


LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO DE TRABALHO INFANTO-JUVENIL EM ESCOLAS DE BELÉM-PA

Movimento República de Emaús - MRE


Centro de Defesa da Criança e do Adolescente - CEDECA EMAÚS

Universidade Federal do Pará - UFPA

Terra dos Hommes - TDH



MOVIMENTO REPÚBLICA DE EMAÚS,
CEDECA-EMAÚS E UEPHA/UFPA



A photograph of a green chalkboard with two pieces of eraser (one red, one green) resting on a wooden ledge in front of it.

Movimento República de Emaús - MRE
Centro de Defesa da Criança e do Adolescente - CEDECA EMAÚS
Universidade Federal do Pará - UFPA
Terre des Hommes - TDH

RELATÓRIO DA PESQUISA

**LEVANTAMENTO DA SITUAÇÃO DE TRABALHO INFANTO-
JUVENIL EM ESCOLAS DE BELÉM-PA**

Belém - PA
Janeiro - 2009

Ficha Catalográfica

M935	Movimento República de Emaús - MRE.Centro de Defesa da Criança e do Adolescente - CEDECA
	Relatório da pesquisa:“levantamento da situação de trabalho infanto-juvenil em escolas de Belém-pa”/ Movimento República de Emaús - MRE.Centro de Defesa da Criança e do Adolescente - CEDECA.—Belém, 2009.
	118p.il
	1. TRABALHO INFANTO-JUVENIL. 2.TRABALHO INFANTO-JUVENIL- Belém. 3. EDUCAÇÃO. 3. RELATÓRIO. I. TÍTULO
	CDD: 331.31

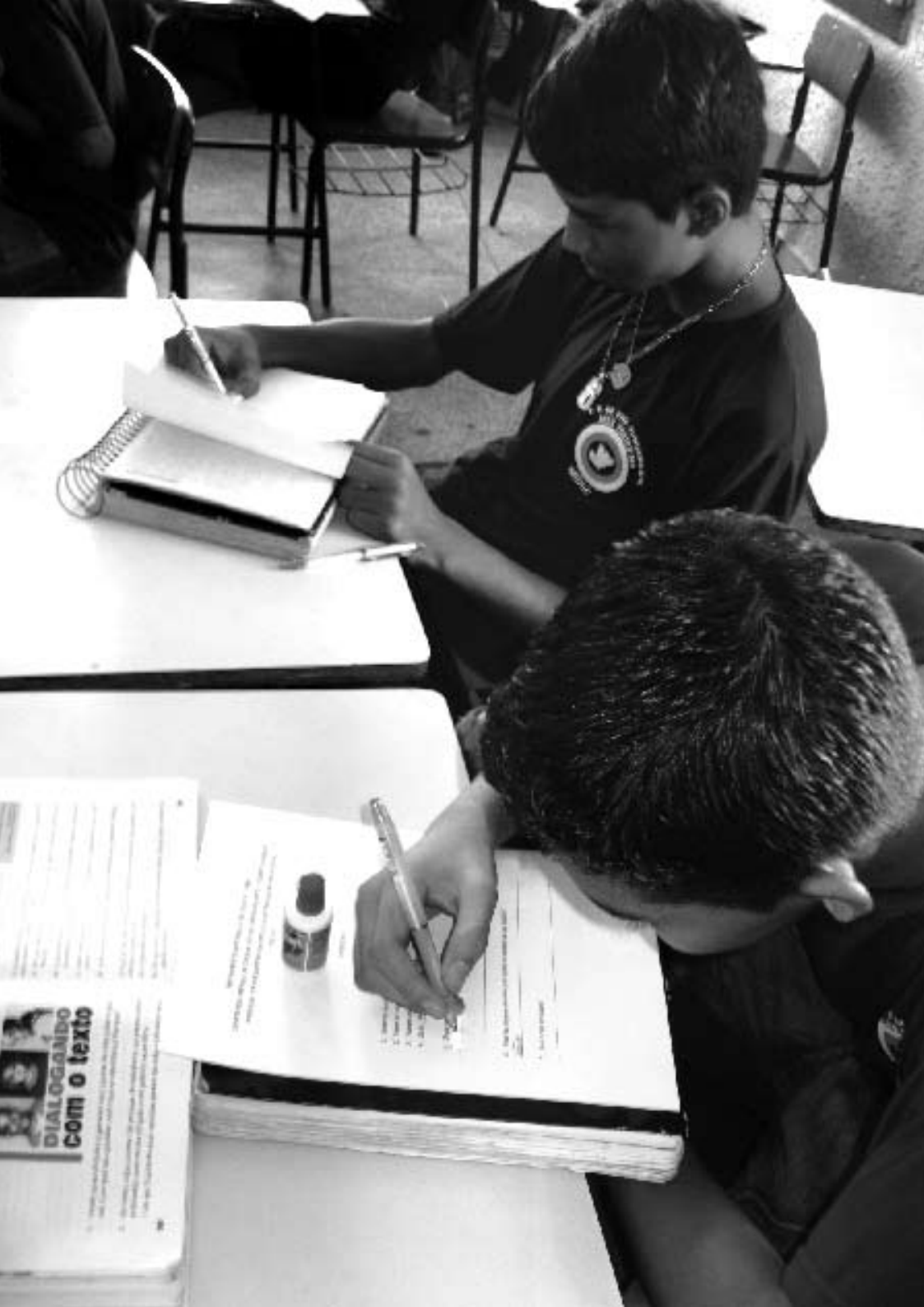
Movimento República de Emaús –MRE
Centro de Defesa da Criança e do Adolescente - CEDECA EMAÚS
Projeto Girassol – Terre des Hommes
Universidade Federal do Pará – UFPA
Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICSA
Programa Infância e adolescência – PIA
Grupo de Estudo e Pesquisa da Infância, Adolescência e Família - GEPIA
Projeto gráfico: Wendell Pimenta
Fotos: Cristino Martins (capa) e arquivo Cedeca-Emaús/Ge pia.

