

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Curso de Mestrado em Educação

EDUARDO AGUIAR BEZERRA

O VALOR SIMBÓLICO DA ESCOLA E DO TRABALHO:
Representações Sociais das crianças trabalhadoras das camadas populares
de Teresina – Piauí

Teresina – Piauí
setembro de 2004

Universidade Federal do Piauí
EDUARDO AGUIAR BEZERRA

O VALOR SIMBÓLICO DA ESCOLA E DO TRABALHO:
Representações Sociais das crianças trabalhadoras das camadas populares
de Teresina – Piauí

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Carlos Sales.

Teresina – Piauí
setembro de 2004

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

B574v Bezerra, Eduardo Aguiar.

O valor simbólico da escola e do trabalho: representações sociais das crianças trabalhadoras das camadas populares de Teresina-PI / Eduardo Aguiar Bezerra. – 2004.

166 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2004.

“Orientação: Prof. Dr. Luís Carlos Sales”.

1. Educação - Trabalho. 2. Criança Trabalhadora. 3. Representações Sociais. I. Título.

CDD 362.73

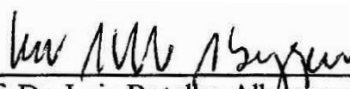
EDUARDO AGUIAR BEZERRA

O VALOR SIMBÓLICO DA ESCOLA E DO TRABALHO:
Representações Sociais das crianças trabalhadoras das camadas populares
de Teresina – Piauí

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Luis Carlos Sales – UFPI (orientador)



Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
UFCE

Prof. Dr^a. Marlene Araújo de Carvalho - UFPI

Teresina, 17 de setembro de 2004

Dedicatória

Aos meus pais Delzuito e Teresinha de Jesus, que
um dia também foram crianças trabalhadoras.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por sua presença em todos os momentos da minha vida, pela sua paciência comigo e por sua infinita bondade e misericórdia.

A minha família por sua presença constante e por me proporcionar um espaço de convivência harmonioso, propício ao desejo de amar a todos.

A minha esposa Cândida, com quem sempre compartilhei os melhores momentos da minha vida, por seu incentivo, carinho, dedicação e amor.

As crianças trabalhadoras e suas famílias, com quem estivemos durante a realização desta pesquisa, pelas lições de vida.

Ao Professor Dr. Luiz Carlos Sales, por sua amizade, confiança, disponibilidade e competência na orientação deste estudo.

A Professora Dr^a Marlene Araújo de Carvalho, pela sacudida no momento em que eu mais precisava, por sua orientação, amizade e por seu espírito de doação e bondade, que inspira e contagia a todos com quem convive.

Aos Professores Doutores Antônio de Pádua Carvalho Lopes e José Ribamar Torres Rodrigues, pelas sugestões feitas e pelo incentivo.

Ao professor Dr. Francis Musa Boakari, pela orientação inicial deste estudo, por sua atenção e cordialidade.

Ao Professor Dr. Luiz Botelho Albuquerque, por sua disponibilidade e sugestões.

Ao Professor Luiz Pires, com quem primeiro conversei no Programa de Mestrado em Educação da Ufpi, pela atenção, gentileza e incentivo. Muito obrigado Professor!

Aos meus amigos Ariosvaldo Costa, Francilene Silva e Ioneide Santos, pelo importante apoio na coleta e transcrição de dados usados nesta pesquisa.

A Universidade Federal do Piauí, pela oportunidade que me foi dada de realizar este estudo.

Aos Professores e funcionários do Curso de Mestrado em Educação da UFPI, pela disponibilidade e colaboração.

Aos amigos Edson e Maria Tereza e a todos os demais amigos, com quem compartilhamos momentos importantes de nossa vida.

Enfim, a todos que participaram desta jornada, com amizade, fazendo-nos sentir pessoas ainda melhores. Muito obrigado!

Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas.

(Áriès 1986:9)

RESUMO

Este estudo aborda a problemática da inserção da criança no mercado de trabalho e o seu distanciamento da escola a partir de uma perspectiva psicossocial, fundamentada na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978). Neste sentido, buscamos conhecer as representações construídas por crianças trabalhadoras das camadas populares de Teresina-Piauí, bem como por suas famílias, sobre a escola, o trabalho e a própria infância, objetivando identificar o que realmente atrai a criança para o mundo do trabalho e como isto pode estar relacionado com a experiência que ela vive na escola. Que valores, construídos cotidianamente, atuam em seu processo de socialização, orientando suas ações, individuais e coletivas, legitimando seu comportamento, suas normas e atitudes. A metodologia de pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, sendo os procedimentos analíticos apoiados na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os resultados evidenciam que o trabalho assume uma posição de destaque na vida da criança trabalhadora e de sua família. As representações sociais construídas denotam que o trabalho, muito mais que um meio de subsistência familiar, age como um mecanismo de resistência e proteção da criança face aos riscos sociais a que está submetida. Portanto, ao contrário do que diz a grande maioria das pesquisas realizadas no Brasil, o trabalho infantil atua principalmente como um importante elemento para a formação, disciplina e proteção da criança das camadas populares. A escola, embora reconhecida como importante, apresentou-se como profundamente distanciada das aspirações e expectativas destes contingentes. A infância reafirmou-se como uma construção social complexa, onde o trabalho atua também como um elemento de inserção da criança no mundo adulto. A partir dos conhecimentos apreendidos esperamos poder contribuir para uma maior reflexão a respeito desse fenômeno social, importante para o planejamento de políticas públicas eficientes e para a definição de novas pedagogias e metodologias escolares, que possam corresponder aos anseios e expectativas destes segmentos sociais, tornando a escola um espaço de realização, de inclusão social e de exercício pleno da cidadania.

Palavras Chaves: Educação – Trabalho. Criança Trabalhadora. Representações Sociais.

ABSTRACT

This study touches on the problem of inserting children into the job market and the resulting withdrawal from school from a psychosocial perspective based on the Social Representation Theory (MOSCOVICI, 1978). In this sense, we try to know the representations built by the working children of the lower economical class of Teresina, Piauí, as well as those built by their families about school, work and their own childhoods. The objective is to identify what really attracts the children to the world of work and how this could be related with the experience that they have at school. What values, which are built on a daily basis, operate in their socialization process, guide their individual and collective actions and justify their behavior, norms and attitudes. The research methodology was developed with a qualitative approach. The analytic procedures were based on the technique of content analysis (BARDIN, 1977). The results showed that work assumes a prominent position in the lives of the working children and their families. The social representations built by the children showed that work acts as a mechanism of resistance and protection of the children when faced with the social risks they undergo much more than as a means of family sustenance. Therefore, contrary to most of the studies done in Brazil, child labor acts mainly as an important element in the formation, discipline and protection of the children in the lower economic levels. Even though school is recognized as important, it appeared to be greatly distant from the aspiration and expectations of these contingents. Childhood was confirmed as a complex social construction where work also acts as an element of inserting a child into the adult world. From the knowledge learned from this study we hope to contribute to a greater reflection in regards to this social phenomenon, which is important for the planning of efficient public policies and for the definition of new pedagogies and school methodologies. These are necessary so they can coincide with the longings and expectations of this social segment thus making the school a space of fulfillment, social inclusion and the complete practice of citizenship.

Key-word: Education - Job. Working children. Social Representation.

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I	
1. O TRABALHO INFANTIL NO BRASIL: Contextualizando o problema e construindo um objeto de estudo	06
1.1 O objeto de estudo: perspectiva de abordagem e definição dos objetivos	14
CAPÍTULO II	
2. ESCOLA E TRABALHO: Interações da vida cotidiana.....	20
CAPÍTULO III	
3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE ANÁLISE: Uma aproximação inicial	31
CAPÍTULO IV	
4. REPRESENTAÇÃO SOCIAL: Um espaço teórico para reflexão.....	38
4.1 Algumas considerações históricas	39
4.2 O conceito de Representações Sociais.....	42
4.3 Representações Sociais: sistematização teórica e conceitual	47
4.4 Representações Sociais e Educação	57
4.5 A Representação Social como categoria de análise do nosso objeto de estudo: a acriança trabalhadora em sua relação com a escola.....	60
CAPÍTULO V	
5. METODOLOGIA: O caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.....	63
5.1 A pesquisa qualitativa	69

5.2 Os procedimentos da pesquisa	70
5.2.1 Observação	71
5.2.2 Entrevista semi-estruturada	72
5.2.3 Grupo focal	74
5.3 O contexto e o grupo estudado	76

CAPÍTULO VI

6. RESULTADOS: Um novo olhar sobre antigas paisagens	87
6.1 As crianças Trabalhadoras	88
6.1.1 Atividades por subgrupos	89
6.1.2 A inserção e permanência no mundo do trabalho	89
6.1.3 Onde a escola vê conflito a criança vê possibilidades. Escola e Trabalho: Mundos opostos ou complementares?	92
6.2 Dinâmica e interação familiar	96
6.2.1 Infância: Uma construção social	103
6.2.2 Trabalho e desempenho escolar	105
6.2.3 O distanciamento da escola	106
6.3 A Lei que se prega e a ordem que se vive: trabalho infantil e resistência cultural	110

CAPÍTULO VII

7. CRIANÇA TRABALHADORA: O <i>retrato</i> de uma realidade	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
ANEXO	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167

INTRODUÇÃO

O processo educativo não acontece num vazio social, permeia as nossas vidas participando de cada momento, transcendendo todas as dimensões de nossa existência. Seu delineamento não possui condicionantes específicos e facilmente identificáveis, ao contrário, é constituído por valores e significados em constantes transformações, construídos coletivamente em nosso cotidiano. A educação escolar, por sua vez, desenvolve-se em um campo quase sempre conflitante, onde se encontram duas tendências antagônicas a de ser um instrumento de “inculcação” usado pela ideologia dominante e, ao mesmo tempo, um instrumento de libertação a que todos podem ter acesso. Um dos maiores desafios que se impõe à escola é o de ser reconhecida como sendo, de fato, um instrumento importante de ruptura do ciclo degradante a que estão submetidas grandes parcelas de nossa sociedade. Compreender os elementos presentes neste processo, principalmente àqueles que interagem provocando o afastamento da criança do convívio escolar, demonstra ser uma das principais preocupações de pesquisas na área da educação.

Estudos sobre a exclusão escolar denotam a existência de diversos fatores que contribuem para o surgimento desta problemática. Entretanto, precisamos equacionar

suas informações e nos ater aos seus determinantes principais. Ao que tudo indica, a escola parece não mais corresponder inteiramente às expectativas das pessoas das camadas populares, que não se vêem identificadas com os valores presentes na escola. O mundo da escola parece reafirmar-se como um mundo à parte, distante, onde somente a bem poucos é permitida a entrada.

As análises feitas sobre as crianças destas camadas sociais normalmente estabelecem como referencial um padrão médio de desenvolvimento infantil, desconsiderados outros critérios de avaliação. A partir deste parâmetro, estas crianças quase sempre são descritas como possuindo deficiências as mais diversas possíveis: cognitiva, cultural, afetiva, um feixe de carências de toda ordem. A referência que se estabelece é, portanto, marcada pela inadequação, desqualificação.

Uma visão discriminatória que não se restringe apenas ao seu desempenho escolar, mas envolve outras instâncias de sua vida pessoal. Seu ambiente familiar normalmente é descrito como sendo desestruturado, conflituoso, marcado por instabilidades que o desconfiguram enquanto unidade estruturante. A diferença que se estabelece frente às expectativas ideológicas que se impõem é, portanto, vista como um desvio, marcado pela incapacidade da família de vivenciar um modelo considerado como sendo ideal. Se o preconceito e um comprometimento ideológico vem sendo identificado, nos cabe superar tais obstáculos através de estudos que não somente evidencie a existência de tais elementos, mas que nos permita conhecer sua dinâmica, os valores que os anima e mantém.

Neste sentido, diversas estratégias de superação social parecem demonstrar que tais segmentos não estão inertes, mas possuem formas apropriadas de resistência. Nesta perspectiva um elemento parece reafirmar sua importância, chamando a nossa atenção para o impacto que possui na vida de milhões de pessoas, pelo significado que possui e pelos valores que representa: o trabalho infantil.

Ao que tudo indica, este elemento parece conter uma dimensão simbólica altamente importante para o processo de socialização da criança, com reflexos diretos sobre o seu desempenho escolar. Nossa pesquisa buscou, portanto, estudar as representações sociais construídas pela criança trabalhadora e sua família, sobre escola, trabalho e infância, como uma forma de descobrir o que realmente atrai a criança para o mundo do trabalho.

Normalmente associado a mecanismos de subsistência familiar, o trabalho infantil apresentou-se principalmente como uma forma de resistência destas crianças e de suas famílias frente à desqualificação que vivenciam cotidianamente em sua relação com a escola e com a sociedade de uma forma geral.

Buscando, portanto, uma metodologia que nos permitisse acessar o conhecimento que desejávamos, nosso estudo foi orientado para uma abordagem qualitativa, utilizando o suporte teórico-metodológico presente na Teoria das Representações sociais, que nos permite acessar não somente os significados presentes, mas o próprio processo de construção destes referenciais, pois nos possibilita um contato muito próximo com a realidade e com os sujeitos que dela participa.

Organizamos este estudo em oito capítulos. No primeiro, buscamos contextualizar a problemática da criança trabalhadora a partir de uma visão sistêmica do problema, evidenciando as concepções que mais incidem neste processo. A partir destas considerações procuramos delinear o nosso objeto de estudo e seus objetivos principais.

No segundo capítulo, destacamos a relação entre a escola e o trabalho infantil, a partir das interações vividas cotidianamente. Apontando para os rumos norteadores do nosso estudo.

No terceiro capítulo, anunciamos a nossa perspectiva teórica de análise e como iríamos nos apropriar de seus pressupostos de forma a orientar a nossa abordagem.

No quarto capítulo, apresentamos de maneira mais pormenorizada a Teoria das Representações Sociais, suas idéias centrais e o suporte que dispõe para acessarmos o conhecimento que objetivamos.

O nosso percurso metodológico é apresentado no capítulo quinto, onde expomos, além de nossa opção pela abordagem qualitativa, o caminho percorrido para acessarmos as informações e alcançarmos nossos objetivos.

No sexto capítulo, apresentamos a análise e interpretação dos resultados.

No sétimo capítulo procuramos dar fisionomia aos sujeitos de nossa pesquisa, apresentando o registro fotográfico que fizemos como uma maneira de nos aproximarmos ainda mais do sentido e da dinâmica presente em nosso objeto de estudo.

Finalmente, apresentamos nossas considerações finais a respeito da pesquisa que realizamos. Esperamos que a leitura deste estudo seja feita a partir de uma perspectiva

de complementaridade, pois não é sua pretensão ser conclusivo, mas suscitar um novo olhar que nos permita acessar novos conhecimentos para uma compreensão maior do mundo social em que vivemos.

CAPÍTULO I

O TRABALHO INFANTIL NO BRASIL: Contextualizando o problema e construindo um objeto de estudo

No Brasil, a década de 80 foi fortemente marcada por avanços e conquistas na área de proteção à infância, de maneira especial à infância marginalizada, excluída. A promulgação da Lei nº 8.069/90 – Estatuto da criança e do Adolescente - ECA, bem como o crescente envolvimento de várias instituições e segmentos da sociedade no estudo de novas metodologias e política de atendimento, trouxe para a criança e o adolescente pobres e marginalizados do Brasil novas possibilidades para uma vivência mais digna. À luz deste avanço obtido nas últimas décadas, a educação escolar pôde igualmente ser repensada. No entanto, os problemas existentes ou cresceram ainda mais ou passamos a identificá-los com maior clareza. A verdade é que depois de inúmeras iniciativas empreendidas persistem em relação à criança e ao adolescente pobres das camadas populares o mesmo sentido de exclusão e os problemas educacionais envolvidos parecem reafirmar sua complexidade frente aos estudos e às ações já empreendidas.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2000), existem atualmente em nosso país 68 milhões de crianças e jovens com idade

até 19 anos. Aproximadamente 36 milhões¹ destas pessoas subsistem em situação de pobreza, sem acesso as condições básicas para uma sobrevivência digna, sendo que 7 milhões² estão em completo abandono, sem nenhuma ligação ou laço familiar, vivendo de forma subumanas pelas ruas e praças de nossas cidades.

Portanto, qualquer que seja a abordagem sobre os problemas educacionais brasileiros jamais poderíamos deixar de considerar o contexto onde se inscrevem e se fundamentam tais problemas. A educação escolar é, portanto, vivida em meio a difíceis condições de subsistência para a maioria das crianças e de suas famílias. Considerar estes fatos é aceitar que a educação não acontece num vazio social, mas desenvolve-se entre outras importantes buscas cotidianas. Tentar compreender este processo é enveredar por um caminho fascinante, onde, de um lado, temos os contrastes sociais, os mecanismos de exploração, do outro, podemos ver a coragem, a criatividade e o desejo do ser humano em romper barreiras, em transpor tudo o que os impeça de vencer, recriando uma realidade onde possam ser reconhecidos como pessoas capazes de construir sua própria história.

A luta pela sobrevivência vivida por milhões de famílias empobrecidas, marcada por uma busca constante por dignidade, em ver respeitados os valores próprios de uma cultura de classe, insere outros importantes elementos nesta discussão. O trabalho infantil, presente principalmente entre crianças empobrecidas das camadas populares, apresenta-se normalmente como uma das estratégias de sobrevivência familiar, mas

¹ Para termos uma idéia do que este número representa, 36 milhões de pessoas é hoje quase a população da Espanha, mais que a população da Bélgica, quase 5 vezes a população da Suíça, quase 10 milhões a mais que a população do Canadá.

² Novamente, apenas para termos uma noção maior do que representa este número, 7 milhões de pessoas é atualmente quase a população da Áustria, metade da população da Austrália.

fundamenta-se num contexto muito mais amplo e complexo: apresenta-se como um mecanismo de luta e resistência frente à desqualificação que estas crianças e suas famílias experimentam em sua relação com a escola e com a sociedade de uma maneira geral³.

Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho - OIT (2000), existem atualmente no mundo 250 milhões de criança, entre cinco e quatorze anos, trabalhando. Destas, 120 milhões em período integral. O Brasil está entre os países com os mais altos índices de crianças trabalhadoras. Dados nos mostram que 20,1% das crianças brasileiras, entre dez a treze anos, já estão inseridas no mercado de trabalho, são mais de 4 milhões de crianças. Considerando a faixa etária entre cinco e quatorze anos este número é de 4.547.944, sendo 529 mil entre 5 a 9 anos. Se considerarmos os “trabalhadores invisíveis” - crianças que atuam no trabalho doméstico e em outras atividades onde o seu trabalho é visto apenas como uma “ajuda” e não propriamente como um trabalho, quase sempre não incluídas nas estatísticas - este número, que já é alto, pode ser ainda maior: acredita-se que existem hoje no Brasil cerca de 7 milhões de crianças trabalhadoras em plena idade escolar.

³Muitas instituições, dentre elas a Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância, OIT - Organização Internacional do Trabalho, FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, têm se mostrado conscientes da importância do conhecimento acerca desta problemática para o planejamento de novos programas e políticas públicas. Estas e inúmeras outras instituições, têm se empenhado, em conjunto, na realização de pesquisas e elaboração de estudos sobre o problema da criança pobre, de sua inserção no mercado de trabalho e de sua exclusão da escola. Mas, apesar da atenção dada ao tratamento desta problemática e do importante avanço obtido na produção de análises a este respeito, um estudo publicado, (Fausto, A. & Cervini, R. (Org.). *O Trabalho e a Rua: Crianças e Adolescentes no Brasil Urbano dos Anos 80*. SP, Cortez, 1991), resultado da ação conjunta entre essas diversas instituições, alerta-nos que ainda persiste a necessidade de realização de novas análises, indispensáveis para enfrentarmos os problemas decorrentes desta problemática.

Ao analisarmos os discursos das famílias destas crianças percebemos importantes aspectos sobre o valor que é atribuído ao trabalho. A representação construída historicamente por estas pessoas e pela sociedade de uma maneira geral, parece ainda hoje orientar a maioria dos programas e políticas públicas direcionadas a estes contingentes, onde podemos ver:

- O trabalho como legitimação ética de um estilo de vida, onde essa atividade surge como um meio de inclusão na sociedade.
- O trabalho como uma obrigação compulsória: toda criança de classe baixa deve trabalhar.
- O trabalho como preparação para a vida, como uma prática educativa. Destacando-se aqui o caráter salvacionista do trabalho, como mecanismo de proteção frente aos perigos sociais que rodeiam estas crianças, principalmente as que vivem nos bairros mais pobres das grandes cidades, marcados por constante violência.

Apesar de serem estas concepções socialmente aceitas, muitos estudos realizados mostram que a inserção de crianças no mercado de trabalho tem comprometido negativamente o seu desenvolvimento social, contribuindo, de maneira decisiva, para o aumento dos índices de não frequência, evasão e reprovação escolar, o que ocasiona um outro problema igualmente presente entre estas crianças: a inadequação série/idade.

Burger (1991), pesquisadora do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, afirma que:

Dados disponíveis para as diversas áreas urbanas do Brasil indicam que a exclusão escolar afeta especialmente o menino trabalhador. Adicionalmente, existe um grave problema no conjunto do sistema educacional, posto em relevo pelo alto índice generalizado de inadequação série/idade. Entretanto, este problema afeta também mais intensamente a criança trabalhadora, sobretudo aquela que mora em contextos urbanos com maior pobreza e falta de infraestrutura (p. 37).

Rizzini e Rizzini (1991), pesquisadoras, a primeira coordenadora da CESPI/USU - Coordenação de Estudos e Pesquisas sobre a Infância / Universidade de Santa Úrsula - RJ e a outra, respectivamente, dirigente do Centro de Documentação da Infância desta mesma instituição, nos dizem que:

[...] o trabalho e a permanência da criança nas ruas produzem um impacto negativo para a sua escolarização, fazendo que uma parcela significativa abandone a escola e com que os que continuam estudando sofram um grande atraso escolar (p. 81).

Costa (1994), pesquisador e consultor da Organização Internacional do Trabalho - OIT no Brasil, alerta-nos para os riscos pessoais a que ficam expostas a criança trabalhadora:

O trabalho infantil entre nós tem sido responsável tanto pelo afastamento das crianças do continente afetivo da família e das vinculações sócio-culturais com o meio de origem, como por sua desescolarização prematura, inviabilizando-as como pessoas e como cidadãos (p.13).

Este autor diz-nos ainda que esta problemática tende a torna-se ainda mais grave, pois o trabalho infantil, como vimos, não é percebido como um problema mas como uma solução. Apresenta-se como um fator positivo para a formação da criança pobre,

encontrando na família o apoio que precisa para efetivar-se na vida de milhões de crianças.

Kallás (1992), em *Um Estudo de Famílias em Comunidades*, destaca este mesmo aspecto. Citando Zaluar (1985) em *A máquina e a Revolta: As organizações populares e o significado da pobreza*, diz-nos que o trabalho é um valor que confere superioridade moral ao homem pobre, é o que diferencia trabalhador de bandido ou vagabundo. Destacando que face à possibilidade de “perder” o filho para as más influências (bandidos e/ou vagabundos), as famílias pobres das camadas populares preferem favorecer o processo de identificação com o mundo do trabalho. “Na medida em que o trabalho participa da própria formação moral do jovem, passa a constituir-se em um sistema de socialização para o mesmo” (p.37). Verifica-se, por um lado, a necessidade concreta do trabalho dessas crianças como um meio de sustento familiar, por outro, a aspiração da mãe, tanto em ver cumprido o seu papel, na medida que permanece em casa, como protetora e zeladora do lar, como também em ver seus filhos identificados com o valor trabalho e protegido da criminalidade presente nos bairros pobres (KALLÁS, 1992, p.37).

Cervine e Burger (1991) mostram-nos que aliado à existência de um sistema de legitimação que mantém a reprodução da estrutura social em que vivemos, da qual a pobreza e a estrutura ocupacional fazem parte, existe também um sistema simbólico que atua legitimando e regulando as ações entre as crianças e a ordem social mais geral.

Neste sentido, os significados da importância do trabalho, da escola e do lazer, a maneira como a criança está inserida nestas atividades, onde a própria representação de infância parece contribuir para o delineamento deste processo, fazem parte de uma

ideologia social, onde os valores são definidos a partir da construção de uma hierarquia etária, que legitima as relações entre adultos e crianças (relação de poder), impedindo a autonomia e a possibilidade de decisão por parte das crianças, que vêm suas necessidades e prioridades, muitas vezes, definidas por outras pessoas.

Para estes autores, esse sistema simbólico conforma as “estruturas de preferência”, influenciando no processo de decisão da família em meio às suas dificuldades de sobrevivência e às possibilidades de ascensão social de suas crianças através da escola, fazendo com que tais decisões sejam tomadas por meio de uma reflexão “adulta” dos valores envolvidos e dos possíveis retornos que a educação pode oferecer. A opção pelo trabalho e a configuração das atividades desenvolvidas são assim decididas, segundo uma escala de prioridades definida pelos adultos que compõem a família. É na família que são estabelecidos e integrados os diferentes papéis de cada um de seus componentes⁴. “Sua configuração, portanto, é definida não apenas por suas características demográficas, mas também por elementos simbólicos e pela estrutura de relações entre seus membros”. (CERVINE e BURGER, 1991, p.31).

Devemos, portanto, buscar conhecer o processo de luta, de organização social, de reivindicação, de legitimação de atitudes e comportamentos, se quisermos

⁴Para **Heilborn** (2001), a cultura das classes trabalhadoras urbanas apresenta-se como portadora de uma racionalidade própria, citando Alvin e Leite, 1990; Duarte 1986; Macedo, 1985; Rodrigues, 1978; Salem, 1981 e Sarti, 1989. Explica-nos que a configuração própria deste universo pode ser resumida em três pilares: *família, trabalho e localidade*. A importância dada ao valor da família demonstra seu maior vigor quando se refere a prevalência do grupo sobre o indivíduo na constituição da identidade social dessas pessoas. A ordenação simbólica presente nesta família é estruturada com base numa relação hierárquica entre os sexos e as categorias de idade, ganhando maior nitidez quando confrontada com o padrão individualizante do modelo cultural vigente entre os segmentos de camadas médias da sociedade. Nestas camadas médias, o modelo de constituição de identidades sociais tem no *indivíduo*, na *sociabilidade* e na *ocupação* seu eixo de estruturação dos sujeitos sociais. Para esta autora, estar atentos a distinção entre estas duas lógicas culturais é fundamental para o entendimento das diferenças que estão na base das concepções de família, infância e trabalho presentes em universos sociais distintos.

compreender inúmeros outros que nos deparamos ao lançarmos nossa visão sobre essas camadas sociais. Um deles é o processo de socialização e construção de identidade de crianças das camadas populares frente ao papel da escola e as perspectivas sociais que o trabalho infantil oferece. Estes dois pólos, escola e trabalho, têm interagido de forma conflitante e o que tudo indica a compreensão desse inter-relacionamento, feito a partir do estudo das representações sociais construídas sobre escola, trabalho e infância, poderia nos dar indicações valiosas sobre os mecanismos culturais e sociais que orientam algumas das ações e comportamentos que permitem que a frequência à escola torne-se uma caminhada debilitada e martirizante para grandes parcelas de crianças e adolescentes das camadas populares, ao mesmo tempo em que, muitas vezes, os altíssimos índices de evasão, repetência e a conseqüente exclusão escolar advindos dessa árdua caminhada, não estejam associados à desistência de lutar por seus direitos e bem estar, mas em buscar descobrir outras formas de conquistá-los.

Nessa perspectiva, o trabalho infantil surge como algo mais que uma exigência natural por suprir as necessidades materiais, ele apresenta-se como um novo caminho e como uma nova opção de vida, de luta e aprendizagem, legitimada pela concepção socialmente aceita do trabalho como sendo disciplinador, educativo, orientador, mesmo que suas atividades se dêem em condições de evidente exploração, mesmo que estas crianças, muitas vezes, sequer recebam algum pagamento pelo trabalho que realizam⁵. Aspectos que constituem importantes parâmetros de apoio a uma cultura de rejeição à escola, uma resistência em aceitar esta instituição como sendo realmente algo importante para a vida pessoal destas crianças.

⁵ Segundo o UNICEF (2001), 56,6% das crianças trabalhadoras não recebem pelo trabalho que realizam.

Um estudo sobre as representações sociais das categorias em destaque: escola, trabalho e infância, nos permite uma maior aproximação com a dinâmica deste processo, importante para conhecermos seu funcionamento e indispensável para pensarmos numa escola real que personifique a escola idealizada que tanto desejamos conhecer e participar, uma escola que corresponda as suas aspirações e expectativas pessoais.

1.1 O objeto de estudo: perspectivas de abordagem e definição dos objetivos

No Brasil, bem como em diversos outros países da América Latina e do Caribe, muitas pesquisas têm estudado os fatores determinantes do crescente índice do trabalho infantil. Não se torna muito difícil identificar alguns destes fatores e destacar suas principais conseqüências, o que se torna complexo é compreender alguns aspectos deste processo, alguns dos valores contidos na decisão de optar pelo trabalho em detrimento da escola, os valores simbólicos que interagem no sentido de impedir que a escola torne-se algo atraente para as camadas populares, que são as que mais sofrem com a exclusão escolar⁶.

⁶ O Brasil possui uma das mais altas taxas de evasão escolar, perdendo atualmente apenas para países como Guiné Bissau e Haiti. Segundo dados do IBGE (1991), de cada 1.000 (mil) alunos matriculados na 1ª série, somente 45 (quarenta e cinco) cursam o 1º grau sem repetir de ano, 260 (duzentos e sessenta) crianças repetem logo na 1ª série. No Piauí, para cada 1000 (mil) alunos matriculados, apenas cinquenta e cinco permanecem no sistema de ensino da 1ª a 8ª série. Dados do IBGE (1989), nos diz que no Nordeste de cada 100 (cem) alunos matriculados na 1ª série, apenas 10 (dez) conseguem chegar na 8ª série. Estes números refletem um grave problema social que insiste em manter-se sempre atual em nosso país: dados do IBGE (2000), e do Unicef (2001), através do relatório *Mapa da Infância 2001*, demonstram que apesar de inúmeras iniciativas empreendidas entramos no século XXI sem nenhuma mudança significativa nesta área, num desafio constante à nossa capacidade de enfrentar desafios e superar obstáculos.

O trabalho infantil é quase sempre fruto de uma decisão familiar e está intimamente ligado à busca de suprir as necessidades básicas de sobrevivência destas famílias⁷. A estrutura do mercado de trabalho brasileiro, especialmente o que opera de maneira informal, oferece espaços apropriados a essa incorporação, que é legitimada pela concepção socialmente aceita do caráter educativo, disciplinador, orientador que o trabalho possui, e aqui não se especifica o tipo de trabalho, as condições em que ele ocorre e nem ao menos as limitações que são impostas à criança que dele participa.

