gosta de trabalhar, mas eu boto mesmo, eu digo vá simhora. Estuda à tarde. Vai de manhã pro trabalho e à tarde vai pro colégio. Aí tem que fazer, porque a gente não pode criar menino, porque num quer trabalhar, a gente ‘não, num vai não porque num quer, porque manda e ele num vai’. (...)” (Relato Ana).

As disciplinas se articulam com a economia do tempo e dos gestos. Permitem integrar uma dimensão temporal ao exercício dos controles e à prática das dominações. A ordenação do tempo, de forma a acumulá-lo e economizá-lo, é um modo de proceder da disciplina para exercer poder sobre os indivíduos. A disciplina impõe um princípio de utilização exaustiva: “importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis” (Foucault, 1977, p. 140). A execução de atividades regulares e repetitivas, funcionando a um ritmo, de modo que para cada gesto haja uma duração, tende para uma sujeição.

“(…) Mas que você sabe controlar a hora da criança brincar, de uma hora dele fazer aquela obrigação, você diz: ‘Vá fazer isso assim’ e ele ir. Chega também na hora de brincar, porque lá em casa é assim. Lá em casa eu vou pra

horta, eles vão... quando der a hora, 9, 10 horas, eles chegam e ficam brincando até a hora pro colégio. (...)” (Relato Priscila).

O tempo das crianças está dividido entre a escola e o trabalho nas hortas. Os professores acham que além das atividades, as crianças deveriam ter também tempo para fazer as tarefas de casa e para o lazer. São atividades que consideram importantes na vida das crianças, mas uma professora comenta sobre a dificuldade para realizar todas essas tarefas.

“Os pais, né, se pudessem, que é muito difícil, né, cada um tem uma... uma concepção de vida pra ter um horário pra tudo, por exemplo, duas horas pra trabalhar, uma hora pra... fazer as atividades de casa e uma pra lazer... mas, (não audível) só se os pais fizesse... ajudasse os filhos e entendesse que esses quatro itens, né, são preciosos na vida de uma criança” (Relato prof^a. Rosa).

“Mas aí, o que a gente vê, olhe, num dá tempo dele fazer quatro coisas, vir à escola, trabalhar, ter lazer, fazer tarefa de casa” (Relato prof^a. Renata).

A disciplina implica numa vigilância. Essa visibilidade garante a ordem e evita a desordem, configurando o que Foucault chama de pan-óptico. O panóptico automatiza e desindividualiza o poder:

“Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição” (Foucault, 1977, p.179).

Esse olhar que vigia, pode ser utilizado como uma máquina para treinar e retrainar os indivíduos, de modificar comportamentos. Conforme Foucault (1977), o panóptico é um dispositivo disciplinar muito importante. Para Foucault (1996), um dispositivo é um tipo de formação que tem como função principal responder uma urgência, em determinado momento histórico. Possui uma função estratégica dominante e constitui: “um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (p.224).

Segundo Foucault (1977), o panóptico, graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens. O que importa é “aumentar a produção, desenvolver a economia, espalhar a instrução, elevar o nível da moral pública; fazer crescer e multiplicar” (p. 183). O espaço da horta é, sobretudo, um espaço no qual as mães se utilizam desse dispositivo. O trabalho das crianças nas hortas junto às famílias favorece a vigilância e isso permite que as mães aperfeiçoem o exercício do poder e mantenham o controle sobre suas as crianças.

“A gente levando pra horta, a gente tá vendo o que eles tá fazendo.

Mas nenhum é forçado faz quando quer mesmo. Agora a gente leva nesse ponto assim, porque a pessoa levando pro trabalho, eles tão vendo a gente trabalhando. A gente tá mandando eles fazer um serviço que é maneiro pra eles, que é arrancar um pezinho de mato, é pegar uma mangueira pra aguar, que não é nem essas coisas. Pelo menos a aguação é mais pra pessoa grande. Aí livra de tá em casa, de tá na rua...” (Relato Ana).

“Mas pra trabalhar... pra dizer que vai trabalhar mesmo... às vezes elas vão ficar só sentada na bananeira, mas ali eu tô vendo elas, né? (...) Que se a gente deixar em casa só Deus sabe o que eles tão aprontando em casa” (Relato Catarina).

“ (...) Lá (na horta) é melhor que a gente fica vendo” (Relato Cristina).

“É porque quem tem filho, minha filha, tem que tá bem com o olho bem aberto, pra vê se eles vão, se deixa de ir, se vai, se não vai. (...) Tem gente que dá muita atenção aos filhos, né, dá demais e tem gente que num dá de jeito nenhum. Você tem um filho e você começa a se preocupar com ele, você tem que olhar tudo. Tudo que ele faz você tem que tá prestando atenção. (...)”
(Relato Carla).

A visibilidade que o trabalho da horta favorece, aparece nas falas dos sujeitos como algo vantajoso e positivo. Os professores comentam sobre uma diferença nesse tipo de trabalho em que as crianças estão sob os olhares e controle da família e outros onde isso não acontece. Vejamos alguns relatos:

“Aqui é bem diferente... eu vejo o trabalho, por exemplo, do menino que trabalha na horta, porque geralmente ele trabalha com quem? Ele trabalha com a família. Então a família sabe o horário da escola, isso e aquilo, geralmente, é a família. É diferente do menino que vende picolé na rua, que às vezes o menino estuda à tarde e quando cuida o menino, 12 horas tá na rua. E ali não tem controle, não tem a vista dos pais pra presenciar o que ele tá fazendo” (Relato prof. Roberto).

“(...) Estar perto dos pais e os pais tá vendo o que eles tão fazendo, é um ponto positivo” (Relato profª. Renata).

“(...) Agora que o desenvolvimento da responsabilidade, é uma coisa necessária, é. Por exemplo, esses meninos daqui, eles trabalham em hortas, certo. É um trabalho, geralmente, vigiado pela família e aí onde a gente também vê essa questão do nível de (pausa) que a gente passou muito no encontro passado, o nível de marginalização, marginalização no sentido de desvio para determinadas condutas sociais. A gente não vê muito, aqui nessa comunidade, porque tem a vigilância da família. Mas ao mesmo tempo que tem esse ponto positivo da vigilância da família, a gente já vê esse outro aspecto,

que de qualquer maneira essa criança (pausa) tá perdendo (ri) um tempo, uma coisa importante na vida dela” (Relato prof. Roberto).

Foucault (1996) trata o poder como uma prática constituída sócio-historicamente e que está presente nas relações e na vida cotidiana, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos, o seu corpo, situando-se ao nível do corpo social. Logo, as relações de poder estão aí presentes no cotidiano do trabalho das crianças. Foucault (1988) assinala: “O poder se produz a cada instante, em toda relação entre um ponto e outro; o poder está em toda parte porque provém de todos os lugares” (p. 89).

Com essa dimensão, mais ampliada, do poder, disseminado nas mais variadas relações sociais, o binômio dominação-sujeição, rompe com a idéia de que o Estado seria o ponto de partida, o que estaria na origem do poder social, o órgão exclusivo de sua disseminação. Conforme Foucault (1996):

“Não se pretende localizar o poder no aparelho de Estado e em fazer do aparelho de Estado o instrumento privilegiado, capital maior, quase único, do poder de uma classe sobre outra classe. De fato, o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder. (...) O poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de forças” (Foucault, 1996, p.160; 175).

Foucault permite ir além da concepção tradicional que vê o poder como reprodução das relações econômicas, no sentido de privilegiar uma determinada classe,

a burguesia, em detrimento de outra, por conta do domínio econômico por ela adquirido. Pois o poder não é algo que se encontra totalmente em um dos lados. Não existe de um lado os que têm e de outro os que estão dele privados. Ainda que essa classe social tenha acumulado, em se tratando do exercício do poder, uma concentração econômica e política, isso não significa que possua o controle absoluto do poder (Rosa, 1997). Portanto, o poder não está submetido a uma classe social nem ao modo de produção capitalista. Para Foucault (1977), o capitalismo faz apelo ao modelo disciplinar, de maneira que a acumulação de capital e a acumulação de homens são dois processos que não podem ser separados. Foucault (1996) afirma: “... as técnicas de poder foram inventadas para responder às exigências da produção” (p.223) e é a isso que se deve, para Foucault, a grande importância dada ao trabalho. Transformar o corpo em força de trabalho, carrega um objetivo ao mesmo tempo econômico e político, uma vez que lhe dá uma utilidade econômica máxima e diminui sua capacidade de revolta, de resistência, tornado um corpo dócil politicamente.

Portanto, consideramos que as mães contam com o universo do trabalho para disciplinar suas crianças. É uma forma de ocupar o tempo, de vigiar, de “formar sujeitos” obedientes. A utilização do trabalho das crianças apresenta-se como um recurso que as mães dispõem para manter o controle sobre os filhos, evitando as desordens, os perigos e as ameaças presentes na rua. Aliás, o espaço da rua merece um pouco mais de atenção, pois em vários momentos, da nossa participação no campo, percebemos uma preocupação em manter as crianças afastadas desse espaço. Na seqüência desse tópico voltamos a discutir sobre esse assunto.

Quanto ao conceito de ideologia, nos fundamentamos nas reflexões que Souza Filho (1995) faz em seu livro *Medos, mitos e castigos: notas sobre a pena de morte*. O autor orienta o estudo do fenômeno da ideologia em sua relação com a cultura e a

linguagem. Neste sentido, a lingüística, a psicanálise e a antropologia possuem um papel destacado na revisão que faz do conceito de ideologia. Essas disciplinas vão fornecer condições de ampliar esse conceito que, até então, referia-se às idéias que mascaravam a existência do poder do Estado e das classes dominantes.

Antes de nos debruçarmos na revisão do conceito, vale a pena, mencionar o estudo que Chauí (1980; 1981) faz sobre o tema, definindo ideologia, a partir de uma retomada de Marx em *A Ideologia Alemã*. Embora seja um trabalho importantíssimo, por oferecer contribuições valiosas, a autora restringe a ideologia a um instrumento de dominação de classe, sendo um meio usado pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida pelos dominados. A autora concebe a ideologia como:

“um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção” (Chauí, 1980, p. 113 e 114).

Enquanto a concepção tradicional restringe a análise da ideologia ao campo da luta de classes, Souza Filho (1995) a lança num campo de discussão mais amplo, ao entender por dominação a submissão do indivíduo a toda Ordem Social. Essa dominação não é exclusivamente a de classe ou de Estado, mas ela se alarga como submissão à cultura, padrões, convenções, etc. Por isso precisamos enxergá-la em todas as suas formas e em toda sua extensão. O que é mais forte na dominação é que ela é menos a dominação do Estado e muito mais a experiência da submissão na cultura a que os indivíduos estão submetidos. Lembrando o que vimos anteriormente sobre o poder em Foucault, diríamos que poder e ideologia estão como sinônimos.

