

O VALOR SIMBÓLICO DA ESCOLA E DO TRABALHO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS TRABALHADORAS DAS CAMADAS POPULARES DE TERESINA – PIAUÍ

Eduardo Aguiar Bezerra (UFPI)

GT 07 – Infância, Juventude e Violência na Escola

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.

Neste sentido, 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 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 geral.

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.

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 infra-estrutura (p. 37).

No entanto, Kallás (1992), em *Um Estudo de Famílias em Comunidades*, destaca outros aspectos onde se evidencia um sentido salvacionista para o trabalho infantil. 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 vêem 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 componentes. “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 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 realizam¹. 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.

¹ 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 desejam conhecer e participar, uma escola que corresponda as suas aspirações e expectativas pessoais.

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 escolar.

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 freqüência à escola e do acesso a uma aprendizagem profissional.

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 freqüentá-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 escola.

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,

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.

pretendida, que acreditam existir e que desejariam ter conhecido? 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.

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 sendo 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 vivem.

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 instituições.

É, portanto, objetivo principal da nossa pesquisa 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.

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 resistência é uma forma de expressar a inconformidade existente com o poder e a autoridade que insistem em instalar-se nas relações sociais.

Para Bourdieu (2001), nesta perspectiva, 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. Nos diz 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:

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 sociais². 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*)³ para aceitar ou não essas novas normas e valores⁴.

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.

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*. 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 negação. 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

⁴ Sobre este aspecto ver: **Boakari** (1994); **Gouveia** (1993); **Kallás** (1992) e outros.

perceber o significado de suas práticas culturais, e como elas estão inseridas no processo de socialização que está sendo vivenciando.

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 - nos possibilitou indicações importantes para uma 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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 1991 Disponível em <
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/censo2000/universo.php?tipo=31&paginaatual=1&ufp&letra= T&PHPSESSID=74>>. Acesso em 05/04/2004.

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 05/06/2004.

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.

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 REPUBLICA 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.

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

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

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.

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

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, nº 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.

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, nº 4, maio/agosto, 1992.

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.

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.

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

SPINK, Mary Jane. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo, Brasiliense, 1993

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

_____. 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.

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.

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.