Apesar desta concepção, na realidade o que se percebe no contexto do trabalho infantil, além do aspecto de exploração e degradação pessoal a que a maioria destas crianças está submetida, é um forte conflito entre o desejo de trabalhar e a aspiração de serem inseridas no que consideram o mundo aceito socialmente, através da frequência à escola e do acesso a uma aprendizagem profissional⁸.

De acordo com Cervine e Burger (1991), a maioria das pesquisas sobre o menino trabalhador encontra uma forte valorização e reconhecimento da escola, bem como o desejo de frequentá-la, associado com uma percepção negativa do trabalho que realizam enquanto atividade facilitadora do desenvolvimento de habilidades e competências valiosas socialmente. Entretanto, percebe-se um alto índice de crianças trabalhadoras fora da escola⁹.

⁷ Segundo o UNICEF (2001) mais de 80% das crianças trabalhadoras, com idade entre 10 a 14 anos, provém de lares em extrema pobreza, sendo que este índice chega quase à totalidade em contextos sociais mais pobres.

⁸ Para uma revisão da literatura existente sobre este tema no Brasil, ver Pires (1988).

⁹ Sobre esta temática ver: Ferreira (1983), Spindel (1985), Melo (1986), Iplance (1980), Pires (1988). Todas estas pesquisas reafirmam que não existe relação entre o tipo de trabalho desempenhado pela criança - seja ele formal ou informal - e a sua frequência à escola, concluindo que seja qual for o tipo de

Se estas são as reais expectativas em relação à escola e ao trabalho, sendo a aspiração da maioria destas crianças ter uma vida socioeconômica equilibrada, ter uma profissão reconhecida socialmente, porque então a opção pelo trabalho? Por questões de subsistência familiar? Por que então um grande número de crianças insiste em querer trabalhar, mesmo quando o grupo familiar afirma poder manter-se sem incluir no seu orçamento o produto do trabalho infantil, sendo que em alguns casos a criança sequer recebe pelo trabalho que realiza? Qual a representação de escola, trabalho e infância construída e partilhada cotidianamente por estas pessoas? De que escola estariam falando: de uma escola real, que já experimentaram e que demonstra não possuir as mesmas expectativas em relação a esta criança - pois não a valoriza e nem ao menos reconhece nelas potencialidades a serem desenvolvidas, insistindo em manter-se distante dos seus interesses, valores e aspirações - ou de uma escola idealizada, pretendida, que acreditam existir e que desejariam ter conhecido?¹⁰ De que trabalho estariam falando? De um trabalho penoso, explorador, que os obriga a cumprir uma carga horária que os impede de brincar, estudar, sentir-se crianças - realizando atividades que quase sempre em nada acrescentam em termos de formação profissional importante para a vida futura - ou de um trabalho com importante valor simbólico que embora seja explorador, possibilita-os uma sensação de satisfação/compensação, onde o esforço despendido é retribuído com um sentimento de liberdade, de capacidade, pela possibilidade de realizar algo que possam perceber concretamente, constituindo aspectos importantes para a sua auto-estima.

trabalho ele compromete negativamente a vida destas crianças. (Pires, 1988, apud. Cervine e Burger, 1991).

¹⁰ Ao que tudo indica, não é a criança que falha em sua tentativa de educar-se através da escola, é a escola que não consegue interpretar os anseios e expectativas destas crianças, valores que precisam ser reconhecidos para que haja uma verdadeira educação através da escola.

A questão que colocamos é: sabemos todos que o trabalho infantil, comprovadamente, está presente principalmente entre crianças de famílias pobres das camadas populares e que muitas vezes apresenta-se como uma estratégia de geração de renda, onde o orçamento familiar é complementado e algumas vezes até mesmo totalmente mantido pelo trabalho destas crianças. No entanto, seria somente esta a razão para justificar a atitude de alguns pais que decidem colocar seus filhos para trabalhar, em situação, muitas vezes, de evidente exploração - não criando outras alternativas, num esforço conjunto do grupo familiar, para não ter que precisar do trabalho da criança - e a posição das crianças a aceitarem esta decisão, quase sempre sem nenhuma resistência, dedicando-se com entusiasmo e afinco a esta atividade?

Acreditamos que existam outros aspectos envolvidos. Percebemos que o trabalho infantil assume outros propósitos: além de ser reconhecido culturalmente como sendo uma atividade que contribui para a educação, formação e disciplina da criança pobre (*melhor estar trabalhando do que pensando e fazendo o que não presta*), age também como um mecanismo de resistência, proteção e auto-afirmação, frente à desqualificação que essas crianças e suas famílias experimentam em sua relação com a escola e com a sociedade em que vivem¹¹.

¹¹ Normalmente as pesquisas realizadas no Brasil sobre a criança trabalhadora direcionam as causas de sua inserção precoce no mercado de trabalho apenas a fatores que dizem respeito à busca de sua manutenção material: a criança precisa trabalhar para ajudar na subsistência familiar. Talvez por este motivo é que os programas e políticas públicas de enfrentamento dessa situação baseiam-se geralmente em propostas de geração de renda, como por exemplo o *Programa Bolsa Escola* do Governo Federal, que instituiu um valor em dinheiro a ser pago às famílias que mantiverem seus filhos na escola. Estas propostas não deixam de ser importantes, no entanto, acreditamos que talvez seja por olhar esta problemática apenas por este prisma, que apesar de tantas iniciativas empreendidas, tantos projetos realizados, tantas leis conquistadas e estabelecidas, esta questão continue ainda sendo um problema atual, longe de ter sido superado. A nossa pesquisa procura desvendar esta outra face do problema, onde o trabalho infantil é visto também como uma forma de resistência, de auto afirmação frente a desqualificação que estas crianças e suas famílias (em sua maioria muito pobres) experimentam em sua

O trabalho constitui-se, portanto, como um valor com importante significado para o processo de socialização da criança pobre. A família, por sua vez, traduz-se em um espaço privilegiado de socialização, uma unidade de sobrevivência e solidariedade, onde atuam ideologias e se forjam resistências, onde estratégias de lutas são estabelecidas e legitimadas. Na família são definidos os valores e significados básicos, normas e padrões de conduta que orientam o cotidiano de seus membros e suas expectativas em relação à sociedade e suas instituições¹².

No Piauí, existem pouquíssimos estudos sobre o processo de socialização da criança das camadas populares, feitos a partir do que é vivido no interior do espaço familiar e em outras interações cotidianas, sobre como estas crianças constroem seus referenciais, seus valores, padrões e normas de condutas, onde a escola e o trabalho se apresentam como importantes valores simbólicos¹³. Neste estudo, delineamos novos caminhos para análise, que transcenda os aspectos meramente quantitativos e nos permita construir novos conhecimentos acerca desta criança, importantes para pensarmos uma escola voltada para as suas reais expectativas e aspirações, que reconheça os valores próprios de sua cultura e que as percebam como pessoas criativas, capazes, com potencialidades a desenvolver e sonhos a realizar.

relação com a escola e com a sociedade de uma maneira geral. Acreditamos que este é um dos aspectos que reafirmam a importância de nossa pesquisa e a coloca como sendo inovadora em suas análises.

¹² Alguns trabalhos de pesquisa têm focado a importância do estudo da família enquanto espaço de socialização, destacando que o conhecimento das relações que são estabelecidas dentro deste grupo, suas formas de organização, interação, sua dinâmica, é extremamente importante para a compreensão do processo de inserção da criança no mercado de trabalho e de sua exclusão da escola. Ver: Gouveia (1990 e 1993); Kallás (1992); Leite (1995).

¹³ As informações a respeito desta problemática no Piauí, em geral, são importantes apenas para quantificar: quantas famílias vivem em situação de pobreza, número médio de pessoas por domicílio, estratégias de geração de renda normalmente utilizadas, quantas crianças estão inseridas no mercado de trabalho, que atividades desenvolvem, quando ganham, se estudam. Quando se referem à escola, detém-se a informar sobre o número de crianças matriculadas, os índices de evasão, reprovação, etc.

É, portanto, objetivo principal da nossa pesquisa preencher esta lacuna e contribuir com novas análises sobre os principais determinantes da inserção da criança no mercado de trabalho, destacando de que forma este processo pode estar relacionado aos arranjos simbólicos montados e partilhados cotidianamente por estes contingentes. Mais especificamente, buscamos conhecer as representações sociais construídas por crianças trabalhadoras das camadas populares de Teresina, partilhadas socialmente por suas famílias e pela comunidade em que vivem, sobre a escola, o trabalho e a infância e de que forma estão relacionadas como o processo de socialização destas crianças, na definição de seus referenciais. Por fim, objetivamos desenhar as inter-relações existentes entre escola e trabalho, para uma maior compreensão da problemática de não frequência, evasão e reprovação escolar associado à criança trabalhadora, analisando, nesta perspectiva, os fatores que mais incidem na dinâmica deste processo.

Nossas reflexões têm como base a Teoria das Representações Sociais, na perspectiva teórica de Serge Moscovici e de seus colaboradores. É sobre as interações cotidianas presentes neste processo e a forma como foram abordadas, que trataremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

2. ESCOLA E TRABALHO: Interações da vida cotidiana

A compreensão de uma realidade, à luz da construção de um estudo consistente, exige um profundo e imprescindível diálogo com a teoria, que possa nos conduzir, orientando nossas reflexões e análises. A partir daí, uma nova percepção, um novo olhar passa a existir e uma mesma realidade, antes vista de forma abstrata e fragmentada, passa a ter um outro sentido, uma leitura diferenciada, possibilitando a aproximação que precisamos para construir novos conhecimentos, para compreendermos suas estruturas e seus significados.

Os problemas sociais brasileiros encontram na educação um dos principais desafios do nosso tempo: romper o ciclo degradante em que vivem milhões de crianças empobrecidas, marcado, de maneira especial, por um caminho escolar excludente e estigmatizante, que não oferece mecanismos claros de ruptura de sua condição social igualmente desigual e que insistem em atribuir às próprias crianças as causas do fracasso escolar.

O papel da escola está, portanto, historicamente ligado às principais questões estruturais de nossa sociedade. A escola atua como uma das mediações possíveis no conflito maior que existe na sociedade, onde interesses de classes configuram papéis

sociais bem definidos. Neste sentido, sua atuação seguramente não é neutra. Funciona reproduzindo em seu interior confrontos de interesses opostos, onde se evidencia um claro processo de exclusão social de alguns, acompanhados de um sentido de dissimulação da realidade.

Guareschi (1993) em *O conhecimento do cotidiano*, explica-nos que na perspectiva das teorias crítico-reprodutivista, a escola apresenta-se como um dos principais locais onde se estabelecem e se desenvolvem as relações sociais próprias do modo de produção capitalista. Dessa forma, Althusser (1980); Baudelot, Establet (1976); Bourdieu, Passeron (1975); Bowles, Gintis H. (1976), não vêem a escola como uma instituição social onde possam se originar as transformações da estrutura social, onde possam se estabelecer mecanismos de resistência e de formação da cidadania, mas apenas como um instrumento, utilizado pela classe dominante para “inculcar” uma visão de mundo (ideologia) na classe dominada. Entretanto, alguns autores inspirados em Gramsci, como, por exemplo, Freitag (1979), Mello (1988), acreditam, ao contrário, que a escola é também um espaço fundamental para o processo de mudanças sociais.

Avançando nesta linha de pensamento, como nos mostra ainda Guareschi (1993) encontramos autores como Apple (1989a, 1989b, 1989c); Giroux (1986); Enguita (1989a, 1989b) e Willis (1986, 1991), que têm estudado a reprodução social e cultural a partir do que é vivido na escola. Destacam que este processo não acontece num campo inerte, mas diante de embates, onde a resistência¹ é uma forma de expressar a inconformidade existente com o poder e a autoridade que insistem em instalar-se nas relações sociais.

¹ Entendemos que a evasão escolar, que normalmente é vista como uma atitude de recuo, desistência, pode significar formas diferenciadas de resistência, de busca por uma auto afirmação frente à desqualificação que a criança muitas vezes experimenta em sua relação com a escola

Em meio a este contexto, Cervini e Burger (1991) afirmam que mesmo diante de uma perspectiva de conflito, a educação pode ser vista como o principal mecanismo de democratização, de distribuição de renda e de mobilidade social. Para estes autores, a educação desenvolve-se em um campo conflitante, onde se encontram duas tendências antagônicas: a necessidade de inculcar valores e conhecimentos importantes à reprodução social e econômica de uma sociedade desigual, e a luta por uma maior participação e uma distribuição de renda mais igualitária, possibilitando uma maior mobilidade social e favorecendo o surgimento de uma consciência ávida por questionar e criticar a ordem existente. E ainda nos advertem:

Se amplos setores da sociedade são excluídos do acesso à escola, ou a ela incorporados de forma precária e incompleta, a segunda tendência da escola (de ser um instrumento de mobilidade social, de participação, de luta por direitos iguais) está seriamente comprometida² (p. 34).

Para Bourdieu (2001), entretanto, não basta apenas constatar e enunciar a existência da desigualdade social em relação à escola. Faz-se necessário descrever os mecanismos objetivos que atuam neste processo e que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. Diz-nos também que devemos estar atentos quando a função social da escola, em sua relação com a sociedade mais ampla e com os artifícios legitimadores que insistem em nos mostrar como natural algo que decorre de uma construção social:

² O que deve ser destacado nas lutas e reivindicações populares não é somente o acesso à escola. Não basta termos vagas para todos, devemos buscar questionar as formas sociais, as estruturas organizativas, os processos políticos em que estas escolas estão inseridas: os currículos, os profissionais e as instituições envolvidas, a valorização da participação da família nos rumos traçados, como uma das estratégias para tornar esta escola mais atraente, menos reprovativa, menos excludente. A luta pela escola e a valorização do saber escolar, como um dos principais componentes de luta por uma maior e melhor participação social e política, se constituem formas legítimas e imprescindíveis ao avanço das camadas populares, de sua ascensão a níveis mais elevados de participação. Esta luta vem se constituindo um dos pontos marcantes de atuação dos movimentos populares, de seus avanços políticos em direção à construção efetiva de sua cidadania.

É provável, por um efeito de inércia cultural, que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU 2001, p. 41).

Os mecanismos que atuam neste processo dão conta da desvalorização por parte da escola, do *capital cultural* da criança que a frequenta. Segundo Bourdieu (2001), a escola não leva em consideração a vida e o contexto cotidiano em que essas crianças vivem, colocando todas elas em um mesmo plano, onde o mais importante é assimilar o que a partir dali é ensinado. O que na realidade passa a existir com essa concepção de escola e educação é uma legitimação do comportamento e da cultura dominante, o que provoca um choque entre as aspirações pessoais das crianças das camadas populares, com o caminho que é imposto para uma “livre” escolha por um sistema de ensino orientado para reproduzir as diferenças sociais³. No entanto, antes do trabalho da escola em criar mentalidades com base na ideologia dominante, a família é a responsável por possibilitar na criança, uma pré-disposição (*habitus*)⁴ para aceitar ou não essas novas normas e valores⁵.

O problema do insucesso escolar apresenta, portanto, dois eixos básicos de análise: um que discute a escola, e outro, menos investigado, que aborda a criança que participa dessa escola, em seu universo social, simbólico e cultural.

³ Ao que tudo indica, a falta de esperança em torno do papel da educação escolar como um mecanismo de ascensão social possível, justo e igualitário, marcada pelos altos índices de evasão, repetência e exclusão escolar, encontra aqui seus principais determinantes.

⁴ Consideramos aqui o conceito de *habitus*, segundo Bourdieu (1991), como sendo “estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes”.

⁵ Sobre este aspecto ver: **Boakari** (1994); **Gouveia** (1993); **Kallás** (1992) e outros.

Nesta mesma perspectiva, Sales (1995), ao discutir as relações entre estudo, trabalho e mobilidade profissional, nos chama atenção para a falta de expectativas em relação à escola, como um elemento importante de mobilidade profissional e de ascensão social. Nos apresenta uma linha teórica, citando Patto (1987), por muito tempo aceita, onde as diferenças sociais e as especificidades culturais vivenciadas pelas camadas populares, seriam percebidas como elementos decisivos para o insucesso escolar. As diferenças seriam vistas como ‘déficits’, resultantes de ‘carências’ e ‘privações culturais’, marcadas por uma vivência em um contexto pobre social e cultural. Portanto, as crianças oriundas deste meio seriam marcadas por deficiências afetivas, cognitivas e linguísticas, que resultariam em uma suposta incapacidade de aprender e, conseqüentemente, por seu insucesso escolar. Essa incongruência de sentido e significados resultariam em conflitos marcados pela falta de esperança e reconhecimento da importância escola, como elemento de ascensão social.

Sales, citando Soares (1991) nos diz ainda que ‘É assim que a *diferença* se transforma em *deficiência*, em *privação*, em *carência*. Trata-se, na verdade, de uma atitude etnocêntrica, para a qual ser diferente das classes dominantes é ser inferior’ (p. 15). Esta ideologia responsabiliza a escola por não saber lidar com essas diferenças, ao assumir e valorizar a cultura das classes dominantes, em detrimento dos valores das camadas populares, cujos padrões e especificidades culturais não seriam reconhecidos.

Para Gouveia (1993), o sistema escolar tem sido insistentemente problematizado, debatido e questionado. Foi construído uma detalhada e bem fundamentada radiografia do sistema de ensino: sua estrutura, organização, seus mecanismos de controle, de exclusão e negação de sua clientela. No entanto, as análises

das crianças das camadas populares, em seu universo simbólico e cultural tem utilizado geralmente como fundamentação a *teoria da privação cultural*.⁶ As análises, neste caso, partem de um referencial que adota um padrão médio de desenvolvimento infantil.

Dessa forma, as análises sobre estas crianças são, quase sempre, precipitadas e discriminatórias, apoiando-se geralmente em um padrão médio de rendimento e desenvolvimento infantil, não se considerando outros critérios de avaliação. Nesse sentido, essas crianças apresentam deficiências nos mais variados aspectos: afetivo, nutricional, cognitivo e cultural. Com isso, a construção de referências acerca dessas crianças é geralmente marcada pela desqualificação, incapacidade e negação⁷. Uma perspectiva de análise como essa “[...] é a forma típica de perceber a diferença enquanto desvio ou atraso a partir de uma concepção sociocêntrica, referenciada nos padrões culturais que informam as condutas e comportamentos dos setores dominantes e que nega às camadas populares uma especificidade cultural”. (GOUVEIA 1993, p. 49). De acordo com essa autora, se a limitação, o preconceito e o comprometimento ideológico dessa análise podem ser percebidos e identificados, devemos superá-los através de uma investigação que busque conhecer o universo das crianças de tais segmentos, reconhecendo-os em sua alteridade e buscando perceber o significado de suas práticas culturais, e como elas estão inseridas no processo de socialização que está sendo vivenciando.

Nesta perspectiva, onde se evidencia um claro processo de exclusão escolar das crianças empobrecidas, podemos ver em destaque um outro elemento que vem historicamente fazendo parte desse processo, pela forma como apresenta-se, por um lado

⁶ Sobre a teoria da privação cultural e seus desdobramento, a citada autora nos indica ver: Patto (1991).

⁷ Em *Na Vida Dez, na Escola Zero*, CARRAHER et. alii (1993), nos mostra que crianças, muitas vezes consideradas atrasadas no desempenho de atividades escolares, conseguem se sair muito bem em suas relações cotidianas de trabalho, que exigem um bom raciocínio lógico e matemático, além de muita atenção na atividade que está realizando.

como mecanismo de subsistência familiar, por outro, como forma de resistência frente à desqualificação que estes contingentes experimentam em sua relação com a sociedade mais ampla: a inserção de crianças no mercado de trabalho. Este elemento possui como significativo com um importante valor simbólico, pois se traduz em expectativa para milhões de crianças e de suas famílias em inserir-se num mundo em que acreditam ser aceito socialmente.

Mas neste contexto o que se percebe, na realidade, é que os já difíceis problemas educacionais brasileiros, vivenciados pelas camadas populares, sofrem um agravamento ainda maior quando relacionado às crianças inseridas no mercado de trabalho. Estudos demonstram que seja qual for o contexto urbano brasileiro o trabalho opera como um mecanismo conflitante com o sistema escolar, ocasionando maiores defasagens e exclusão⁸.

Para Costa (1994), o trabalho infantil tem sido responsável pelo o afastamento das crianças do convívio afetivo da família, por seu distanciamento dos aspectos socioculturais da comunidade em que vivem, como também por sua desescolarização, impedindo estas crianças de se reconhecerem como pessoas e como cidadãos.

Podemos, portanto, visualizar o caminho sinuoso em que consiste o caráter dinâmico das relações entre a escola e o trabalho. A entrada tardia à escola, os abandonos temporários, a repetência, o atraso etário em relação à série e, finalmente, a expulsão definitiva, constituem algumas das fases recorrentes do caminho escolar estigmatizante e corroedor da auto-estima do menino carente e trabalhador. (CERVINI e BURGER, 1991).

⁸ Costa (1994), Cervini & Burger (1991), Fausto e Cervini (1991), Huzak e Azevedo (1994), Helmiborn (2001).

Estes dois pólos, escola e trabalho, têm interagido, portanto, visivelmente de forma conflitante. A compreensão desse inter-relacionamento pode nos dar indicações valiosas sobre os mecanismos culturais e sociais que orientam algumas ações e comportamento dessas crianças e que permitem que a freqüência à escola torne-se uma caminhada ainda mais debilitada e martirizante para grandes parcelas de crianças e adolescentes das camadas populares, fazendo ainda com que e os altíssimos índices de evasão, repetência e exclusão escolar, advindos dessa árdua caminhada, não estejam associados a desistência de lutar por seus direitos e bem estar, mas em procurar descobrir outras formas de conquistá-los⁹.

Devemos, portanto, buscar conhecer seus mecanismos de resistência social, de reivindicações, de legitimação de atitudes e comportamentos, se quisermos compreender inúmeros outros que nos deparamos ao lançarmos nossa visão sobre essas camadas sociais. Um deles é o processo de socialização e construção de identidade de crianças pobres das camadas populares frente ao papel da escola e as perspectivas sociais que o trabalho infantil oferece.

Uma análise do cotidiano da vida dessas crianças - observando a realidade por elas vivida para além dos muros escolares, buscando conhecer a forma como constroem seus referenciais, como legitimam suas ações e atitudes e configuram seus valores, as suas aspirações, expectativas e motivações, como se colocam diante do mundo, como funciona seu sistema de regras e normas de conduta, em suma, como representam a **escola, o trabalho, a infância** e a si próprios - possibilitou-nos indicações importantes para uma

⁹ Rizzini e Rizzini (1991), em sua pesquisa sobre a infância no Brasil, nos diz que os dados mostram diversos motivos que contribuem para a não freqüência e o abandono escolar de crianças no Brasil, mas a necessidade de trabalhar foi o mais citado deles.

compreensão mais precisa sobre os principais determinantes da inserção da criança das camadas populares no mundo do trabalho e do conseqüente aumento nos índices de evasão, repetência, e deserção escolar a que estão associados milhões de crianças trabalhadoras no Brasil.

Todos sabemos que o trabalho infantil está presente principalmente em contextos de maior pobreza. No entanto seria o trabalho infantil somente uma estratégia natural de subsistência, que famílias empobrecidas utilizam-se para suprir suas necessidades básicas? Estaria ele também vinculado a outros valores? Até que ponto o sentimento em relação ao trabalho pode ser legitimado por uma concepção socialmente aceita do trabalho como um fator disciplinador e orientador da criança pobre? (*trabalhar é bom, ensina a ser gente, a dar valor às coisas...*)¹⁰ O que realmente atrai a criança para o mundo do trabalho? Qual é, de fato, a sua busca subjacente? Na realidade, que outra necessidade seria essa? Como ela se configura? Qual a importância da família, como espaço privilegiado de socialização, na configuração destes valores? Como uma questão social - onde estão presentes a necessidade e a busca pela sobrevivência em meio à duras condições de vida, o despreparo das escolas públicas em assimilar e dar respostas as expectativas sociais que lhe são apresentadas, e o desejo latente de grandes parcelas por libertar-se das amarras que as impedem de ascender para níveis mais elevados socialmente - pode constituir formas culturais de pensar o social, de delimitar normas e padrões de conduta e de legitimar atitudes e comportamentos?

¹⁰ Concepção que resiste ao fato de muitas vezes o trabalho infantil se dar em condições extremamente difíceis, com prolongadas jornadas de trabalho e sob evidente exploração, sendo que, em alguns casos, a criança sequer recebe alguma forma de pagamento pelo seu trabalho.

E a escola? De que escola estamos falando? Quando destacamos o significado da escola para estas crianças e suas famílias, considerando o acesso e o aumento da demanda percebemos sua valorização e reconhecimento como um espaço importante para a socialização e o desenvolvimento de potencialidades. Mas será bem assim que as coisas funcionam na realidade? A escola possui realmente um lugar de destaque na vida destas pessoas? Onde começa e onde termina a concepção da escola como algo importante? Quais seriam suas reais expectativas em relação à escola?

Percebemos, através de alguns discursos de pais como também das crianças, uma valorização da escola, no entanto, precisamos equacionar suas informações, tentando apreender a dinâmica de suas falas¹¹. A escola a que se referem seria uma escola real ou estaríamos falando de uma escola abstrata, idealizada? Qual é, de fato, a representação social da escola neste contexto? Se olharmos atentamente esta questão, procurando conhecer suas entrelinhas, perceberemos outros importantes aspectos que devemos considerar em nossa análise. Pois, neste contexto, os quadros de referência são orientados a partir das representações que se estabelecem nas interações cotidianas, onde a escola, o trabalho, assim como a infância, surgem como importantes valores simbólicos socialmente construídos e partilhados.

Fez-se necessário, portanto, estabelecer um caminho teórico de análise que nos permitisse a aproximação que desejávamos, de forma a compreendermos melhor o sentido e os significados presentes nos sujeitos e nas interações cotidianas estudadas. E é exatamente sobre a perspectiva teórica adotada que iremos falar a seguir.

¹¹ Uma referência sobre a escola somente encontrará sentido se estiver inter-relacionada à vivência dessas crianças no seu contexto cotidiano e familiar. Sendo consideradas as suas estratégias de sobrevivência, suas formas organizativas de pensar o social, frente às duras condições de misérias a que estão submetidas.

CAPÍTULO III

3. PERSPECTIVA TEÓRICA DE ANÁLISE: uma aproximação inicial

Ao buscarmos estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática cotidiana destes segmentos sociais, para uma melhor compreensão da realidade que vivenciam, sentimos que precisávamos definir que “lentes” iríamos utilizar para acessar o conhecimento que pretendíamos. O conhecimento é sempre um caminho e nunca um ponto de chegada. Portanto, precisávamos definir de que maneira iríamos olhar suas paisagens, de forma a descobrirmos o que elas têm de mais significativo, imponderável, tornando a nossa caminhada um momento de reflexão e descobertas.

O estudo das representações sociais nos proporcionou a aproximação que precisávamos, acessando o conhecimento pretendido, pois aborda exatamente a formação e o funcionamento dos sistemas de referência, que nos permite interpretar a realidade cotidiana em que vivemos, com seus acontecimentos individuais e coletivos, atento a toda a sua riqueza de significados.

Para Mazzotti (1994), as representações sociais são vistas como elementos essenciais na análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo, pois se relacionam com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por possuir um papel importante na orientação de condutas e das

práticas sociais. Mazzotti (op. cit.), citando Denise Jodelet, diz-nos ainda que nas representações, quando relacionadas com o imaginário social,

[...] a ênfase recai sobre o caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social: eles exprimem em suas representações o sentido que dão a sua experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações pessoais (p. 61).

A teoria das representações sociais proporciona, portanto, um importante instrumental teórico-metodológico para o estudo da atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos. Com isso, esta teoria traduz-se em um campo fértil de estudos, proporcionando a compreensão dos sistemas simbólicos que atuam nos níveis grupal e macrossocial, interferindo nas interações cotidianas na escola, favorecendo a produção do fracasso escolar¹.

Moscovici (1978) procura destacar que as representações sociais não são somente “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistema que possuem uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações apoiadas em valores e conceitos, e que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias compartilhadas pelo grupo e regem, subsequente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MAZZOTTI 1994, p.62).

¹ A teoria das Representações Sociais foi inicialmente formulada por Serge Moscovici, psicólogo francês, ao realizar um estudo sobre a representação social da psicanálise, intitulado *La psychanalyse, son image et son public* (1961, 1976). Em 1976 Moscovici revela que sua intenção com este estudo foi mais que discutir o fenômeno da socialização da psicanálise, seu objetivo foi também o de redefinir o próprio campo da Psicologia Social, destacando a sua função simbólica e sua capacidade de construção do real. Sob este estudo, lançou-se a base conceitual e metodológica deste campo, que atualmente constitui-se em um novo paradigma na Psicologia Social.

Para Jodelet (1990), principal colaboradora de Moscovici na sistematização desta teoria, as representações

[...] são fenômenos complexos cujos conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objeto representado de modo a poder depreender os múltiplos processos que concorrem para sua elaboração e consolidação como sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais (p.34).

Estes aspectos referem-se à própria concepção histórica das categorias envolvidas. Partindo do princípio que devemos situar historicamente as nossas reflexões, construindo análises críticas, se quisermos produzir um conhecimento identificado com os principais determinantes que compõe e mantém uma realidade. Neste sentido,

A ausência de análise crítica destas questões confere a esta abordagem uma visão abstrata de criança e escola. A idealização de uma 'natureza infantil' e de uma função socializadora da educação, destituída de seu caráter histórico e socialmente determinado, reduz a teoria a uma finalidade pragmática e profundamente ideológica: promover a integração de uma criança abstrata a uma sociedade harmônica, via processo de escolarização, essencialmente neutro (MIRANDA 1995, p. 125).

Spink (1993) afirma que as representações são essencialmente dinâmicas; são produtos de determinações tanto históricas como do aqui-e-agora e construções que têm uma função de orientação: conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social – o seu modo de ser particular, produto de seu ser social .

Para Miranda (1995), é importante partir do princípio que devemos definir a própria representação da infância para podermos situar a criança em seu contexto social, em sua relação com a escola e o trabalho. Para esta autora

apesar de a idéia de infância ser uma representação dos adultos e da sociedade, a criança tende a internalizar este modelo e acaba por torná-lo sua realidade, em parte se identificando e em parte se rebelando contra os preceitos naturais que negam sua condição social (p.128).

Neste sentido, não podemos definir esta condição social apenas considerando os aspectos de desenvolvimento biológico. Na sociedade capitalista em que vivemos, marcada pelas relações existentes entre classes sociais antagônicas, a origem da criança determina uma condição específica de infância. Sendo assim, não existe uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, que é determinada socialmente por fatores historicamente construídos que vão do biológico ao social, configurando uma realidade concreta. Diferenciar natureza e condição infantil, deixa transparecer o uso ideológico da idéia de natureza infantil na dissimulação das diferentes condições a que estão submetidas às crianças em função de sua origem de classe.