É no modo de operar da linguagem e da cultura que a ideologia se inscreve no sujeito. A linguagem possui um papel preponderante para a ideologia, encontrando nela terreno fértil para operar. Conforme Souza Filho (1995), a ideologia encontra na linguagem seu modo de operar. Pois a linguagem, ao ocultar o seu caráter arbitrário de convenção social, vai permitir também o ocultamento do caráter convencional das instituições sociais, tornando invisível a dominação. Esse é o efeito final da ideologia.

Por meio da linguagem, o homem interioriza a realidade social como *a* realidade e não *uma* realidade. O estudo de Berger e Luckmann (1985), em *A construção social da realidade*, é bastante elucidativo acerca da interiorização da realidade social. Para os autores, a realidade social é entendida em termos de um processo dialético composto em três momentos: a exteriorização, a objetivação e a interiorização, correspondendo cada um deles a uma caracterização do mundo social: “*A sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social*” (p. 87). O estar em sociedade significa participar dessa dialética e o ponto inicial desse processo é a interiorização. O processo pelo qual o indivíduo se torna membro da sociedade é a

socialização. No processo de socialização primária da criança, a linguagem é o aspecto mais importante, pois ela

“... aparece à criança como inerente à natureza das coisas, não podendo perceber o caráter convencional dela... Todas as instituições aparecem da mesma maneira como dadas, inalteráveis e evidentes”. Nesse processo a criança interioriza o mundo como sendo O mundo, “o único mundo existente e concebível...” (p. 180).

Consideramos a linguagem como fundamental no processo de hominização, sendo a sua aquisição uma condição para o tornar-se humano. Algo que não está como uma opção, mas sim, como uma imposição para a criança, que precisa sujeitar-se à linguagem para inserir-se no mundo social humano. É nesse processo que encontramos “a primeira experiência de alienação do homem” (Souza Filho, 1995, p. 25). Conforme Barthes (s/d): “Assim por sua própria estrutura, a linguagem implica uma relação fatal de alienação. Falar ... não é comunicar ... é sujeitar” (p.13). E o autor ainda afirma que a língua é fascista “... pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer”(p.14).

Com a Psicanálise aprendemos que o animal homem para tornar-se humano precisa do grande Outro. Como diz Lacan (1998): “... o ser humano tem sempre que aprender, peça por peça, do Outro” (p. 194). O campo do Outro é entendido como a cultura, a linguagem, um outro inserido nesse campo. E é por dependermos desse Outro que a ideologia é possível. A antropologia, de sua parte, oferece-nos explicações que vão na mesma direção. Conforme Geertz (1989), “O homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente da cultura” (p. 56). Para este autor, o controle social consiste em uma característica essencial da cultura, algo que aí está para governar o homem e ordenar seu comportamento, pois

“Não dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais e sua experiência não teria qualquer forma” (p. 58).

É na poderosa operação da cultura, ocultando-se como convenção humana e social, que se instala a ideologia. Nenhuma cultura se apresenta ao homem como *uma* cultura, mas como *a* cultura, aparecendo na forma de crenças, valores, normas, idéias, existindo como coisas dadas. A ideologia faz com que a realidade social apareça como “natural, necessária, inevitável, independente do querer e do agir humanos” (Souza Filho, 1995, p.30). É importante frisar que nem tudo na cultura é ideologia, mas esta é uma parte daquela. Se por um lado, a linguagem e a cultura são condições para a existência humana, por outro, seus modos de operar fazem com que os homens não se dêem conta do processo social e histórico no qual estão eles próprios envolvidos. Esse modo de operar faz com que a realidade social seja vivida como algo natural e não como algo construído pela ação dos homens, impedindo que eles se dêem conta do processo sócio-histórico resultado das práticas sociais humanas.

Para compreender o lugar da ideologia na cultura, torna-se importante entender a prática simbólica como algo próprio aos seres humanos. Como Lacan, (1998a) afirma: “O homem fala, pois, mas porque o símbolo o fez homem” (p. 278). Nos remetemos ao simbólico e ao imaginário, pois pela ação deles o mundo social é dotado de sentido. Eles estão na raiz da ideologia, construindo em cada sociedade e época histórica explicações para que os homens se situem como sujeitos sociais na realidade que os cerca. Embora o faça submetendo-se à dominação de padrões, instituições que tornam essa mesma dominação invisível.

É por meio do simbolismo que a sociedade constitui sua Ordem Social e a torna real para os sujeitos. Berger e Luckmann (1985) assinala que o universo simbólico ordena e legitima os papéis cotidianos, as prioridades e os procedimentos operatórios e, ainda, unifica todos os processos institucionais separados. Assim, a sociedade ganha sentido: “Instituição e papéis particulares são legitimados por sua localização em um mundo compreensivelmente dotado de significações” (p.141).

Castoriadis (1982) em *A instituição imaginária da sociedade* em muito contribui para a nossa reflexão na esfera do imaginário e do simbólico. Conforme o autor: “Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele” (p. 142). O sistema simbólico consiste em ligar símbolos (significantes) a significados (representações, significações). O simbólico está numa estreita relação com o imaginário, pois o símbolo e o simbólico possuem um componente imaginário e este, por sua vez, para passar de imagem para outra existência, deve utilizar-se do simbólico. O que ocorre é que, se por um lado, há uma função simbólica no imaginário, por outro, o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária. Vejamos com Castoriadis (1982), a importância que o elemento imaginário ocupa na sociedade:

“Este elemento, que dá à funcionalidade de cada sistema institucional sua orientação específica, que sobredetermina a escolha e as conexões das redes simbólicas, criação de cada época histórica, sua singular maneira de viver, de ver e de fazer sua própria existência, seu mundo e suas relações com ele, esse estruturante originário, esse significado-significante central, fonte do que se dá cada vez como sentido indiscutível e indiscutido, suporte das articulações e das distinções do que importa e do que não importa, origem do

aumento da existência dos objetos de investimento prático, afetivo e intelectual, individuais e coletivos” (p. 175).

Conforme Souza Filho (1995), é impossível pensar a sociedade sem as significações imaginárias e afirma: “A ideologia é sempre a dominância do imaginário social” (p. 71). Chauí (1981) discorre que o campo da ideologia é o campo do imaginário “no sentido de conjunto coerente e sistemático de imagens ou representações tidas como capazes de explicar e justificar a realidade concreta” (p. 19). A ideologia, portanto, cuida de prover explicações para que os sujeitos se situem numa determinada Ordem Social, justificando-a e fornecendo os fundamentos da existência dessa Ordem. A ideologia serve a legitimação da Ordem Social, e, por isso, é o discurso da dominação.

O simbólico e o imaginário estão presentes no campo do discurso e a ideologia se constitui “nos discursos que a sociedade faz sobre si mesma” (Souza Filho, 1995, p. 39), inculcando valores, normas, etc, de modo que os sujeitos não desobedeçam, mas aceitem a Ordem Social estabelecida. Conforme Chauí (1981), o discurso ideológico, na medida em que se caracteriza por uma construção imaginária, fornece aos sujeitos não só o “corpus” de representações coerentes para explicar o real, como também um “corpus” de normas coerentes para orientar a prática.

Nosso interesse recai sobre as significações simbólicas e imaginárias, que dão suporte à ideologia. Enfocamos, sobretudo, os discursos sobre o trabalho infantil construídos sócio-históricamente na nossa sociedade, buscando perceber o que há de ideológico nesses discursos. Esse trabalho tem sido justificado, explicado de modo a fornecer os fundamentos para que a sua prática se mantenha. O trabalho infantil ocupa

um lugar tão importante no imaginário da nossa população investigada, que um professor chega a falar dessa prática como algo indiscutível:

“(...) Agora, se a gente questiona, se é melhor a criança ter uma responsabilidade que o trabalho traz ou ela ficar na rua, principalmente, aqui que já está se tornando uma periferia... Então, em relação a isso daí é melhor a criança trabalhar. (...) Porque a gente num pode também tirar a criança das responsabilidades, não. (...) Agora, que a responsabilidade de uma criança dentro das limitações dela é necessária, é indiscutível” (Relato prof. Roberto).

Em relação ao trabalho, com suas significações simbólicas e imaginárias, vejamos o momento em que se engendra, na sociedade burguesa, um discurso que encaminhará a massa dos miseráveis com suas crianças ao mundo do trabalho. Foucault (1972) aponta para o século XVII, a idade clássica, momento em que surge “uma nova sensibilidade à miséria... uma nova ética do trabalho” (p. 55). Havia o interesse em manter a ordem geral e é posto no miserável, ao mesmo tempo, um efeito da desordem e um obstáculo à ordem. Conforme Foucault (1972), a miséria, antes considerada mais num sentido místico, de uma glorificação da dor e de uma salvação comum à pobreza, passa a ser encerrada numa culpabilidade, numa certa relação entre a ordem e a desordem. Essa nova sensibilidade, não mais religiosa, é encarada no horizonte moral. Tem-se aqui a distinção entre os bons e maus pobres. Os primeiros, são aqueles que fazem parte da pobreza submissa e conforme à ordem que lhe é imposta, já os segundos pertencem a pobreza insubmissa. São os que escapam, desviam da ordem.

O trabalho passa a ser percebido “como solução geral, panacéia infalível, remédio para todas as formas de miséria” (p. 71). O trabalho que antes era visto num

sentido religioso, como punição, castigo devido a “queda” do homem, ou seja, a sua expulsão do paraíso por causa da desobediência a Deus, transcende para uma nova ética, recebendo um valor de penitência e resgate. Aderir ao trabalho, agora, é aderir ao grande pacto ético da existência humana.

No mundo clássico, temos uma linha de partilha entre o trabalho e a ociosidade, sendo esta considerada como maldita e condenada, como um dos mais degradantes males da sociedade. Na ociosidade estava a origem dos demais vícios e o ponto de partida para a criminalidade. De acordo com Rizzini (1998), na primeira metade do século XVIII, na Inglaterra, a ociosidade era vista como matriz de todas as desordens da sociedade e o trabalho torna-se uma forma de combater a ociosidade. Manter a ordem implicava em encaminhar o mundo da pobreza (incluindo as suas crianças) ao mundo do trabalho. Rizzini (1998) cita Hugh Cunningham (1991), em cujo livro sobre as representações da infância pobre, menciona as leis inglesas de 1536, 1547, 1576, 1579 e 1601, cujo teor era criar as crianças acostumando-as ao trabalho de modo a não se tornarem ociosas.

Com essa nova forma de encarar o mundo da pobreza, no imaginário social o trabalho e a ociosidade, assumiram novos lugares e discursos. Conforme Castoriadis (1982), o papel das significações imaginárias é o de fornecer “respostas” a “perguntas”:

“Não se trata de perguntas e de respostas colocadas explicitamente e as definições não são dadas na linguagem. As perguntas não são nem mesmo feitas previamente às respostas. A sociedade se constitui fazendo emergir uma resposta de fato a essas perguntas em sua vida, em sua atividade. É no fazer de cada coletividade que surge como sentido encarnado a resposta a essas perguntas, é esse fazer social que

só se deixa compreender como resposta a perguntas que ele próprio coloca implicitamente” (p. 177).