Equipe:

1. Anayara Nunes Macedo - Bolsista CEDECA EMAÚS
2. Boaventura Neris dos Santos - Bolsista de Extensão UFPA
3. Bruna Cristina Monteiro Almeida - Técnica CEDECA EMAÚS
4. Claudia Renata Santos - Técnica CEDECA EMAÚS
5. Cléia Carmo - Técnica CEDECA EMAÚS
6. Eliani de Souza Neves - Técnica CEDECA EMAÚS
7. Ewerton Nascimento Ferreira - Bolsista CEDECA EMAÚS
8. Janaína Ferreira Carneiro - Bolsista CEDECA EMAÚS
9. Jéssica Luane Davis Viana - Bolsista CEDECA EMAÚS
10. José Cleiton Lobato - Técnico CEDECA EMAÚS
11. Layane da Conceição da Silva - Bolsista CEDECA EMAÚS

SUMÁRIO

1. Introdução	7
2. A pesquisa	10
3. Trabalho infanto-juvenil: um fenômeno antigo numa sociedade moderna	16
3.1. O trabalho infanto-juvenil e a negação do humano	16
3.2. A afirmação da infância no Brasil pelo trabalho	22
3.3. A naturalização do trabalho infanto-juvenil: elementos sócio-históricos da Amazônia	27
3.4. Socialização e institucionalização para o trabalho	36
3.5. O trabalho infanto-juvenil nos limites da escola e da família	41
3.5.1. A escola: limites e oportunidades	41
3.5.2. A família - escassas possibilidades	56
4. A incidência do trabalho infanto-juvenil entre alunos de três escolas de Belém – PA	67
4.1. Caracterização das crianças e adolescentes que trabalham	69
4.2. O trabalho desenvolvido pelas crianças, adolescentes e jovens	90
4.3. Os reflexos do trabalho na escolarização de crianças e adolescentes a partir da sua auto-percepção	102
4.4. O conhecimento dos direitos da criança e do adolescente por eles e em que medida os praticam	117
5. Caminhos e possibilidades para o enfrentamento do trabalho infanto-juvenil	121
6. Referências bibliográficas	135



DIALOGANDO Com o texto

1. Leia o texto e responda as perguntas.
2. Marque com um X a resposta correta.
3. Marque com um X a resposta correta.
4. Marque com um X a resposta correta.
5. Marque com um X a resposta correta.

1. Introdução

Esta pesquisa se caracteriza metodologicamente por um levantamento de dados primários sobre a existência de trabalho infanto-juvenil entre crianças e adolescentes que freqüentam a escola, como uma das ações do Projeto Girassol na Escola, financiado pela organização não governamental Terre des Hommes, com a participação de técnicos e educadores do CEDECA EMAÚS e apoio acadêmico do PIA e GEPIA, da Universidade Federal do Pará – UFPA. O Projeto Girassol prevê o enfrentamento do trabalho infanto-juvenil no âmbito da escola a partir do conhecimento da realidade em que se encontram e o desenvolvimento de ações afirmativas em conjunto com a comunidade escolar na perspectiva do esclarecimento dos direitos, em especial os da infância e adolescência, e reflexão sobre o contexto social, econômico, político e cultural da escola.