Falar do que é natural na criança supõe a igualdade de todas as crianças, a idealização de uma criança abstrata. Pelo contrário, falar da condição de criança remete à consideração de uma criança concreta, socialmente determinada em um contexto de classes sociais antagônicas (MIRANDA 1995, p.128-129).

Philippe Ariès (1999) em seu livro “História Social da Criança e da Família”, aborda as transformações ocorridas, ao longo da história, na família e na concepção de criança. Destaca que a idéia de infância que temos atualmente surgiu simultaneamente

ao *sentimento de família* e ao desenvolvimento da educação escolar, surgidas lentamente somente a partir do século XVII.

Tais mudanças não aconteceram ao acaso, em um vácuo social. Resultaram de uma nova ordem que se estabelecia, marcada por relações sociais de produção da sociedade industrial. Antes, o período da infância se limitava à tenra idade em que a criança precisava dos cuidados para a sua sobrevivência. Assim que o seu desenvolvimento físico fosse assegurado (aos 7 anos aproximadamente) a criança passava a fazer parte do mundo dos adultos, compartilhando dos jogos e do trabalho, sendo que a sua aprendizagem se dava a partir da interação com os adultos.

O trabalho apresenta-se para as camadas populares igualmente como uma categoria complexa, determinado historicamente, condicionado por fatores sociais, econômicos e culturais. Trabalhar possui como significativo um importante valor simbólico. Estar trabalhando significa estar dentro da legalidade em um mundo quase sempre marginal, é ter capacidade, é saber caminhar em meio às incertezas da luta cotidiana, é ter coragem.

Para a criança este sentimento em relação ao trabalho não é diferente, ao contrário, reafirma-se de maneira ainda mais forte. Trabalhar confere a criança um *status* diferenciado dentro do grupo familiar e da própria comunidade em que vive. A criança trabalhadora, mesmo aquela que não consegue manter-se com o fruto do seu trabalho e que não contribui para o sustento familiar, é vista como uma criança esperta, com iniciativa para enfrentar os problemas cotidianos, numa demonstração de capacidade em saber se sobressair frente às difíceis condições sociais que se apresentam. A saída da escola não altera o conceito atribuído a esta criança, numa

demonstração que o trabalho possui um lugar de destaque em seu processo de socialização.

Portanto, buscar conhecer a representação elaborada coletivamente pelas crianças trabalhadoras e por sua família a respeito do trabalho, é imprescindível para conhecermos a verdadeira dimensão social que o trabalho infantil possui, e identificarmos os valores contidos na decisão de trabalhar, os referenciais e significados presentes neste processo e que legitimam, muitas vezes, a opção pelo trabalho em detrimento da escola. O mesmo trabalho que explora, maltrata e que não reconhece nesta criança a sua condição social, é também o trabalho que dignifica, protege, educa, ensinando a criança a ser *“um homem de verdade”*. Como entender as relações aqui estabelecidas? Quais as representações que dão suporte à construção dos referenciais estabelecidos? Representações que normalmente são definidas com base numa escala de valores concebida pela família, por uma visão de adultos², e que facilmente é absorvida pela criança.

²Sobre a representação de infância, escola e trabalho, é comum ouvirmos depoimentos em que a criança trabalhadora assume a postura de uma pessoa adulta. Aqui o período da infância não é definido em função da idade, mas pela inserção da criança no mundo do trabalho. O que permite, inclusive, a esta criança obter um lugar de destaque dentro da hierarquia familiar. Sobre a escola: *“Estudar é bom... ensina a ler a fazer conta...”*. Sobre o trabalho: *“trabalhar é bom, ensina a dar valor as coisas....ensina a ser gente... criança que não trabalha quando fica grande não sabe fazer nada.”* Depoimentos como estes, muito comuns entre crianças que trabalham, deixa claro uma visão adulta sobre a importância do trabalho como mecanismo formador do caráter da criança, como também como um fator importante para a aquisição de saberes importantes para a vida adulta. A escola aqui não se impõe como instituição que poderia dar a formação necessária que precisariam para *tornar-se gente*, para tornar-se um adulto que saiba fazer as coisas de maneira correta. Um aspecto igualmente presente neste processo, que dificulta ainda mais a vida da criança trabalhadora, é o fato de muitas vezes não verem sequer o seu trabalho reconhecido como tal. Uma atividade que significa trabalho para o adulto, por exemplo, quando realizado por uma criança a tendência é vê-la como uma “ajuda”: *“Ele não trabalha aqui não... só me ajuda a vender, a limpar as coisas e a carregar as cestas... só vem pra cá de manhã... todo dia... só não domingo...mas 2 horas já vai embora”* (visão de adulto, referindo-se ao trabalho de uma criança). Sobre estes aspectos levantados, iremos aborda-los melhor no capítulo que trata das análises.

Ao nos depararmos com a complexidade das inter-relações presentes neste processo, com a infinidade de categorias que interagem produzindo este fenômeno social, percebemos, de forma ainda mais clara, o quanto se faz importante uma metodologia de estudo adequada, onde a escola e o trabalho possam ser vistos como importantes valores simbólicos na vida das crianças das camadas populares e o quanto o olhar do pesquisador sobre a realidade estudada é importante à construção do conhecimento que se pretende. E é sobre este suporte teórico e metodológico que iremos tratar nos capítulos subsequentes.

CAPÍTULO IV

4. REPRESENTAÇÃO SOCIAL: Um espaço teórico para reflexão

Construir um espaço teórico, delineando novos caminhos de análise, novas metodologias, constitui tarefa árdua e desafiadora. Um processo partilhado por muitos, onde cada um assume igualmente um desafio pessoal de superação, de avanço e de conquista. Fazer deste espaço teórico, em contínua construção, a base de nossas reflexões, exige um sentido muito claro do que pretendemos, de onde estamos partindo e onde desejamos chegar. Neste capítulo, buscaremos abordar o tema representação a partir de uma perspectiva que nos permita visualizar sua introdução na área das ciências sociais, seu delineamento como representação social, bem como seu alcance como categoria de análise.

Este delineamento originou o conceito e a própria teoria das Representações sociais, que surgiu com Serge Moscovici, em 1961. Sua origem se deu na Europa a partir de um estudo sobre a representação social da Psicanálise, intitulado *La psychanalyse, son image et son public.*¹. Desde então, este campo de estudo vem avançando significadamente, sendo reconhecido atualmente como uma das principais perspectivas de

¹ Neste estudo Moscovici aborda a socialização da Psicanálise, buscando redefinir o campo da psicologia social a partir do estudo das Representações Sociais, enfocando sua função simbólica e sua capacidade de construção do real. Parte da tradição da sociologia do conhecimento e passa a desenvolver uma psicossociologia do conhecimento.

análise social, razão pela qual acreditamos ser esta uma categoria extremamente importante para o conhecimento do nosso objeto de estudo.

4.1 Algumas considerações históricas

Ao observarmos o percurso histórico de formulação do conceito de representações sociais, podemos constatar que este não se deu de forma consensual entre os diversos autores que trabalharam com esta perspectiva teórica. Costa e Almeida (2002), citando Moscovici, mostram-nos que o conceito de representações sociais passou por diferentes fases, sendo que no início os estudiosos estavam mais preocupados com o caráter coletivo das representações do que propriamente com seu conteúdo e sua dinâmica. Dizem-nos que neste primeira fase destacam-se: *Simel, Weber e Durkheim*, explicando-nos que para Simel a representação era vista como o operador que possibilitava ações recíprocas entre os indivíduos. Que Weber a entendia como o vetor da ação dos indivíduos, e que ela seria, portanto, um saber comum com a capacidade de antecipar e prescrever o comportamento social das pessoas. Durkheim, primeiro autor a formular um conceito de representações, defendia a existência de uma oposição clara entre o individual e o coletivo. Dizia-nos que o substrato da representação individual era a consciência própria de cada pessoa, sendo, por este motivo, subjetiva, fluida e uma ameaça à ordem social. Já o substrato da representação coletiva era a sociedade em sua totalidade, sendo, portanto, impessoal e permanente, o que assegurava uma inter-relação necessária entre os indivíduos, resultando numa harmonia social.²

² Moscovici (1989), nos diz que sendo as representações geradas no social e reelaboradas pelo indivíduo, os substratos não devem ser o foco de nossa atenção. Devemos estar atentos à ação, ao movimento, às interações entre o individual e o coletivo.

Numa segunda fase dos estudos sobre representações, autores como *Lewy-Bruhl*, *Piaget e Freud*, cada um com uma abordagem específica, passam a dar maior atenção à dinâmica dessas representações do que ao seu caráter coletivo.

Outros autores como *Marx*, *Manhaeim*, *Gurvitch*, *Scheler*, *Sorokin* foram também muito importantes neste processo de elaboração teórica. No entanto, foi Durkheim quem mais diretamente influenciou a base teórica do estudo que culminou com a elaboração da Teoria das Representações Sociais, formulada por Serge Moscovici.³

Neste sentido, esta teoria apresenta-se como uma etapa atual de aprimoramento do trabalho de muitas pessoas que, em épocas e contextos sociais diferentes, se propuseram a construir bases teóricas para a compreensão do comportamento humano em sociedade. Não pressupondo aqui um consenso irrestrito de opiniões e de idéias com um objetivo em comum, mas um embate onde todos saem ganhando pois o conhecimento científico nunca está pronto, nunca é conclusivo, mas movido por um sentido de temporalidade. Em tempos atuais, a teoria formulada por Serge Moscovici sobre as representações sociais traduz-se numa perspectiva inovadora de análise social.

Robert Farr (1998), divulgador das diferenças entre a forma sociológica de psicologia social presentes na Teoria das Representações Sociais de Moscovici e aquelas predominantes na comunidade científica de países de língua inglesa, sintetiza os níveis de teorização em psicologia social, a partir das contribuições de *Wundt*, *Durkheim*, *Mead*, *Le Bon*, *Freud*, *Saussure*, *Mac Dougall* e *F. H. Allporte*. Destaca que estes autores foram

³ Para Moscovici, os autores citados estabeleceram um sistema de análise da realidade social a partir de um princípio em comum: “as produções intelectuais dos indivíduos ou dos grupos são condicionadas pelo meio social” (Moscovici, 1961, p.5). Nesta perspectiva, buscavam pesquisar o verdadeiro sentido do condicionamento sociológico do pensamento, com ênfase em sua origem, domínio de validade e dimensão. Para Moscovici, esta deveria ser a preocupação central da psicologia social.

imprescindíveis para que Moscovici pudesse, em 1961, trazer um sentido mais atual à psicologia social, numa demonstração de que Moscovici não desenvolveu sua teoria num vazio cultural, mas diante de uma multiplicidade de pensamentos, extraído de cada um aquilo de que precisava para redefinir todo um campo teórico de estudo.

Mesmo atualmente, a teoria das representações sociais busca ainda consolidar-se. Moscovici traçou um mapa, cheio de caminhos e possibilidades, cujo desenho é retocado constantemente por diversos autores. Uma construção teórica que não aspira ser conclusiva, mas instigar a cada um de nós a participar de sua construção. Além de Moscovici e Jodelet, sua colaboradora mais constante, muitos outros autores/pesquisadores têm buscado contribuir para o aprimoramento da teoria ao longo dos anos, desde a sua formulação inicial. Jodelet (1989), reuniu boa parte destes autores em uma publicação sobre o estudo das representações sociais: *Grize, Flament, Doise, Sperber, Abric, Käes, Hewstone*. Diversos trabalhos empíricos foram posteriormente publicados, enfocando os mais variados objetos sociais.

Moscovici buscou, portanto, muito mais do que somente criar e construir a base teórica de um campo específico de estudos: “queria redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social a partir desse fenômeno” (MOSCOVICI, 1976, 16). Vislumbrava todo um processo de renovação temática, teórica e metodológica que nos levaria a um novo modo de perceber o mundo em sociedade, traduzindo-se em um novo paradigma das ciências sociais.

Mas o desenvolvimento de sua teoria não foi contínuo e linear. Embora tenha surgido no início da década de 60, praticamente não avançou durante esta década. Na década seguinte a Europa torna-se palco de importantes avanços, com a realização de

pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Mas foi principalmente na década de 80 que o estudo das representações sociais chamou a atenção do mundo, publicando pesquisas em inglês expandiu ainda mais suas fronteiras, para além da Europa.

4.2 O conceito de Representações sociais

Moscovici deu início a sua construção teórica retomando o conceito de *representações coletivas* de Durkheim que, do ponto de vista sociológico, é quem primeiro nos fala sobre representações sociais. Este termo, inicialmente usado no mesmo sentido que representações coletivas, designava categorias de pensamento pelas quais a sociedade orienta suas ações e constrói sua realidade⁴.

As representações coletivas, no entanto, refere-se a uma gama muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais. Buscava o conhecimento social tratando de temas como a ciência, a religião, os mitos, a ideologia, dentro de uma perspectiva que não se preocupava com a explicação dos processos que orientaram essa pluralidade de formas de percepção e de organização do pensamento. Para Durkheim (1990), a sociedade é uma realidade *sui generis* e as representações coletivas são o produto de associações, combinações de idéias, sentimentos, frutos de uma cooperação entre indivíduos, acumulando no espaço e no tempo experiência e saber.

Na visão de Durkheim, os indivíduos detêm e se utilizam das representações coletivas, no entanto estas não poderiam ser reduzidas a um conjunto de representações individuais. Para este autor, é a sociedade que pensa. Neste sentido, as representações não

⁴ Diversos estudiosos compartilham das idéias de Durkheim sobre Representações Sociais, dentre eles Bohannan (1964), que ao escrever sobre a consciência coletiva e a cultura, destaca que os termos consciência e representações coletivas como os quais Durkheim trabalhava englobam o mesmo campo que as concepções de cultura utilizadas por antropólogos como Sapir, Malinowski e Kroeber.

podem ser vistas como algo consciente do ponto de vista individual. Traduz-se no sentimento da realidade social onde se originam, onde são recriadas e desenvolvidas cotidianamente de forma independente, conduzidas pela estrutura social e outras representações sociais, sendo criadas e recriadas continuamente. Segundo Durkheim

As Representações Coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com a sua natureza [...]. Se ela aceita ou condena certos modos de conduta é porque entram em choque ou não com alguns dos seus sentimentos fundamentais, sentimentos estes que pertencem à sua constituição (1978, 79.)

Na perspectiva durkheimiana, as categorias de pensamento, de elaboração e expressão da realidade, não são dadas a priori, portanto não podem ser vistas como universais na consciência, mas surgem vinculadas aos fatos sociais, tornando-se elas próprias *fatos sociais* passíveis de observação e interpretação, constituindo objetos de estudo tanto quanto as estruturas e as instituições.

Moscovici destaca, entretanto, que esta visão explicativa foi importante e poderia ser considerada suficiente para uma determinada sociedade do início do século passado, devido à relativa integridade das religiões e de outros sistemas de unificação social, mas não para os dias atuais, onde os fenômenos sociais são cada vez mais fluidos e complexos.

Considera, numa perspectiva atual, que as explicações construídas pelas representações coletivas eram muito estáticas, apresentavam-se como absolutas, irreduzíveis e não como indicações temporárias, como fenômenos que deveriam conter uma explicação em si, dispostos a serem constantemente reanalisados, acompanhado o ritmo e a multiplicidade das mudanças sociais. Portanto, não apropriado para o estudo das

sociedades contemporâneas, marcadas pela multiplicidade e pela fluidez de sistemas políticos, filosóficos, religiosos, artísticos, impulsionando uma maior rapidez na circulação das representações.

A noção de representação social apresentada por Moscovici busca ir ao encontro desta especificidade. Tenta elaborar um conceito autenticamente psicossocial, que possibilite uma maior compreensão da relação indivíduo e sociedade, distanciando-se de uma visão mais sociológica proposta por Durkheim como também de uma perspectiva mais psicológica da Psicologia Social da época.

Para Moscovici, a Psicologia Social, ao contrário, deveria buscar aprofundar-se no estudo das representações para descobrir seu funcionamento, buscando conhecer sua estrutura e seus mecanismos. Neste sentido, destaca um novo delineamento para a psicologia social, apontando qual deveria ser seu foco principal na sociedade contemporânea:

As representações em que estou interessado não são as sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura de épocas remotas. São aquelas de nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores – ciências oficiais, religiões, ideologias – e às mudanças pelas quais eles devem passar a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum (MOSCOVICI, 1984, p. 18-19).

Deixa-nos claro, dessa forma, que sua intenção era criar um novo conceito e uma nova teoria. Afastando-se de uma visão puramente sociológica e construindo as bases conceituais de um novo espaço psicossociológico: a Teoria das Representações Sociais.

Feitas estas considerações, voltemos à formulação do conceito inicialmente anunciada. O termo representações sociais, no sentido em que é aplicado atualmente, designa ao mesmo tempo o conjunto de fenômenos, seu conceito e a teoria construída para explicá-lo.

Em geral, conceituar não é algo fácil. Definir um conceito formal e sintético de algo que se encontra em contínua construção é ainda mais difícil, muitos autores sequer se propõem a fazê-lo, diante da complexidade da própria noção de representações sociais, que traz em si mesma um desafio: estabelecer um campo teórico duplamente estruturado, pois emergindo de uma perspectiva de compreensão social recente, suscita a atenção e a crítica atenta de campos já amplamente consolidados. Diante de tais expectativas, a Teoria das Representações Sociais reafirma-se como uma perspectiva de análise inovadora: manifesta-se contrária a uma epistemologia do sujeito e a uma epistemologia do objeto, estabelece uma relação entre os dois, onde o sujeito, por meio de sua atividade e da interação com o mundo, constrói tanto a si como o próprio mundo em que vive, e ainda, estabelece um contorno teórico entre fenômenos essencialmente imbricados, dando conta das dimensões cognitivas, afetiva e social presentes nos fenômenos sociais.

Mesmo diante de uma performance teórica consistente, persiste a dificuldade de uma conceituação precisa, Segundo Moscovici (1978) “se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é” (p.41) [...] “a noção de representações sociais ainda nos escapa” (p.62).

Moscovici não nos apresenta, portanto, um conceito definitivo, conclusivo, acerca das representações sociais, antes tece comentários que tentam situá-las como categoria de análise de grande alcance para a psicologia social: “uma modalidade de conhecimento

particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1976 p.26). E ainda, “Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais.” (MOSCOVICI 1976, *apud* SÁ,1996, p. 36).

Outros autores, entretanto, mesmo reconhecendo a complexidade do conceito, tem formulado importantes definições sintéticas sobre representações sociais, nas quais parece existir concordância na comunidade científica. Para Jodelet (1989, p.36), as representações sociais “são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Spink (1989) nos diz que:

as representações sociais, na ótica da psicologia social, constituem uma forma de conhecimento prático – o saber do senso comum – que tem dupla função: estabelecer uma ordem que permita aos indivíduos orientarem-se em seu mundo material e social e dominá-lo; e possibilitar a comunicação entre os membros de um determinado grupo (p. 2).

Jodelet, principal colaboradora de Moscovici na sistematização de sua teoria, analisa a evolução desse conceito até os dias atuais, demonstrando sua vitalidade e transversalidade no campo das ciências humanas. Diz-nos que hoje já podemos dizer que temos uma “Teoria das Representações Sociais”, uma vez que esta teoria constitui “um domínio de pesquisa dotado de instrumentos conceituais e metodologias próprias” (JODELET, 1989, p.31). Para Jodelet, a noção de representação social está relacionada a

[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social.

As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros (JODELET, 1990, p. 361-362).

4.3 Representação social: sistematização teórica e conceitual

Em seu trabalho de sistematização teórica, Jodelet (1990) analisa os processos responsáveis pela construção das representações, descreve as características essenciais e as fases presentes neste processo, esclarecendo como os mecanismos sociais, acima mencionados, interferem na elaboração psicológica que constitui a representação e como esta elaboração interfere na interação social.

As interações cotidianas exigem de cada uma de nós a compreensão necessária das informações que a permeiam e que orientam nossas ações. Para compreendermos os eventos vivenciados diariamente, é natural que os associemos com aquilo que já conhecemos, utilizando palavras de um repertório que dominamos. E na interação com outras pessoas, somos incitados a nos manifestar sobre eles. Em conversas na escola, no trabalho, em casa com a família, procuramos montar explicações, formulando opiniões, julgamentos, que nos leve à tomada de posição e a reafirmação de atitude⁵. “A arte da conversação cria gradualmente núcleos de estabilidade e maneiras habituais de fazer coisas, uma comunidade de significados entre aqueles que participam dela.” (MOSCOVICI, 1981, *apud* SÁ, 1995, p. 29).

⁵ Sá (1995, p.26) nos informa que para Moscovici (1994), “as Representações Sociais, por seu poder convencional e prescritivo sobre a realidade, terminam por constituir o pensamento em um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana.”

Segundo Sá (1995), na perspectiva psicossociológica, o que vemos, assim, em funcionamento é uma *sociedade pensante*, que não encontra explicação nem estritamente sociológica e nem exclusivamente psicológica. Numa sociedade pensante, os indivíduos não são meros processadores de informações ou simplesmente portadores de ideologias ou crenças coletivas, mas sim pensadores ativos que num processo de interação social, atuam produzindo e comunicando constantemente suas próprias representações e soluções específicas diante das questões que se colocam a si mesmo. Nesta perspectiva é que para Moscovici, a sociedade deve ser vista como um sistema de pensamento.

Neste sentido, Moscovici (1981, 1984) considera a coexistência de duas classes distintas de universos de pensamento nas sociedades contemporâneas: os *universos consensuais* e os *universos reificados*.

Os *universos reificados* são circunscritos e deles fazem parte a ciência e o pensamento erudito. Os *universos consensuais* correspondem às experiências comuns da vida cotidiana, onde são elaboradas as “teorias” do senso comum, dentre elas as representações sociais.

É nestes universos consensuais, no inter-relacionamento entre as pessoas e grupos, num constante diálogo com o contexto em que vivemos, que as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, “passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras ‘teorias’ do senso comum, construções

esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas” (MAZZOTTI, 1994, p.61).⁶

Neste mesmo sentido, Mazzotti (1994) nos apresenta uma síntese do pensamento de Moscovici sobre a teoria das representações sociais, situando os diferentes valores que a estruturam e o raciocínio que perpassa por sua constituição. Diz-nos que, reforçando as palavras de Jodelet, as representações são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado que nos permite apreender os acontecimentos da vida cotidiana, orientando nossas ações e facilitando a comunicação e a interação entre pessoas e grupos. Tais representações atuam também de forma a orientar e justificar nosso comportamento frente aos objetos representados, contribuindo para o fortalecimento da identidade grupal.⁷

As representações sociais, portanto, ocupam-se de uma modalidade de pensamento social sob seu aspecto constituído, isto é, como *produto* e sob seu aspecto constituinte, que são os *processos* que a originaram. Em relação ao processo constituído, três dimensões encontradas nas representações sociais nos permitem apreender seu conteúdo e sentido: *a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem*. A atitude orienta a conduta da pessoa frente ao objeto representado. A informação refere-se à organização dos conhecimentos que o grupo possui do objeto representado, variando muito nos diversos grupos e estratos sociais, o que faz com que haja uma diferenciação entre eles quanto ao tipo de representação social que se forma. Em relação ao campo de representação, este remete a idéia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições sobre um

⁶ Estas teorias do senso comum agem de forma a construir uma identidade própria para o grupo, definindo e fortalecendo um sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo. Para Moscovici e Hewstone (1984, p. 544), o senso comum é “um corpo de conhecimentos produzidos espontaneamente pelos membros de um grupo e fundado na tradição e no consenso.”

⁷ Esse conhecimento é dito socialmente elaborado porque, mesmo constituído a partir de experiências pessoais, se utiliza de informações, crenças e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos através da tradição, da comunicação social e da educação.

aspecto preciso do objeto, o que pressupõe uma estruturação ordenada e hierarquizada dos elementos que configuram o conteúdo da representação (MOSCOVICI, 1978).

Para compreendermos melhor a natureza social das representações precisamos, no entanto, nos aproximar de sua natureza psicológica. A análise da gênese das representações constitui a contribuição mais original desta teoria, pois nos permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva. Os processos cognitivos que atuam na formação das representações sociais, agem de forma articulada e encontram-se, dialeticamente, relacionados: *a objetivação e a ancoragem*.

O próprio Moscovici é quem nos define esses processos: a objetivação como a passagem de conceitos ou idéias para esquemas ou imagem concretas, onde estes, pela generalidade de seu emprego, tornam-se “supostos reflexos do real” e a ancoragem, como a construção de uma rede de significações em torno do objeto, interligando-o a valores e práticas sociais (MOSCOVICI, 1978).

Mas antes de nos atermos a falar deste processo, parece-nos oportuno voltarmos ao princípio básico que o antecede, apontado por Moscovici (1984): o propósito de todas as representações de transformar o *não familiar* em *familiar*.

Representar constitui, portanto, um processo psíquico que nos permite tornar familiar um objeto que até então nos parecia estranho. Neste processo, o objeto articula-se com outros já existentes em nosso mundo interior, assumindo um novo desenho. Estes vínculos estabelecidos pelo objeto em sua relação com demais, refletem necessariamente uma escolha, orientada por experiências e valores presentes no sujeito.

Essa “construção da realidade” parece ser o que melhor sintetize o campo de estudo das representações sociais. Conhecer seus princípios geradores, a força que a impulsiona e a dinâmica que a mantém, resume alguns de seus principais desafios. Para Moscovici (1988), os universos reificados e consensuais agem simultaneamente para moldar a nossa realidade. A exposição ao que é novo introduz a não familiaridade na sociedade, fato que normalmente ocorre através do universo reificado das ciências, com suas novas descobertas, novas tecnologias e teorias.

Para a teoria das Representações Sociais, uma realidade social é criada somente quando o que é novo ou não familiar incorpora-se aos universos consensuais, tornando-se socialmente conhecido, algo real. Embora este processo aconteça em meio à tradição, a memória, o passado, isso não impede que esteja sendo criados e adicionados novos elementos à realidade consensual, onde as mudanças vão dando o ritmo na elaboração de novas idéias e pensamentos do mundo. Para Sá (1995), falando do ponto de vista de Moscovici,

[...] o estranho atrai, intriga e perturba as pessoas e as comunidades, provocando nelas o medo da perda dos referenciais habituais, do senso de continuidade e de compreensão mútua. Mas, ao tornar o estranho familiar, ele é tornado ao mesmo tempo menos extraordinário e mais interessante (p. 37).

Em meio a esse processo, acontecem significativas transformações entre o que é “tomado” da realidade e o que é, concomitantemente, “reenviado” a ela. Sobre este aspecto, Moscovici (1976) nos diz que:

Representar uma coisa (...) não é com efeito simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de

´realismo`. [...] Essas constelações intelectuais uma vez fixadas nos fazem esquecer que são obra nossa, que tiveram um começo e que terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social (p. 56-57).

Os processos formadores das representações podem nos dar indicações importantes de como esses mecanismos sociais atuam na elaboração psicológica que constitui a representação e de que forma esta elaboração atua na interação social.

Para Jodelet (1990), a **objetivação** é uma operação imaginante e estruturante que dá forma aos esquemas conceituais, ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto o conceito abstrato, de modo a materializar a palavra. Para Moscovici (1984^a), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem” (p.38) e justificando sua elaboração teórica, diz-nos ainda que “desde que nós pressupomos que as palavras não falam sobre ‘nada’, somos compelidos a ligá-las a alguma coisa, a encontrar equivalentes não verbais” (p. 38). O autor considera, no entanto, que nem todos os conceitos podem ser associados à imagem, devido a disponibilidade destas ser bem menor. Mas, como nos diz Jodelet (1990), objetivar é “reabsorver um excesso de significados”. Sobre a objetivação de conjuntos complexos de conceitos, Moscovici, citado por Sá (1995), diz-nos que:

Aquelas palavras que devido à sua capacidade para serem representadas, tiverem sido selecionadas, (...) são integradas ao que eu chamei de um padrão de **núcleo figurativo**, um complexo de imagens que reproduz visivelmente um complexo de idéias. (...) Uma vez que a sociedade tenha adotado tal paradigma ou **núcleo figurativo**, fica mais fácil falar sobre qualquer coisa que possa ser associada ao paradigma e, por causa desta facilidade, as palavras referentes a ele são usadas mais freqüentemente (MOSCOVICI, 1984, p. 38-39).

Três fases compõem este processo: a construção seletiva, que acontece em função de critérios normativos e condicionantes culturais; a esquematização estruturante (núcleo

figurativo), a partir de elementos selecionados, onde a estrutura imaginante reproduz a estrutura conceitual; e a naturalização, onde elementos do núcleo figurativo tornam-se naturalmente elementos da realidade. Moscovici (1994), fala-nos da dinâmica deste processo:

[...] a imagem é totalmente assimilada e o que é *percebido* toma o lugar do que é *concebido*, [este] é o resultado lógico de tal estado de coisas. Se as imagens existem, se elas são essenciais para a comunicação e compreensão sociais, isto é porque elas não são (e não podem permanecer) sem realidade tanto quanto não pode haver fumaça sem fogo. Desde que elas *devem* ter uma realidade, nós *encontramos* uma para elas, não importa qual. Assim, por uma espécie de imperativo lógico, as imagens se tornam elementos de realidade mais do que elementos de pensamento (p. 40).

O núcleo figurativo, onde um complexo de imagens reproduz um complexo de idéias, atua como referência na orientação de percepções e julgamentos sobre a realidade. Indicando que, numa intervenção social, qualquer iniciativa de transformar uma representação social só atingirá seu objetivo se suas ações estiverem voltadas para o núcleo figurativo, que além de ser a parte mais consistente e estável da representação é também quem lhe dá significado e sentido.

A **ancoragem** atua integrando cognitivamente um objeto representado - seja ele idéias, pessoas, acontecimentos - a um sistema de pensamento social preexistente, podendo as representações, que já permeiam o universo do indivíduo, funcionar também como um sistema de acolhimento das novas representações. Como o próprio nome sugere, este processo age ancorando, fixando socialmente uma representação e seu objeto. Ancorar é, portanto, classificar e denominar. Para Moscovici (1984^a), “coisas que são classificadas nem denominadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras.” (p. 30).