O trabalho aparece no imaginário social como algo que vem dar uma “resposta” para as questões vividas na sociedade, de modo que ela pudesse se organizar simbolicamente como coerente, homogênea e harmoniosa. Quanto ao nosso estudo, o trabalho infantil é uma prática que vem também “responder” algo para os sujeitos, no sentido de se apresentar como uma solução para as questões vividas naquela realidade:

“(…) Outra coisa: pra você ter uma criança, você bota na escola pública, quando a gente pode botar. Aí eles estudam até meio-dia. E meio-dia a gente vai deixar eles fazendo o quê, solto na rua? A gente tem que botar eles pra trabalhar. Agora se o governo fizesse assim, desse a opção e estudasse meio-dia e meio-dia desse um curso, uma coisa e outra, aí era outra coisa. Aí só faz propaganda. Na realidade, pra gente, não tem é nada! A gente que vê a realidade, todo dia, o dia a dia (pausa) aí o jeito que tem é botar pra trabalhar” (Relato Carla).

“Mas o horário vago, a gente vai fazer o que com os menino? A gente tem que levar eles” (Relato Catarina).

“Só se fosse outra escola pra gente botar eles... se tivesse eu botava. Mas pra eles ficarem zanzando, não” (Relato Carla).

“E a questão positiva que tem é só a questão mesmo, de no lugar deles tá na rua, tá ajudando os pais. (...)” (Relato prof^a. Renata).

No Brasil, a partir do século XIX, é que se produz um novo discurso sobre o trabalho. A nova ética do trabalho que se alastrou pela Europa, na era clássica, conforme Rizzini (1998), foi transposta para o Brasil, tomando corpo no final do século XIX, num momento em que o país vivia uma série de mudanças como a abolição da escravidão, a constituição de uma nação, o processo de industrialização. Ao trabalho

que, até então, era considerado algo degradante, humilhante, associado à escravidão, passa a ser impressa uma nova concepção: a do trabalho dignificante e enobecedor. Era preciso atribuir ao trabalho um novo valor, pois na sociedade com todas essas mudanças havia a percepção de um perigo iminente. É posto no trabalho a “salvação” (termo utilizado na época) e os que insistiam em escapar a essa nova visão, chamados “avessos ao trabalho”, eram discriminados e coagidos ao trabalho (Rizzini, 1998).

A pobreza passa por um processo de moralização. Na virada do século XIX para o XX, Rizzini (1998), ao analisar o discurso dessa época, imagina uma escala fictícia de valores, na qual as virtudes estariam na sua extremidade superior e os vícios, na inferior. Dentro dessa “escala de moralidade”, o trabalho era uma das mais nobres virtudes. Era o cultivo ou não do hábito de trabalhar que determinava a virtude ou o vício e estabelecia uma divisão entre o que era moral e imoral, digno e indigno. Os pobres trabalhadores eram os que se situavam mais acima na escala de moralidade. Os que permaneciam no ócio, os avessos ao trabalho, abandonavam os filhos à própria sorte, eram os viciosos, os imorais, os que faziam parte da pobreza indigna. Esses por mostrarem-se insubmissos, eram vistos com uma ameaça em potencial, associada à criminalidade.

As falas dos nossos sujeitos trazem essa visão moralizadora do trabalho infantil, bem como a oposição à ociosidade que é encarada como um mal a ser evitado e combatido. Esse trabalho possui uma função moralizadora que vem servindo de justificativa para a condução das crianças ao mundo do trabalho. Observemos este diálogo no grupo das mães:

Carla: “(...) Porque no caso que era um tio meu, que o pai dele mimava ele demais. Ele um rapazião com 17 anos. Ele morava com a gente, aí eu trabalhava, aí quando papai dizia: ‘bota fulano pra trabalhar!’. Aí o pai dele: ‘Não, meu filho num vai trabalhar, não porque é muito novo, nunca pegou em enxada, num sei o quê’. Quando pensou que não, ele já vivia na marginalidade

e quando matou gente, foi preso. Num foi pior pra ele? Num era melhor ter ensinado pra ele a trabalhar?”

- “Você acha que o trabalho ajuda nessas coisas?”

Carla: “Ajuda! Não um trabalho pra explorar, mas se você tem um filho, se você tem uma coisa pra dar a ele... Vocês são muito diferente da gente, vocês tem condição de estudar, de quando terminar fazer um curso, de ter um computador, de ter uma coisa e outra, ter uma coisa pra se entreter. A gente num tem. A gente é só aquela... aquela escola e o resto do dia é vago. A gente tem que botar eles pra fazer alguma coisa, porque se a gente deixar, vai ser desse jeito. Porque tem exemplo que a gente vê, aí pronto. Tem que botar pra trabalhar, porque pelo menos eles tão ocupando a cabeça em alguma coisa. Porque como eu tenho a dizer, mente desocupada é (não audível) do diabo. Porque você num tem nada pra fazer, aí você procura fazer alguma coisa pra se ocupar.”

Nas conversas cotidianas com os moradores do bairro escutamos frases como: “Criança que cresce sem trabalho, depois que ela cresce, ela não quer fazer nada, só quer viver na vagabundagem” (Relato Rute); “Estando no trabalho, não estão na rua pegando coisa alheia” (Relato Maria). As falas dos professores vão na mesma direção moralizadora. Eles comentam sobre uma diferença entre seus alunos que trabalham e os que ficam ociosos. O ócio aparece como o ponto de partida para as mazelas sociais, tais como a criminalidade, o envolvimento com drogas e outros problemas, como a gravidez na adolescência. O trabalho infantil é visto como uma atividade capaz de evitar essas mazelas.

Renata: “(...) Olhe, na outra escola que eu trabalho, o que tem de menina e rapaz, adolescente metido com drogas e adolescente menina grávida ... é demais... porque os pais trabalham, eles ficam em casa ociosos, sem

fazer nada. Não tem nem assim... O conselho de bairro lá, não proporciona nenhuma atividade. Já os daqui, não...”

Roberto: “(...) Interessantíssimo, esse pessoal que passou pela horta, um caso perdido da história de tudo que passou aqui, teve um caso de um menino (não audível). Mas aqui nunca vi essa menina, esse pessoal que estudou comigo quando era criança e hoje é adolescente e adulto, é tudo gente trabalhadora... Nunca tiveram esses desvios antisociais.

(...) É diferente demais lá. Lá a gente faz um trabalho... apesar de que eu trabalho com adolescente. Mas a gente faz um trabalho de prevenção. A conscientização da família em outros aspectos, não é nem a criança faltar, não é nem a questão de aprender. Mas a convivência social que é totalmente perdida. Estão crescendo, estão se transformando nesses outros lugares aí, crianças altamente irresponsáveis para tudo, para estudo, para trabalho, para tudo. E aqui, a gente não tem visto isso. Inclusive os que saem daqui, esses que trabalham e que vão pra esses conjuntos mais próximos, eu não conheço nenhum relato desses comportamentos negativos, não. Talvez até devido a questão da ocupação.”

- “o que você chama de comportamento negativo?”

Roberto: “Aquele aluno irresponsável na escola, aquele que se ajunta com grupos de drogas, de roubo, essas coisas.”

Andréa: “Não, é o seguinte, no momento em que eles criam as crianças trabalhando, é (pausa). O que importa é elas não estarem se envolvendo com outras pessoas que tenham hábitos, né, já de vícios, outras coisas. Então, a diferença também é essa. O pessoal mais do centro eles criam as crianças, assim, bastante à vontade, né, que às vezes, até prejudica, tá entendendo? E aqui não, né, eles tão mais acostumados a ficar ali, em casa, não tem uma quadra, não tem um lazer, pra onde é que eles vão? Tem que ficar em casa mesmo, né? Aí, já tão acostumados a trabalhar (...).”

- “Vocês acham que essa diferença se dá por qual motivo? “

Andréa: “Porque eles são pessoas que trabalham. Não tem tempo de ficar sem fazer nada, né? Você não vê quase rapazes aqui pela rua. Porque estão trabalhando, né? Quem tem ocupação, não tem tempo de tá fazendo coisas a toa, não. Porque chegam cansado do trabalho, jantam, daqui a pouco vão assistir alguma coisa na televisão e vão dormir, porque no outro dia vão trabalhar, né? Depois vão dormir porque no outro dia vão acordar cedo. Então, se você chegar da Igreja pra lá já começa a mudar. É totalmente diferente, é uma diferença muito grande. Eu trabalhava aqui à noite, tranqüila aqui.”

Conforme Rizzini (1998), no final do século XIX e início do século XX, as famílias trabalhadoras educavam seus filhos de modo a afastá-los dos “ambientes viciosos” e “*evitavam acima de qualquer outra coisa, a escola perniciosa da rua*” (p. 91; grifos meus). Segundo Osterne (1999), nesse período, no discurso médico a rua era vista como a “escola do mal”. Em nosso campo de estudo escutamos muitas falas referentes à rua, cujo sentido de “escola” nociva estava presente. Vejamos esta: “A rua só serve para aprender palavrão, aprender o que não presta”. A rua, portanto, entrou no imaginário da nossa sociedade como um espaço nocivo devendo ser evitado.

Roberto Da Mata em *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*, considera “casa” e “rua” como categorias sociológicas, no sentido preciso de Duekheim e Mauss, como um conceito que tenta dar conta do que uma sociedade pensa, institui seu código de valores, constituindo seu sistema de ação que é referido e infiltrado nos seus valores. Para os brasileiros, conforme o autor:

“(...) estas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas comensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções, reações,

leis, orações, músicas e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas” (Da Matta (1997, p. 15).

Segundo DaMata (1997), a rua é um espaço movimentado, propício a desgraças e roubos, portanto, um local perigoso. Outrora, conforme Ariés (1981), era neste espaço que a criança fazia a aprendizagem da vida, dos ofícios e do saber. No entanto, com as mudanças ocorridas na sociedade moderna, a partir do século XVII, com a privatização da família e a instituição de outros espaços, como a família e a escola, para socializar e educar a criança, a rua perde sua função de sociabilidade. Interessa nos remetermos ao que acontece na sociedade, nesse momento, para que a rua deixe de ser concebida como espaço de sociabilidade e transforme-se em lugar proibido para a infância.

Cabe lembrar do sonho de uma sociedade disciplinar, de modo a exercer poder sobre os homens, de controlar suas relações, de manter a ordem prescrevendo a cada um o seu lugar. Isso diz respeito a distribuição dos indivíduos nos espaços que a disciplina cria e o que importa nesses espaços é:

“estabelecer ausências e presenças, saber onde e como encontrar os indivíduos, (...) poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos. Procedimento para conhecer, dominar e utilizar” (Foucault, 1977, p. 131).