A pesquisa iniciou-se em abril de 2008, com a etapa de planejamento entre as equipes do CEDECA EMAÚS e UFPA, formação e treinamento da equipe, preparação dos instrumentais de coleta de dados. Contudo, a pesquisa de campo somente pôde ser realizada no período de agosto e setembro de 2008 em razão da deflagração de uma greve da comunidade escolar da rede estadual de ensino em todo o estado do Pará e, em seguida, o período de férias escolares de julho.

O propósito deste levantamento foi investigar a incidência de trabalho infanto-juvenil entre as crianças e adolescentes que estudam, identificando os reflexos do trabalho na sua escolarização a partir da auto-percepção e de outros referenciais críticos. Investigou-se também se esses alunos conhecem seus direitos e em que medida os praticam.

Este trabalho inova em seus aspectos metodológicos com a inclusão, em todas as suas etapas, de adolescentes que passaram pela experiência de trabalho na infância e atualmente estão engajados em atividades sócio-educativas no Movimento de Emaús, dando concretude ao objetivo de fortalecer o protagonismo juvenil por meio de ações que extrapolem atividades essencialmente manuais, típicas do trabalho infantil. Considerando a falta de experiência dos adolescentes em pesquisa, foram realizados vários treinamentos sobre métodos e técnicas de pesquisa e sobre a temática - trabalho infanto-juvenil -, acompanhados de supervisão e orientação de um dos técnicos da equipe.

O universo da pesquisa constituiu-se pelo conjunto das escolas da rede estadual de ensino no município de Belém, cuja amostra englobou 3 (três) escolas: Donatila Santana Lopes, José Veríssimo e Camilo Salgado.

O critério de escolha dessas escolas deu-se em razão de um componente fundamental para o estabelecimento de parceria para a execução do Projeto Girassol: a adesão da comunidade escolar à proposta do Projeto. Do total de escolas visitadas, as três acima referenciadas foram as que apresentaram maior grau de receptividade para a realização do Projeto. Ainda assim, foi necessária a realização de diversos contatos para que se estabelecesse a parceria da forma

originalmente pensada, ou seja, não como uma ação isolada, mas com a participação efetiva da comunidade escolar.

As estratégias de coleta de dados envolveram a apresentação do instrumental de coleta - formulário -, à direção da escola e a exposição da metodologia. Após isso, foi acordado o período de coleta, levando em conta a dinâmica das atividades escolares e do calendário escolar.

O dimensionamento da incidência de trabalho infanto-juvenil entre os alunos foi realizado por meio da aplicação de uma enquete ao universo estudantil presente na escola no dia da coleta de dados. O formulário sobre o trabalho infantil foi aplicado aos alunos que realizam algum tipo de trabalho. Nessa etapa, além das crianças e adolescentes, os jovens também foram inseridos na amostra desta pesquisa.

Este trabalho é composto por cinco itens, iniciando-se pela explicitação da metodologia da pesquisa, em seguida pela discussão conceitual sobre trabalho e trabalho infantil como legado histórico e geracional, como fenômeno que nega o homem na dimensão da existência humana. Trata também de aspectos históricos em que se calcaram formas de naturalização do trabalho infantil e como as crianças pobres foram socializadas para o trabalho, com um corte sobre a realidade amazônica. Já com base nos dados empíricos, este estudo apresenta como a escola, a família e o Estado são instituições que, apesar de desgastadas na contemporaneidade, guardam possibilidades e oportunidades de enfrentamento a essa forma de negação da infância e adolescência. Ainda na seqüência de apresentação dos dados empíricos, a pesquisa mostra a caracterização das crianças e adolescentes que estudam e trabalham, os reflexos do trabalho em sua escolarização e em que medida conhecem seus direitos e os praticam. Para finalizar, apresenta caminhos e possibilidades para o enfrentamento dessa expressão da questão social do Brasil.