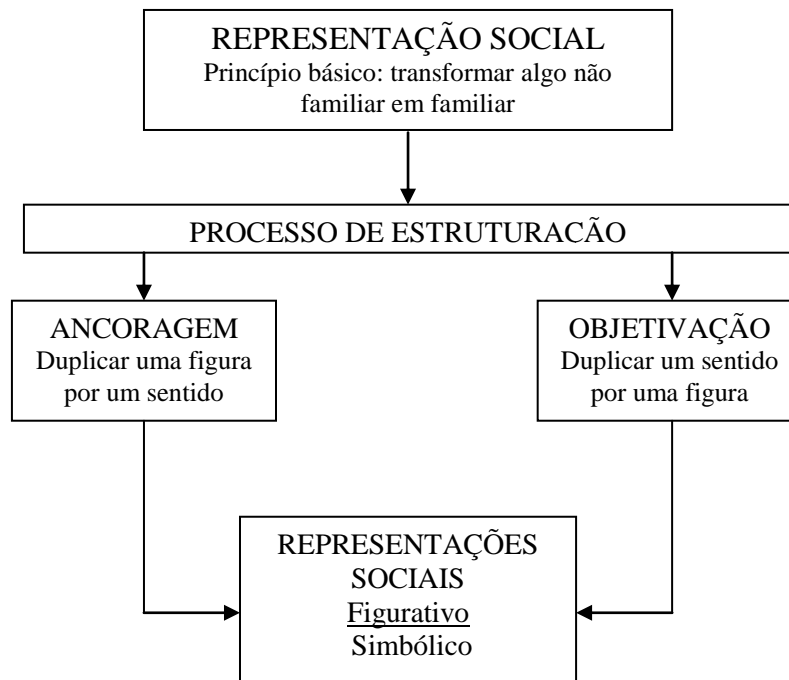
A *classificação* acontece quando nos encontramos diante de algo novo, desconhecido, que suscita em nós uma sensação de estranhamento. Como reação, na tentativa de assimilar, buscamos em nossa memória um dos paradigmas ou protótipos existentes, com o qual comparamos o objeto a ser representado, orientando a classificação pretendida. O nível de coincidência/divergência em relação aos aspectos que compõem o protótipo é que define se o objeto a ser representado inclui-se ou não numa categoria. Sendo incluído, o objeto passa a fazer parte dessa categoria e, assimilando suas características, busca-se enquadrar, adquirindo uma *denominação* própria⁸.

De acordo com Moscovici (1994): “Ao denominar alguma coisa, nós a tiramos de um anonimato perturbador para dotá-lo de uma genealogia e incluí-la num complexo de palavras específicas, para localizá-las, de fato, na matriz de identidade da nossa cultura” (p. 34). Para este autor, quando é denominado um objeto, este pode ser descrito, adquirindo certas características e tendências que o torna distinto de outros objetos, passando a ser o objeto de uma convenção para o grupo.

A Teoria das Representações Sociais pode ser visualizada através de seu esquema explicativo. Sua gênese comporta um princípio básico que engloba dois processos muito específicos de sua estruturação, em suas dimensões simbólica e figurativa, descritas anteriormente.

⁸ A lógica natural, presente nos universos consensuais, é quem orienta este processo.

A Produção das Representações Sociais – Esquema Básico



Para Moscovici (1978), as representações sociais podem ser vistas como uma modalidade específica de conhecimento, cuja função é elaborar comportamentos e estabelecer a comunicação entre indivíduos. Ao determinar comportamentos, as representações sociais definem a natureza dos estímulos que permeiam nossa vida e orientam a significação das respostas suscitadas.

Esse caráter funcional pode ser percebido claramente nas diversas definições e comentários de Moscovici, acerca das representações sociais. No entanto, Sá (1996) considera que se faz necessário um nível maior de detalhamento “...uma explicação adequada dos fenômenos de representação social deve dar conta de suas origens, de seus fins ou funções e das circunstâncias de sua produção” (p.43). O autor considera que Abric

(1994) consegue sintetizar bem as finalidades ou funções próprias das representações sociais:

Funções de Saber: elas permitem compreender e explicar a realidade. Saber prático do senso comum. (...) elas permitem aos atores sociais adquirir conhecimentos integrá-los a um quadro assimilável e compreensível para eles, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais aderem. Por outro lado, elas facilitam – e são mesmo condição necessária para – a comunicação social. Elas definem o quadro de referência comum que permite a troca social, a transmissão e a difusão desse saber “ingênuo”.

Funções Identitárias: elas definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos (...). As representações têm também por função situar os indivíduos e os grupos no campo social (permitindo) a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com o sistema de normas e de valores social e historicamente determinada (...). A referência às representações como definindo a identidade de um grupo vai por outro lado desempenhar um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, em particular nos processos de socialização.

Funções de Orientação: elas guiam os comportamentos e as práticas. A representação intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando assim *a priori* o tipo de antecipações e expectativas constituindo portanto uma ação sobre a realidade: seleção e filtragem de informações, interpretações visando tornar essa realidade conforme à representação (...) refletindo a natureza das regras e dos laços sociais, a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.

Funções justificatórias: elas permitem justificar a *posteriori* as tomadas de posição e os comportamentos (...). A montante da ação as

representações desempenham um papel. Mas elas intervêm também a jusante da ação, permitindo assim aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou em relação aos seus participantes (p. 44).

Ao abordarmos uma problemática social, buscando conhecer sua dinâmica e funcionamento, sob a perspectiva de análise proposta pela Teoria das Representações Sociais, devemos antes conhecer as bases que originaram tais representações, os valores que a mantém, atento ao processo de sua produção, à sua função social, em meio à construção de referenciais, significados, normas e padrões de condutas.

4.4 Representações Sociais e Educação

A educação perpassa todas as dimensões da vida humana, sua natureza está intimamente ligada à orientação de nossas atitudes, aos referenciais que construímos cotidianamente e que nos permitem conviver em sociedade. É em meio a um processo educativo que, normalmente, compomos a nossa visão de mundo, aprimoramos a comunicação, definimos comportamentos, enfim a educação permeia todas as instâncias da vida humana, participando intensamente de cada uma delas. Compreender seu sentido resulta em um grande desafio teórico, muitas vezes tenso, algumas vezes contraditório, mas sempre cheio de significados. A teoria das Representações Sociais estuda exatamente isso: o comportamento humano em sociedade, os processos comunicativos, a construção de referenciais, normas e padrões de conduta, que orientam as interações coletivas cotidianas, das quais a escola, a vida em comunidade, as manifestações culturais fazem parte.

Neste sentido, Sá (1998) nos diz que os temas relacionados à educação estão intimamente ligados à dinâmica da vida social, exatamente onde as representações sociais

reafirmam sua atuação e seu importante alcance teórico. Estes temas, portanto, “são quase co-extensivos da própria vida cotidiana, onde é amplamente mobilizado o conhecimento das representações sociais” (p. 39).

Gilly (2001) mostra-nos a relação existente entre o conceito de representação social e a natureza da educação. Ao buscar evidenciar que a representação social orienta a nossa atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais que acontecem no processo educativo, diz-nos que isto possibilita à educação compreender e explicar melhor a forma como os fatores sociais interagem com a educação, e os resultados decorrentes deste processo.⁹

Para este autor, um estudo das representações sociais, realizado no campo educativo, permite-nos uma maior aproximação com um grupo social específico, de forma a identificar as atitudes, os comportamentos e a maneira como os papéis sociais são concebidos pela escola. As representações sociais atuam preservando o equilíbrio e a coerência na prática do grupo social, onde a escola assume uma posição de destaque.¹⁰

Mazzotti (1994) mostra-nos que no processo educativo os alunos não se apropriam dos objetos de ensino com a mente vazia de conteúdos, mas a partir de representações

⁹ Gilly (2001) destaca a importância da Teoria das Representações Sociais para uma melhor compreensão do processo educativo. No entanto, observa que ainda existem poucas pesquisas no campo educativo em que as representações sociais ocupam um lugar de destaque. Gilly é autor de um dos principais trabalhos sobre a presença das representações sociais na educação. Sua publicação mais significativa nesta área é *Lês Représentation Sociales dans le champ éducatif*, publicada em obra coletiva coordenada por Jodelet (1989) intitulada “As representações sociais.” No Brasil, a instituição educacional vem sendo também estudada nesta perspectiva teórica. Oportunidade onde é discutida a aplicabilidade teórica-metodológica das representações sociais no campo da pesquisa em educação. Este enfoque pode ser encontrado nos estudos de Sá, Möller e Medeiros (1990), Souto (1993), Alves-Mazzotti (1994), Almeida (1994).

¹⁰ Mazzotti (1994) nos diz que a visão da turma como um sistema social interativo, onde seu funcionamento somente pode ser compreendido com referência a um ambiente social mais amplo, incentivou vários estudos sobre as significações presentes em situações pedagógicas. Nestes estudos, podemos estabelecer uma articulação com as representações sociais, analisando as significações presentes, mesmo quando estas não estão diretamente focalizadas.

construídas e partilhadas em seu meio social. Sendo que as experiências vivenciadas fora da escola possuem reflexos diretos nas representações construídas dentro do espaço escolar, onde a família, a comunidade, assim como o contexto social em que vivem, assumem importantes papéis.

A aplicabilidade teórico-metodológica das representações sociais no campo educacional reafirma sua importância a cada nova pesquisa realizada. Para Mazzotti, isto ocorre exatamente porque precisamos ultrapassar o nível da constatação sobre *o que* se passa na ‘cabeça’ dos indivíduos e procurar compreender *como e por que* são construídas e mantidas essas percepções, atitudes e expectativas, sendo que para isso devemos recorrer “aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam” (p. 60). O estudo das representações sociais permite-nos compreender os processos simbólicos que ocorre na interação educativa, que por sua vez não ocorre em um vazio social mas em meio a toda uma complexa rede de significações cognitivas e sociais. Devemos, portanto, adotar ‘um olhar psicossocial’ onde o sujeito social possa ser preenchido com um mundo interior, restituindo o sujeito individual ao mundo social (MOSCOVICI, 1990, *apud* MAZZOTTI, 1994). A autora finalmente conclui que:

Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (MAZZOTTI, 1994, p. 61).

E neste inter-relacionamento da escola com um mundo que se desenrola em outras instâncias da vida social, onde estão presentes a luta pela sobrevivência e a busca por superação de uma condição social desigual, é que surge a problemática da criança

trabalhadora alijada do saber escolar, em que o estudo das representações sociais reafirmam igualmente sua aplicabilidade teórica.

4.5 A Representação Social como categoria de análise do nosso objeto de estudo: a criança trabalhadora em sua relação com a escola.

Como vimos anteriormente, a escola não pode ver a criança que participa do processo educativo dissociada de toda uma rede de significações que ocorrem para além dos muros escolares.

A criança das camadas populares, as quais enfocamos neste estudo, vivencia paralelamente à prática educativa promovida pela escola, outras práticas igualmente importantes em seu processo educativo e em seu desenvolvimento cognitivo e social. A luta pela sobrevivência travada cotidianamente - onde sua inserção não se limita apenas ao compartilhamento do sofrimento diário, mas principalmente à estratégias coordenadas que visam contribuir para sua superação – se dá em contextos permeados de significações, onde o trabalho apresenta-se como um importante valor simbólico: trabalhar é muito mais que contribuir para o sustento familiar, é inserir-se em uma outra dimensão da vida social, mais protegida, menos marginalizada. Uma luta por sobrevivência que não se contenta só com o pão, mas que se mantém pelo desejo de poder traçar caminhos próprios. Uma luta por cidadania, por dignidade, por superação de limites, uma luta por reafirmar uma especificidade cultural própria, legítima.

Não estamos falando aqui de um pequeno grupo de crianças, de uma determinada comunidade, resquício de um processo de desenvolvimento econômico desigual. Estamos nos referindo a milhões de crianças que estão inseridas no mercado de trabalho e às suas famílias - uma unidade com importante valor simbólico num processo de legitimação de

atitudes e construção de referenciais - presentes não em pontos específicos do nosso país, mas em todos os contextos sociais do Brasil.

A escola, que normalmente desvincula a criança de toda essa construção social que transcorre paralelamente ao que é visto em seu interior, tende a ver os alunos como um ser com características únicas, como um ser linear, que somente absorve o que é ensinado, onde recriar, reconstruir, resignificar parece ser palavras e/ou sentimentos consentidos e não algo inerente ao processo educativo.

A criança trabalhadora, excluída da escola ou a ela incorporada de forma inadequada, vivencia toda uma gama de experiências diárias: trabalhar, vender, fazer tijolos, feira, mercado, carros, roubos, polícia, dinheiro, comprar, estudar, escrever, ler, desenhar, criar, montar, realizar, sonhar, buscar superar, correr atrás, não desistir, família, pai, mãe, fome ... esperança, valores intrinsecamente incorporados, e no dia seguinte tudo recomeça. E é neste mundo cheio de valores e significados que a criança (re) constrói um sentido para suas práticas cotidianas. O estudo das representações sociais inter-relaciona as diversas instâncias da vida humana e lhes dá uma lógica conceitual, onde nossos referenciais, atitudes, opiniões não são articuladas ao acaso, mas seguem uma orientação cognitiva e social forjada nos grupos, nas comunicações estabelecidas, nos acontecimentos cotidianos.

Lane (1986; 1984), citada por Guareschi (1995), nos diz que a representação é algo que nos possibilita explicar o mundo em que vivemos. Ela surge a partir da nossa convivência, implicando em ação, experiência e conhecimento de um objeto ou situação e significados que passamos a imprimir a estes. Neste sentido, a representação “é o sentido pessoal que atribuímos aos significados elaborados socialmente” (Lane, 1986, p. 34).

É em meio a estas vivências diárias, através das comunicações estabelecidas e no processo de formação da personalidade que, segundo Lane (1981), a criança passa a estruturar as representações do mundo em que vive. “Partindo inicialmente de um estado nebuloso, ela chega a um sistema de significantes que lhe permite expressar desde sua auto definição até a definição dos objetos e das situações que a rodeiam” (GRARESCH 1995, p. 219).

Enfim, o estudo das representações sociais permeia o universo do nosso objeto de estudo. Contempla desde sua origem, sua formação estrutural, à dinâmica que o alimenta e mantém, pois “através de suas relações sociais, que se dão na família, na escola, no grupo de pares etc., a criança vai construindo as Representações Sociais do mundo. Um mundo que se constitui de objetos mas também de instituições, de valores, de normas” (RAFKY, 1983, *apud* Guareschi, 1995, p.219).

Buscando compreender como as crianças trabalhadoras constroem suas representações sociais de escola, trabalho e da própria infância, objetivando uma maior aproximação com os reais determinantes de sua inserção no mundo do trabalho e seu distanciamento da escola, definimos uma metodologia cujos princípios são apontados pela Teoria das Representações Sociais como importantes elementos de aproximação com os sujeitos e o contexto pesquisado, permitindo que tais seguimentos pudessem, eles próprios, falar de suas experiências, contar-nos sua história, falar-nos de suas expectativas, desejos e sonhos. O percurso metodológico que utilizamos é pormenorizado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO V

5. METODOLOGIA: O caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade

Em uma pesquisa científica, a metodologia empregada assume um papel extremamente importante e decisivo na elaboração e construção do conhecimento. Minayo (1994), em *“Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade”*, apresenta-nos um conceito de metodologia em que a considera não somente como um conjunto de técnicas e métodos, mas, sobretudo, como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, um outro elemento torna-se essencial: a criatividade do pesquisador, que não pode deixar-se limitar por normas, métodos e padrões pré-estabelecidos¹, mas estar atento aos aspectos específicos de sua pesquisa, ouvindo o que eles têm a dizer, construindo novas estratégias, avançando em

¹ A este respeito, **Feyerabend** (1989), em seu trabalho intitulado “Contra o Método”, destaca que o progresso da ciência está relacionado mais à violação das regras que à sua obediência. Segundo este autor, “dada uma regra qualquer, por fundamental e necessária que se afigure para a ciência, sempre haverá circunstâncias em que se torna conveniente não apenas ignorá-la como adotar a regra oposta”. Para **Thomas Kuhn** (1978) em “Estruturas das Revoluções Científicas”, o progresso da ciência se faz pela quebra dos paradigmas, pelo questionamento das teorias e dos métodos. Para o historicista **Dilthey** (1956), o método se faz necessário por conta de nossa “mediocridade”, pois precisamos de parâmetros para chegarmos ao conhecimento. (apud Minayo et alli - 1994). A criatividade é, portanto, o fator orientador das decisões, tornando-se imprescindível a qualquer trabalho de investigação científica, até mesmo para sabermos lidar com a multiplicidade de métodos e a complexidade dos contextos investigados. É preciso que haja harmonia, equilíbrio, dinamismo, e somente usando de sua criatividade o pesquisador poderá ter o “controle do leme” e fazer as opções corretas e tomar as decisões acertadas.

cada etapa imbuído por um sentimento de liberdade, sem, no entanto, excluir de seu projeto os procedimentos que asseguram a sua cientificidade.

Para Moscovici (1988), o pesquisador não pode prender-se a métodos específicos. Sua escolha deve ser orientada a atender as características próprias de cada pesquisa, sendo a tarefa do pesquisador discernir dentre os métodos aquele que pode ser mantido com plena responsabilidade, de forma a contribuir para o conhecimento². Sobre rigor científico, este autor nos diz que “Nossa reserva sobre métodos rigorosos é motivada pela necessidade de levar em consideração o potencial de crescimento do enquadre conceitual” (MOSCOVICI 1988, p. 239). Sua preocupação principal é enriquecer os conteúdos e aprimorar o enquadre teórico, cujo objetivo é o de desenvolver um domínio de saber original, que nos permita compreender o que as pessoas fazem na vida real e em situações significantes. Ainda segundo Moscovici, “Não há dúvida que para atingir esses objetivos temos que confiar mais na criatividade dos pesquisadores do que em procedimentos conhecidos e testados” (p. 239).

Em nossa pesquisa, procuramos, portanto, adotar uma metodologia que não se detivesse ao simples exercício e aplicação de normas e técnicas tradicionalmente utilizadas em pesquisas científicas, decidimos buscar meios que a própria singularidade dos fatos investigados nos propunha, deixando falar o objeto, inclusive sobre a melhor maneira de se estudá-lo; sem, contudo, nos distanciarmos do rigor científico necessário.

² Para Moscovici, “a Teoria das Representações Sociais, mesmo que isso possa suscitar resistências ou discordância entre nós, permanecerá criativa por tão longo tempo, o quanto ela souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível possa oferecer”. Cita ainda entrevistas de Chomsky com Ronat para falar de suas convicções: “Não há ‘métodos’ para um campo de conhecimento que tenha um verdadeiro conteúdo intelectual. O objetivo é encontrar a verdade. Como chegar até lá, ninguém o sabe. (...) Espera-se de um cientista que ele descubra novos princípios, novas teorias, novos métodos de verificação ... Isso não se aprende com um método.”

A pesquisa social apresenta-se, portanto, como algo muito dinâmico em suas concepções e métodos. Entendemos que isso se traduz em uma forma de aproximar-se ainda mais da dinamicidade que é a vida humana em sociedade, dos significados presentes nos sujeitos, nas interações cotidianas, em suas instituições. Considerando estes aspectos e as especificidades presentes em nossa pesquisa, buscando uma maior interação entre sujeito e objeto, nosso estudo foi sendo orientado para uma abordagem qualitativa³, tendo como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, que aborda uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, permitindo-nos uma maior aproximação com o sentido das práticas sociais de forma a apreendermos os seus significados, e a maneira como participam da construção dos referenciais que orientam as práticas cotidianas.

Para Spink (1995), a pesquisa sobre as Representações Sociais, desenvolvida em meio a situações sociais complexas - aspecto imprescindível para que sejam acessadas as condições de sua produção - é necessariamente uma pesquisa qualitativa. Esta autora se refere à abordagem qualitativa, citando Kirk e Miller (1986, p.9), como sendo “uma tradição específica dentro das ciências sociais que depende essencialmente da observação de pessoas em seus próprios territórios e da interação com estas pessoas através de sua própria linguagem e em seus termos”. (SPINK 1995, p. 103).

Nosso percurso metodológico foi sendo assim delineado, buscando uma maior aproximação com a riqueza de significados presente na interação entre sujeito e objeto

³ Embora nossa pesquisa seja qualitativa, alguns dados quantitativos serão utilizados como apoio à fundamentação teórica. As informações objetivas contidas nestes dados quantitativos passam a ter maior significação quando inseridas numa análise qualitativa. Para Spink (1995), a pesquisa qualitativa não se contrapõe com a quantificação e nem entra em contradição com a noção de objetividade. A objetividade é o elemento que sustenta a atividade científica, seja na área das ciências naturais ou sociais. “A objetividade, portanto, é essencialmente fruto do consenso da comunidade científica” (p.104).

estudados. Ansiávamos por conhecer como se configuram os valores pessoais da criança trabalhadora, os significados atribuídos por elas à escola, ao trabalho, à família e a sua própria condição de criança, atentos aos elementos presentes na construção de referenciais que orientam suas atitudes e comportamentos e legitimam sua decisão de, muitas vezes, optar pelo trabalho em detrimento da escola. Opção que leva não somente à evasão escolar, mas a mudanças de comportamento, expectativas e atitudes diante da escola e do saber que ela oferece. Uma trajetória quase sempre marcada pelo desinteresses e falta de esperança em torno da contribuição que a educação pode dar para a superação de sua condição social, fato que contribui decisivamente para o seu desempenho escolar.

Frente aos nossos objetivos, buscamos um método que nos possibilitasse uma interação facilitadora do diálogo que pretendíamos, que se detivesse aos pequenos detalhes sem perder de vista sua relação com a ordem social mais ampla, atenta aos significados presentes nos comportamentos e nas ações individuais que se constroem diante de pensamentos e interações coletivas. Neste sentido, constatamos que a pesquisa qualitativa contempla os aspectos teórico-metodológicos importantes para a realização do nosso estudo, pois permite uma abordagem sistêmica, integrando os elementos envolvidos neste processo, conferindo a atenção devida a cada um deles sem, contudo, nos levar a sermos superficiais em nossa abordagem, o que nos distanciaria de nossos objetivos iniciais.

O trabalho infantil, assim como os problemas educacionais referentes à evasão, repetência e a exclusão escolar, não podem ser vistos dissociados de uma ordem social

mais geral, onde estão presentes os mais diferentes aspectos: sociais, culturais, políticos econômicos. Pois como nos diz Costa (1994),

O trabalho infantil é um fenômeno social complexo: determinado economicamente, condicionado socialmente e influenciado por fatores de natureza cultural. Qualquer abordagem de enfrentamento, que não considerar essa complexidade, estará, de antemão condenada à parcialidade e ao reducionismo (p.51).

Percebemos que cada um destes elementos apresenta-se, isoladamente, como um fenômeno muito amplo e complexo, no entanto, Ezpeleta e Rockwell (1989) diz-nos que ao realizarmos uma pesquisa desse tipo, não devemos supor o estudo de uma totalidade (“holística”), e sim abordar o fenômeno estudado como sendo parte de uma totalidade maior, que de certa forma o determina e que mantém com este algumas relações. Neste sentido, ao estudarmos uma problemática social, não podemos considerar apenas suas relações internas, reflexo de sua vivencia social, como também não podemos focar somente seus determinantes sociais mais amplos, mas estar atento à dinâmica da inter-relação que possuem, pois

[...] é inevitável que o estudo das representações sociais esteja fortemente ancorado à esfera cognitiva. Mas, o conhecimento, nessa perspectiva, jamais poderia ser entendido apenas no nível individual. Sendo produto social o conhecimento tem de ser remetido às condições sociais que o engendraram. Ou seja, só pode ser analisado tendo como contraponto o contexto social em que emerge, circula e se transforma (SPINK, 1995, p. 93).

Este é um dos aspectos a ser considerado em nossas análises ao abordarmos a problemática da criança trabalhadora excluída da escola. Contrapondo os determinantes de sua realidade social, sua luta pela sobrevivência em meio a duras condições de vida, com suas aspirações pessoais, seu desejo de ascender para níveis mais elevados

socialmente, atento a importância dada à escola e ao trabalho neste percurso, buscando delinear caminhos que nos mostrem como se constroem suas representações sociais, referenciais que definem seus valores, orientam suas decisões e apontam para os rumos a serem tomados numa realidade que não se apresenta pronta mais que se constrói dia a dia.

Assim é que a pesquisa qualitativa reafirmou-se como a melhor opção metodológica, mostrando-se como sendo de fundamental importância para o desenvolvimento do nosso estudo. Pois ao tempo em que aborda um tema proposto, com um recorte específico, possibilita-nos um momento de reflexão social, onde podemos observar a cidade, suas instituições, suas contradições, sem esquecermos de olhar as pessoas, seus sonhos, aspirações, suas falas, sem esquecermos sequer de ver o mais importante (o mais importante quase sempre é esquecido): o que dizem os gestos, o sorriso, o olhar. Uma aproximação que somente é possível quando se estabelece, entre sujeito e pesquisador, um sentimento de confiança e respeito mútuos, uma identificação que os envolva num clima de espontaneidade e solidariedade, aspectos notadamente marcantes da experiência que vivenciamos no desenvolvimento deste estudo, aspectos que normalmente caracterizam a pesquisa qualitativa.

5.1 Pesquisa Qualitativa

O interesse pela pesquisa qualitativa é cada vez maior entre pesquisadores da área de educação. Observa-se que suas metodologias têm correspondido às expectativas de realização de diversos estudos nesta área, com os mais variados temas e objetivos⁴.

Bogdan & Biklen (1992), mostram-nos que na pesquisa qualitativa, o pesquisador mantém um contato direto com o ambiente e a situação que está sendo estudada. As circunstâncias particulares em que o objeto está inserido são essenciais para que possamos compreendê-lo. Dessa forma, as pessoas, seus comportamentos, suas palavras devem sempre ser referenciadas ao contexto onde se vivenciam suas experiências cotidianas, o que possibilita uma descrição rica e detalhada da realidade estudada.

Nesta perspectiva, a preocupação que se tem com o processo é bem maior do que com os resultados que poderão ser obtidos. O pesquisador ao procurar conhecer um determinado fenômeno, busca verificar suas manifestações nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Há uma atenção especial com o “significado” que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida. Assim é que numa pesquisa como esta procura-se captar a “perspectiva dos participantes”, ou seja, a maneira como os informantes vêem as questões que estão sendo levantadas, considerando os seus pontos de vista, a sua maneira de perceber o mundo social à sua volta e como suas ações estão inseridas neste contexto. Estes aspectos possibilitam uma maior aproximação com a dinâmica das relações estabelecidas pelos indivíduos, com o

⁴ Sobre este tipo de abordagem, ver: THIOLENT, Michael J. M. *Aspectos qualitativos na metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução*. Cad. de Pesquisa. (49), p.45-50, maio de 1984. Como também MINAYO, Maria Cecília de Sousa. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Col. Temas Sociais, 3ª ed., Petrópolis, editora Vozes, 1994.

grupo e com outras instâncias de sua vida pessoal, o que é imprescindível para o conhecimento da realidade estudada.

5.2 Os procedimentos da pesquisa

Em pesquisas sociais não existe um procedimento canônico, que seja específico ou apontado como sendo o melhor. As características particulares de cada estudo empreendido é que definirão o mais indicado. Para a nossa pesquisa, em particular, decidimos-nos pela *observação*⁵, pela *entrevista semi-estruturada*⁶ e pelo *grupo focal*⁷, pela importante aproximação que possibilitam com os sujeitos estudados. A primeira insere o pesquisador na realidade estudada, a outra, por sua vez, permite um maior aprofundamento nas informações antes obtidas. Uma aproximação que se fez presente igualmente entre sujeito e objeto, entre pesquisador e realidade pesquisada.⁸

⁵ Sobre esta técnica, **observação**, ver: NETO. Otávio Cruz. *O trabalho de campo como descoberta e criação*. In.: Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade. Petrópolis. 3ª edição. Ed. Vozes, 1994.

⁶ De acordo com THIOLENT (1982, p.35 e 37), **entrevista semi-estruturada** é aquela “aplicada a partir de um pequeno número de perguntas abertas” onde são “[...] destacadas, como fonte de viés, as influências da percepção recíproca entre entrevistador e entrevistado ligadas à raça, sexo, idade, “status”, e as não respostas por causa de desconfiança e intimidação.” Neto (1994, p.57), destaca que a entrevista é o procedimento mais utilizado no trabalho de campo. É através dela que o pesquisador tenta captar os informes contidos na fala dos atores sociais.

⁷ A técnica de grupos focais vem sendo utilizada por diversas áreas do conhecimento desde o início da década de 1980, sendo reconhecida como importante instrumento no processo de apreensão da realidade. Seu aprimoramento foi inicialmente impulsionado pela pesquisa de mercado, onde utilizando procedimentos próprios das ciências sociais, aliados a um conhecimento na área de *marketing* e mídia, buscava-se captar os anseios e tendências de consumidores para um posterior lançamento de produtos no mercado.

⁸ Para Neto (1994, p.61), o trabalho de campo requer, para a sua plena realização, várias articulações que devem ser definidas pelo pesquisador. Uma dessas articulações refere-se à relação entre a *fundamentação teórica do objeto* a ser investigado e o *campo* que se pretende pesquisar. Segundo o autor “A compreensão desse espaço da pesquisa não se resolve apenas por meio de um domínio técnico. É preciso que tenhamos uma base teórica para podermos olhar os dados dentro de um quadro de referências que permita ir além do que simplesmente está sendo mostrado”. Segundo Minayo (1992), é a partir das concepções teóricas fundamentadoras do objeto de investigação, que representamos uma realidade empírica estudada.

5.2.1 Observação:

Com a observação, ampliou-se a possibilidade de conhecermos melhor o fenômeno abordado, pois os sujeitos estavam diante de nós e a realidade estudada, com toda a sua dinâmica e riqueza de significados, acontecia à nossa volta.

Para Moscovici, citado por Spink (1995), a observação possui um papel proeminente no estudo das Representações Sociais, pois nos liberta da quantificação e da experimentação prematura frente a conseqüente fragmentação do fenômeno estudado. No momento atual em que se encontra o desenvolvimento teórico das RS, é “a observação – estimulada pela teoria e armada de métodos analíticos sutis – que nos dará os meios de entender a gênese e a estrutura das Representações Sociais *in situ*” (SPINK 1995, p.103).

Outro aspecto importante neste tipo de estratégia é que ela faculta ao pesquisador a investigação no mesmo momento em que se vivencia os fatos, onde os sujeitos pesquisados sentem naturalmente vontade de falar sobre o assunto, sendo que todos os detalhes estão diante de nós sem ser necessário buscá-los, reconstruí-los. A realidade, assim, é colocada em suspenso, interrogando-se sobre o que nos parece natural, mas que se mostra culturalmente apreendido, construído, conservado e transformado (GOUVEIA 1990, p. 14-15).

Cruz Neto (1994), em “*O trabalho de campo como descoberta e criação*”, destaca também a importância deste método. Para este autor,

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meios de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria

realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (CRUZ NETO 1994, p. 59).