Conforme Osterne (1999), o espaço da rua torna-se proibido para a infância, que não estando na escola, deve permanecer em casa, sendo estes dois, os espaços disciplinadores da infância, como veremos mais detalhadamente no próximo capítulo. Havia uma preocupação dos especialistas em retirar da rua, as crianças pobres, os órfãos, os mendigos e os vagabundos, os quais na visão deles não passavam de futuros

delinqüentes e criminosos. A criança na rua constituía uma ameaça enquanto que no trabalho era considerada enquadrada e em segurança.

Esta é uma preocupação que aparece em quase todos os momentos em que tivemos contato com o nosso campo de estudo. A rua e a ociosidade são considerados o ponto de partida para a vagabundagem, a criminalidade, o uso de drogas. E as mães assumem a tarefa de afastar as crianças dos perigos da rua e da ociosidade. E o trabalho vai ocupar uma função importante nessa tarefa. Observemos a fala de uma moradora do bairro: “Aqui tem um dilema: criança não fica na rua. Aqui não tem criança envolvida com droga, não se vê ninguém pegando o que é do outro” (Relato Rute). A justificativa para isso é porque as crianças estão ou na escola ou nas hortas trabalhando. Vale a pena registrar um diálogo ocorrido numa sessão no grupo das mães, no qual elas falam de uma diferença entre as suas crianças e as crianças desocupadas que ficam na rua:

Priscila: “(...) Tem muita diferença de uma pessoa, de uma criança daqui que trabalha com os pais tudinho, do que uma daqui do conjunto que passa o dia todinho na rua.”

- “Qual é a diferença que vocês vêem?”

Priscila: “Eu acho que a criança tem mais responsabilidade. Quando ela chega mais... pra frente, acho que ela tem mais responsabilidade, porque ela aprende ali o que os pais vem ensinando desde criancinha. Aprende mesmo... e se os pais não se importarem? Vai pro colégio se quiser, se não quiser ir pro colégio, não vai. Fica na rua aprendendo o que não presta. Quando ele crescer, ele não vai ter a responsabilidade, não. Porque de criança ele nunca teve. Os pais nunca tiveram, nunca pegaram ele pra ensinar. Eu acho assim.” (risada)

Carla: “Eu também penso do mesmo jeito.”

Priscila: “É daqui mesmo. Você vê que as pessoas daqui tem muita diferença das do conjunto. Porque a gente só veve disso.”

Catarina: “Tem uns que estudam no conjunto, mas quando termina a aula, eles são pontual. Pode ir pra casa que tá com papai ou com mamãe. Elas sabem que tem aquela obrigação e não vão ficar na rua não... tem uma que é levada, fica jogando vídeo game, por exemplo, mas ela (a mãe) vai buscar na marra.”

Priscila: “Eu acho que criança que vai crescendo assim, ela tem mais responsabilidade do que (pausa). Porque mais tarde, ela não vai, por exemplo, se drogar no meio da rua. É o que você vê hoje em dia, você vê criancinha de 8 anos, 9, 10 anos é o que se vê, se drogando no meio do mundo, roubando...”

Cristina: “É o maior medo!” (as outras mães confirmam)

Cristina: “Por isso que a gente tem medo de soltar os filho da gente!”

- “Vocês têm medo é?”

Carla: “Eu tenho demais!”

Carolina: “É só o que a gente vê falar, as crianças tudo se drogando.”

Catarina: “Por isso que a gente leva (para a horta).”

Ana: “Eu quero dizer que, se os pais das criança... botasse pro trabalho, assim, assim como a gente, aí poderia acontecer, mais eu acho que é mais difícil, né? O pai vai trabalhar aí eles ficam aí. Aí eles chegam à noite, continuando e sai novamente. Eles ficam ...”

As outras respondem: “Jogado.”

Ana: “Eles não sabem nem o que essas criança faz no decorrer do dia. (pausa) Aí outro maior que já veve no caminho errado, aí fica com eles, se reúnem pra podê brincarem e pegue incentivarem pra fazer outras coisa mais pior. Quando dá fé a criança”

Carla: “Tá nas drogas.”

Rizzini (1998) afirma que no final do século XIX e início do XX, quanto mais cedo a inserção da criança ao trabalho mais vantajoso seria. Nesse período, a idéia de “salvar a criança” se confunde com a de salvação do país: “um país a ser moldado como

se molda uma criança” (p. 138). O trabalho é visto como “salvação”. Nessa época começa-se a focalizar a criança, esse ser em formação “que tanto poderia ser transformado em ‘homem de bem’(elemento útil para o progresso da nação) ou num ‘degenerado’ (um vicioso inútil a pesar nos cofres públicos)” (p. 25). Esse “homem de bem” é o homem trabalhador. Essa condição de trabalhador funcionou como um atestado de virtude e uma condição de aprovação de todos. Os professores repetem esse discurso, comentam essa condição de trabalhador como atestado de virtude, do trabalhador como “homem de bem”. Vejamos alguns relatos:

“(…) Agora que não é algo bom, não. É bom, assim, pra formação do ser humano, assim, se tornar uma pessoa responsável, desde cedo e tudo, mas que não é bom. Eles não têm... eles não têm infância, totalmente. (...) É bom nesse caso, só nesse lado da formação do ser humano, uma pessoa responsável, desde cedo aprende a ter responsabilidades, somente, mas... que eles tenham, assim, uma infância... tranqüila, assim, não tem não” (Relato profª. Patrícia).

“Pra se tornar um... um bom cidadão... é bom. Pra formação dele é bom e até pra os estudos, hoje em dia é bom, né, porque perante os Parâmetros Curriculares Nacionais, nós temos que trazer o quê? Experiência que esse alunos traz pra dentro da... da sala de aula. Agora, nós temos que resgatar tudo que ele traz. (...)” (Relato profª. Rosa).

“(…) Porque a gente num pode também tirar a criança das responsabilidades, não. Porque aí tá a formação do cidadão. Mas só que essas crianças, elas chegam a queimar... determinadas atividades da sua vida. A questão do lazer no espaço da vizinhança, a questão da responsabilidade nas tarefas de casa... Então essa queima é que a gente condena. (...)” (Relato prof. Roberto)

“Condicionou a formação desse caráter, agora por outra parte ninguém sabe o que existe de mágoa, de... de vazio dentro deles... Mas esses meninos que trabalham, eles (pausa) são cidadãos de bem.” (ri) (Relato prof. Roberto).

Martinez (1997) nos apresenta os discursos que os dirigentes imperiais e os professores lançaram sobre a criança pobre na segunda metade do século XIX, visando educá-la e instruí-la. Educar e instruir significava: “educar, no sentido de difundir valores morais e comportamentos e instruir por meio da alfabetização e do ensino de ofícios artesanais ou agrícolas” (p. 172). Estas seriam ações fundamentais para um Estado que deslumbrava com a formação de cidadãos disciplinados e úteis à pátria, com a construção de uma nação. As crianças das classes populares teriam garantida somente a instrução primária, vista como suficiente, para depois serem enviadas para o trabalho de modo a garantir o sustento. Liberato Barroso (citado por Martinez, 1997), Ministro do Império, em 1867, insistia no desenvolvimento de um “ensino prático” (p.161), “sem utopias, sonhos e revoluções” (p. 161), o qual guiasse “as idéias do povo para as fontes de trabalho agrícola, industrial e comercial que é a sua condição” (p. 161).

Nesse período, pairava duas crenças dominantes. Uma era a crença de que a educação, a instrução primária, significava um meio de prevenir e de erradicar a criminalidade e as condições de miséria, cabendo à educação incutir nas crianças o amor ao trabalho. Através dela seria diminuído o número de indigentes, enfermos, criminosos e, conseqüentemente, seriam diminuídos os gastos públicos com hospitais, asilos e cadeias. Sem falar que as propostas de criação de escolas agrícolas, oficinas e institutos profissionais se constituíram em alternativas para a transição do trabalho escravo para o livre. A outra crença dominante era a de que o trabalho era um “poderoso instrumento

de regeneração e educação, inculcador de bons hábitos e eficaz na produção do tempo útil” (Martinez, 1997, p. 171).

Os olhares e discursos dos professores reafirmavam a destinação das crianças pobres para o trabalho e propunham a existência de um determinado tipo de educação e

de instrução popular como ponto de partida para a questão do trabalho. Também reiteravam os dos dirigentes e justificavam as intervenções do Estado nas famílias populares. Essas famílias eram consideradas incapazes de educar as crianças, necessitando, portanto, da interferência do Estado. Em relatório apresentado às autoridades imperiais, no ano de 1874, os mestres, representados por uma Comissão, emitem a seguinte opinião sobre a educação e a instrução das crianças pobres: “(...) o pobre, é esse que se utiliza da escola pública, e são justamente esses meninos que não primam pela educação, e que poucas vezes encontram na família os elementos necessários para a formação de um caráter moral e religioso. Para esses, principalmente, a escola significa **educação** e **instrução**” (Texto citado por Martinez, 1997).

A discussão que traçamos até aqui, a respeito do encaminhamento da criança pobre ao mundo do trabalho, aponta para uma função disciplinar e para o que há de ideológico nos discursos produzidos na nossa cultura sobre o trabalho infantil. Discorreremos sobre o que diz respeito às significações imaginárias e simbólicas do trabalho infantil presentes nos discursos produzidos pela sociedade e reproduzidos pelos nossos sujeitos da pesquisa.

Esses discursos e práticas produzidos na nossa sociedade sobre o trabalho infantil é algo que está nas entranhas sociais e que foi assumido pelas instituições sociais encarregadas pela socialização e disciplinarização da infância. A seguir,

abordaremos a família e a escola, instâncias ligadas à constituição da infância e que se tornaram aparelhos da disciplina e da cultura.

3.3 Família e escola: instituições disciplinadoras da infância e aparelhos da cultura

Historicamente, infância, escola e família são três instâncias que estão intimamente ligadas. O estudo do historiador Ariès (1981), *História Social da Criança e da Família*, retrata uma época, a Idade Média, em que não havia lugar para a escola, e a família não tinha espaço para “alimentar um sentimento existencial e profundo entre pais e filhos” (p. 231). Uma época em que a criança convivia pouco tempo com a família de origem, pois logo era entregue a uma família estranha, para ingressar no processo de aprendizagem, no qual a criança adquiria conhecimentos, experiências e valores, no convívio direto com os adultos.

No século XVII, a partir da compreensão da particularidade da infância, a família e a escola juntas retiraram a criança do mundo dos adultos. A escola se tornou uma instituição complexa e o local por excelência da educação. Concomitante a essa constituição da escola, ocorrem transformações na realidade da família: “é como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo (...) que o hábito geral de educar as crianças na escola” (Ariès, 1981, p. 232). A família assume um rigor moral na educação das crianças, uma preocupação de isolá-las do mundo dos adultos e de vigiá-las. Essa preocupação com a criança está enraizada na família moderna, que se caracteriza pelas relações afetivas intensas entre pais e filhos, cuidados especiais com as crianças, que não mais são abandonadas aos cuidados de uma outra família e a privacidade do lar.