[Faint, illegible text on the top page of the notebook]

1. Name of the person who is writing the letter: _____
2. Address of the person who is writing the letter: _____
3. _____

DATE: _____

1. Name of the person who is writing the letter: _____
2. Address of the person who is writing the letter: _____
3. _____
4. _____

5. _____

6. _____

7. _____



2. A pesquisa

O universo geográfico desta pesquisa é o município de Belém, no estado do Pará. A base empírica são 3 (três) escolas da rede estadual de ensino. Sua execução se deu em duas etapas, na primeira foi realizada uma enquête envolvendo 1.670 (mil seiscentos e setenta) alunos e alunas dos ensinos Fundamental e Médio dos turnos da manhã e da tarde nas 3 (três) escolas, assim distribuídos, conforme tabela 1.

Tabela 1 – Enquete aplicada por escola

ESCOLA	ENQUETE APLICADA
Donatila S. Lopes	482
José Veríssimo	483
Camilo Salgado	705
TOTAL	1.670

Do total de 1.670 alunos, o equivalente a 16,2%, correspondendo a 270 crianças, adolescentes e jovens, indicaram que realizam ou já realizaram algum tipo de trabalho. Vale ressaltar que apenas na escola Camilo Salgado a enquête atingiu jovens com 18 anos e mais. Este fato contribuiu para que o percentual de trabalho infanto-juvenil tenha sido maior nessa escola, com o segmento de jovens influenciando o total, conforme consta na tabela 2.

Tabela 2 – Incidência de trabalho infanto-juvenil entre alunos por escola

ESCOLA	ALUNOS QUE TRABALHAM TOTAL					
	SIM	%	NÃO	%	ABS	%
Donatila S. Lopes	63	13,1	419	86,9	482	100
José Veríssimo	58	12	425	88	483	100
Camilo Salgado	149	21,1	556	78,9	705	100
TOTAL	270	16,2	1.400	83,8	1.670	100

Fonte: pesquisa de campo

A partir do resultado da enquête, foi realizada a segunda etapa da coleta de dados apenas com os 270 (duzentos e setenta) alunos que afirmaram realizar alguma atividade caracterizada como trabalho. Contudo, no processo de coleta de dados, houve uma abstinência de 30%, seja pela ausência na escola no período da pesquisa, seja porque a atividade referida na enquête tenha se caracterizado como tarefa e não como trabalho¹, extrapolando os parâmetros desta pesquisa. Assim, a amostra totalizou 189 (cento e

1 Trabalho mercantil no sentido de substituir compulsoriamente a ação produtiva de um adulto, diferente da tarefa como atividade complementar desfocada do produto e com ênfase no processo, necessariamente lúdico, educativo e compatível com o desenvolvimento da criança.

oitenta e nove) entrevistados, representando 70% dos 270 identificados na enquete.

Após a coleta de dados, procedeu-se a organização, numeração e revisão dos formulários e, em seguida, a preparação da base de dados em programa Excel. A base foi formada por escola, o que permitiu a sistematização dos dados no contexto daquela escola. Essa estratégia metodológica também permitiu elaborar tabelas de algumas variáveis, que consolidam as 3 (três) bases, proporcionando uma análise geral dos dados coletados, independentes do contexto da escola e do bairro, dando mais riqueza analítica ao estudo.

Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo e estão apresentados em forma de textos descritivos e analíticos acompanhados de tabelas ou gráficos.

Considerando os objetivos de oportunizar a participação de jovens protagonistas do CEDECA EMAÚS, a qualificação e atualização da equipe foi um objetivo a mais a ser alcançado, demandando treinamento intensivo, simulações, pré-testes, discussões sobre conceito de trabalho, infância, adolescência, Sistema de Garantia de Direitos, Estatuto da Criança e do Adolescente, prejuízos do trabalho infantil e questões de metodologia de pesquisa: universo, amostra, amostragem, formulário, credenciais, apresentação pessoal, postura de pesquisador, vestuário, organização do material, divisão em equipes. Além disso, foram discutidas matrizes críticas de pensamento sobre o fazer humano, que é diferenciado do fazer animal, e a percepção desse fazer na vida profissional como a pesquisa, por exemplo. Houve também discussão sobre o contexto das escolas envolvidas na pesquisa: situação política, social, financeira, cultural do bairro, do município, do estado, do país e do mundo. Houve, em todas as etapas do processo metodológico, o acompanhamento dos jovens protagonistas por um técnico. A experiência desses jovens na pesquisa incluiu a coleta de dados, o tratamento dos dados, a realização de cálculos, a elaboração de tabelas e o apoio na redação do texto. A cada etapa foi realizada uma avaliação por parte dos jovens sobre a experiência desenvolvida. A seguir, algumas das impressões deles sobre a primeira etapa de coleta de dados a partir da seguinte questão: qual sua percepção dessa experiência a partir da realização da enquete, no geral e por escola?