Assim, em nossa pesquisa, os acontecimentos comuns do cotidiano, a relação estabelecida pelas crianças trabalhadoras com seus pares e com as demais pessoas com quem convivem, as brincadeiras, os olhares conspiradores dos que, timidamente, não conseguiam falar o que desejavam, a sua dinâmica de grupo, transformaram-se em códigos sociais desafiadores, pois estabeleceu-se diante de nós um mundo de significados a identificar, a recortar, a recompor... numa busca de apreensão da realidade que nos foi igualmente auxiliada pela entrevista.

5.2.2 A entrevista semi-estruturada

A entrevista é uma das principais técnicas utilizadas em pesquisa social, nela a relação que se mantém com o entrevistado é de interação, não havendo, portanto, a imposição de regras rígidas durante o diálogo, mas um clima de cooperação e liberdade de expressão, nela ...“o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33).

Para Spink (1995), as técnicas verbais são, com certeza, a forma mais comum para acessar as representações. Para esta autora “dar voz ao entrevistado, evitando impor as preconcepções e categorias do pesquisador, permite eliciar um rico material,

especialmente quando este é referido às práticas sociais relevantes ao objeto da investigação e às condições de produção das representações em pauta” (p. 100)⁹

Spink (op. cit.), citando Moscovici, nos diz que,

A conversação está no epicentro do nosso universo consensual porque ela molda e anima as Representações Sociais e assim lhes dá vida própria. [...] As representações são resultado de um contínuo burburinho e um diálogo permanente entre indivíduos, um diálogo que é tanto interno quanto externo, e durante o qual as representações individuais ecoam ou são complementadas (p. 99).

Outro aspecto que podemos destacar na entrevista semi-estruturada é que ela mostra-se bastante flexível, possibilitando ao entrevistador diferentes adaptações no momento em que ela ocorre, a partir de um esquema básico pré-estabelecido. Este momento deve inspirar um clima de confiança onde ambos, entrevistador e entrevistado, possam falar abertamente. A entrevista, neste sentido, ultrapassa os limites da técnica, sendo diferente em cada sujeito, sendo renovada em cada diálogo.

Sendo assim, a nossa atenção esteve sempre voltada não apenas às palavras do informante, estivemos atento igualmente aos gestos, as expressões, a todos os sinais não verbais que vinham a integrar e validar o discurso. Pois entendemos que

Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confronta-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 36).

⁹ Exemplificando este procedimento, esta autora menciona o acervo de pesquisa existente, citando os estudos de CASTRO (1995), BOCK (1995), GUARESCHI (1995), SCHULZE (1995) e SOUTO (1995).

As palavras quando inseridas num debate, a partir de questões norteadoras, assumem igualmente um significado importante, pois suas idéias são expressas simultaneamente a partir de pontos de vistas nem sempre consensuais. Uma oportunidade a mais para acessarmos os dados pretendidos. Destacando este aspecto, falaremos a seguir sobre *grupo focal*.

5.2.3 Grupo focal

Este procedimento é considerado ainda recente na obtenção de dados da produção discursiva dos sujeitos. Surgiu na pesquisa sobre os efeitos da comunicação de massa: os *focus groups* (Millward, 1995). Consistiu em reunirmos 8 pessoas, estas já identificadas inicialmente pela *observação* e pela *entrevista*, e com questões norteadoras sobre os objetos de representação estimulamos discussões e manifestações, onde os sujeitos puderam falar livremente sobre sua vida cotidiana. No momento, atuamos apenas como mediador/moderador.

Com o grupo focal foi possível estabelecer um debate, onde as crianças trabalhadoras puderam falar simultaneamente sobre suas aspirações, concepções e impressões relacionadas aos aspectos levantados. Neste sentido, Cruz Neto (2002) expõe que “A ‘fala’ que é trabalhada nos GF não é meramente descritiva ou expositiva; ela é uma ‘fala em debate’, pois todos os pontos de vista expressos devem ser discutidos pelos participantes” (p. 4). As contradições, denúncias, descontentamentos, foram sendo percebidos como importantes elementos para análise, sendo que não buscamos estabelecer consenso ou convergência de opiniões. A idéia era captar as representações sociais das categorias em análise, sua dinâmica e funcionamento, a partir das discussões que se estabeleciam.

Em nosso estudo, o objetivo não foi captar as idiosincrasias referentes aos seus sujeitos, mas buscar conhecer o que está sendo construído e vivenciado coletivamente, em suas práticas cotidianas. Sabemos que a compreensão desse universo, por sua riqueza de significados, exige além de uma boa base teórica (logicamente), um envolvimento e uma dedicação paciente por parte do pesquisador frente aos sujeitos estudados, que precisam confiar, sentir-se seguros, para falar sobre aspectos pessoais, talvez, jamais compartilhados⁹. Esse sentido de aproximação e confiança, buscamos em todo o desenvolver da nossa pesquisa mais como uma opção pessoal do pesquisador do que propriamente como critério de validação dos dados.

Seguindo ainda a orientação de Ludke (1996), no que se refere à *análise qualitativa* dos dados, consideramos a perspectiva dos participantes, não adotando hipóteses a priori, mas destacando questões e pontos de interesse. A atenção foi dada ao discurso do entrevistado, buscando a partir de sua fala, detectar os aspectos associativos a aquilo que nos propomos a abordar. O objetivo foi identificar os valores, as aspirações pessoais, princípios e normas que orientam a formação de sua identidade.

Por fim, acreditamos que as estratégias de apreensão de dados que utilizamos pôde nos proporcionar a aproximação que precisávamos para conhecer um pouco mais o nosso objeto de estudo. A observação nos inseriu na realidade estudada. A entrevista

⁹ “Não só é recomendável envolver-se com o outro para conhecê-lo, mas este envolvimento é a própria condição do conhecimento” (BRANDÃO, op. cit.:126).

Acredito que minha experiência pessoal, de ter começado a trabalhar ainda criança, com 12 anos de idade, poderá agir como um fator facilitador de aproximação e de articulação durante o diálogo. Num primeiro momento o objetivo será, através de um contato natural, conhecer alguns de seus códigos, algumas “manhas” próprias da vivência nas ruas, que favoreça a conquista de um pequeno espaço dentro do grupo, da família, de maneira que possamos falar de aspectos muitas vezes considerados íntimos; e sobre eventos comuns do dia-a-dia, mas que podem trazer importantes significados.

semi-estruturada e o grupo focal, por sua vez, nos permitiram um maior aprofundamento nas informações antes obtidas pela observação.

5.3 O contexto e o grupo estudado

A nossa pesquisa foi realizada em Teresina, capital do estado do Piauí, hoje uma cidade com aproximadamente 750 mil habitantes, com graves problemas sociais, má distribuição de renda e uma população, em sua grande maioria, muito pobre. Aliado a isso, constata-se um número crescente de crianças inseridas no mercado de trabalho, como uma das estratégias de sobrevivência familiar, e sérios problemas na área educacional marcados por altos índices de desistência, reprovação e evasão escolar.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina, SEMEC (2002), em Teresina mais de 23 mil dos 67 mil alunos matriculados em escolas da rede municipal de ensino no ano de 2000, foram reprovados ou se evadiram da sala de aula. Em algumas destas escolas, o índice de reprovação chegou a 80%. A repetência nas escolas da rede estadual também é alta. Somente na 1ª série do ensino fundamental o índice de reprovação foi de 38% em 1999.

Em meio a este contexto, verifica-se que no Piauí, assim como em todo o Brasil, é cada vez maior a participação da criança no mercado de trabalho. Os índices para o nosso estado são ainda mais alarmantes quando comparados com os de outros estados. As taxas de atividades infanto-juvenil, em famílias com até $\frac{1}{4}$ de salário mínimo *per capita*, atinge uma proporção de 31,4% na faixa de 10 a 14 anos e de 50,2% na faixa de 15 a 17 anos. Esta problemática atinge principalmente as pessoas pobres das camadas

populares, que são a grande maioria em nosso estado. Para as provenientes de famílias com até 2 salários mínimos per capita essa taxa é de 6,7% e 7,1% respectivamente. (UNICEF/Gov. do Estado do Piauí – 1992).

Essa pesquisa foi desenvolvida com crianças¹⁰ com idade entre 7 e 14 anos¹¹, filhas de famílias¹² pobres¹³ das camadas populares¹⁴, partícipes de um mercado de trabalho informal desenvolvido na zona urbana da cidade.

¹⁰ Os limites etários que definem o período da infância, assim como o da adolescência, possuem um caráter histórico-social e algumas vezes cultural: estes limites mudam temporalmente, diferenciando-se de sociedade para sociedade. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal 8.069/90, art. 2º, define como criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente entre doze e dezoito anos de idade”. A OIT - Organização Internacional do Trabalho, diz que “No contexto, porém, do trabalho infantil, uma definição prática de criança pode ser uma pessoa de idade inferior ao limite internacionalmente estabelecido de 15 anos. (OIT - 1993). Em algumas sociedades o período da infância não é definido unicamente pela idade: a partir do momento em que uma criança se insere em atividades que a leva a assumir comportamentos e compromissos próprios de uma pessoa adulta, esta passa a ser vista como tal. Com isso tais parâmetros permitem que diante de duas pessoas de mesma idade, uma possa vir a ser considerada como criança e a outra como já não sendo mais. Com certeza para efeito metodológico de uma pesquisa como a nossa, isso iria complicar um pouco nossas análises. Decidimos considerar, portanto, para efeito desta pesquisa, como criança a pessoa com até 14 anos de idade. Até mesmo porque as pesquisas sobre o trabalho infantil no Brasil, normalmente estabelecem uma faixa etária que vai até os 14 anos de idade (quase sempre a faixa de idade estudada é de 10 a 14 anos), e sobre esta estabelecem suas informações e referências. A idéia é poder situar, posteriormente, as informações da nossa pesquisa em relação a outras pesquisas já realizadas nesta mesma área.

¹¹ A idade mínima de 7 anos foi escolhida visto que uma das variáveis que procuramos estudar, relaciona-se ao desempenho escolar. A idade de 7 anos é geralmente, a idade em que a criança começa a estudar. O trabalho infantil, no entanto, não possui limites nesta faixa etária: alguns estudos, HUZAK & AZEVEDO (1994), LEITE (1995) e outros, mostram que no Brasil existem crianças de até 3 e 4 anos de idade já desempenhando atividades de trabalho.

Por outro lado a idade mínima sendo inferior a 10 anos de idade (7 anos), apresenta-se como um fator interessante, pois a maioria das pesquisas sobre o trabalho infantil, como as que são realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), pelo SINCA (Sistema de Informações sobre Crianças e Adolescentes), IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas), como também algumas de iniciativa do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), levantam informações a respeito de atividades econômicas/produzidas apenas de pessoas de 10 anos a mais, não existindo praticamente informações regulares sobre este assunto em relação às crianças com menos de 10 anos de idade.

¹² Em nossa pesquisa ao nos referirmos ao grupo familiar, estaremos considerando todas as pessoas que habitam o domicílio de origem da criança, mesmo que não possuam nenhum grau de parentesco, desde que pertençam à mesma unidade econômica. No entanto, os dados serão levantados registrando-se o grau de parentesco com a criança, bem como a sua posição (contribuição ou dependência) dentro da renda familiar, o que nos permitirá eliminar dificuldades de interpretação no momento da análise dos dados. Esta definição possui semelhança com a que é adotada pelos Censos e PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, que são fontes de informações da maioria dos pesquisas nesta área, o que facilitará a sua comparação com alguns dos dados apresentados pelo nosso estudo.

Partimos de duas hipóteses básicas sobre o comportamento humano, para fundamentar nossas opções teóricas e metodológicas: a hipótese *naturalista ecológica*¹⁵ e a *qualitativo fenomenológica*¹⁶. Neste sentido, fomos ao encontro das crianças trabalhadoras, sujeitos de nossa pesquisa, no próprio contexto onde são desenvolvidas suas atividades de trabalho. Buscando conhecer o quadro referencial onde estas crianças interpretam seus pensamentos, sentimentos, onde suas ações encontram a legitimidade que necessitam para manter-se, sempre atentos a uma visão objetiva do fenômeno estudado.

¹³ Os níveis indicativos de pobreza existem de forma diferenciada para os diversos contextos urbanos brasileiros. Quando nos referimos à situação de pobreza em que vivem estes contingentes, estamos considerando os padrões determinantes e as médias indicativas de pobreza e pobreza absoluta adotadas pelo UNICEF em pesquisa realizada no Piauí sobre a criança e o adolescente: UNICEF/GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ. *Crianças e Adolescentes no Piauí: Saúde, Educação e Trabalho*. Teresina, 1993. Sendo assim, para efeito de nosso estudo, a linha de pobreza foi definida pela renda familiar de até ½ salário mínimo *per capita*, e a linha de pobreza absoluta por até ¼ de salário mínimo *per capita*.

¹⁴ Numa perspectiva Marxista, as classes sociais são constituídas pelo proletariado e a burguesia, nesta visão temos ainda os trabalhadores e os não trabalhadores, os trabalhadores que trabalham e os trabalhadores sem emprego ou ocupação. As relações de mercado estabelecem um complexo emaranhado de níveis que podem dificultar uma definição mais precisa para o que pode vir a ser camadas populares. Segundo uma concepção de Wanderley (1989:108) quando nos referimos às classes populares “estamos entendendo aquelas que vivem em condições de exploração e dominação dentro do capitalismo. Mas na estrutura econômica global, na relação de mercado, o pequeno proprietário também sofre exploração do grande capital; assim como o funcionário público também não tem nenhuma capacidade de controle de seu próprio trabalho”. Neste sentido, o termo “camadas populares” poderia ser aplicado às pessoas de classe operária como também a grupos pertencentes a níveis inferiores da burguesia que também encontram-se em situação de exploração, subordinação econômica e política, na sociedade capitalista. No entanto, para efeito operacional/ metodológico de nossa pesquisa, ao falarmos sobre camadas populares não estaremos nos referindo as camadas pertencentes aos “escalões inferiores da burguesia”, mas as camadas da classe trabalhadora, pelo constante processo de exclusão que sofrem, pelas dificuldades de acesso que enfrentam quando buscam condições de vida que as permitam viver com mais dignidade: uma escola de qualidade, um sistema de saúde que funcione, uma política social que contemple suas necessidades e os valorize como cidadãos.

¹⁵ A hipótese naturalista ecológica diz ser o comportamento humano influenciado pelo contexto em que se encontra. Não se pode deslocar o indivíduo do seu ambiente natural quando se busca conhecer o fenômeno em sua totalidade. Nesta perspectiva o contexto tem forte influência sobre os indivíduos em formação.

¹⁶ A hipótese qualitativo-fenomenológica determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem buscar conhecer o quadro referencial onde os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Nesta perspectiva, busca-se compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos sujeitos.

Antes de iniciarmos o trabalho de campo propriamente dito, sentimos que seria importante nos defrontarmos com algumas das possíveis situações que iriam ser vivenciadas. Buscamos então antecipar uma aproximação inicial (sistemizada), observando e conversando com diversas crianças trabalhadoras nos principais locais de concentração em que se encontravam¹⁷. Fomos a mercados públicos, feiras livres, praças, terminal rodoviário, etc. Este rápido “passeio” pela cidade, traduziu-se em um importante momento de reflexão, para uma melhor delimitação do nosso objeto de estudo, como um fator disciplinador da observação que iríamos realizar, como também como elemento definidor das questões e categorias emergentes a serem consideradas.

Ao realizarmos o trabalho de campo, constatamos que de fato o contexto onde estas crianças estão inseridas, onde se processam suas atividades de trabalho, possui forte influência sobre o seu comportamento e que ao fazerem opção pelo seu local de trabalho, importantes aspectos, tanto pessoais quanto familiares, são considerados. Uma dinâmica que se configura a partir de um quadro de referências construído cotidianamente na família, na escola e em outras interações coletivas, como na comunidade em que vivem. Neste sentido, é que apesar de possuírem um substrato em comum, que interliga de uma maneira geral todas as crianças trabalhadoras das camadas populares de Teresina, percebemos alguns aspectos particulares nas relações que se

¹⁷ Para efeito desta pesquisa, pelas características específicas que possui, consideraremos trabalho infantil, segundo o conceito adotado por JUAREZ (1991, p.96): “qualquer atividade extradomiciliar, remunerada ou não, que tenha valor reconhecido no mercado e também atividades que, sem ter valor reconhecido no mercado, geram renda ou retorno econômico, seja dinheiro, bens ou serviços para quem as realiza”. O trabalho doméstico “exclusivo”, sem frequência à escola, do qual participam um número expressivo de crianças, não será considerado. Visto que um dos aspectos que queremos observar é o cotidiano da criança trabalhadora para além do que é vivido no interior do espaço familiar, e como esta vivência se confronta com o que é culturalmente construído pela família, enquanto instituição privilegiada na formação educacional, social e cultural dessas crianças, e como sua participação nestas atividades podem por em risco, ou a ter mesmo impossibilitar sua frequência e desempenho escolar.

estabelecem nos diferentes locais onde este trabalho acontece e que apontam para a existência de algumas características específicas, marcadas muitas vezes por uma dinâmica de grupo diferenciada e que se traduzem em elementos fundamentais para compreendermos as representações sociais que se estabelecem, em especial a respeito da escola e do trabalho.

Planejamos, portanto, nossa pesquisa de campo focalizando quatro dos principais locais onde temos as maiores concentrações de crianças trabalhando na cidade. Acreditamos que isso nos possibilitou uma descrição mais ampla de como este fenômeno se apresenta em Teresina e uma aproximação maior com os significados presentes neste processo, uma vez que tivemos a oportunidade de conhecer mais de perto diferentes interfaces de uma mesma realidade, importante para uma análise mais consistente. Estes locais foram:

✓ ***Centro da Cidade*** (compreendendo o mercado central, as feiras livres em suas proximidades, a Praça da Bandeira, Praça Rio Branco, Praça João Luiz Ferreira e Praça Pedro II).

Este contexto é marcado principalmente pela constante exposição das crianças que ali trabalham à violência, pelos contatos que se estabelecem com pessoas que praticam pequenos furtos, que fazem uso de drogas, por uma proximidade com a prostituição, que acontece à luz do dia como algo natural, aspectos que um olhar mais atento pode facilmente constatar como já fazendo parte da paisagem urbana de nossa cidade, onde se está exposto aos mais diferentes perigos. Aqui as crianças para fazerem parte do grupo devem mostrar-se muito “espertas e corajosas”, não podem deixar transparecer estranheza quando alguém deste grupo pratica algo que poderíamos

considerar ilegal. Neste contexto há um sentimento muito forte de cumplicidade, e os que não aceitam estas prerrogativas, podem ser vistos como que isolados, andando sozinhos ou em pequenos grupos de duas ou três pessoas pelas ruas, feiras e praças. Dentre as crianças que trabalham no centro da cidade as que desenvolvem suas atividades no mercado central e na feira livre que acontece em suas proximidades parecem ser as que estão menos expostas aos riscos de envolvimento com a marginalidade presentes em alguns grupos, pois a maioria acompanha os pais que já trabalham nestes locais. É comum aos feirantes irem trabalhar e levarem seus filhos menores, tanto por não terem com quem os deixar em casa como principalmente para que “ajudem” no trabalho da feira, e possam ... *aprender desde cedo o valor do trabalho (...) que só trabalhando se consegue ser gente*. Acreditam que perto do trabalho se está longe dos riscos da marginalidade e da criminalidade presente nos bairros pobres em que geralmente vivem. Suas ocupações principais são: engraxates, vigias e lavadores de carro (os flanelinhas) e vendedores ambulantes, de “verduras”, frutas, lanches, picolé e pequenos objetos.

✓ **Terminal Rodoviário:** Neste local, pelo que podemos observar, trabalham aproximadamente *apenas* 30 (trinta) crianças. Esta contagem somente foi possibilitada por ser este terminal rodoviário um pouco isolado (não existe nas proximidades outro local tão movimentado onde crianças possam oferecer seus serviços e/ou produtos), o que faz com que desenvolvam suas atividades permanecendo basicamente nos limites das instalações da rodoviária. Este aspecto, aliado ao fato de que a maioria, quase a totalidade, é composta por vizinhos, moradores de dois bairros

situados em frente à rodoviária¹⁸, torna este local um espaço privilegiado de encontros, de trabalho mas também de diversão, onde todos se conhecem e se reconhecem, onde um clima de integração e um sentido de solidariedade podem facilmente ser percebidos em suas relações. O ritmo de trabalho é pouco intenso, embora a permanência neste local seja prolongada, o que contribui para que tenham muito tempo para brincadeiras e para uma maior integração entre si. A defesa aparentemente organizada de seu “território” mostrou-se também como uma característica marcante: *“se vier menino aqui que a gente não conhece (pra trabalhar), nós vamo logo falar com ele, saber de onde ele é e o que tá querendo ... a gente não quer gente estranha aqui não”*. As ocupações que desenvolvem são bem definidas, as principais são a de engraxate (80%), vendedores de lanches e de pequenos objetos (20%). A participação feminina neste contexto é praticamente nenhuma. Tivemos informações que apenas duas meninas trabalhavam na rodoviária, uma delas era engraxate e a outra vendia laranjas, mas já fazia algum tempo que não apareciam.

✓ **Central de Abastecimento CEASA/PI:** Percebemos que aqui o trabalho infantil é ainda mais duro. Em geral as crianças começam sua jornada diária de trabalho ainda de madrugada (entre 4 e 5 horas da manhã), estão expostos a um intenso ritmo de trabalho que inclui carregar pesadas cestas e sacos de frutas e verduras, muito além do que sua capacidade física poderia lhes permitir. As ocupações não possuem limites muito fixos ou definidos (embora todas elas saibam afirmar com segurança qual é realmente o seu trabalho), ora uma criança fica vigiando carros, pouco tempo depois pode ser vista carregando cestas de compras para as pessoas que vieram “fazer a feira”,

¹⁸ Estes bairros (São José da Costa Rica e Vila da Paz) se originaram muito recentemente, a cerca de vinte anos, e até bem pouco tempo eram considerados favelas. As famílias residentes nestes locais são em sua grande maioria muito pobres.

depois podemos encontra-la ajudando na limpeza de algum galpão. Nenhuma oportunidade de “*ganhar um dinheiro*” é dispensada facilmente. As crianças que trabalham aqui, quando estudam, geralmente vão para a escola à tarde, ficando no trabalho até aproximadamente 12:00 horas (à tarde a CEASA é fechada). Sua carga horária de trabalho normalmente fica em torno de 40 horas semanais. Observa-se a organização de pequenos grupos (a maioria parece se conhecer, muitos vem ao trabalho trazendo um irmão ou uma irmã, ou acompanhado pelos pais, quase sempre só pela mãe), definidos principalmente por laços de parentescos e gênero (as meninas embora permitam a aproximação dos meninos, estas procuram se proteger contra as “*brincadeiras de alguns meninos salientes*”. Nos pequenos intervalos entre uma atividade e outra é muito comum vê-las vasculhando os depósitos de lixo em busca de frutas e verduras jogadas fora pelos feirantes, mas que segundo elas ...“*ainda dá pra aproveitar*” tanto para comer ali mesmo como para levar pra casa depois do trabalho.

✓ **Olarias:** Dentre os grupos observados, as crianças que trabalham nas olarias da zona norte da cidade parecem ser as que, de uma maneira geral, estão melhor protegidas contra as possibilidades de se envolverem com o uso de drogas, furtos, prostituição. Aqui o trabalho geralmente é desenvolvido junto ao grupo familiar ou com vizinhos que parecem já fazer parte da família. Desde 1997, diminuiu bastante o número de crianças trabalhando nas olarias e cerâmicas, devido a implantação do “PAI” - Programa de Ação Integrada nas olarias de Teresina¹⁹. Este programa tem como principal objetivo erradicar o trabalho infantil neste local, objetivando um maior acesso,

¹⁹ Este Programa tem o apoio de várias instituições: UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, Prefeitura de Teresina / Secretaria Municipal da criança e do Adolescente, Delegacia Regional do Trabalho/Procuradoria Regional do Trabalho, ASA – Ação Social Arquidiocesana/Pastoral do Menor, Conselho Tutelar, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Fundação Municipal de Saúde, Secretaria do Trabalho e Assistência Social, Secretaria de Habitação e Urbanismo, Secretaria Municipal da Indústria e Comércio.

permanência e sucesso destas crianças na escola. Para isso, propõe à família que retirar suas crianças do trabalho uma bolsa de estudo no valor de R\$ 100,00 (cem reais), paga pela Prefeitura de Teresina. Segundo a DRT-PI (Delegacia regional do Trabalho do Piauí) aproximadamente 158 crianças deixaram de trabalhar nas olarias e cerâmicas da zona norte de Teresina a partir da implantação deste programa. Aqui, pelo menos entre as famílias que participam deste programa, o trabalho infantil passou a ser realmente ilegal: as famílias que descumprirem os acordos feitos deixam de participar, passando a não mais receber a bolsa de estudos.

Percebemos, no entanto, que muitas destas crianças estão agora trabalhando às escondidas, distante do olhar atento dos fiscais da DRT-PI: saíram das olarias e estão trabalhando nos estacionamentos e em locais de maior concentração de pessoas, vigiando carros, engraxando sapatos e desenvolvendo outras atividades²⁰. Tudo isso com o apoio de pais que pensam até em sair do programa, pois seus filhos agora [...] *vivem sem fazer nada, passam o dia todo de cara pra cima ou brincando no meio da rua e a gente não pode nem pastorear eles, pois temos que ficar o dia todo trabalhando nas olarias ... eles não pode vir mais pra cá, se a gente truser vão dizer que estão trabalhando... aqui pelo menos tá perto da gente, e nós pode ficar oiando eles* (fala de um fabricante de tijolos, habituado a levar os filhos para o trabalho). Na opinião da maioria das famílias, ficar sem fazer nada (a participação na escola quase sempre é desconsiderada como atividade) pode significar um perigo para as crianças: (...) *as crianças devem se ocupar com alguma coisa (e a escola?) pra não aprenderem o que não presta ... ficar malino, ...sem saber fazer nada.*

²⁰ No “encontro das águas” (rio Poti com o rio Parnaíba), um dos pontos turísticos de Teresina que recebe inúmeros visitantes, situado exatamente nas proximidades das olarias e cerâmicas, concentra-se um grande número de crianças que, impedidas de trabalhar nas olarias e cerâmica, insistem trabalhando como engraxates, vigias de carros, como vendedores ambulantes.

Para cada grupo, a escolha da criança trabalhadora a ser entrevistada ocorreu de forma seletiva, procurando diversificar as situações em que se encontram e abrangendo o maior número possível de ocupações presentes nestes locais, observando-se também as diferenças por idade e gênero.

Ao estudarmos estes grupos não definimos *a priori* o número de sujeitos participantes da amostra, nem o tempo destinado às entrevistas. Utilizamos um critério de “saturação ou redundância” para chegarmos a este ponto limite: durante a pesquisa de campo quando as informações começaram a surgir de forma repetitiva, quando nas entrevistas os temas/argumentos apresentados não acrescentavam nada de mais significativo ao conteúdo da representação estudada, então concluíamos as entrevistas²¹. Foram pesquisadas um total de 40 crianças, sendo quatro subgrupos de 10 crianças, distribuídos entre os locais acima descritos. Deste total, foram ainda selecionadas 8 crianças (20%), sendo 2 de cada subgrupo, para uma aproximação ainda maior, oportunidade em que conhecemos suas famílias e o que pensam os pais a respeito dos aspectos que abordamos em nossa pesquisa.

Durante os diálogos mantidos, a espontaneidade se faz imprescindível para acessarmos as representações. No entanto, este critério não foi considerado como a única garantia de manifestação das representações estudadas. Jodelet privilegia a entrevista, no entanto destaca que devemos formular boas perguntas se quisermos acessar os reais significados presentes nos sujeitos. Diz-nos que devemos iniciar com perguntas mais práticas, relacionadas ao cotidiano dos entrevistados, para aos poucos passarmos às perguntas que incluam reflexões mais abstratas e julgamentos. O diálogo

²¹ Este critério nos é apresentado por SÁ (1998), MAZZOTTI (1994) e utilizado por SATO (1995), GUARESCHI (1995), para citar apenas alguns autores.

que se estabelece deve ser conduzido para ir além da espontaneidade, indo ao encontro do que muitas vezes não é dito. Segundo Sá (1998) “a estratégia empregada por Jodelet assegura a consistência teórica do método, pois com frequência o não dito – por exemplo, uma premissa implícita que se omite - constitui um conteúdo principal da representação” (p. 90).

Neste sentido, buscando identificar contradições, estimular discussões entre os sujeitos, objetivando acessar de forma mais autêntica possível às representações veiculadas cotidianamente, é que utilizamos um outro procedimento que se reafirmou como extremamente importante para o nosso estudo: o grupo focal, no qual nos reportamos anteriormente.

As informações apreendidas, opiniões, crenças, imagens e atitudes, presentes no discurso das crianças trabalhadoras, foram submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Procurando nas palavras dos informantes, como também no não dito, nas representações elaboradas e partilhadas socialmente, os significados e as características presentes na construção de referenciais, que norteiam sua vida cotidiana delineando o seu processo de socialização e construção de sua identidade.

Em linhas gerais, este foi o percurso metodológico que trilhamos em nossa pesquisa. A seguir apresentaremos os resultados das análises feitas.

CAPÍTULO VI

6. RESULTADOS: um novo olhar sobre antigas paisagens

Analisar resultados é como extrair de um universo amplo e complexo, uma pequena partícula fluida, insólita e dela tentar extrair o significado que dê conta de sua essência. Um desafio que nos faz sentir pequenos, como em dia de chuva onde levantamos os braços e por mais que nos esforcemos só conseguimos tocar alguns pingos, que logo assumem outra forma, seguindo um novo rumo. No entanto, eles nos tocam por inteiro, são plenos, nos envolvem, nos permitem visualizar o todo, sentir a sua essência... num instante ao mesmo tempo efêmero e eterno.

Nossas análises nos indicam que o trabalho infantil possui uma posição de destaque no processo de socialização da criança das camadas populares de Teresina. A escola, por sua vez, reveste-se de uma importância quase sempre abstrata, desvinculada da vida pessoal destas crianças, de sua cultura de classe, de suas expectativas e aspirações pessoais.

Em nosso estudo, o contato com as crianças trabalhadoras aconteceu no próprio contexto onde realizam suas atividades, isto nos permitiu vivenciar experiências inusitadas, cheias de importantes significados, com certeza muito maiores que qualquer referência que possamos fazer a seu respeito. Conhecer de perto algumas de suas

famílias, seus lares, o que pensam a respeito da escola, do trabalho e da infância, veio a reafirmar as informações antes obtidas no contato com as crianças, não havendo contradições, é como se partilhassem, de forma sincera, de um único pensamento, representações sociais construídas coletivamente. Estas representações, que orientam a forma como percebem o mundo social que os rodeiam e os envolvem, demonstrou constituir importantes referenciais em seu processo de socialização, na definição de normas e padrões de conduta, de atitudes e comportamentos.