Ariès (1981) afirma que a escola se tornou espaço de vigilância e disciplina, sendo o estabelecimento desta o que completou a transformação da escola medieval ao colégio moderno, conclui o autor. Nas palavras de Ariès (1981): “(...) a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles (...) a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de

quarentena (...) essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou-se então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização” (p.11).

Aos olhos de Foucault (1977), do que se tratava nesse momento histórico? Tratava-se de exercer poder sobre os homens, de controlar suas relações, de se constituir uma sociedade disciplinar. Ocorre a utilização de processos de individualização para marcar exclusões: asilos psiquiátricos, penitenciárias, casas de correção, escolas, hospitais e as instâncias de controle individual num modo duplo: adulto – criança; louco - não louco; doente – são; perigoso – inofensivo; normal – anormal. O poder disciplinar tem a norma como referência e esta terá o adulto não louco, são, inofensivo, normal, como paradigma. Portanto, a doença, a loucura, a delinquência e a criança são alvos do poder. Seguindo o pensamento foucaultiano, Corazza (2000) assinala que a constituição da infância tratou-se:

“(...) das novas práticas do biopoder, ligadas aos emergentes mecanismos de governamentalidade das populações e dos indivíduos: poder que pôde ser captado em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde seus pontos se tornaram capilares, nas instituições e formas mais regionais e locais; e onde ele se difundia e se exercitava sobre um ser infantil cada vez menos jurídico: ser que se instituía, cada vez mais, como um problema econômico-político, uma preocupação médico-moral, uma inquietude religiosa e um encargo pedagógico” (p. 225).

Foucault (1977) afirma que a família encontra na disciplina a maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder. A família também sofre efeitos da disciplina, tornando-se o local privilegiado para a questão disciplinar do

normal e do anormal ao absorver esquemas externos, escolares, militares, médicos, psiquiátricos, psicológicos. Donzelot (1986), em *A polícia das famílias*, numa análise instigante, vai destrinchar sobre esse local privilegiado que a família ocupa. O autor afirma: “de plexo de uma tela complexa de relações de dependência e de pertinência, a família se transforma em nexo de terminações nervosas de aparelhos que lhe são externos” (p. 86). O autor analisa as maquinações do social no momento em que a família torna-se alvo e apoio de uma ação política, efetivada através de linhagens – as técnicas e os saberes. A crise familiar torna-se uma condição para a emergência da ordem social atual, pois é a partir dessa crise que vão se efetivar os procedimentos de transformação da família. São criadas diferentes estratégias de intervenções nas classes burguesa e populares, provocando mudanças de práticas, hábitos e costumes das famílias, principalmente, em relação à educação das crianças.

Encontramos em Donzelot (1986) a busca de estratégias diferentes, oferecidas pelo Estado e pela medicina no intuito de intervir nessas classes sociais. Na classe burguesa, a intervenção volta-se para uma proteção moral e maior liberdade física da criança. A infância caracteriza-se por uma liberdade protegida e por uma vigilância discreta. Já nas camadas populares, as intervenções ocorrem mais no sentido de conter as liberdades, o abandono das crianças e impedir a vagabundagem das mesmas. Temos, aqui, uma infância caracterizada por uma liberdade vigiada.

É esse sentido de vigilância da infância que encontramos nas falas dos sujeitos da nossa pesquisa. No capítulo anterior falamos desse aspecto da vigilância presente no espaço do trabalho nas hortas e do quanto a rua representa uma ameaça, por ser este um espaço em que a criança não está sob a vista da família. Esta conta, portanto, com a horta, que aparece como uma extensão da casa e com a escola, como espaços de vigilância e de disciplina.

Vale salientar que são as mães que assumem a responsabilidade de conduzir suas crianças ao espaço da horta. Pensamos nesse papel que é assumido por elas e lembramos da influência que os higienistas tiveram aqui no Brasil, criando uma nova organização doméstica, redefinindo os papéis da família e da infância, dando à mulher um papel de destaque no cuidado dos filhos (Costa, 1983). Vejamos o que as mães falam:

“A mãe vai trabalhar, deixa eles em casa. Eles vão pra rua, né? A gente vai trabalhar, leva eles” (Relato Júlia).

“...Aí eles, às vezes, ia mais o pai, mas se eles quiser fazer faz, se num quiser, também, num tá nem aí. Ninguém é obrigado a fazer (pausa). O pai diz assim: ‘ah, eu não vou mandar fazer, não, porque se eu mando uma vez e num quiser fazer, também num vou dizer – tem que fazer’. Só vão se eu obrigar mesmo e mandar eles ir. É porque não gostam mesmo. (...) O meu (o marido) diz assim: ‘Oh, manda eles vim fazer’, porque sabe que se eu mandar eles vem” (Relato Priscila).

“Os meus se eu mandar fazer eles fazem. O pai também é assim que nem MC tá dizendo, ele não obriga ninguém a fazer nada, não. Ele manda fazer, se o menino fez, bem. Se não fez, ele (o pai) vai fazer.(...) Aí o pai dele manda, se for, bem, se não for, fica por isso mesmo. Que ele num obriga não. Mas eu, não. Eu fico em casa, mas eu passo a ordem: ‘Olhe, vá embora, você vá trabalhar porque tem que ir’.” (Relato Ana).

Conforme Donzelot (1986), a estratégia de familiarização nas classes populares, na segunda metade do século XIX, tem como suporte principal a mulher, a quem cabia a função de tirar o homem do cabaré e as crianças da rua. Ela recebe instrumentos e

aliados como a instrução primária, ensino da higiene doméstica, entre outros, sendo o principal a habitação. O espaço da casa torna-se um espaço de vigilância mútua, no qual há um espaço destinado aos pais, separado dos filhos e que possibilite “vigia-los em suas ocupações sem serem observados na sua intimidade” (p.44). Quando possível, havia separação dos sexos e das idades nas habitações populares. A habitação se transforma, em relação ao controle das crianças, numa peça complementar à escola. O espaço familiar e o escolar, portanto, são configurados por Donzelot (1986) como espaços de maior vigilância das crianças, para os quais deveriam ser dirigidas.

Ainda de acordo com Donzelot (1986), as famílias das classes populares passaram pela estratégia da moralização filantrópica, da normalização e da tutela. Quanto à moralização, encontramos a filantropia assistencial que antes de fornecer assistência às famílias pobres distinguia o “indigente fictício” da “verdadeira pobreza”, pois a miséria era associada à falta de moral, à irresponsabilidade, à preguiça e à devassidão. Fazia-se uma investigação minuciosa das necessidades da família: “uma conexão entre a moral e a economia que implicará uma vigilância contínua da família, uma penetração em todos os detalhes de sua vida” (p.67).

A respeito da normalização, os filantropos higienistas vão corrigir os abusos – trabalho demasiado precoce e duro das mulheres e das crianças, as condições de higiene pública e privada que ameaçavam a saúde da população – editando normas para proteger a infância, a saúde e a educação. O interesse pela infância diz respeito ao pensamento da época, que pretendia combater as desordens, a imoralidade e a insurreição e teria que se começar pela base, daí uma vigilância da educação desse período da vida. A difusão da norma pelo corpo social se dá através da escola, a qual se configura como a solução para os problemas que ameaçam a ordem pública. O

mecanismo da tutela serviu para reorganizar a família segundo as normas da higiene doméstica, da criação e da vigilância das crianças.

Percebemos, portanto, a criação de vários dispositivos, agindo e penetrando na família, organizando a destituição do poder paterno, impondo exigências normativas e comportamentos morais, reorganizando, assim, a vida familiar. No final do século XIX, na busca de técnicas mais eficazes, estudar-se-á o clima familiar, o contexto social da criança visando uma prevenção. Esse objeto de intervenção torna-se objeto de saber. Uma série de especialistas, com seus saberes, vão formar uma hierarquia de serviços da infância “que vai da ‘pequena psiquiatria’ à justiça penal” (p. 104), tornando-se um meio de pressão sobre as famílias. Estes são os psicólogos, educadores, assistentes sociais, psicanalistas, psiquiatras.

Quanto à escola, Foucault (1977) afirma que essa instituição tende a constituir “minúsculos observatórios sociais” para exercer um controle regular sobre os adultos. As escolas de província ou as escolas cristãs se desenvolveram no século XVII com a justificativa de que os pobres não tinham recursos para educar os filhos. Esses pais não podiam oferecer uma boa educação aos filhos, pois jamais a tiveram. Isso acarretava: “a ignorância de Deus, a preguiça, a mendicância.” (p. 185), levando a uma desordem pública. Conforme o autor, o ensino primário teve a finalidade de fortificar, desenvolver o corpo e dispor a criança para qualquer trabalho mecânico futuro.

Conforme Foucault (1996), nessa época, surgiu na escola, um ensino coletivo, dado simultaneamente a todos os alunos, implicando numa distribuição espacial, numa individualização pelo espaço. Os corpos são inseridos num espaço individualizado, classificatório, combinatório. Começou-se uma busca pelo gesto mais eficaz, rápido e melhor ajustado. A invenção da disciplina implicou numa vigilância dos indivíduos. A vigilância permanente permitiu distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los

e utilizá-los ao máximo. E o exame tornou-se um instrumento fundamental, pois, através dele, a individualidade configurava-se em um elemento pertinente para o exercício do poder.

Eizirik (1993) dirige-se para os micropoderes que marcam as relações entre professores e alunos, supervisores, etc, no espaço da escola. Um espaço em que os poderes se manifestam, através de táticas, estratégias, a todo o momento, de uma forma muito mais complexa e sutil. O que gostaríamos de destacar é que a autora chama atenção para o fato de que esse poder que nos vigia, nos controla, nos limita, também é um exercício, um jogo que a criança faz conosco o tempo todo. O poder aparece num jogo feito de palavras, gestos, olhares, expressões, posturas, ameaças, sorrisos. Podemos encontrá-lo numa forma infinita de expressões em nossas relações na vida social e escolar.

Autores como Eizirik (1993), Rosa (1997), Singer (1997) e Corazza (2000), com uma perspectiva foucaultiana, discorrem sobre a produção de um sujeito através de mecanismos de poder. Todos estes autores tratam do poder como prática de sujeição, alguns enfocando somente a escola, outros a escola e a família, como instituições onde se exerce tal prática. Eizirik (1993) afirma que o tema central da investigação de Foucault não é o poder, mas o sujeito que está imerso nas relações de poder, além de relações de produção e significação. Sujeito para Foucault é: “uma palavra que tem dois significados – o sujeito submetido a outro através do controle e a dependência, e sujeito atado à sua própria identidade pela consciência ou conhecimento de si mesmo. Ambos os significados sugerem uma forma de poder que subjuga e submete” (Foucault, citado por Eizirik, 1993).