No geral:

Gostei desse primeiro contato com as escolas, pois facilitou a percepção da realidade escolar. Os breves momentos de conversa com a direção e com os professores permitiu envolvê-los com a proposta do projeto. O contato com os alunos trouxe a grande expectativa de dar continuidade e intensificar nossa ação junto à comunidade escolar. Notei que a enquete pôde incomodar alguns dos estudantes, o que fez com que pudessem revelar os trabalhos que fazem. Mas a dificuldade em dizer algo ainda é constante, teve alguns casos que tive que explicar um pouco mais sobre as possíveis atividades. A vergonha talvez tenha ajudado alguns a negar que estejam trabalhando. Um garoto que tem mais ou menos 10 anos disse não ter nenhum envolvimento com isso,

mas depois revela que sai com outro colega nas ruas para vender frutas em carrinho de madeira. (Participante da pesquisa)

[...] a experiência foi boa, porque eu aprendi a lidar com outras escolas apesar de tantos conflitos entre nós alunos. Também saber que a educação nos bairros de Belém tá sendo um pouco difícil saber lidar, pelo menos a minha pessoa tá vendo isso e tudo isso a experiência tá sendo dada. Também a violência e vir nas escolas que foi feito a pesquisa. Eu como aluna da escola pública sei que é muito difícil a educação [...] (participante da pesquisa)

Está sendo uma experiência legal em que, junto com os bolsistas, estamos nos relacionando com outras pessoas, e através dessa experiência poderemos perceber que mais lá na frente podemos estar passando essa convivência com outras pessoas. (Participante da pesquisa)

Pra mim foi ótimo a experiência, conheci várias pessoas, e a experiência que eu tô, agradeço ao CEDECA por essa oportunidade e às pessoas que estão me ajudando nessa pesquisa, também agradeço. Espero concluir os nossos objetivos e que quando nós formos aplicar o formulário que corra muito bem, e que eu aprenda muito mais com todos que estão nessa pesquisa. Tá sendo ótima essa experiência. (participante da pesquisa)

Eu gostei muito da experiência, foi bem diferente porque aprendi a me dar mais com as pessoas. (participante da pesquisa)

“[...] está sendo uma experiência nova na qual pude perceber o quanto o cenário educacional está totalmente mudado, desde o próprio perfil do alunado, que está mais agressivo, até a perda de referenciais, tais como: o respeito, a moral e a família; referências essas essenciais para sua condição peculiar de desenvolvimento. (participante da pesquisa)

Por escola:

O número de alunos pode ajudar bastante nas próximas atividades. Apresenta um ambiente tranquilo. (Participante da pesquisa)

A experiência foi muito boa entre os alunos, professores e a direção da escola. Sabemos que podemos contar com a colaboração deles para combater a violência. (Participante da pesquisa)

Nesta escola foi muito legal porque a diretora junto com os professores ajudaram muito, prestando atenção. (Participante da pesquisa)

Eu achei muito bom lá porque a moça foi levando a gente nas salas, e

eles mostraram o interesse pelo nosso trabalho. Eu me senti segura e um pouco com vergonha. (participante da pesquisa)

Nesta escola eu tive mais experiência com adolescentes de 12 a 15 anos, e eles já eram bem espertos, sabiam praticamente se virarem sozinhos. (participante da pesquisa)

Nessa escola pude perceber um pouco do perfil dos alunos, além das dificuldades física e de pessoal da escola. No entanto, tive apenas uma dificuldade: entrar na referida escola. (participante da pesquisa)

Talvez exija uma maior intervenção também com os professores, há situações exageradas [...] (Participante da pesquisa)
Na verdade eu não gostei da escola [...] tivemos dificuldade para desenvolver a nossa pesquisa [...] (participante da pesquisa)

[...] Mas foi bom porque nós conseguimos aplicar nossa enquete mesmo com esse problema. (participante da pesquisa)

Eram [alunos] todos bem maiores, não nos davam muita atenção. Teve muitas dificuldades, eles ficavam tirando gracinhas, mas eu acho que eu soube ter uma postura agradável sobre eles. (Participante da pesquisa)

As dificuldades não estavam no acesso à escola, mas em uma falta de comunicação com a direção da escola [...] Os alunos também eram bastantes violentos. (Participante da pesquisa)