6.1 As Crianças Trabalhadoras

O grupo de crianças trabalhadoras que participaram de nossa pesquisa é constituído por 34 meninos e 06 meninas, entre 07 e 14 anos. Como vimos no capítulo anterior, foram entrevistadas 40 crianças¹, divididas em 4 subgrupos de 10 crianças, situados em 4 pontos distintos da cidade onde percebem-se as maiores concentrações de crianças trabalhando: na Ceasa, no Terminal Rodoviário, no centro da cidade e nas Olarias do bairro Poty Velho e São Joaquim. Todas trabalham no mercado informal, em média 20 horas semanais como vendedores, vigias de veículos, carregadores, engraxates, catadores, artesãos e ajudantes em atividades diversas. O nível de escolaridade entre estas crianças vai da 1ª a 6ª série. A forma em que são remuneradas (quando o são) é pelo que vendem, pela atividade que realizam, muitas com pagamento de valor espontâneo, sendo que nenhuma chega a ganhar sequer meio salário mínimo por mês.

¹ Conversamos com mais de 50 crianças sobre questões relacionadas à nossa pesquisa, selecionamos 40 para um trabalho mais aproximado, sistematizado.

6.1.1 Atividades por subgrupos

Local	Atividade mais freqüentes
Ceasa ²	Vendedores, vigias, carregadores, catadores ³ , engraxates (10)
Terminal Rodoviário	Engraxates (8), vendedores (2)
Centro da cidade	Vendedores (4), vigias (2), engraxates (4)
Olarias ⁴	Vigias (6), vendedores (1), artesãos (3)

6.1.2 Inserção e permanência no mundo do trabalho

Os motivos mais freqüentes que as levaram ao trabalho foram a possibilidade de acesso a bens de consumo e a ocupação do tempo ocioso. Todas, sem exceção, nos informaram que começaram a trabalhar por opção pessoal, por meio de amigos,

² Na Ceasa os tipos de atividades exercidas não possuem uma clara delimitação. Uma criança que diz trabalhar como vendedora pode ser vista, momentos depois, vigiando veículos, carregando cestas, catando alimentos nos depósitos de lixo. Nos outros locais, existe uma definição mais precisa das atividades exercidas. A atividade de engraxate foi a que demonstrou ser mais objetiva.

³ Catar alimentos foi considerado como atividade de trabalho, pois se apresentou não somente como uma ação esporádica, enquanto se realizam outras atividades, não possuindo apenas o objetivo do consumo pessoal, no próprio local. Em alguns casos catar alimentos jogados no lixo (*mas que ainda dá pra aproveitar*) possui uma regularidade que a coloca como atividade principal no cotidiano da criança que trabalha na Ceasa. No final do dia, é muito comum encontrarmos crianças com sacos pesados de frutas e verduras retornando para casa. Alguns se esforçam para mostrar com orgulho o que foram capazes de conseguir. Em meio a uma situação deplorável, e até constrangedora para nós que observávamos, o que se percebe nos olhares e em outros gestos destas crianças é um sentimento de realização, de quem teve iniciativa, coragem. Numa demonstração clara de que o trabalho desperta um fascínio que somente os significados que possuem poderiam explicar. A escola, que não consegue vê e nem despertar nestas crianças os mesmos sentimentos, quase sempre as classificam como sendo desinteressadas, sem iniciativas, desmotivadas. Um novo olhar se faz, portanto, necessário.

⁴ Ao contrário do que esperávamos, a maioria das crianças não trabalhava nas oficinas de cerâmicas e na indústria de tijolos. Um programa de erradicação do trabalho infantil, implantado pela Prefeitura de Teresina, em convênio com o UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, dentre outras instituições, fez com que muitas crianças deixassem de trabalhar nas olarias. No entanto, o que percebemos na prática é que continuam trabalhando, só que em outras atividades, distante das olarias e dos olhares atentos dos “fiscais do programa”.

vizinhos ou de algum familiar. Em momento algum se tratou de uma imposição dos pais ou de quem quer que seja:

[por que a criança trabalha] *Pra não ficar em casa* (R., menino de 12 anos, 3ª série, trabalha na Ceasa).

É eu que quis... eu pensava toda hora: acho que eu vou engraxar. Ficar aqui parado aqui é muito ruim... (J., menino de 12 anos, não está estudando, antes fazia a 2ª série, trabalha na Rodoviária).

Ficar em casa sem ter o que fazer é melhor vim pra cá, pelo menos ganhar o seu dinheiro (D., 13 anos, 3ª série, trabalha no Centro da cidade).

Fui trabalhar por eu mesmo (R., 10 anos, 2ª série, trabalha nas Olarias).

Eu mesmo que quis... e minha professora disse (R. N., 11 anos, trabalha na Ceasa).

A decisão foi eu mesmo (E., 13 anos, 4ª série, trabalha na Ceasa).

Por que eu queria ir [...] por que eu gosto (W., 8 anos, 2ª série, Ceasa).

Foi eu mesmo (F., 13 anos, 6ª série, Ceasa).

Se eu quisesse eu nem vinha engraxar (T., menino de 10 anos, faz a 4ª série, trabalha como engraxate na Rodoviária).

As justificativas mais expressivas para permanecerem trabalhando é a de que o trabalho é importante para *aprender a fazer as coisas*, para a formação da criança: *ensina a ser alguém na vida*, e ainda a de que trabalhando *já podem ir ganhando um dinheirinho... pra comprar as coisa*.

Embora quase a totalidade das pesquisas sobre a criança trabalhadora no Brasil aponte a necessidade de trabalhar como uma estratégia de subsistência familiar - onde a criança contribui para o sustento de sua família ou, muitas vezes, assume totalmente a

responsabilidade pelas despesas de casa - em Teresina, esta realidade se apresenta de forma bastante diferenciada: a maioria das crianças gasta boa parte do dinheiro que recebe mesmo antes de chegar em casa, com lanches, brinquedos, jogos (vídeo-game). As que levam algum dinheiro pra casa gastam principalmente com despesas pessoais (roupas, material escolar, brinquedos), apenas uma pequena parcela contribuem regularmente com as despesas da família⁵.

Assim é que quando perguntadas por que elas trabalham e sobre o que teria mudado em suas vidas depois que começaram a trabalhar, elas respondem:

Trabalho para não aprender coisa ruim, pra não ser muleque que anda pela rua carregando bolsa no centro (J., 10 anos, faz a 2ª série, Ceasa).

[Por que a criança trabalha?] *Porque quer ser alguém na vida.* (W. 8 anos, 2ª série, trabalha na Ceasa).

Por que é legal ajudar os pais (F., menino de 9 anos, Centro da cidade).

Quase a totalidade das crianças entrevistadas (95%) percebe o trabalho que realizam como algo positivo e importante para a sua vida: afirmam gostar do que fazem e acreditam que o trabalho as tornam pessoas melhores. Estar trabalhando lhes confere um sentimento de independência, de segurança, afirmam se sentirem mais respeitadas, *pessoas de responsabilidade*, aspectos que contribuem para uma auto-imagem positiva⁶.

[na escola] eu dou exemplo pra minhas amigas... (T., menina de 13 anos, faz a 4ª série, trabalha na Ceasa, carregando cestas e vendendo temperos. Começou a trabalhar com 7 anos).

⁵ Muitas crianças sequer recebem pelo trabalho que realizam (22,5 %), com incidência maior entre as que trabalham na Ceasa e nas Olarias. Nestes locais, principalmente nas Olarias, as crianças acompanham os pais em seu trabalho, seja na fabricação de tijolos, potes, jarros, seja na venda de frutas e verduras. Não recebem pagamento, primeiro porque o que fazem nem ao menos é reconhecido como trabalho, quase sempre é apenas considerado como uma *ajuda*, segundo porque os pais não precisam pagar nada pra os filhos pois *eles já ganham tudo dentro de casa*.

⁶ Esta auto-imagem positiva caracteriza-se por apresentar as seguintes respostas: aprendem a ser gente, se sentem orgulhosos, valorizados, inteligentes, disciplinados, responsáveis.

Na escola tem três que trabalha, é eu, o José e o Ledin, os outros são tudo danado... a professora leva de castigo pra diretoria (W. menino de 8 anos, faz a 2ª série, trabalha na Ceasa).

6.1.3 Onde a escola vê conflito a criança vê possibilidades. Escola e Trabalho: mundos opostos ou complementares?

Um olhar sobre a relação entre criança trabalhadora e a escola, não difere muito do que podemos estabelecer entre criança das camadas populares e a escola. Esta relação, normalmente marcada por conflitos e atitudes de resistência, não pode ser abordada limitando-se a considerações de tipo individualizantes, resultante de simples escolha pessoal ou tendência particular.

Observa-se que é exatamente nestes contingentes que se concentram as maiores taxas de evasão e repetência escolar, que grande parte de suas crianças possui uma história de dificuldades escolar e que certamente estas experiências vividas não favorecem a auto-estima da criança e nem uma expectativa positiva em relação à escola.

Comumente vemos publicados resultados de pesquisas que (re)afirmam que o trabalho provoca o distanciamento da criança do convívio escolar. Demonstram que trabalhar conduz ao insucesso escolar, privando a criança de uma formação imprescindível para o seu crescimento pessoal e social. O nosso estudo nos apresentou uma lógica inversa: não é porque trabalha que a criança não obtém êxito na escola. É por que não obtém êxito na escola que a criança trabalha. A representação social do trabalho infantil corresponde exatamente aos valores negados pela escola. Estar trabalhando possui como significante um importante valor simbólico, significa ser ativo,

inteligente, esperto, corajoso, determinado, criativo, competente, valores que favorecem uma auto- imagem positiva para a criança. O trabalho preenche, portanto, exatamente este vazio deixado pela escola, que por inadequação, incompetência ou por estar (como querem alguns) simplesmente cumprindo a sua função social, não consegue legitimar sua ação em meios populares, marcados por uma identidade própria, legítima e cheia de significados.

Em outras palavras, a escola não consegue despertar nestas pessoas o mesmo fascínio que o trabalho possui, insistindo em manter-se distanciada dos interesses e expectativas destas camadas sociais. A experiência do fracasso escolar, caracterizado por reprovações contínuas, nos leva a crer que existe uma relação conflituosa não exatamente entre escola e trabalho, mas entre a escola e a criança das camadas populares, seja ela trabalhadora ou não. O trabalho surge, portanto, como uma forma de resistência frente à desqualificação que estas crianças experimentam em sua relação com a escola e com a sociedade de uma maneira geral. Não é somente o dinheiro que realmente importa. Existe uma busca subjacente muito maior. Estar trabalhando lhes confere um sentimento de capacidade, de superação, de autoconfiança, de liberdade. Estar trabalhando é pertencer a um mundo social desigual sem aceitar pacificamente as regras impostas, onde contrariar preceitos não significa simplesmente transgredir normas, mas impor pensamentos nos quais acredita.

A maioria das crianças trabalhadoras entrevistadas afirmou estudar (87,5%). Quando perguntadas se a escola é importante no trabalho que realizam, 85% responderam que sim. No entanto, a forma como a escola participa de seu cotidiano restringe-se ao aprendizado da leitura/escrita e de cálculos matemáticos básicos.

... é importante por que a gente aprende a ler (D., menino de 12 anos, parou de estudar aos 9 anos, fazia a 1ª série).

A escola ensina a ler e a escrever (H., menino de 14 anos, faz a 5ª série, trabalha nas Olarias)

Eu já vendi manga e aprendi a passar troco na escola... estudando (R., menino de 10 anos, faz a 2ª série, trabalha nas olarias).

A escola reafirmou-se a todo o momento como importante, mas extremamente distanciada da vida pessoal e das aspirações destas crianças: a maioria das escolas não sabe sequer que a criança trabalha. Apontaram também deficiências nas condições de funcionamento das escolas, descrevendo-as como *sujas e bagunçadas*, e as professoras como descomprometidas com um trabalho pedagógico mais consistente pois *deixa todo mundo bagunçar, num tá nem aí...*

[deixou de estudar] porque eu não quis mesmo estudar... porque a escola era muito ruim, a professora era muito burra e o diretor... não aprendia nada. [o que você mudaria na escola?] mandava pintar a escola, fazer muro... plantar um pé de alguma coisa lá... de fruta, enfeitar as carteiras, mandava botar outro quadro, pintar o colégio [e em outras coisas, no ensino?] só a professora mesmo... ela não sabe ensinar! (J., menino de 12 anos, engraxate, rodoviária, mora na Vila da Paz, fez até a 2ª série, atualmente não está estudando).

[...] é ruim demais ficar o dia todinho preso. [apesar de achar que o escolão tem de tudo] (T., menino de 10 anos, faz a 4ª série, trabalha como engraxate na Rodoviária).

Sobre esta relação entre escola e trabalho, a quase totalidade (95%) das crianças não vê no trabalho um obstáculo para os estudos, ao contrário, acha que o trabalho as

torna ainda mais espertas. Quando nos referimos a este aspecto, possivelmente conflituoso, apressam-se em nos mostrar que estudam em um horário e trabalham em outro, *não tem como atrapalhar*.

O trabalho não atrapalha não. Na hora que eu chego da escola eu faço o dever, tomo banho e venho para cá.[você trabalha só à tarde?]. Às vezes, eu queimo umas peças e fico até de noite (H., menino de 14 anos, faz 2ª série, trabalha nas Olarias).

Não [atrapalha], caso a pessoa tiver de estudar de tarde, faz alguma coisa de manhã para juntar algum dinheiro para ajudar sua família (E., menina de 13 anos, faz a 4ª série, trabalha na Ceasa).

Pra mim não atrapalha não, porque eu trabalhando eu ajudo minha mãe e vou estudando (T., menina de 13 anos, faz a 4ª série, trabalha na Ceasa).

Nadinha, porque se a pessoa entra no mercado pra trabalhar e não saber se cuidar, quando pensar que não, é um vagabundo de primeira.... se não saber trabalhar. (D., menino de 13 anos, faz a 3ª série, centro da cidade).

Não [atrapalha], porque você trabalha pela manhã e estuda a tarde (F., 13 anos, faz a 6ª série, trabalha na Ceasa).

...Trabalho com o pai... ainda não deu nenhum defeito não, deu tudo certo... acho que estou indo certo (F., menino de 9 anos, Centro da cidade).

Não[atrapalha], vou de manhã [para a escola], volto 5 horas aí... venho 5 e meia para a rodoviária, aí quando é 10 horas aí eu vou pra casa. Quando é 6 horas da manhã, eu escovo meus dentes, tomo café... não atrapalha não (Thiago 10 anos, trabalha na rodoviária, faz a 4ª série, estuda o dia todo no Escolão do Parque Piauí, Quando está de férias trabalha o dia inteiro, de 6 da manhã a 5 da tarde).

Para a criança não há conflito. Onde a escola vê conflito a criança (e sua família) vê possibilidades de crescimento. A escola precisa descobrir, portanto, onde se estabelecem realmente os pontos de tensão, se no trabalho que estas crianças realizam ou em seu total despreparo em lidar com tais segmentos e circunstâncias. Inteligentes, criativos, capazes, já está mais do que comprovado que são. Faz-se necessário que a escola desça do pedestal em que se encontra, intacta, estática, e enfrente os desafios que se impõem: conhecer os significados que orientam as práticas cotidianas destas crianças e valorizar o que é próprio de sua cultura, não impondo um modelo mas construindo juntos um caminho de possibilidades, crescimento e realizações. O trabalho, quem sabe, poderia atuar, contrariando a lógica que se prega, como um instrumento facilitador neste processo de reaproximação, de descoberta e de recomeço.

6.2 Dinâmica e interação familiar

A família apresentou-se, como já esperávamos, como um espaço de socialização por excelência, constituindo uma referência básica na definição dos referenciais da criança.⁷

Das oito famílias que tivemos um contato mais aproximado, seis eram compostas por pai, mãe e filhos morando juntos. As outras duas, cujos pais são separados, uma mora com a mãe e outra com a avó materna. Normalmente, estas famílias poderiam ser descritas como possuindo estruturas frágeis, por constantes

⁷ O contato com as famílias das crianças trabalhadoras nos permitiu constatar, mais de perto, a importância de repensarmos um novo formato para as políticas públicas adotadas no Brasil, que deveria contemplar não somente uma atenção ao indivíduo, mas igualmente ao coletivo família, enquanto instituição privilegiada no processo de socialização e construção da identidade cultural da criança.

desequilíbrios vividos, no entanto, preferimos vê-las como organizações sólidas, pois mesmo em meio a tanta dificuldades, insistem em manter seus vínculos.

São marcadas por uma vivência extremamente difícil, frente à luta cotidiana pela sobrevivência e por uma busca constante por resguardar-se dos perigos da marginalização. Possuem, em sua totalidade, baixa escolaridade. As profissões mais comuns dos pais são as de pedreiro, servente, pintor, mecânico, manicure, empregada doméstica. O significado atribuído ao trabalho reafirma uma construção simbólica arraigada em fortes valores culturais: os pais entrevistados, em sua totalidade, afirmam ter iniciado a trabalhar ainda crianças, falando com orgulho de sua trajetória. O trabalho nos é apresentado não como o caminho único dos despossuídos, mas como uma opção acertada de quem aprendeu a conviver com as dificuldades do dia-a-dia de forma corajosa e inteligente. As palavras a seguir mostram-nos elementos positivos da representação que os pais possuem sobre o trabalho infantil:

*Hoje eu digo pra você que eu tô com essa idade eu trabalhei criança, no tope dele... talvez eu já trabalhava no tope dele. Ora mais, eu levantava era 3 hora da manhã, caminhava 1 légua e meia, remava 1 légua. Passava o dia comendo um pedacim de rapadura. Mais até hoje eu agradeço que meu pai não tinha condição de me dar estudo, mais me deu a coraje de trabalhar. Eu dizendo pra você, eu já tive grande comércio, eu já tive carro. Isso tudo eu perdi , mas como eu já sabia que tinha que trabalhar. Não fui... fazer o que?... Há! Por que eu tinha o que era bom, eu perdi, agora vou ter que robar? não, fui trabalhar, pois eu acho é só isso, por que que nós temos hoje a bandidage que tá desse jeito, por que? Tem coisa aí... tem filho... **Tem gente aí que eu conheço, que é sabido, mas é bandido.** Porque num acha um trabalho com os estudos dele, ele não acha um trabalho, aí ele não tem coraje de trabalhar, vai robar, vai assaltar. Ele não tem a coraje de trabalhar, nem foi criado trabalhando, ele não viu seu pai dizendo: meu filho vamo ali. Então qual é a tendência dele quando ele se*

achar num lugar vendo o outro que tem o dinheirim no bolso, pagando um refrigerante pra uma namorada, pagando um refrigerante pra uma amiga, ele sem ter? Tá incentivando ele por onde? Aí ele olha prum lado não tem corage de trabalhar, de dar o duro. Ele vai pra onde? Vai aprontar, Há pro que ele é de menor, vai aprontar. Vai assaltar, vai fazer tudo pra ter dinheiro. (Sr. Elizeu, pai do W., menino de 8 anos, 2ª série, trabalha na Ceasa).

As palavras do Sr. Elizeu trazem-nos um resumo do pensamento presente entre a maioria das famílias das camadas populares a respeito do trabalho infantil. Das inúmeras abordagens que poderíamos fazer a partir de sua fala, gostaríamos de destacar os posicionamentos frente aos significados da escola e do trabalho, os quais reafirmam a posição de destaque que as representações sociais ocupam no processo de socialização de seus filhos, como um importante referencial de sua vida cotidiana. Neste sentido, as idéias presentes são as de que:

- ✓ Por piores que sejam as adversidades, o trabalho ajuda a superá-las.
- ✓ A criança que trabalha aprende desde cedo a superar as dificuldades impostas pela vida. Aprende a ter coragem de lutar, sabendo enfrentar melhor os desafios.
- ✓ A escola sozinha não assegura a formação necessária que uma criança precisa para a sua vida futura. O trabalho possibilita uma formação complementar imprescindível para o desenvolvimento da criança.
- ✓ O trabalho possibilita uma formação moral que protege a criança dos riscos da marginalização.
- ✓ Os pais têm por obrigação encaminhar seus filhos desde muito cedo para o trabalho, como uma forma de torná-lo uma pessoa mais responsável, ativa e

corajosa, preparada para enfrentar as dificuldades cotidianas e os desafios de sua vida futura.

- ✓ O trabalho situa a criança dentro de sua realidade, de sua condição social, sem, contudo, impor um pensamento pessimista, ao contrário apresenta-se como um caminho promissor para a criança das camadas populares.

Os pais reafirmaram as informações dos filhos: as crianças usam todo o dinheiro que ganham com seus próprios gastos pessoais, apenas uma parcela muito pequena (37%) contribuem regularmente com as despesas da família. Cerca de 45 % o fazem de forma eventual. Que outros valores atuam, portanto, no sentido de favorecer a inserção da criança no mundo do trabalho?

Isso aí é só pra num tá brincando... num tá pensando no que num deve fazer. [e o que fazem com o dinheiro que ganham?] Ah! aí pra é quando começar as aulas eles já tem os cadernos, os lápis deles, as coisas deles. É pra eles mermo... aí né pra gente sobreviver não é pra eles mermo.[...] uma hora dessa eles já tão em casa [onze horas], já vão passar a tarde brincando [estavam de férias]. É só mermo pra num tá vadiando o dia todo (Dona Luzia, avó do R. e do K., crianças que trabalham na Rodoviária).

Vende só trinta dim-dim... vinte. É só pra não ta caçando conversa, não tá aprendendo o que não presta por aí. Porque do jeito que tá o jovem hoje, se drogando, né? (Dona Lucimar mãe do R, criança que trabalha na rodoviária vendendo dim-dim).

Os pais demonstraram ser cuidadosos e atentos quando da atuação dos filhos nas atividades de trabalho, informando-nos que acompanham de perto seu desempenho.

Em sua totalidade afirmam estarem satisfeitos com o trabalho de seus filhos e percebem este trabalho como um motivo de felicidade e grande importância para a formação da criança. O trabalho infantil que quase sempre está relacionado à luta pela sobrevivência familiar em contextos de extrema pobreza, apresentou-se, de fato, como um mecanismo importante na luta pela subsistência (37% das respostas), mas principalmente (63%) como uma forma de resistência e proteção frente à desqualificação que experimentam a maioria destas famílias e aos riscos a que estão submetidos frente à marginalização presentes nas periferias das grandes cidades⁸.

Neste sentido é que, para os pais entrevistados, o trabalho assume uma posição de destaque na formação de seus filhos, na definição de seu caráter. Apontam aspectos positivos resultantes da rotina de trabalho que realizam: dizem-nos que seus filhos se tornaram mais responsáveis (inclusive na escola), mais ativos, espertos, inteligentes. Nos falam, com orgulho, que agora eles *estão aprendendo a ser gente...*, que se tornaram pessoas mais confiantes e participantes das decisões familiares, antes restritas ao casal.

As representações sociais quando construídas pela unidade familiar tornam-se muito mais estáveis e consolidadas. Não é somente a criança que constrói os significados que orientam suas atitudes e decisões, o grupo do qual faz parte participa dessa construção simbólica partir das interações que vivem coletivamente. O diálogo a seguir expressa um pouco de nossas observações, não exigindo maiores esclarecimentos. As palavras transcritas permitem-nos visualizar um pouco desta dinâmica:

⁸ Todas as famílias entrevistadas residem em bairros da periferia de Teresina, marcados pela ausência de serviços públicos de qualidade e por altos índices de violência.

Pai: *Eu tive um período sem ganhar um centavo, com o meu dinheiro cortado e eu com essa perna quebrada, caí e acabei de quebrar essa outra. E esses noventa dias que eu fiquei parado agradeço a ele e a mãe dele. Ela ia pra CEASA comprar aquelas coisinha e ele saía na rua vendendo, vendendo, já não comprava fiado. E não... assim pra pedir um e outro.*

Eu fui chamado na bicha ali, perto da Frei Serafim [Del. Reg. do Trabalho]. Eu fui chamado alí e perguntaro porque que eu levava o meu filho comigo. Eu trabalhava alí dijunto daquele Zabelê. Um dia parou aquele carrim e me preguntaram por que que eu levava meu minino pro... pro serviço. E eu disse para ele, é por que geralmente ele já me dá uma chave, já presta atenção uma coisa e outra. E ôta, tem tudo uma coisa importante, pá ele não ficar na rua jogando pedra na casa de seu vizim, pra seu vizim num vim amanhã cum confusão pra dá nele ou matar ele amanhã ou depois. Aí disse eu falei e mandaram que eu fosse na justiça e eu fui. Lá a mesma história, eu tornei a contar. Aí ó, pro que que na praça Saraiva, na praça Rio Branco, tem minino de dez ano, de sete ano, ... você tá com seu vale, o minino vem, toma aqui e acabouse. Cadê justiça?

Mãe: *É vale, é bolsa, é um colar. Caça minino, cadê? me live, que é piqueno.*

Pai: *Se todo pai fizesse aquilo [colocasse o filho pra trabalhar], não e não existia ladrão.*

Mãe: *Não existia tanta malandragem. Eu lhe garanto bem aqui. Tá bem aqui, pois... sua bolsa, se você esquecer sua bolsa, não vá pensar que meu minino vai abrir e ver o que é que tem dentro não. Ele chega direto a mim – pai aquele homem dexou isso..., aquela bolsa. Eu já chego pra ele, meu filho sim vou guardar, por que na gestão de outro já ia era esconder no mato e ver se tem dinheiro, ...então isso aí eu acho importante eu... por que nossos filhos eu garanto que não vai dar nenhum ladrão, num vai não. Eu boto ele pra vender as coisas, ele chega o dinheiro certim, até cinco centavos.*

Pai: *Vende na rua, chega... mamãe... Taí o dinheirim dele guardadim ali. A mãe dele diz toma cinqüenta centavos pra tu e toma hum real pra tu, cê pensa que ele guarda pra ir chupar de bombom, pá ir comprar negócio de brinquedo, essas coisas pra tá... não sinhô. Já lembra de um caderno, já lembra de uma coisa e outra.*

Mãe: *E ele é muito interessado no coléjo. Aqui, se eu já tem aprontado a comida bem, se ainda não tem, pois ele não espera, deixa pra merendar lá. Mas pro coléjo vai. Nem*

que eu num mande. As vez eu digo: menino deixa pra ir amanhã que já tá atrasado. Hoje tu num vai. Mas ele diz eu vou. Por que diz que perde... e fica perdendo ponto.

Pai: *As vez diz que o arroz tá enxugando e ele diz – mamãe mas já começou o ronda, já é doze e meia, e começa a se arrumar depressa. As vez ela pega dá hum real: – pega, tu tá avexado... mas eu tô avexado, hoje é prova. Ela pega hum real bota no bolso. Ele tira dez centavos, vinte centavos(...) A gente pergunta: Tu merendou? Merendei um dindim.*

Como tenho dito muito, eu tive na praça Saraiva. Aqui, acolá eu vou lá e na praça Rio Branco e vejo aquela mutidão de criança robando. Por que que tão robando? Aquelas crianças nasceram foi do chão? Aquelas crianças num tem pai não pra cuidar daquelas crianças? Ou os pai tudim morreram daquelas crianças? Os irmãos? Os ti tudim morreram? Pra num dá criação? [a família é a principal responsável pela formação da criança].

Mãe: *Agora eu falo como o padre: criança não nasce robando. Não nasce. As vez o pai também não liga com aquilo [coisas erradas que acontecem] ali vai crescendo [a criança vai aprendendo o que não deve].*

Pai: *É como eu. Eu tenho subrim, Eu quero que você veja. Eu tenho subrim que se ele vê você andando por aí, se você esquecer um negócio desse bem aí, então se você andar pela rua, por aí com um cordão na sua mão ou no seu braço e ele vê, ele é capaz de chegar e lhe tomar. Por que não tem criação. Então? se fosse criado do jeito que nem os meus [trabalhando]... num são ladrão. Então eu disse tudo isso lá. Eles acharam que fosse errado levar ele pra oficina. [...] Então esse país... nós mora num lugar que não tem justiça. [...] É isso aí que nós temos que ver, é educar todos os nossos filhos.*

[Se fosse possível escolher só estudar ou só trabalhar?]

Só estudar, ...que eu quero assim, mais antes melhor pra ele do que bom pra mim. [em seguida, sai em defesa do trabalho] Vai pra venda de manhã e de tarde ele vai estudar por que senão quando completar dezoito anos não vai saber de nada [a escola sozinha não é suficiente] e vai só se empregar, amanhã ou depois eu morro e ele fica penando (Seu Lourival e Dona Tereza, pais do F., um menino de 13 anos, que cursa a 6ª série e que trabalha na Ceasa como vendedor ambulante).

6.2.1 Infância: uma construção social

Percebemos que com o trabalho a criança passa a assumir uma posição diferenciada na estrutura familiar. É como se tivesse entrado em um novo mundo antes permitido apenas às pessoas adultas. Talvez por este motivo falam, muitas vezes, como se fossem *gente grande*, como se não fossem crianças. Assim é que a própria definição do período de infância passa a adotar outros parâmetros: a idade sozinha não responde mais pela inclusão da criança no mundo do adulto. O trabalho passa a ser também um importante elemento na construção da representação de infância.

Lembrando o que nos diz Miranda (1995), na sociedade capitalista em que vivemos, marcada por relações entre classes sociais antagônicas, a origem da criança lhe confere uma condição específica de infância. Esta perspectiva admite que não existe uma natureza infantil mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por diversos fatores que vão do biológico ao social, configurando uma realidade concreta.

Nas famílias cujos pais são separados (35%), esta concepção torna-se ainda mais presente. Nestes casos, a criança trabalhadora assume uma posição de destaque na hierarquia familiar, onde a representação de infância é construída em meio a outros importantes significados. *“Não sou mais criança não, menino! já tenho 8 anos. Sou o mais velho lá de casa. Meu pai foi embora, moro com minha mãe e com meus irmãos que ainda são pequenos. Quem sustenta a casa lá em casa sou eu...eu sou o homem lá de casa.”*⁹ Nestes casos o trabalho traz para a criança, inclusive, um sentimento de autoridade, que antes pertencia ao pai, o provedor da família.¹⁰

⁹ Criança de 8 anos, filha de pais separados, trabalha na CEASA vigiando carros e carregando cestas. Sai para trabalhar ainda cedinho (6, 7 horas da manhã), quando volta pra casa (*lá pelas 11 horas*) traz sempre

Um olhar inicial faz-nos supor que a definição da condição de ser criança, dos papéis no interior do espaço familiar, dos arranjos estruturais e organizacionais, segue unicamente uma lógica prática dentro do que parece ser uma adequação à vida material que se impõe. Os aspectos simbólicos seriam resultante desta lógica prática, que busca adequar-se à organização da vida material. Isso pressupõem um sentido de racionalidade na organização da família que dita o significado das relações existentes e a não aceitação da dimensão simbólica quando esta não corresponder a uma tradução da dimensão prática. Neste sentido, o fenômeno do trabalho infantil bem como as transformações da família, enquanto construção social, seria somente formas adaptativas de sobrevivência.