Para Corazza (2000), a família e a escola se encarregando da educação da criança, entram no jogo de forças do biopoder – assim, como as outras instituições

disciplinares – conduzindo as ações das crianças, de modo que a coerção passe pela norma, pela disciplina e pelas penalidades. O processo de educação funciona como uma prática de “alquebrar vontades, controlar as emoções, disciplinar os intelectos” (p. 243), almejando corpos controlados e autocontrolados.

No interior das instituições disciplinares, a família e a escola, dá-se o investimento do poder, instauram sobre o corpo da criança, um regime disciplinar a fim de obter a sujeição dos corpos. Nessas instituições, preparam-se as crianças “para aceitar um regime de subserviência passiva, obediência hercúlea às normas e padrões estabelecidos que primam pela manutenção da ordem” (Rosa, 1997, p. 247). Em relação ao trabalho infantil nas hortas, lembramos o quanto neste espaço está presente o regime disciplinar primando a ordem. Algo concebido tanto pelas mães como pelos professores.

“(…) Mas eu, sinceramente, eu sou a favor da responsabilidade. (...) Pra mim, a horta em si, a responsabilidade é bom. Não abro mão. Tudo bem, nada de exagero, não um trabalho escravo, mas que uma responsabilidade da criança, desde cedo... que a gente vê tanta coisa, tanta criança solta por aí, por quê? Porque não tem responsabilidade dentro de casa. Ficam na rua. Ficam na rua aprendendo o quê? Boa coisa não é (...)” (Relato prof^a. Karina).

A escola e a família como aparelhos da cultura são os campos privilegiados da ideologia. Por isso, enfatizamos essas instituições como portadoras e propagadoras da ideologia, daquilo que constitui dominação da Ordem Social. Por meio da interiorização, a ideologia é inscrita nos sujeitos sociais. No processo da ação socializadora, educativa, essas duas instituições atuam como agências da ideologia. Nesse processo a criança apreende a linguagem e a cultura não como criações humanas, mas como algo natural, dado, existente por si. É aí onde a ideologia sustenta-se, cristaliza-se, apagando o caráter convencional disso que se institucionaliza.

A ideologia atua nas convenções sociais, nas normas, nas crenças, na moral, na institucionalização. Lembrando Durkheim (1978), essas crenças e práticas que nos são transmitidas pelas gerações anteriores, nós adotamo-las “porque, sendo ao mesmo tempo uma obra coletiva e uma obra secular, estão investidas de uma autoridade que a educação nos ensinou a reconhecer e a respeitar” (p. 91). Nessa afirmação, embora não se preocupando de teorizar sobre o conceito, o autor nos aponta para algumas características da ideologia: uma obra coletiva e quando temos uma crença que nos é cara nos confrontamos com o caráter da sacralidade, da unidade, do consenso. Para Durkheim (1978), os pais e os professores estão como os representantes e intermediários da educação, de uma coação que a criança recebe para se constituir como um ser social. É uma coação permanente, pois todos estão obrigados a ser, a estar na lei.

“... toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente. Desde os primeiros tempos da sua vida a coagimos a comer, a dormir e a beber a horas regulares. Coagimo-la à limpeza, à calma, à obediência; mais tarde, coagimo-la a ter em conta os outros, a respeitar os usos, as conveniências, a trabalhar, etc., etc. Se com o tempo a coação deixa de ser sentida, é porque fez nascer hábitos e tendências internas que a tornam inútil, mas que só a substituem porque derivam dela” (p. 89).

A partir dessa reflexão de Durkheim gostaríamos de focar um aspecto do nosso estudo que diz respeito a uma educação das crianças voltada para o trabalho, ou seja, a uma infância que desde cedo é coagida ao trabalho. A inserção da mão-de-obra infantil conta com o consentimento da própria família. A ideologia tem uma força

imensa pelo simples fato de tornar os seus dominados cúmplices da sua própria dominação. Falamos de um consentimento por parte dos sujeitos implicados, “sem perceber a trama na qual estão enredados” (Souza Filho, 1995, p. 76). É no seu consentimento que a dominação encontra base e condições para o seu exercício.

Conforme Besquele e Boyden (1993): “... as crianças têm muito pouco a dizer na escolha de suas ocupações, a decisão quase sempre é tomada por seus pais” (p. 13). Oliveira (1999) assinala que a inserção da criança no trabalho se dá “... mais freqüentemente, por uma imposição...” (p. 311), uma imposição colocada pelos pais. As mães do nosso estudo demonstram uma preocupação em conduzir suas crianças desde cedo para o trabalho nas hortas. Vejamos com as mães o que pensam sobre a idade para se começar a trabalhar:

“A idade certa não é botar logo cedo pra trabalhar, né? Mas a gente não vai deixar no meio do mundo. É melhor botar pra trabalhar enquanto é cedo, pra eles aprenderem e depois quando tiver maior de idade eles já seguir a vida deles. Eu penso assim” (Relato Cristina).

“Por causa que vai tomando gosto do trabalho. Ele começa ajudando, ninguém vai explorar. Aí ele vai tomando gosto a trabalhar, aí quando for seus 15 anos ele já sabe o que ele quer da vida” (Relato Priscila).

“A gente leva quando é pequeno. O meu, levo com dois anos já pra... ele não vai trabalhar, ele já fica mais com a gente na horta. Ele fica brincando lá. A gente trabalhando e eles brincando. Aí quando começa a trabalhar (pausa) com seis anos ele já começa a limpar um pouquinho, vai aprendendo. O meu agora tá com 12 anos ele já faz aguçação, já faz mais coisa que o mais pequeno” (Relato Cristina).

Todas as mães que participaram do nosso estudo tiveram uma infância de trabalho. Começaram a trabalhar com a idade entre 5 a 7 anos. Fr perdeu a mãe muito

cedo e vivia com o pai que a levava para o trabalho: “Com 5 ou 6 anos eu ia para o roçado. Dormia nos campos, no sisal. Eu achava horrível. (...)” (Relato Carla). Conta que o pai era uma pessoa muito doente, tinha asma, precisava comprar remédios e que ela sabia que tinha que o ajudar. Relata que, às vezes, parecia ficar meio bêbada com o cheiro forte do sisal. As pessoas do grupo, não sabiam o que era sisal nem sabiam dessa parte da vida dela. Ela pensou que não iria falar desse passado, o qual retrata como algo muito triste e muito sofrido para ela.

“(...) Por causa que quando eu era também pequena... eu também não achava bom, quando mandavam eu fazer uma coisa, forçado. Eu que era forçado. Eu também ficava me maldizendo, reclamando também, aí, era ruim, eu achava que era ruim, eu acho que eles também acham a mesma coisa (...)” (Relato Carla).

Elas falam do trabalho como uma obrigação, sendo uma experiência que ninguém contestava: “Não podia se queixar, se se queixasse apanhava. (...) Tinha que fazer, né? Ou fazia ou apanhava. (...)” (Relato Cristina). A maioria administrava o seu próprio dinheiro que era para se manter, comprar roupa. As que trabalharam em horta na infância falam de uma época em que para aguar as hortas, tinham que carregar água num balde, pois não havia mangueira. Falam de uma intensa jornada de trabalho:

“Lá em casa eram 8 mulheres e 3 homens. Lá em casa os homens eram mais preguiçoso que a gente. A gente, mamãe botava mais a gente pra fazer o serviço deles e ainda ia pra horta. Trabalhava em horta... era pra torá... era pra tudo mesmo” (Relato Catarina).

“A gente tinha obrigação na horta e tinha obrigação em casa quando chegava em casa a tarefa da gente era comprida. Uma pra lavar a louça e a outra pequena pra enxugar. Aí uma mais velha ia casando e ia ficando a mais

nova no serviço dela. Trabalhava na horta e trabalhava em casa” (Relato Cristina).

Para algumas, a infância de trabalho foi uma vivência tão sofrida, que faz com que não desejem o mesmo para seus filhos: “Mas era quase uma escravidão. Eu mesma nem... eu nem boto pro meu filho, porque eu não quero, não faço o que papai fazia comigo” (Relato Carla). Mas o que se mantém é uma educação que conduz ao trabalho. A professora Renata mencionou o trabalho das crianças nas hortas como algo presente na cultura dessas famílias, sendo transmitido aos filhos como um ensinamento. Para as mães, o trabalho na horta é o capital cultural que elas dispõem para transmitir aos filhos.

“E a gente aprendeu o que ela (a mãe) levou pra gente, a gente aprendeu com ela” (Relato Beatriz).

“(...) Eu não tenho outra coisa a oferecer, o que eu tenho a oferecer a eles, só é o trabalho. É o que eu fiz, é o que eu sei fazer, é o que eu posso fazer e posso ensinar a eles. (...) E porque é só o trabalho que a gente tem mesmo e o que a gente pode ensinar” (Relato Carla).

“É tipo um ensinamento, a gente leva eles pra horta. Num é pra. eles ir pra o lucro ser maior. É o ensinamento pra eles aprender o que a gente sabe, pra mim é assim. Num vai fazer diferença no dinheiro, não” (Relato Júlia).

Portanto, o trabalho é uma prática que vem sendo transmitida de geração a geração a um tipo muito singular de infância. Estamos, pois, falando de uma infância pertencente a uma determinada classe social, que vem reproduzindo através de gerações, a ideologia do trabalho. A história do trabalho infantil é uma história de uma classe social que interiorizou os discursos sobre o trabalho infantil produzidos na nossa cultura. Discursos que vimos anteriormente.

Thompson (1987), possui uma visão de classe social que pode contribuir com a nossa discussão. O autor entende classe como uma formação tanto cultural como econômica. Trata da experiência de classe e da consciência de classe. A primeira é “determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram ou entraram involuntariamente” (p. 10). Já a segunda diz respeito à forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: “encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais” (p.10). Para Thompson (1987), classe é um fenômeno que traz consigo a noção de relação histórica, sendo “definida pelos homens enquanto vivem sua própria história, e ao final esta é sua única definição” (p. 12). O que interessa são questões históricas: entender como esse indivíduo veio a ocupar esse “papel social” e como essa organização social específica aí chegou.

São as mães, na nossa investigação, que vêm reproduzindo os sistemas de valores e as tradições encarnadas em relação ao trabalho, na classe social a qual pertencem. Isso é o que Bourdieu chama de *habitus*. Brandão (2000), em artigo *Família e escola na constituição da subjetividade*, esboça uma síntese sobre a ação que a família e a escola tem na construção da subjetividade da criança, como forma peculiar de estar e agir no mundo social. Baseia-se no desenvolvimento de *habitus* e tem em Bourdieu o principal suporte. O que Bourdieu chama de *Habitus*, conforme Brandão (2000), trata das disposições duráveis para agir, pensar, sentir e valorar de uma determinada maneira no mundo social, algo que se inscreve no corpo social e se manifesta no andar, sentar, comer, beber, nos códigos lingüísticos e nos “gostos de classe”. É a cultura inscrita no corpo social, no próprio corpo dos sujeitos.