Os alunos querem uma atenção maior por vários motivos, entre eles a falta de condições estruturais e técnicas para a melhoria do ambiente escolar. (Participante da pesquisa)

Acho que essa escola teve muito interesse de nos receber, porque quando eu estava em uma sala aplicando a pesquisa eu vi o interesse da professora e dos alunos. (Participante da pesquisa)

Gostei muito também dessa escola. Foi muito legal tanto a diretora como os professores e os alunos. Estão de parabéns, eles prestaram atenção é por isso que eu quero ir mais vezes lá, não só nessas escolas, mas em outras também. (participante da pesquisa)

[...] foi a escola que eu mais gostei porque eu achei que os alunos respeitam os professores, eles deram atenção para nós. Os professores conversavam com a gente. (participante da pesquisa)

Nesta escola a experiência já foi bem diferente, eles eram “criança”, nem sabiam escrever, a gente que tinha que escrever. Tive bastante dificuldade, mas foi bem melhor porque eles eram comportados e

educados. (Participante da pesquisa)

Sobre a experiência em todo o processo da pesquisa consideramos como resultado positivo o aprendizado obtido pelos adolescentes e o envolvimento com o processo e com o produto da pesquisa elaborado com responsabilidade, conforme expressam alguns depoimentos:

“Foi uma experiência muito boa, tá sendo muito interessante, tô aprendendo muito [...] Hoje foi legal, trabalhamos com matemática [...] aprendi a trabalhar no Excel, estava no Word e passei pro Excel, foi muito bom” (A. N.M)

“Hoje foi um bom começo pra mim aprender um pouco mais [...] Eu gostei, mas me compliquei um pouco, mas lá na frente eu pego melhor” (E.N.F)

“[numeração dos formulários] Deu um pouco de trabalho, porque é muito confuso, mas foi legal [...] foi muito legal, apesar da impressora ter escangalhado [...] eu gostei de fazer porcentagem, o que foi chato é que eu estava com dor de cabeça” (L.C.S)

“Foi legal devido a experiência que tive pra minha vida [...] gostei muito de ter trabalhado na alimentação da base de dados no Excel [...] adorei tudo, pela proposta de ter um projeto para criança e adolescente” (J.F.C.)

“Foi bom porque aprendi mais coisas novas [...] Foi bom porque a proposta desse projeto é muito boa” (J.L.D.V)

Assim, consideramos que os objetivos de estimular o protagonismo juvenil foram alcançados.

Com vistas a complementar informações para identificar a presença de alunos que trabalham, foi aplicado um formulário com 18 perguntas à comunidade escolar, incluindo direção, corpo docente e pessoal de apoio. Contudo, o retorno dos formulários foi baixo, apenas 13 (treze) nas três escolas pesquisadas. Considerando que o foco da pesquisa é a percepção do aluno, não foi possível investir mais tempo na ampliação dessas informações.



3. Trabalho infanto-juvenil: um fenômeno antigo numa sociedade moderna:

3.1. O trabalho infanto-juvenil e a negação do humano

Para compreender porque o trabalho infanto-juvenil nega o humano, é necessária uma incursão pelo conceito de trabalho na dimensão da existência humana. Assim, será possível entender como o trabalho mercantil - quando o trabalhador, ele próprio, se torna mercadoria pela venda de sua força de trabalho - nega a humanidade do homem, tornando-o coisa, objeto, “brinquedo” nas mãos do trabalho. Trata-se de entender “o significado do trabalho no processo de constituição do indivíduo social e na produção da vida material, nos marcos da sociedade capitalista” (IAMAMOTO, 2005, p. 31). Essa linha de pensamento coloca no centro da discussão do trabalho a sua essência, cujo “o ponto de partida é a produção material: produção de um grau determinado de desenvolvimento social, em uma dada época histórica: produção de indivíduos sociais” (IAMAMOTO, 2005, p. 37).