No entanto, acreditamos num sentido mais amplo, mais subjetivo, que nos diz que a lógica prática, ela própria, é uma significação da ação e nunca poderia ser vista como a única determinante da ação humana. As circunstâncias que originaram a criança trabalhadora, principalmente aquelas que trabalham em condições de evidente exploração, são frutos de uma profunda inversão de valores e um conseqüente crescimento da condição de miséria de grandes parcelas da sociedade. Mas existem outros elementos presentes neste processo: significados que expõem uma ordem

algumas frutas e verduras que *as pessoas jogam no lixo, mas que ainda dá pra aproveitar*. Em média, consegue ganhar entre dois e três reais por dia.

¹⁰ Muitos estudos, em diferentes áreas do conhecimento, têm sido realizados sobre as transformações que o grupo familiar vem sofrendo. Para muitos estudiosos, tem havido, com o tempo, um enfraquecimento desta instituição. Áries (1981), numa tentativa de reconstrução histórica, alerta para a fragilidade da família, apesar de muitos discordarem, pois, segundo ele, a proteção da intimidade da família contra o efeito desagregador das pressões sociais, foi um produto tardio da história, encontrando-se somente indícios dela a partir do séc. XVIII. O que se passou a discutir é a solidez da família frente às profundas transformações sociais causadas pelo crescimento da miséria e pelo surgimento de novas características resultantes de estratégias de sobrevivência adotadas. O modelo da antiga família forte, patriarcal, perde, portanto, alguma de suas características principais.

simbólica altamente determinante do processo de socialização vivenciado por estas crianças. O trabalho transcende a uma razão meramente instrumental, justifica-se também pelo desejo de sentir-se bem, realizado, feliz, capaz. Assumindo exatamente o espaço que a escola insiste em não querer ocupar. A infância, por sua vez, é um estado de espírito que se constrói e reconstrói a cada dia, em que se pode alterar sua percepção mas não a sua existência, abreviar suas manifestações mas jamais lhe cecear a liberdade de resignificar o seu tempo.

6.2.2 Trabalho e desempenho escolar

Assim como as crianças, os pais não acham que o trabalho interfere no desempenho escolar. Destacam sempre os horários de cada uma das atividades pra justificar que não há conflito algum entre trabalhar e estudar. *Não, mas ela não trabalha, que o serviço que ela faz aqui é quando ela para de estudar, quando ela faz os trabalhos dela... ela vai e pinta um jarrim* (José de Ribamar, pai da J., menina de 13 anos, faz a 6ª série, trabalha nas olarias).

Chegam até mesmo a destacar que o trabalho contribui pra que a criança se desenvolva ainda mais na escola. A maioria considera que os filhos vão bem nos estudos, apenas um pai reconheceu ser cansativo para o filho chegar do trabalho e ir em seguida para a escola. Mas, logo em seguida, destaca que a criança não se ressentem com isso, ao contrário, o trabalho é motivo de alegria pra ela. [...] *Pode [atrapalhar]... eu acho o seguinte: pode até ser mais um pouco forçado para eles... para a criança, porque que ele pode chegar do trabalho às vezes cansado e pode ser... eu acho que pra mim seja cansar um pouco [...] mas pra ele é um advertimento* (Sr. Elizeu, pai do W. criança de 8 anos que trabalha na CEASA).

Quando analisamos a inadequação série/idade entre estas crianças e mostramos aos pais que há uma distorção elevada, eles admitem que os filhos têm algumas dificuldades na escola, justificam dizendo que [...] *é por que eles não se interessam... ficam assistindo televisão... às vezes não gostam de estudar*. Para os pais, em momento algum o trabalho surge como elemento conflitante com a escola, ocupando exatamente o tempo antes ocioso da criança. Quando perguntados se tivessem que escolher entre o trabalho ou a escola para seus filhos, a maioria disse que optaria pela escola, alguns que esta seria uma decisão difícil [...] *escolher só um dos dois, aí fica difícil...*

6.2.3 O distanciamento da escola

Todos os pais informaram que a escola nunca conversou com eles sobre questões relacionadas ao trabalho infantil, uma atividade muito presente entre crianças das camadas populares. Numa demonstração clara do distanciamento da escola com a vida pessoal destas crianças e de suas famílias, de suas práticas cotidianas e mesmo com a cultura da qual fazem parte. Para os pais, a escola define uma dissociação, claramente perceptível, entre a vida escolar (dentro da escola, onde devem se enquadrar em padrões pré-estabelecidos) e a vida real destas crianças, como se fizesse parte de dois mundos distintos.

A família reconhece a importância da escola para a vida pessoal de seus filhos e para o trabalho que elas realizam. No entanto, assim como as crianças, destacam apenas a aprendizagem da leitura, da escrita e de operações básicas de matemática como sendo sua maior contribuição. Apesar disto, a família reconhece na escola um caminho para se chegar *a uma vida melhor*:

[...] O estudo não valia mesmo nada [antigamente]. Mas hoje em dia nem numa conzia, se você não saber lê, não tão mais lhe querendo, né? A patroa sai e deixa tudo anotado: - Tá qui, faça tudo isso ai! Você num sabe lê hum... você fica procurando um e outro. Hoje em dia nem carroceiro não pode mais viver sem ler. De primeiro, a gente dizia assim: - olhe, tu num quer aprender a lê, cumpouca tu vai trabaiaar nos carros prefeitura [carros coletores de lixo]. Agora nem os carros da prefeitura num aceita mais. Tá mudando, e tá mudando rápido! (Dona Luzia, avó do R e K, meninos que trabalham na Rodoviária).

Pra mim vai pra escola pra aprender mermo. Aprender a lê e ter um futuro pra mais na frente ser alguém. Como eu digo é muito pra ele: estuda, quando tiver grande trabaiaar pra mim ajudar. E ele gosta de ir para o colégio (Dona Lucimar, mãe do R., menino que trabalha na Rodoviária).

Ao que tudo indica, o saber escolar somente tem sentido quando vinculado a situações práticas de sua vida cotidiana. Ele se faz importante à medida que possibilita acessar níveis considerados mais elevados no mundo do trabalho. Níveis não tão exigentes: na medida em que a criança já domina as técnicas da leitura e da escrita e aprende a fazer contas básicas de matemática, conseguindo transitar com maior segurança no contexto onde realizam suas atividades, a escola parece ter cumprido sua principal função, não mais despertando o mesmo entusiasmo inicial.

Sentimos que parece existir uma falta de esperança em torno de uma maior contribuição que a educação escolar possa oferecer. Nesta perspectiva, a escola não é percebida como instrumento de ascensão social e estas pessoas parecem interiorizar, embora às vezes digam o contrário, que é somente através do trabalho desqualificado e desqualificante é que poderão se firmar enquanto trabalhadores. Aceitando, muitas vezes, como natural (mas não inertes) algo que decorre de uma construção social,

desigual e estigmatizante. A lógica da escola libertadora e igualitária pretendida é contrariada por um cotidiano seletivo e excludente que se vive. O trabalho infantil surge, portanto, como um contraponto, uma forma de resistência frente à realidade que se impõe:

Por que o seguinte é esse: nós pobre hoje não temos condição de formar um filho. Hoje nós não temo, nós não temos condição de formar um filho e pra mim eu acho que nós cuma pobre, nós não podemos dar tudo que um filho precisa amanhã, adepois. Porque quando eles vão completando essa idade deste aí de 16, 17 anos [outras pessoas que estavam presentes]. Eles já vão querendo alguma coisa pra sair, se advertir, querem vertir melhor, querem calçar melhor, e nós não temos condição de dar essas coisas desse jeito que ele precisa, pois não é só ele que precisa, não é só ele que tem de filho, tem outro que precisa manter, aí então, aí ele não tendo o costume de dar aquele trabalho, ele realmente não tinha porque o pai não botô, não ativô. Ele se cria com aquela prigiça por que não teve costume com o trabalho, então, pra mim eu acho o seguinte: É os dois, um pouco de tudo [escola e trabalho]. Com trabalho já vai sabendo que pra sobrevivê, tem que trabalhar. Um dia se ele não achar... não se der bem na vida, não ter um estudo que dei pra ele, ele já sabe achar essa corage pra trabalha (Sr. Elizeu, pai do W., um menino de 8 anos, que cursa a 2ª série e que trabalha na Ceasa como vendedor ambulante).

Esta concepção de escola e a forma de perceber seus aspectos condicionantes, nos remetem as observações feitas por Bourdieu (2001), compartilhadas igualmente por Sales (1995), segundo as quais, ao atribuir aos indivíduos uma esperança de vida escolar

dimensionada pela posição que ocupam na hierarquia social, a escola favorece a perpetuação das desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima.¹¹

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 2001, p. 41).

A escola necessita, portanto, ser repensada dentro de uma perspectiva maior de inclusão, mais qualitativa. Não tratando como iguais pessoas que possuem especificidades culturais diferentes, mas valorizando a subjetividade presente nas diversas camadas sociais, apropriando-se do que é próprio em cada cultura de classe. Os currículos e metodologias escolares precisam ser repensados de forma a abandonar a visão meramente prática, instrumental, sobre o trabalho infantil. Precisam adotar uma nova perspectiva, que reconheça os significados que o trabalho possui para a criança e suas famílias, buscando conexões que possam favorecer uma maior compreensão do processo educativo que vivenciam, que transcende aos muros escolares e adentra as praças, os mercados públicos, a comunidade em que vivem. Pois é nessa interação entre escola e trabalho, nem sempre harmoniosa, que a criança vai construindo sua realidade e é neste mundo de significados que definem seus sonhos, esperanças e atitudes.

¹¹ Segundo Bourdieu (2001), esta aparência de legitimidade dada à seleção escolar é reforçada pelo sucesso excepcional de alguns indivíduos que transpõe sua condição social por meio da escola, dando crédito ao mito da escola libertadora junto aos próprios indivíduos que ela eliminou. Para Bourdieu, “(...) aqueles que a escola ‘liberou’, mestres ou professores, colocam sua fé na escola libertadora a serviço da escola conservadora, que deve ao mito da escola libertadora uma parte de seu poder de conservação (p.59).

6.3 A lei que se prega e a ordem que se vive: trabalho infantil e resistência cultural

A história social nos mostra que durante muitos séculos a criança não era vista como sujeito de direitos, sendo colocada à margem da sociedade. Até mesmo no interior do espaço familiar era vista apenas como um vir a ser, sendo considerada como sujeito somente quando chegava a idade da razão. Com o passar do tempo, a criança assumiu uma identidade própria e desde o seu nascimento é vista como alguém que têm direitos, os quais a sociedade é obrigada a cumprir. No Brasil, uma legislação mais específica sobre a proteção ao trabalho juvenil só surgiu em 1891. De lá para cá, muitas transformações ocorreram nesta área.

Mais recentemente, nas últimas décadas, uma nova consciência motivou importantes conquistas na área da proteção à infância. No final da década de 70 e início dos anos de 1980 a análise crítica do modelo político e econômico vigente no Brasil mostrou-nos a existência de um profundo impacto negativo, altamente nocivo ao desenvolvimento social. A criança trabalhadora apresentava-se como um exemplo claro do desequilíbrio social instalado. Por detrás desta problemática, um mundo desigual se descortina, apresentando-nos milhões de famílias carentes, escolas excludentes e um pensamento social marcado por uma visão estigmatizante da criança das camadas populares. Aspectos que denotavam a ineficácia absoluta dos programas e políticas públicas até então colocadas em prática.

Esta reflexão crítica, acompanhada de constantes e difíceis lutas sociais, motivou inúmeras mudanças, em especial no campo da atenção integral à criança. Na área jurídica, a década de 80 foi decisiva. É promulgada a nova Constituição Brasileira e

com ela nasce o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei Federal nº 8.069/90). No início da década de 1990 esta lei previa “É proibido qualquer trabalho a menores de 14 anos, salvo em condição de aprendiz” (capítulo V, art. 60)¹².

Em 2001, o Brasil concluiu o processo de ratificação de uma norma internacional e o Congresso Nacional sancionou a Convenção 138 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, modificando a versão anterior da lei e alterando a idade mínima de inserção no trabalho de 14 para 16 anos.¹³

Diante do que as instituições que trabalham com políticas públicas consideram uma importante conquista social, as crianças e suas famílias se ressentem pois não reconhecem neste aspecto uma melhoria de sua condição social. As representações construídas sobre o trabalho e a escola se contrapõem a aceitação desta norma jurídica. A lei passa, portanto, a possuir uma representação negativa para estas crianças e suas famílias, que não a vêem identificada com seus valores, significados e com sua cultura de classe. A este respeito foi muito comum ouvirmos:

Não, eu não acho errado [a criança trabalhar], porque a minha mãe diz é que tem que trabalhar... desde cedo pra aprender e quando crescer ser alguém na vida (E. menina de 13 anos, 4ª série, trabalha na Ceasa).

Concordo muito não, é melhor trabalhar desde pequeno para quando crescer ser alguém na vida (E., menina de 13 anos, faz a 4ª série, trabalha na Ceasa carregando cestas e vigiando carros).

¹² “Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação da Educação em vigor (Art. 62 – ECA).

¹³ Emenda Constitucional nº 20, de 16 de dezembro de 1998.

Ah, pois eu gosto de engraxar (J., menino de 12 anos [mais parece ter oito], não está estudando, fez até a 2ª série, trabalha como engraxate na Rodoviária, todos os dias, inclusive os finais de semana).

Eu acho muito errado, porque se não pode trabalhar, mais pode tá no mundo fazendo bagunça, né. Eu acho que não tá certo não, a lei é... [...] Criar uma criança até crescer, sem fazer nadinha, só fazendo malinagem na rua, isso eu não acho certo (Sr. José de Ribamar, pai da J., uma menina de 13 anos, faz a 6ª série, trabalha nas Olarias).

Eu vejo essa proibição é uma maneira ativando pra droga. Pro rôbo, pra tudo enquanto não presta. Eu vejo essa maneira empatar, proibir uma criança, o pai botar seu filho para ir desenvolvendo (Sr. Elizeu, pai do W., menino de 8 anos, 2ª série, trabalha na Ceasa).

Neste sentido, a representação a respeito do trabalho como algo positivo, que ajuda na formação, que torna a criança responsável, que protege da marginalização, que faz a pessoa ser mais esperta, inteligente, parece corresponder aos reais determinantes da inserção e permanência da criança das camadas populares no mundo do trabalho. Tentar justificar esta problemática pelo simples viés da luta pela sobrevivência material é não somente desconhecer a realidade vivida por estes contingentes, como também subestimar sua capacidade criativa de resistência frente aos desafios sociais que se apresentam, feitos não só de luta pelo do pão do corpo, mas também pelo desejo inalienável de sua alma, que anseia por uma vida melhor, mais digna, por verem respeitados seus valores, sua cultura, e realizados seus sonhos e ideais.

A escola, por sua vez, precisa reconhecer que o processo educativo transcende a sua atuação, possui uma dinâmica que não permite a imposição de limites, uma lógica que não cabe dentro de uma explicação linear, pois acontece dentro de um universo complexo e cheio de significados. Somente a partir do (re)conhecimento de tais significados é que poderemos conceber uma escola identificada com os reais interesses e anseios destas crianças, uma escola que possa ser reconhecida, de fato, como um instrumento de liberdade e de justiça social.

CAPÍTULO VII

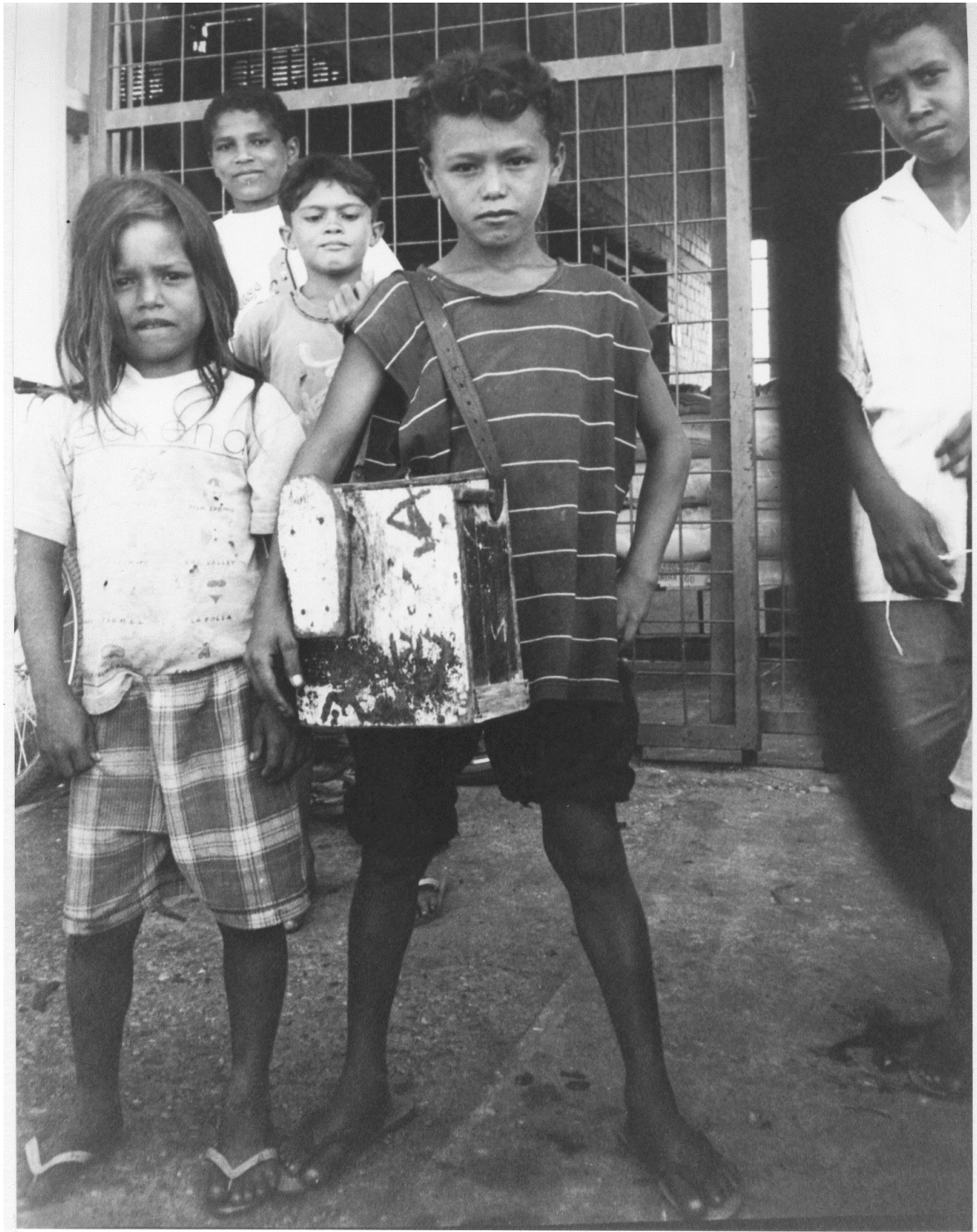
Criança trabalhadora o *retrato* de uma realidade

*É difícil defender,
só com palavras, a vida,
ainda mais quando ela
é esta que vê, Severina;
mas se responder não pude
à pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva
e não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfilar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica.*

(Vida e Morte Severina, João
Cabral de Melo Neto)

A realidade vivida por milhões de crianças brasileiras, inseridas no mercado de trabalho, transcende a qualquer teorização que possamos fazer a seu respeito. Estas crianças participam de um mundo cheio de significados, onde mesmo uma pequena aproximação já nos enche os olhos e nos faz acreditar que avançamos no conhecimento. Um conhecimento, nunca conclusivo, que se faz a partir de aproximações sucessivas, numa busca que não tem fim. E a beleza deste instante, da alegria da descoberta, talvez resida exatamente nisso, em seu caráter temporário, fluido, dinâmico, a nós mostrar sempre novos caminhos, a suscitar em nós o desejo de uma caminhada constante.

Neste capítulo, resolvemos propor uma nova escrita, talvez por que esperamos também uma leitura diferenciada, própria, individual. De acordo com a etimologia da palavra, *fotografar* significar “escrever com luz”, portanto, esperamos através destas fotografias escrever parte de nosso relatório de pesquisa, registrando através da imagem aspectos importantes das pessoas e dos contextos que pesquisamos.































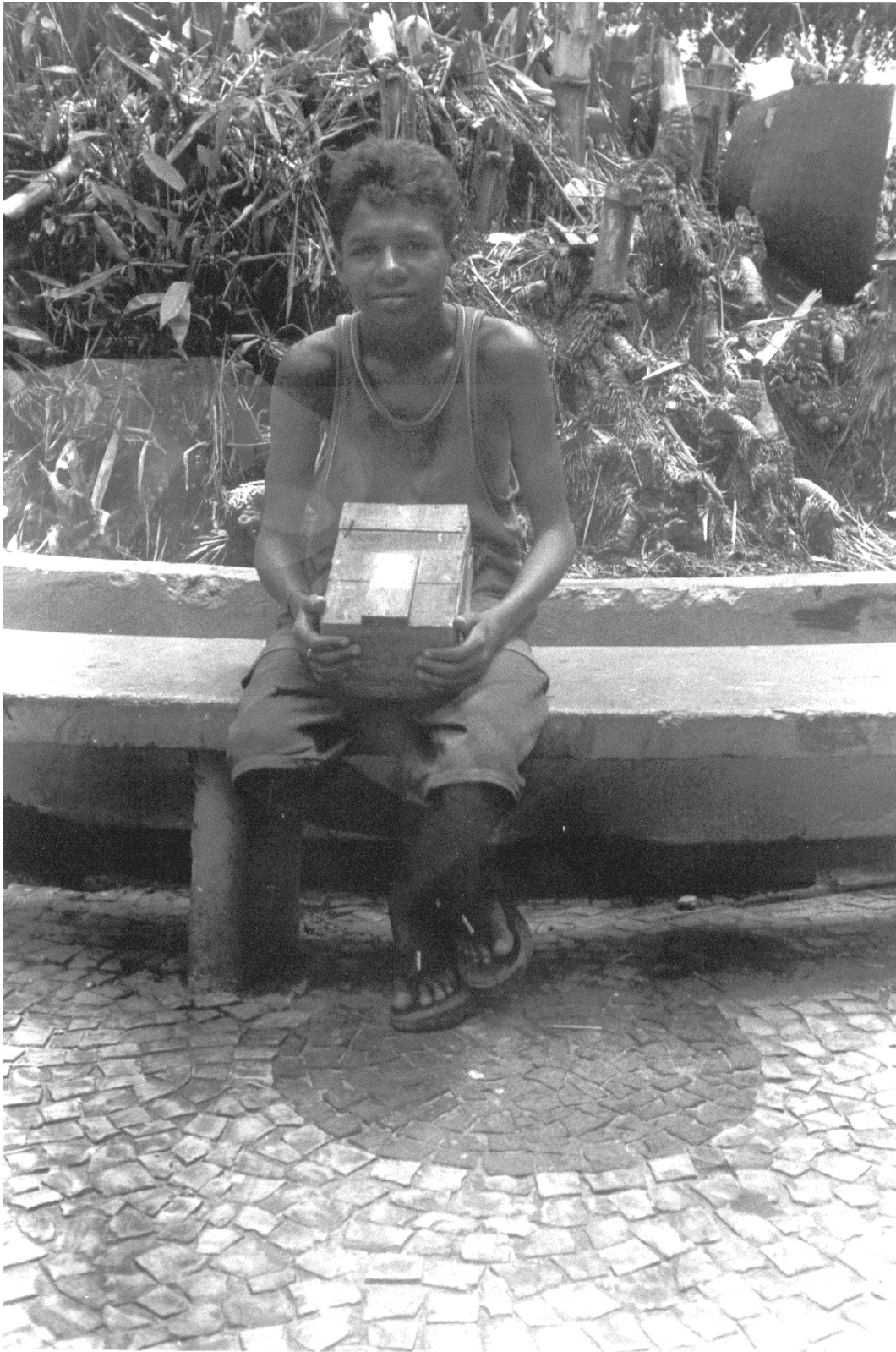






















CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos centrais que compõem o núcleo das representações construídas pelas crianças e suas famílias sobre o trabalho infantil, puderam ser identificados a partir da análise geral das respostas dadas.

	Trabalho infantil	“crianças trabalhadoras”
Criança trabalhadora	Aprendizagem, ocupação como disciplina e proteção, consumo	espertas, independentes, responsáveis, inteligentes, solidárias
Famílias	Formação, ocupação como disciplina e proteção, necessidade	Responsáveis, protegidas, maduras

Percebemos que não há diferença significativa entre as representações elaboradas pela criança e por sua família, sobre o *trabalho infantil* e a *criança trabalhadora*. Mesmo os elementos que se apresentam de forma diferenciada ocupam um mesmo sentido: os pais ao enfatizarem a formação, enquanto os filhos destacam a aprendizagem, demonstram perspectivas diferenciadas decorrentes dos papéis que ocupam: a criança percebe os efeitos do trabalho dentro de uma projeção mais imediatista, relacionando-o com a experiência escolar. Os pais os percebem mais a longo prazo, dentro de uma perspectiva de futuro. No entanto, em ambos os casos a representação do trabalho infantil está relacionada com segurança, responsabilidade, maturidade, solidariedade e, em última instância, com necessidade e possibilidade maior de consumo.

Os diversos significados associados ao trabalho infantil, parecem contrariar frontalmente o paradigma atual que tenta se estabelecer através de políticas públicas e

institucionais de erradicação do trabalho infantil, exatamente por percebê-lo como algo penoso, humilhante, degradante, que conduz a estagnação, que se contrapõe às possibilidades de crescimento pessoal e social. Ou seja, o mesmo trabalho que para a grande maioria da população das camadas populares dignifica e protege a criança, assume um significado totalmente oposto, fruto de reflexões atualíssimas de organizações governamentais e não governamentais que atuam no campo das políticas de atendimento a estes contingentes.¹

As reflexões advindas deste entrelaçamento entre preceitos institucionais e vivências coletivas, nem sempre consensuais, encontram um importante suporte de análise na Teoria das Representações Sociais. Segundo Jodelet (1989), isso acontece em decorrência da “construção seletiva”, resultante do processo de objetivação, onde o conhecimento empírico advindo das interações cotidianas, do contato com a sociedade de maneira mais geral, é selecionado pelos valores e interesses do grupo, evidenciando uma relação dialética entre representações e práticas.

Esta forma de resistir ao pensamento, quase hegemônico, de que o trabalho infantil prejudica o desenvolvimento da criança, parte de uma construção ativa da realidade, presente nos processos representacionais vividos por estes contingentes. Uma construção que somente é possível a partir da interação com o objeto representado. Quando se vive essa interação cotidianamente, quando os significados que possuem são sentido na própria pele, fica muito mais difícil qualquer ideologia contrária se estabelecer.

¹ Dizemos atualíssimas pois há bem pouco tempo o trabalho era o único caminho, apontado pelos governantes e pela sociedade em geral, capaz de restituir à criança das camadas populares, sob riscos da marginalização, sua condição de cidadã.

As famílias destas crianças trabalhadoras, quase sempre descritas como desestruturadas, frágeis, desorganizadas, desunidas, exploradoras, foram-nos apresentadas de forma muito diferente. Ao nos distanciarmos de uma tendência natural de enquadramento a um modelo (burguês) de família, uma nova perspectiva se fez diante de nós. Percebemos que elas possuem uma racionalidade própria, permitindo-se a novos ordenamentos, como uma forma de enfrentar as adversidades de sua realidade, sem, contudo, abrir mão dos valores em que acredita. Neste sentido, uma nova dinâmica se estabelece: diferente, mas não inferior, menos estável, mas não menos capaz de enfrentar desafios².

Os pais entrevistados demonstraram acompanhar o desempenho de seus filhos na escola e no trabalho, interessando-se por saber de sua rotina diária. A forma como se posicionam diante dos elementos em destaque indica uma ancoragem estável à representação social que possuem sobre o trabalho infantil. Em momento algum o núcleo que compõe o centro de tais representações transpareceu estar sob risco de mudanças significativas, apesar de algumas contradições presentes.

Em meio a estas considerações é importante destacarmos que as incursões baseadas nas afirmativas expostas, devem considerar as especificidades do trabalho infantil abordado por nosso estudo. De uma maneira geral, vemos que são crianças de 07 a 14 anos, em sua grande maioria estudantes de escolas públicas, partícipes de um

² Principalmente quando um dos pais é ausente, as famílias tendem a se organizar em torno de uma concepção mais ampla de família, incluindo neste grupo, muitas vezes em um único teto, parentes mais próximos, primos, agregados. Algumas vezes se organizam em unidades familiares múltiplas. Nestas circunstâncias, o termo família pode designar agrupamentos sociais os mais diferentes possíveis. Se faz necessário rever estes conceitos (negativos), mudando o foco de nossa atenção da estrutura para a qualidade das inter-relações construídas.

mercado de trabalho informal presente na área urbana da cidade. Outro aspecto que deve ser considerado é que todas as crianças que participaram do grupo focal, cujos pais também foram entrevistados, estudavam. Isso pode resultar numa atenção diferenciada por parte destes pais em relação à educação de seus filhos, quando comparadas àqueles pais cujos filhos deixaram de estudar para se dedicarem exclusivamente ao trabalho. Portanto, os resultados aqui apresentados não podem ser generalizados para todas as crianças que trabalham. Os significados presentes sobre o trabalho infantil entre crianças e famílias das camadas populares não devem ser tratados de maneira homogênea. Antes, precisamos considerar o contexto social e as condições específicas em que estão inseridos.

Diante de um fenômeno tão amplo e complexo é natural que muitas coisas não tenham sido ditas, que outras precisassem ser melhor aprofundadas. No entanto, acreditamos que o sentido de nossas reflexões tenha sido compreendido, não como um conteúdo pronto, acabado, mas como uma nova perspectiva de análise, um novo olhar. Esperamos que as considerações suscitadas, a partir da abordagem que fizemos, possam contribuir para a realização de novos estudos e para que a escola tão sonhada e desejada, possa vir a ser, de fato, uma escola real, acessível, inclusiva, onde todas as crianças e jovens, trabalhadores ou não, possam ser reconhecidos como cidadãos de direito, sendo respeitados em sua especificidade social e cultural. Uma realidade que somente será possível se formos ao seu encontro e dissermos *sim* quando perguntados se estamos dispostos a (re)construí-la cotidianamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. M.O. **The teacher`s professional identity and their representations about children`s competence.** 2ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais, Rio de Janeiro, 1994.

ALTHUSSER, L. **Posição 2.** Rio de Janeiro: Graal, 1980, v.17.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação.** In: Em aberto. Brasília. Ano 14, n.61. jan/mar. 1994. p.60-78.