Para a autora, a família e a escola desempenham um papel fundamental na formação dos *Habitus*. É no processo de socialização que as percepções, sentimentos, pensamentos desdobram-se sobre as ações das crianças e, progressivamente, constituem

a subjetividade. As subjetividades são construídas num processo permanente de (re)apresentar-se no jogo do convívio social com uma bagagem de disposições “herdadas” das práticas sociais familiares e escolares. Portanto, estas instituições interferem cotidianamente na constituição dos *hábitus* necessários ao enfrentamento das exigências da vida social.

Os professores também reproduzem o que há de ideológico no trabalho infantil. Mesmo numa época em que as faltas e a evasão os preocupavam, tentavam adequar as atividades da escola ao ritmo de vida empregado pelas crianças. Uma das professoras diz que ninguém ali pensou em tirar as crianças do trabalho das hortas. Com a mudança de discurso na sociedade proibindo o trabalho infantil e a implicação da escola no programa Bolsa Escola, percebemos que eles vivem uma situação conflitante, para a qual eles próprios não chegam a nenhuma conclusão. A situação lhes parece conflitante porque eles próprios têm internalizado as tradições e os sistemas de valores em relação ao trabalho das crianças. Vejamos o que uma professora diz na 3ª sessão:

“(ri) Não, porque no outro encontro é (pausa) ficou assim, mais positivo, se encontrou mais pontos positivos, né, em relação ao trabalho. E hoje, eu tô vendo mais negativos. (ri) No outro ficou como se ficasse certo, fosse certo a criança trabalhar, né, a questão do trabalho infantil e hoje, eu tô vendo mais a parte negativa, entendeu? É melhor a criança vir à escola e não trabalhar. É complicado, viu?” (ri) (Profª. Renata).

No decorrer das sessões dos professores há um julgamento entre o que é certo e errado em relação ao trabalho das crianças em Gramorezinho. Colocam limites quanto à exploração e à exposição ao agrotóxico. Observemos a fala de uma professora: “(...) Pra mim o errado é ele deixar de freqüentar a escola para trabalhar, entendeu? Se fosse um horário oposto...” (Relato profª. Rosana). O que ela nos diz? Que é certo uma criança

trabalhar, o errado é trabalhar no horário da escola, mas se for em outro horário uma criança pode trabalhar. Embora apontem o que há de errado, em nenhum momento o trabalho em si aparece como algo errado que deva ser proibido ou combatido.

Vimos, portanto, a implicação que a família e a escola possuem em relação à infância e o quanto mães e professores, participantes do nosso estudo e representantes destas instituições, têm reproduzido discursos e práticas construídos na nossa cultura em relação ao trabalho infantil.

Considerações finais

No Brasil, durante décadas, a criança pertencente ao universo da pobreza foi encaminhada ao trabalho encontrando respaldo em todo o corpo social. A partir dos anos noventa surgem as políticas para combater o trabalho infantil com estratégias de prevenção e erradicação. No entanto, há uma distância enorme entre o que é pensado e decidido em termos de políticas e as realidades vividas pelas famílias, que não só apoiam, mas, muitas vezes, impõem a entrada das crianças no trabalho. Conforme Ferreira (2001):

“Essas estratégias têm padecido de lacunas importantes de conhecimento nos vários lugares onde o trabalho infantil se apresenta, impedindo que as iniciativas sejam mais qualificadas e alcancem maior eficácia tanto na eliminação quanto na estruturação de estratégias preventivas” (p. 214).

Chamamos atenção ao que está posto como estratégia dos programas de combate e erradicação ao trabalho infantil: conceder uma complementação na renda familiar e conseguir o apoio dessas famílias para retirarem suas crianças do trabalho, mantendo-as na escola. Nosso estudo em Gramorezinho desvenda algumas vulnerabilidades dessas políticas. Primeiro, no tocante à complementação da renda, a questão que está para essas mães não diz respeito a receber um valor para tirar os filhos do trabalho, mas sim dispor de oportunidades para seus filhos: órgãos públicos para os quais as crianças pudessem ser encaminhadas para aprender uma profissão na vida.

A escola que se apresenta para as mães não lhes oferece garantias para os filhos, devido a toda precariedade que o sistema público de ensino enfrenta. Diante da precariedade do sistema de ensino Ferreira (2001) assinala:

“Se o aparelho escolar precário, distante e nada estimulante na sua oferta pedagógica, essa potencialidade se desloca facilmente para o lado do trabalho, aliando necessidades e carências com um, a princípio vago e indefinido ‘interesse’ em trabalhar, que se amplia na medida da vivência da própria inserção e a emergência de desejos de consumo com o passar do tempo” (p. 222).

Portanto, ao lançarmos uma escuta às mães e aos professores tentando apreender os sentidos que atribuem ao trabalho infantil, encontramos sutilezas importantes vividas no cotidiano daquela realidade, que se tornam obstáculos nas ações de combate. A articulação das falas dos sujeitos com o campo da ideologia e do poder disciplinar possibilitou uma análise mais aprofundada do fenômeno e, assim, produzimos algumas reflexões sobre a questão que permeia o nosso estudo: “O que faz com que as famílias, inseridas nos programas de combate ao trabalho infantil, continuem a encaminhar suas crianças ao trabalho?”.

A partir de Foucault, foi possível pensar na situação do trabalho infantil que, durante décadas, foi estimulado, reforçado pelo Estado, estando presente como estratégia nas políticas voltadas para a infância pobre e, agora, com a sua proibição, as políticas e os programas se deparam com a permanência dessa prática contando com o apoio das famílias. Foucault (1996) assinala que dificilmente haverá mudanças na sociedade se não forem modificados os mecanismos de poder “que funcionam fora, abaixo, ao lado do aparelho de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano” (p.149). Consideramos, pois, que no espaço do trabalho são constituídas as estruturas de micropoderes. Para as mães, é no espaço do trabalho nas hortas que elas exercem o poder disciplinar, implicando numa vigilância, numa ocupação do tempo, num controle

sobre suas crianças. O trabalho das crianças nas hortas cumpre, portanto, uma função disciplinar.

Estar no trabalho impede a circulação dessas crianças no espaço da rua, o qual aparece imbuído de uma ameaça, um medo. Entramos no campo do imaginário dessa população em relação à rua e ao trabalho. O trabalho aparece nas falas de alguns professores, como algo do qual não se pode “abrir mão” e algo “indiscutível”. O trabalho forma o caráter, o cidadão de bem, é o que livra as crianças dos perigos que a rua e a ociosidade podem trazer, tais como a criminalidade, a vagabundagem, o uso de drogas e outras mazelas sociais. Os sujeitos, aqui em questão, respondem à nova ética do trabalho, aderindo ao grande pacto da existência humana. É como se para essas crianças, que vivem no universo da pobreza, não houvesse outra possibilidade na vida, a não ser um encaminhamento ao mundo do trabalho. Essas crianças continuam sendo percebidas no imaginário da nossa sociedade como um problema social, como seres que estão em vias de tornarem-se delinquentes ou criminosos, sendo encaminhados ao trabalho como forma de prevenção. Essa percepção é a que encontramos nos discursos dos sujeitos da nossa pesquisa.

Aqui, está presente a ideologia, ocultando o processo sócio-histórico dessa realidade, apresentando-a como algo natural, necessária e inevitável. Em relação ao nosso campo de investigação, constatamos, portanto, que os discursos e práticas produzidos no Brasil, no final do século XIX, sobre o trabalho infantil, permanecem presentes nas mãos e professores, representando as instituições responsáveis pela socialização das crianças.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. e Martinez, A. F. (1997) Olhares sobre a criança no Brasil: perspectivas históricas. In I. Rizzini (1997) Olhares sobre a criança no Brasil – séculos XIX e XX (p. 19-38). Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula/Amais, Livraria e Editora.
- Araújo, T. C.; Dabat, C. e Dourado, A. Crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco. In Del Priore, M. (Org.) (1991) História da Criança no Brasil. São Paulo: Contexto.
- Ariés, Philippe (1981) História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A.
- Barthes, R. (s/d) Aula. São Paulo: Cultrix (p.7-47).
- Bequle, A. e Boyden, J. Trabalho infantil – crianças trabalhadoras: tendências atuais e respostas políticas. OIT – trabalho infantil, série nº 5, 1993.
- Berger, P. e Luckmann, T. (1985) A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes.
- Brandão, Z. (2000) Família e escola na constituição da subjetividade. In: Souza, S. J. (Org.) (2000) Mosaico: imagens do conhecimento. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos.
- Brasília (1999) Programa de erradicação do trabalho infantil (PETI) – Manual operacional. Ministério da Previdência e Assistência Social da Secretaria de Estado e Assistência Social.
- Campos, H. R. (2001) Pobreza e trabalho infantil sob o capitalismo. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

- Campos, H. R. e Alverga, A. R. Trabalho infantil e ideologia: contribuição ao estudo da criança indiscriminada na dignidade do trabalho. Estudos de psicologia 2001, 6 (2), p. 227-233.
- Castoriadis, C. (1982) A instituição e o imaginário: primeira abordagem. In: Castoriadis, C. (1982) A instituição imaginária da sociedade (p. 139-197). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Cauvilla, W (1999) Sobre um momento da constituição da idéia de infância: ponto de vista de um historiador. In: Estilos da Clínica. Vol. IV, nº 6, julho, p. 72-79.
- Chauí, M. S. (1980) O que é ideologia. Coleção primeiros passos. São Paulo: editora brasiliense. s.a.
- Chauí, M. S. (1981) Crítica e sociedade. In: Chauí, M. S. (1981) Cultura e deocracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna.
- Coelho, L. H. M. A atuação do Ministério Público face à exploração do trabalho infanto-juvenil em São Luís do Maranhão. In: Lima, T. M. (Org) (2001) Trabalho infantil: concepções e estratégias de enfrentamento (p. 213-267). São Luís: UFMA/PPGPP.
- COMITÊ, (2000) Comitê Interinstitucional de Defesa da Criança e do Adolescente do Estado do RN. Planejamento das Ações de Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Trabalhador Adolescente para o ano 2000.
- Corazza, S. M. (2000) História da infância sem fim. Ijuí: Ed.UNIJUÍ
- Costa, A. C. G. (1994) Enfrentando o trabalho infantil. In: Costa, A. C. G. (1994) O Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. Brasília- DF: OIT.
- Costa, J. F. (1983) Ordem médica e norma familiar. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Da Matta, R. (1997) A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5ª ed. Rio de Janeiro: Rocco.