A construção do conceito de trabalho tem sido objeto de investigação de diversas correntes de pensamento da ciência clássica, moderna e contemporânea. Segundo Marcuse (1998), a construção do conceito de trabalho feita pela teoria econômica é limitada, não contempla a totalidade, a sua essência. Para esse autor, essa explicação o reduz a uma atividade que se atém ao âmbito da dimensão econômica, cujo modelo é o trabalho assalariado, e, por isso, não dá conta de suas demais dimensões relativas à existência humana. Ainda para Marcuse (1998), a fundamentação do conceito de trabalho é possível por meio de uma discussão filosófica porque “o trabalho é um conceito ontológico, isto é, um conceito que apreende o ser da própria existência humana como tal” (1998, p.10). Esse autor enfatiza que:

O trabalho de maneira alguma é um fenômeno da dimensão econômica, mas se encontra enraizado no curso da própria existência (Dasein) humana, e que justamente mediante o conceito de trabalho a ciência econômica remete a esferas mais profundas que a fundamentam – de tal maneira que qualquer consideração econômica fundamental do conceito de trabalho exige o recuo a essas esferas fundantes, que transcendem a própria ciência econômica (MARCUSE, 1998, p. 18).

Portanto, para Marcuse, a pertinente construção desse conceito é a que provém da discussão filosófica travada por Hegel, depois assumida, em seus pressupostos, por Marx, que desnuda os níveis mais abstratos do trabalho até o plano da concretude da existência histórica. Sua explicação é que, diferentemente, da ciência econômica, Hegel não considera o trabalho uma atividade e sim o fazer. Marx, a partir de Hegel, amplia e problematiza o conceito de trabalho na perspectiva de um fazer no contexto da existência humana e não uma atividade que se encerra em si mesma. Ao fazer isso,

Marx categoriza o trabalho no cerne da existência humana, como mola mestra para a produção e reprodução dessa existência no sentido de que o homem:

obtem um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetiva uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural, seu objeto, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, apud ANTUNES, 2005, p. 67).

Segundo Marx, há no trabalho um ato de auto-elaboração ou de auto-objetivação do homem, o ato de exteriorização do homem. É o trabalho como mediação e como objetivação do homem com a natureza, quer dizer: pelo trabalho o homem se exterioriza, se objetiva:

A exteriorização (Entäußerung) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa (äussern), mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele (ausser ihm), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (Macht) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2004, p. 81)

Marx vai além ao tratar da relação do trabalhador não somente com seu produto, mas, e principalmente, com o processo de produção: “O produto é, sim, somente o resumo (Resumé) da atividade, da produção. Se, portanto, o produto do trabalho é a exteriorização, então a produção mesma tem de ser a exteriorização ativa [...]” (MARX, 2004, p. 82). Isto significa que, ao trabalhar, o trabalhador encontra-se fora de si, apartado de seu ser ao ponto de: “O homem (o trabalhador) só se sente como ser livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda, habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano se torna animal” (MARX, 2004, p. 83).

Para melhor compreender essa relação, Marcuse traz para essa reflexão o antagonismo do trabalho com o jogo:

No jogo por instantes torna-se sem efeito a “objetividade” dos objetos e seu resultado, a realidade efetiva do mundo objetivo, que de resto continuamente obriga o homem a um confronto de reconhecimento com ela: agora o homem faz com os objetos tudo o que quer, se impõem a eles, “liberta-se” dos objetos neles mesmos. Isto é o decisivo: nessa sua imposição, nesse passar por cima da objetividade, o homem se encontra a si próprio em uma dimensão da liberdade que não lhe é facultada no trabalho (1998, p. 15).

Então, se o jogo é um momento em que o homem se encontra livre para ditar regras, dominar os objetos à sua vontade, é portanto, o momento de sua existência em que se sente livre para “brincar” com os objetos frutos de seu trabalho, dando-lhes outra vida, outras funções que não aquelas pelos quais foram produzidos. E se, para um adulto, o trabalho se impõe e se objetifica, como pensar o trabalho se impondo a uma criança ou adolescente no plano da existência humana já que se encontram na fase de desenvolvimento – infância e a adolescência que tem por base formadora o lúdico, a brincadeira, o jogo do “faz de conta”? Trata-se de uma questão complexa, porém necessária de ser entendida para desvendar o mito de que o trabalho na infância favorece um futuro promissor e não o seu contrário.

Essa questão se torna mais clara pela discussão de três características do trabalho feitas por Marx comentadas por Marcuse: a continuidade, a permanência e o caráter penoso. A continuidade e a permanência que caracterizam o trabalho faz parte do:

acontecer da vida humana é práxis no destacado sentido de que o homem precisa fazer a sua própria existência – de maneira a aceitar isto como tarefa a ser cumprida. Seu acontecimento é um permanente fazer-acontecer (enquanto, por exemplo, o acontecimento da existência animal é um mero deixar-acontecer) (MARCUSE, 1998, p. 19).