ALVIM, Rosilene e LEITE LOPES, José Sérgio. **Famílias Operárias, famílias de operárias.** In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, nº 14, ano 5, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, out. 1990 [7-17].

APPLE, M. W. **Maestros y textos: una economía de las relaciones de clase y sexo en educación.** Paidós, Barcelona: 1989 (c).

_____. **Currículo e Poder. Educação e Realidade.** Porto Alegre, 14 (2): 46-57, jul./dez. 1989 (a).

_____. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

ÁRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUDELLOT, C. & ESTABLET, B. **Escuela Capitalista in Francia.** Madrid, Siglo XXI, 1976.

BOAKARI, Francis Musa. **Family school on judgement concerning the black child`s identity: a case study from Brasil.** CIES Conference, Sam Diego, march, 1994.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Eu caçador de mim: pensando a profissão de psicólogo. In: SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento do cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education.** Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1992.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** 3ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOWLES, S. & GINTIS, H. **Schoolingin capitalist América.** Nova York: Basic Books, 1976.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8.069/90.** Brasília, 1990.

BRASIL, IBGE: (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) Censo Demográfico 2000. Disponível em <
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/censo2000/universo.php?tipo=31&paginaatual=1&ufp&letra=T&PHPSESSID=74>>. Acesso em 31/01/2003.

BURGER, Freda e CERVINE, Ruben (orgs.) O menino trabalhador no Brasil urbano dos anos 80. In: **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80.** SP, Cortez, 1991.

CARRAHER, D. W., CARRAHER, T., SCHLIEMANN, A. **Na vida dez, na escola zero.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CASTRO, Ricardo Vieiralves. Representações sociais da prostituição na cidade do Rio de Janeiro. In: SPINK. Mary Jane (org.). **O conhecimento do cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense. 1995.

CERVINI, Ruben e BURGER, Freda. O menino trabalhador no Brasil urbano dos anos 80. In: A. Fausto e R. Cervini (Eds.): **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988.

COSTA, Antonio C. Gomes da. **O Estatuto da criança e do adolescente e o trabalho infantil**. Brasília, DF: OIT; São Paulo: Ltr, 1994.

COSTA. Ângela Silva. **O pão do corpo, o pão da inteligência e o pão do coração. O lugar da criança na sociedade – 1927-1990**. Dissertação de Mestrado em História. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica – PUC, 1996.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In MINAYO, Maria C de Sousa (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 3 ed., Petrópolis, Vozesm 1994.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz F. Mazzei. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. Anais do XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Ouro Preto, Minas Gerais, 2002.

DILTHEY, W. **Intruducción a las ciencias del espiritu**. Madri, Revista de Occidente, 1956.

DUARTE. Luis Fernando D. Muita vergonha, pouca vergonha: sexo e moralidade entre classes trabalhadoras urbanas. In: LOPES, José Sérgio (org.) **Cultura Operária**. São Paulo, Paz e Terra, 1986a.

_____. **Da Vida Nervosa nas Classes Trabalhadoras Urbanas**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor/CNPq, 1986b.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1990.

ENGUIITA, Mariano. **A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989 (a).

_____. **Educação e teorias da resistência. Educação e Realidade.** Porto Alegre, 14 (1): 3-16, jan./jun., 1989 (b).

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elise. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez, 1989.

FARR, Robert M. **As raízes da psicologia social moderna (1872-1954).** Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1998.

FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Ruben (org.) **O trabalho e a rua: criança e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80.** São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, B. G. **Um mundo “menor” no maior: um estudo do trabalho do menor na indústria de Fortaleza.** Fortaleza, s/ed., 1983.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e Linguagem no Desenho da Criança.** Campinas, SP, Papyrus, 1998.

FEYERABEND, P. **Contra o método.** Rio de Janeiro: ed Francisco Alves, 1989.

FREITAG, Bárbara. **Escola. Estado e Sociedade.** 3ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GILLY, Michel. As Representações Sociais no campo da Educação. In: JODELET, Denise (Orgs.). **As Representações Sociais.** Tradução de Lílian Ulup. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.321-341.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em Educação: para além das teorias de reprodução.** Petrópolis, Vozes, 1986.

GOUVEIA, M. C. “Anjos sobra a cidade” a criança da favela em seu mundo de cultura. Belo Horizonte: Dissertação de Mestrado/UFMG, 1990.

GOUVEIA, M. C. Soares. **A criança de favela em seu mundo de cultura.** Cad. Pesquisa, São Paulo, n° 86, p.48-54, ago/1993.

GUARESCHI, Neuza Maria Fátima. A criança e a Representação Social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento do cotidiano.** São Paulo: Brasiliense. 1995.

HEILBORN, Maria Luiza. **Dimensões Culturais do Trabalho Infantil Feminino.** 2001. Disponível em: <<http://www.fundacaoabrinc.com.br>. Acesso em: 10 de junho de 2001.

HUZAK, Iolanda e AZEVEDO, Jô. **Criança e Fibra. RJ, Paz e Terra, 1994.**

IPLANCE, **O trabalho do menor no setor informal.** In: Relatório de Pesquisa, n° 1, Fortaleza, 1980.

JODELET, D. Les représentation Sociale: prénomene, concept et théorie. In: Moscovici, S. (Dir.) **Psychologie Sociale.** 2 ed. Paris: P.U.F., 1990.

JODELET, D. Représentations sociales: um domaine em expansion . In: D. Jodelet (Ed.) **Les représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.**

JUAREZ, E. Criança de rua: um estudo das características demográficas. Cap. 4. In: FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Ruben (org.) **O trabalho e a rua: criança e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80.** São Paulo: Cortez, 1991.

KALLÁS, Marlis Lima. Um estudo de famílias em comunidade. In: CBIA – Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência. **Família: ponto de chegada ou de partida?** Rio de Janeiro, Cad. CBIA, n° 4, maio/agosto, 1992.

KIRK, J. & JEROME, M. L. **Reliability and validity in qualitative research**. Beverly Hills, Califórnia: Sage, 1986.

KUNH. Thomas. **Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LANE. T. M. S. e CODO, V. (Org.). **O que é psicologia social. O homem em movimento**. São Paulo, Brasiliense, 1984.

LANE. T. M. S. **O que é psicologia social**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

LEITE, M. Fecci B. **Criança Trabalhadora: a práxis na rua**. Curitiba: Dissertação de Mestrado/UFPR, 1995.

LOWENFELD, Viktor e BRITTANIN, W. **Lambert. Desarrollo de la capacidad creadora**. Buenos Aires: Kapeluz, 1972.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. SP, epu, 1986.

LUQUET, G.H. **O desenho infantil**. Barcelos (Portugal): Minho, 1969.

MACEDO. Carmem Cinira. **A reprodução da desigualdade: o projeto de vida familiar em grupo de operários**. São Paulo: Vértice, 1985.

MAZZOTTI. Alda Judith Alves. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Ed. Em Aberto, Brasília, ano 14, nº 61, jan./mar. 1994.

MELO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 9ed. São Paulo: Cortez, 1988.

MELO, M. S. **AMPE: Aprendizagem Metódica no Próprio Emprego. Uma estratégia de preparação profissional para o menor**. São Paulo: SENAI – Divisão de Pesquisas, estudos e avaliação, 1986.

MILLWARD, L. Focus groups. In: G. M. BREAKWELL, S. HAMMOND & C. FIFE – SCHAW (org.). **Research Methods in Psychology**. London: Sage, 274-292, 1995.

MINAYO, Cecília de Sousa (org.) et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 3ed. Petrópolis: F. Vozes Ltda. 1994.

MIRANDA, Marília Gouveia de. O indivíduo e as instituições. In: LANE, Silvia T. M. & CODO, Wanderley (org.). **Psicologia Social. O homem em movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

MIRANDA, Marília Gouveia de. O Processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T. M. & CODO, Wanderley (org.). **Psicologia Social. O homem em movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad. Por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public** (1961). Paris, Presses Univesitaires de France, 1976.

_____. On Social Representation. In: FORGAS, J.P. (ed). **Social cognition; perspectives on everyday understanding**. Londres, Academic Press, 1981.

_____. The phenomenon of Social representation. In: FARR, R. M. & MOSCOVICI, S. (org.) **Social Representation**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984 a.

_____. **The myth of the lonely paradigm – a rejoinder**. *Social Research*, 51 (4): 939-67, 1984 b.

_____. **Notes towards a description of Social Representation**. *European Journal of Social Psychology*, 18:11-250, 1988.

_____. Des représentations collectives aux représentations sociales. In: JODELET, D. (ed.). **Les Représentations Sociales**. Paris, Presses Universitaires de France, 1989.

MOSCOVICI, S. e HEWSTONE, M. De la science au sens commun. In: MOSCOVICI, S. (ed.). **Psychologie sociale**. Paris, Presses Universitaires de France, 1984.

MOSCOVITCH, G. L. **Gramsci e a escola**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1988.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO/OIT. **Relatório e plano de Trabalho do IPEC no Brasil**. Brasília, 1993.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO/OIT. **Relatório e plano de Trabalho do IPEC no Brasil**. Brasília, 2000.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PATTO, M. H. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia social**. São Paulo: A. Queiroz, 1987.

PIRES, J.M. **Trabalho Infantil, a necessidade e a persistência**. SP, USP/FEA, Dissertação de Mestrado, 1988.

RIZZINI, Irene e RIZZINI, Irmã. “Menores” institucionalizados e meninos de rua. In: FAUSTO, A e CERVINEM R. (orgs.). **O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. SP, Cortez, 1991.

RODRIGUES. Arakcy Martins. **Operário, Operária: estudo exploratório sobre o operariado industrial da Grande São Paulo**. São Paulo: Edições Símbolo, 1978.

SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora uerj, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-45.

SÁ, C.P, MOLLER, R.C. e MEDEIROS, A. A. **Contracontrole social na educação: representações sociais da escola pública em uma favela dor Rio de Janeiro**. Fórum Educacional. 14 (3): 93-108, 1990.

SALEM. Tânia. Mulheres Faveladas: com a venda nos olhos. In: FRANCHETO et al. **Perspectivas Antropológicas da Mulher**, nº 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SALES. Luis Carlos. **Estudo, Trabalho e Mobilidade Profissional: Investigação sobre as Relações entre Expectativas Profissionais e Limites Escolares**. Teresina: Dissertação de Mestrado/UFPI, 1995.

SARTI. Cynthia. Reciprocidade e hierarquia: relações de gênero na periferia de São Paulo. In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, nº 27, São Paulo, agosto/1989 (38-46).

SATO, L. A representação social do trabalho penoso. In: SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento do cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense. 1995.

SCHULZE. Clélia Maria Nascimento. As Representações Sociais de Pacientes portadores de câncer. In: SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento do cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense. 1995.

SEMEC. Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina. **Teresina: A Educação no Jornal**. jan./dez. de 2002. Teresina: SEMEC, 2002.

SOARES, Magda B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 1991.

SOUTO. Solange de Oliveira. O jogo de papéis e Representações na Universidade: o estudo de um caso em particular. SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento do cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense. 1995.

SPINDEL, C. **O menor trabalhador: um assalariado registrado**. São Paulo: Nobel/Min. do Trabalho, 1985.

SPINK. Mary Jane (org.). **O conhecimento do cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense. 1995.

SPINK. Mary Jane. O estudo empírico das Representações sociais. In: SPINK. Mary Jane. **O conhecimento do cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense. 1995.

THIOLLENTE. Michael J. M. **Aspectos qualitativos da metodologia da pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução.** Caderno de pesquisa (49), p. 45-50, maio de 1984.

THIOLLENTE. Michael J. M. **Crítica metodológica, investigação social: enquête operária.** 3ed., São Paulo, Polis, 1982.

UNICEF/GOV. DO ESTADO DO PIAUÍ. **Crianças e Adolescentes no Piauí: Saúde, Educação e Trabalho.** Teresina: 1992.

UNICEF/ Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Situação mundial da infância.** Brasília, 2001.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a Revolta. As organizações populares e o significado da pobreza.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

WANDERLEY, L. E. W. Educação popular e o processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos R. et all. (orgs.). **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

WILLIS, P. Produção Cultural é diferente de reprodução cultural é diferente de reprodução social é diferente de reprodução. **Educação e realidade,** Porto Alegre, 11 (2): 3-18, jul./dez., 1986.

_____. **Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução social.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

A N E X O



*Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E como cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
E se faço chover com dois riscos tenho um guarda-chuva
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul de papel
Num instante imagino uma linda gaivota a voar... no céu.
Vai voando contornando a imensa curva norte e sul
Vou com ela viajando Havaí, Pequim ou Istambul
Pinto um barco a vela branco navegando
E tanto céu e mar num beijo azul
Entre as nuvens vem surgindo
Um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo com suas luzes a piscar
Basta imaginar e ele está partindo sereno e lindo
E se agente quiser ele vai pousar...
(Toquinho e Vinícius de Moraes).*

O desenho inicialmente pretendido apenas como um meio para uma maior aproximação com os sujeitos de nossa pesquisa, revelou-se também como um importante instrumento para acessarmos os significados e valores presentes no cotidiano das crianças trabalhadoras.

Os desenhos foram sendo feitos durante o tempo em que aconteciam as entrevistas, como um artifício facilitador do diálogo que se pretendia, de maneira que as informações pudessem fluir mais espontaneamente e de forma descontraída. Portanto,

qualquer lugar era um lugar apropriado: os bancos de praças, calçadas de feiras livres, estacionamentos, oficinas de artesanato em cerâmica; o local de trabalho tornou-se o ambiente ideal.

Um aspecto interessante, foi termos sugerido para as crianças que fizessem um desenho que retratasse a sua vida pessoal e seu cotidiano e ao final percebermos que estávamos diante de um rico material de análise. O título do desenho foi definido como sendo *A minha vida*. Buscamos não interferir em sua composição, não perguntando nada relacionado ao desenho que faziam, até que ele estivesse concluído. Ao final, percebemos que *ser trabalhador* surgiu como um importante valor simbólico para a criança, sendo apresentado como uma figura central no desenho que faziam, demonstrando uma presença marcante do trabalho em todas as esferas de seu convívio social.

As crianças, através do desenho, deixaram transparecer um desejo intrínseco de resignificar o mundo em que vivem. O desenho, como elemento simbólico, permite transcender o imediato, trazendo à tona toda uma série de acontecimento, eventos, que somente uma abordagem mais específica poderia descrever. Para Ferreira (1998)

Num processo ativo/interativo que acontece no interior das relações sociais, a criança apropria-se de seu ambiente por meio de operações abstratas do pensamento mediadas por construções partilhadas de processos de significação. Esses processos, por sua vez, são mediados pelos signos e pelo outro (p.66).

A figuração presente no desenho da criança reflete uma forma particular de expressar a *realidade conceituada*, uma atividade mental que encerra em si mesmo um significado subjetivo, resultante de um modo particular de perceber o mundo social em

que vivem, interpretado e resignificado cotidianamente. Neste sentido o desenho permite a criança entrever o mundo em que vivem: escola, sala de aula, trabalho, mercado, praça, rua... deixando transparecer não só as coisas que conhecem, mas igualmente as relações estabelecidas com elas, pois o desenho traz em si uma intenção de comunicar, de expressar-se, traduzem o que a criança apreende do objeto representado muito mais que seu aspecto visual/figurativo.

Neste sentido, Lowenfeld e Brittain (1972) nos dizem que para a criança o mundo real é aquele que ela sente e não aquele que ela vê. O que ela vê é o mundo natural. O mundo real (personificado) está imbricado dentro da criança, sendo orientado por seus sentimentos. Com isso, o desenho de uma criança não é apenas uma representação *visual* de um objeto. Ele traduz-se na representação da própria interação que a criança tem com o objeto¹.

Luquet (1969) nos diz que o objetivo do desenho infantil é expressar sempre o real, acrescentando que “para o adulto, um desenho, para ser parecido, deve ser como que a fotografia do objeto. Na concepção infantil, pelo contrário, um desenho, para ser parecido, deve conter todos os elementos reais do objeto, mesmo invisíveis...” (p. 159).² O realismo aqui presente refere-se a um realismo psicológico que é construído pela criança.

Ao desenhar algo, a criança o faz a partir de um modo particular que exprime o seu nível de conhecimento e a afetividade em relação ao objeto representado. Quando

¹ Vygotsk, talvez seja o estudioso que até hoje mais se aproximou deste universo infantil, com certeza é um teórico imprescindível àqueles que desejarem trilhar este caminho teórico-metodológico.

² Quando nos diz que o objetivo do desenho infantil é expressar o real,

solicitadas a fazer um desenho sobre sua vida pessoal, o seu modo particular de se apropriar da realidade traduziu-se em expressões claramente partilhadas por todas as outras crianças. O que demonstrou que o que pensam a respeito da escola, do trabalho, da infância e de outros elementos que compõem a sua vida, não são somente visões individuais, particularizadas, mas representações sociais, apropriações coletivas do real, constituindo referenciais bem definidos no processo de socialização destas crianças.

Estes aspectos levantados, em conjunto, nos fazem refletir a própria acepção terminológica de infância, que vem de *in-fans*, que significa sem linguagem. Nesta perspectiva, não ter linguagem significa não ter pensamento, conhecimento e racionalidade. Ao contrário, os significados presentes na criança em sua relação com o mundo e a forma como expressam seus sentimentos (alegrias e descontentamentos) denotam uma incrível capacidade de abstrair, racionalizar, e (re)construir a realidade, a partir dos valores em que acredita, dos mecanismos que se apropriam e dos ideais que almejam.

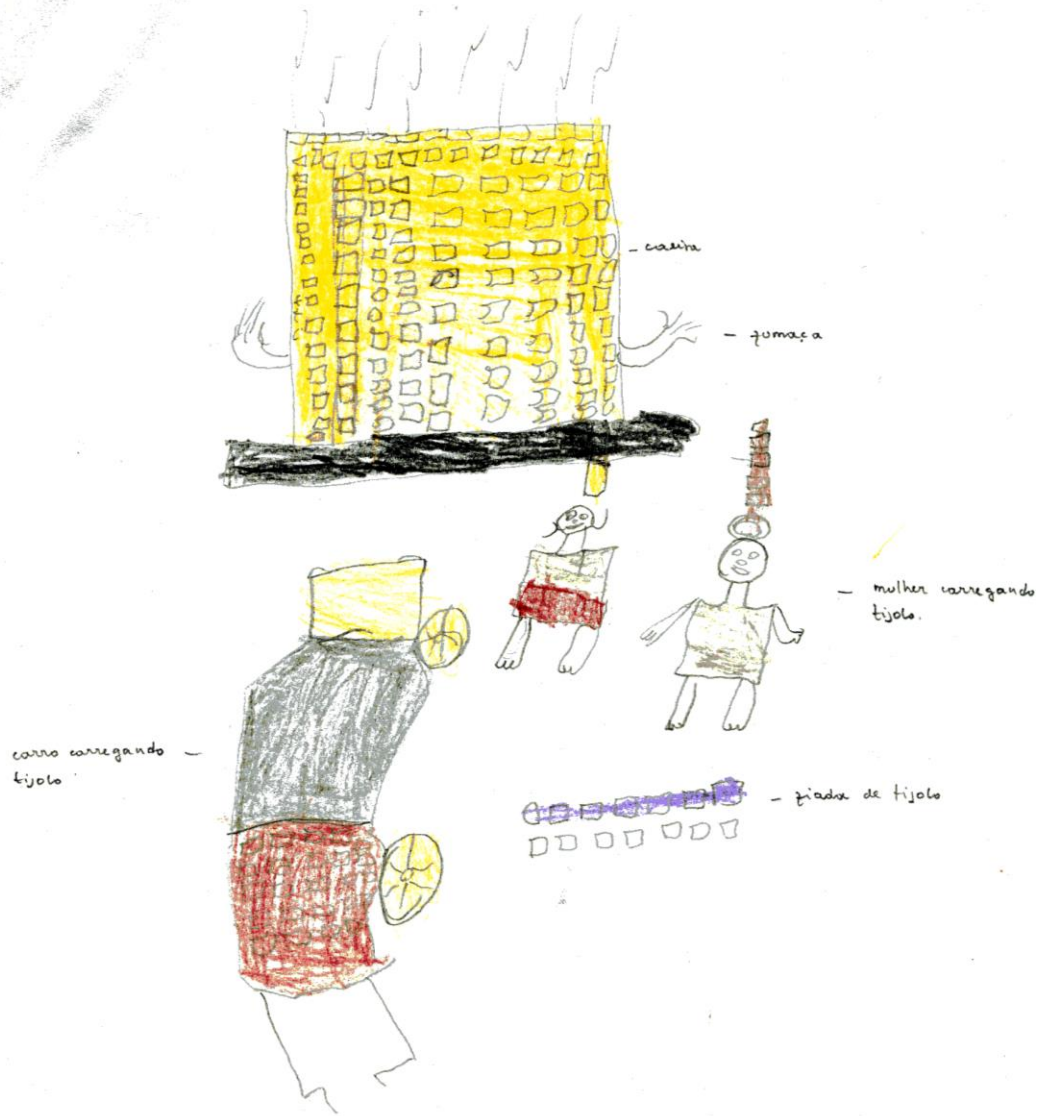
TITO A MINHA VIDA
nome JORGE

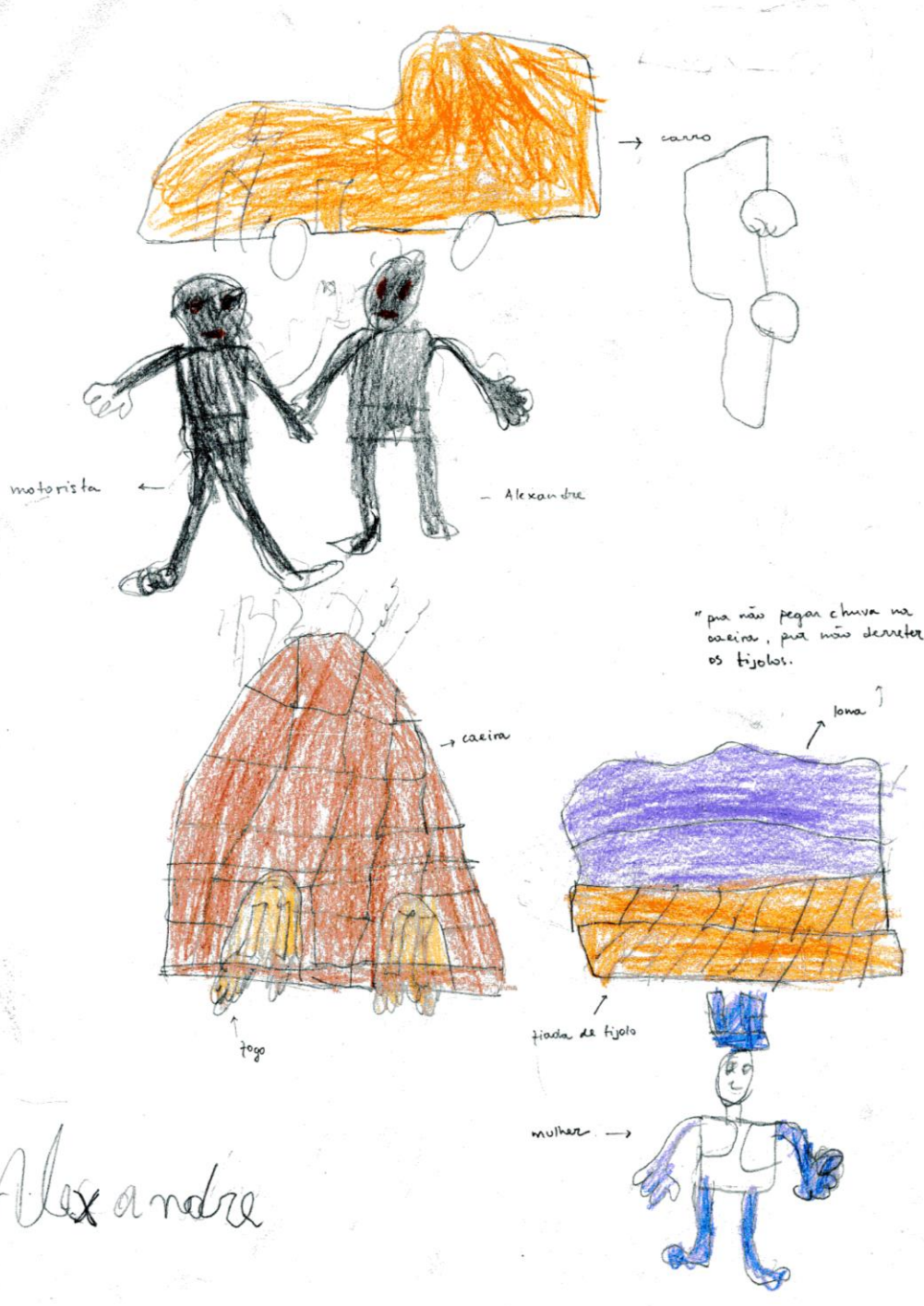


JORGE



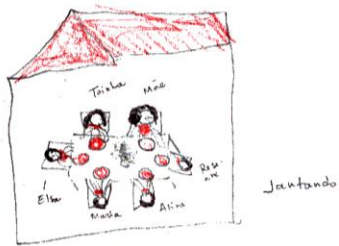
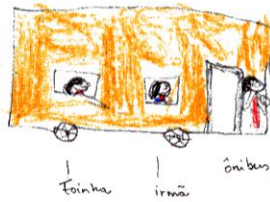
Incall



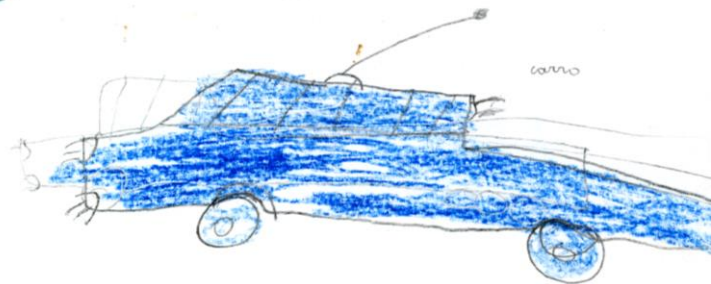
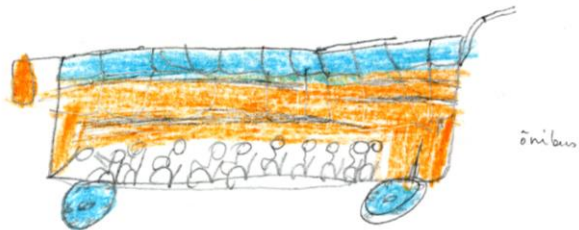


Alexandre

1º ONIV



Sobrinha
Cristiane 4



Francisco Pereira de Sousa filho
CASA 352 @ Rua 3º

Minha Vida



Domingos.



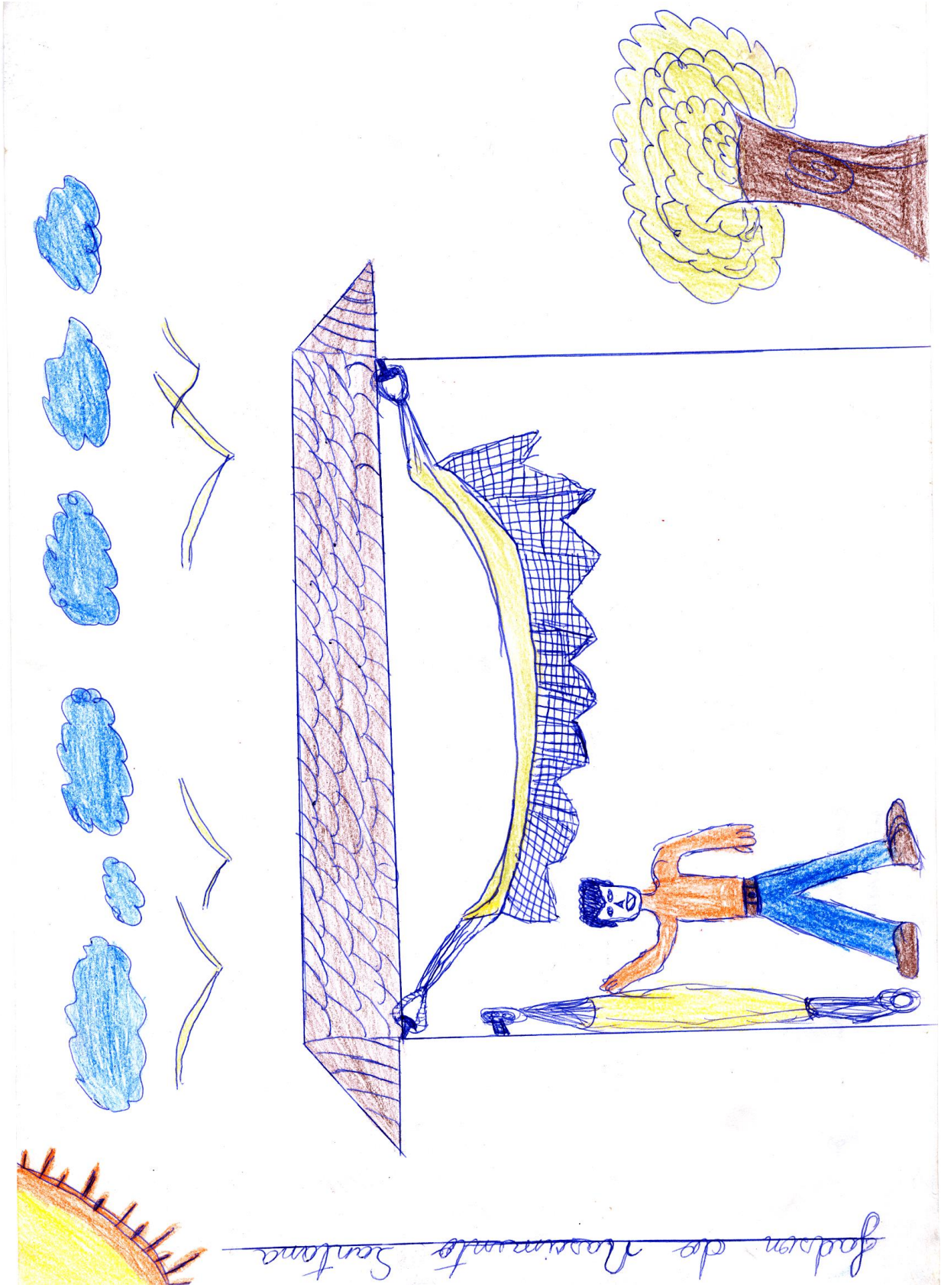
Jose Wilson





Jefferson Carlos Ribeiro 23/01/98





geden de Meester Sontana



Juliane

Eu faço peças de
Cerâmica de argila (barro)
é pinto também.



Ricardo este é minha vida