- Dauster, T. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 82, p. 31-36, ago. 1992.
- Del Priore, M. (1991) O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In M. Del Priori (Org.) (1991) História da Criança no Brasil. São Paulo: Contexto.
- Donzelot, J. (1986) A Polícia das famílias. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Duailibe, M. D. (2001) Estudo avaliativo da formulação do programa bolsa familiar para a educação. In: Lima, T. M. (Org) (2001) Trabalho infantil: concepções e estratégias de enfrentamento (p. 157-211) São Luís: UFMA/PPGPP.
- Durkheim, E. (1978) O que é um fato social? In: Durkheim, E. (1978) As regras do método sociológico. São Paulo: Abril Cultural. (cap. 1;2, p. 87-109).
- Eizirik, M. F. (1993) As relações entre saber e poder nas diversas dimensões da escola. In: Gressi, E. P. e Bordin, J. (Orgs.) (1993) A paixão de aprender. Petrópolis: Vozes.
- Estatuto da criança e do adolescente (1990). Brasília: Ministério do Trabalho, Secretaria de Fiscalização do Trabalho.
- Faleiros, V. de P. (1997) Infância e processo político no Brasil. In I. Rizzini e F. Pilotti (1997) A arte de governar crianças – história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil (p. 79-83). Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula/Amais, Livraria e Editora.
- Feitosa, I. C. N. (2000) O Trabalho precoce e o seu lugar nas políticas de saúde do trabalhador no município do Natal. Monografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Ferreira, M. A. F Trabalho infantil e produção acadêmica nos anos 90: tópicos para reflexão. Estudos de psicologia 2001, 6 (2), p. 213-225.
- Figueredo, L. C. (1995a) Investigação em psicologia clínica In: Conselho Federal de Psicologia (Org.) Psicologia no Brasil: direções epistemológicas. Brasília: O Conselho.

Figueredo, L. C. (1995b) Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos. Editora: São Paulo EDUC; Petrópolis: Vozes.

Filho, J. F. e Francis D. G. (1997) Agricultura familiar nos cerrados da região de monte carmel e a questão da sustentabilidade. In S. Shiki, J. G. Silva e A. C. Ortega (Orgs) (1997) Agricultura, meio ambiente e sustentabilidade do cerrado brasileiro. (p. 229-243) Uberlândia.

FOCA, (s/d) Fórum Estadual de Erradicação do Trabalho da Criança e Proteção ao Trabalhador Adolescente. Documento sobre os objetivos, composição e resultados do FOCA.

FOCA, (2000) Fórum Estadual de Erradicação do Trabalho da Criança e Proteção ao Trabalhador Adolescente. Ofício FOCA nº 06/2000.

Fonseca, C. (1999) O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: Souza, E. L. A. (Org.) (1999) Psicanálise e colonização. Porto Alegre: E. Artes e Ofícios. (p. 255-299).

Forúm Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil : ações e perspectivas – Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Segurança e Saúde no Trabalho, 1999.

Foucault, M. (1972) História da loucura na idade clássica. São Paulo: Perspectiva.

Foucault, M. (1977) Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (1988) História da sexualidade I: a vontade de saber. 10ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (1996) Microfísica do poder. 17ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (1996) A ordem do discurso. Trad. L. F. de A. Sampaio. 3.ed. São Paulo, Loyola. Título original, 1971).

Foucault, M. (2002) Arqueologia do Saber. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Fukui, L. F. G.; Sampaio, E. M. S. e Brioschi, L. R. A questão do trabalho infantil na grande imprensa paulista na década de 70. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 66 (152):28-46, jan./abr. 1985.

Geertz, C. (1989) A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara.

Gomes, J. V. Vida familiar e trabalho de crianças e de jovens pobres. Padéia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, fev/ago, 1998.

Hillesheim, B. O trabalho e o ser-criança na vida de meninos e meninas trabalhadores(as) em lavouras de fumo. REDES, Santa Cruz do Sul, v.6, n.3, p.109-117, set./dez. 2001.

Huberman, L. (1985) História da riqueza do homem. 20ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

IBGE (2000) PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio. Brasil - Rio Grande do Norte.

Jornal Hoje, 11 de julho de 2001.

Kennedy, D. (1999) As raízes do estudo da infância: história social, arte e religião. In Kennedy, D. e Kohan, O. (Org.) (1999) Filosofia e infância: possibilidades de um encontro. (p.129-159) Petrópolis, RJ: Vozes.

Kramer, S. (1981) A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé.

Lacan, J. (1998) O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Lacan, J. (1998a) Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- Lima, T. M. (2001) A realidade ou a dialética do sonho e do absurdo. In: Lima, T. M. (Org) (2001) Trabalho infantil: concepções e estratégias de enfrentamento (p. 115-144) São Luís: UFMA/PPGPP.
- Martinez, Alessandra Frota (1997) Educar e instruir: olhares pedagógicos sobre a criança pobre no século XIX. In I. Rizzini (Org.) (1997) Olhares sobre a criança no Brasil – séculos XIX e XX. (p.155-184) Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula/AMAIS Livraria e Editora.
- Marx, K. (1996) O capital: crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, v.1.
- Menegon, V. M. (2000) Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano. In Spink, M. J. (Org.) (2000) Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas (p. 215-241). São Paulo: Cortez.
- Minayo, M. C. S. (1999). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO.
- Ministério da Educação (2002) Secretaria do programa nacional de bolsa escola. Disponível em <http://www.mec.gov.br/home/bolsaesc/união.shtm>.
- Ministério do Trabalho e Emprego (1999). Investigação dos comprometimentos do trabalho precoce na saúde de crianças e adolescentes: um estudo de caso em 3 estados do nordeste brasileiro.
- Moreira, E. R. F. e Targino, I. O trabalho infanto-juvenil na agricultura paraibana: o caso da lavoura canavieira. Caderno de Estudos Sociais. Recife, v. 14, n. 2, p. 343-366, jul./dez., 1998.
- Moura, E. B. B. (1991) Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In M. Del Priore (Org.) (1997) História da criança no Brasil (p. 259-288). São Paulo: Contexto.
- Neves, D. P. (1999) A Perversão do Trabalho Infantil – Lógicas Sociais e Alternativas de Prevenção. Niterói: Intertexto.

Oliveira, C. F. G. O trabalho infanto-juvenil: considerações em torno de um tema. Caderno de Estudos Sociais. Recife. v. 15, nº. 2, p. 299-316, jul./dez., 1999.

Organização Internacional do Trabalho. O Trabalho infantil: o intolerável ponto de mira. Genebra, 1996.

_____. Cosecha amarga: trabajo infantil en la agricultura. Ginebra, 1998.

_____. Lo intolerable en el punto de mira: um novo convenio internacional para eliminar las piores formas de trabajo infantil. Ginebra, 1999.

Osterne, M. S. F. A criança, o adolescente e a família no mundo do trabalho. Humanidades e Ciências Sociais. vol. 1, nº. 2, p. 33-40, 1999.

Pilotti, F. (1997) Crise e perspectiva da assistência à infância na América Latina. In I. Rizzini e F. Pilotti (Orgs.) (1997) A arte de governar crianças – história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil (p. 11-45). Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula/Amais, Livraria e Editora.

Revista de La OIT. Alto al trabajo. Novo informe global de la OIT (Oficina Internacional del Trabajo), n. 39, junho de 2001.

Rizzini, I. (1997) Pequenos trabalhadores do Brasil. In M. Del Priore (Org.) (1997) História da Criança no Brasil (p. 376-405). São Paulo: Contexto.

Rizzini, I. (Org.) (1998) O Século Perdido – raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula/Amais, Livraria e Editora.

Rizzini, I.; Castro, M. R. & Sartor, C. D. (1999). Pesquisando... Guia de Metodologias de Pesquisando Para Programas Sociais. Rio de Janeiro: USU Editora Universitária.

Rizzini, I.; Rizzini, I. & Holanda, F. R. B. (1995) A força da infância não está no trabalho. Rio de Janeiro: Editora Santa Úrsula. Editora Universitária.

- Rajo, R. H. R. Agir, obedecer e as formas de dizer a ação: as interações familiares na construção das ações, da linguagem e do sujeito social. D.E.L.T.A., Vol.15, Nº2, p. 237-267, 1999.
- Rosa, R. M. (1997) Subjetividade produzida: poder e disciplina em uma problematização foucaultiana In Baptista, D. (Org.) Cidadania e subjetividade – novos contornos e múltiplos sujeitos. (p. 229-290). São Paulo: Imaginário.
- Sato, L. e Souza, M.P.R. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. Psicologia USP, v. 12, n.2, São Paulo, 2001.
- Santos, R.V. (1990) Trabalho e qualidade de vida no contexto da primeira república (1889 – 1930). Revista Brasileira de Saúde Ocupacional. 24 (89): 15-22.
- Schwartzman, S. (2001) Trabalho infantil no Brasil. Brasília: OIT.
- Silva, J. G. O novo rural brasileiro. In: S. Shiki, J. G. Silva e A. C. Ortega (Orgs) (1997) Agricultura, meio ambiente e sustentabilidade do cerrado brasileiro. (p. 75-100) Uberlândia.
- Singer, H. (1997) República de crianças: sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Hucitec.
- Soto, W. H. G. A subversão do velho “rural” – para uma estratégia de desenvolvimento local além do rural e do urbano. REDES, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 2, p. 139-151, maio/agos, 2001.
- Souza, S. J. (1999) Sujeito, linguagem e verdade nas palavras imagens de Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin. In: Mota, M. E. e Carneiro, T. F. (1999) Seminário brasileiro: a psicologia em contexto. Rio de Janeiro: PUC.
- Souza Filho, A. (1995) Medos, mitos e castigos: notas sobre a pena de morte. São Paulo: Cortez. (Coleção questões da nossa época; v. 46).

- Spink, M. J. O discurso como produção de sentido. In: Nascimento, S. C. (Org.) Vivas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social. Coletâneas do ANPEPP, Vol. 1 (10), set. 1996.
- Spink, M. J. & Frezza, R. M.. (2000). Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social. In In Mary Jane Spink (org.) Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. (p. 17-39). São Paulo: Cortez. 2ª edição.
- Spink, M. J. & Lima, H. (2000). Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In Mary Jane Spink (org.) Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. (p. 93-122). São Paulo: Cortez. 2ª edição.
- Spink, M. J. & Medrado B. (2000). Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico metodológica para análise das práticas discursivas. In Mary Jane Spink (org.) Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. (p. 41-61). São Paulo: Cortez. 2ª edição.
- Spink, M. J. & Menegon, V. M. (2000). A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In Mary Jane Spink (org.) Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. (p. 63-92). São Paulo: Cortez. 2ª edição.
- Takeuti, N. Imaginário social “mortífero”: a questão da delinquência juvenil no Brasil. Cronos, Natal-RN, v.1,n.2, p.110-128, jul./dez. 2000.
- Thompson, E. P. (1987) A formação da classe operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Traverso-Yépez, M. Os discursos e a dimensão simbólica: uma forma de abordagem à psicologia social. Estudos de Psicologia. V. 4; n.1; Natal jan./jun. 1999.
- Valas, Patrick (1991) O que é uma criança? In: J. Miller (Org.) (1991) A criança no discurso analítico (p. 141-146). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Vogel, A. (1997) Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: Pilotti, F. e Rizzini, I. (Orgs) (1997) A arte de governar crianças – história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil (p. 11-45). Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula/Amais, Livraria e Editora.