Para Marcuse, Marx deixa claro que “o caráter penoso do trabalho, não é idêntico a ‘sentimentos de aversão’, ‘impedimentos’, ‘manifestações de fadiga’ que se instalam com e também antes de determinados trabalhos” (MARCUSE, 1998, p. 48). O sentido de penoso, para Marx é que ao trabalhar o homem “se deixa guiar pela coisa, se subordina à sua normatividade e se vincula a ela, inclusive quando domina seu objeto, recriminando-o, dirigindo-o, abandonando-o” (MARCUSE, 1998, p. 29). A esse processo, Marx denomina de exteriorização, do qual resulta a alienação da existência.

Marx avança na sua problematização acerca da natureza do trabalho, pois ultrapassa a delimitação do conceito de trabalho no âmbito da esfera econômica e do âmbito da satisfação de necessidades do homem como ser natural-orgânico. Marx insiste na necessidade de compreender o homem como ser histórico e, por conseguinte, o trabalho como categoria do ser histórico (MARCUSE, 1998, p. 22).

Na medida em que o que está na natureza se torna um objeto, um bem pela ação do trabalho do homem, esse fazer se torna histórico, porque é produto das relações entre o indivíduo e os outros indivíduos e sua história. Já não é natureza pura, é objeto. “O que acontece com os objetos elaborados e trabalhados já não ocorre na dimensão da ‘natureza’, da ‘materialidade’ etc., mas na dimensão da história humana [...] sucede no espaço e no tempo de uma vida histórica, é um acontecimento histórico” (MARCUSE, 1998, p. 30).

Assim, a história se constitui da objetivação do trabalho que se solidificou, que se materializou nos objetos, sejam eles de uso, sejam de admiração, sejam de satisfação de

necessidades, de acordo com o estágio de desenvolvimento da história da existência humana. O trabalho é parte intrínseca da história da humanidade. “Só e unicamente no trabalho o homem histórico se torna realmente efetivo, assumindo sua posição determinada no acontecer histórico” (MARCUSE, 1998, p. 31).

Marx analisa o trabalho no desenrolar da história da humanidade, ou seja, parte do fato real, histórico, para desvendar o paradoxo que envolve o trabalho, quer dizer, ao mesmo tempo em que o homem altera a natureza, faz dela seu meio de vida, as coisas, os produtos passam a dominá-lo a tal ponto que ele próprio se torna um bem, um produto, uma mercadoria. Seguindo esse foco, afirma:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (Sachwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadoria em geral (MARX, 2004, p. 80).

Esta explicação clássica de Marx está intrinsecamente relacionada ao modo de produção capitalista no qual o trabalhador é despojado de seus meios de vida, de sua propriedade e ele mesmo se torna uma propriedade, portanto, somente dispõe de sua força de trabalho para sobreviver. Paradoxalmente, é justamente nesse modo de produção que ele se encontra “livre” para “vender” sua força de trabalho, único bem que lhe resta – seu corpo físico, seus músculos e cérebro. “A troca aparentemente igual da força de trabalho por salário é, de fato, uma troca desigual e essa desigualdade só se torna possível porque está encoberta pela igualdade necessária à troca de mercadorias equivalentes” (IAMAMOTO, 2005, p. 98).

De fato, essa evidência nos estudos de Marx é recorrente na compreensão de autores da contemporaneidade como Antunes, que expressa:

Se podemos considerar o trabalho como um momento fundante da sociabilidade humana, como ponto de partida de seu processo de humanização, também é verdade que na sociedade capitalista o trabalho se torna assalariado, assumindo a forma de trabalho alienado. Aquilo que era uma finalidade básica do ser social – a busca de sua realização produtiva e reprodutiva no e pelo trabalho – transfigura-se e se transforma [...] desfigurando-se em seu sentido primeiro, de criação de coisas úteis, o trabalho se torna meio, e não “primeira necessidade” de realização humana (ANTUNES, 2005, p. 69).

Da análise de Marx, Antunes consegue traduzir de forma clara o sentido da negação da humanidade do trabalho para o homem no modo de produção capitalista:

[...] sob o capitalismo, o trabalhador não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas se nega [...] Desse modo, a alienação, como expressão de uma relação social fundada na propriedade privada e no dinheiro, apresenta-se como “abstração da natureza específica, pessoal” do ser social que “atua como homem que se perdeu de si mesmo, desumanizado” (ANTUNES, 2005, p. 70, 71).

Essas notas sobre o conceito de trabalho são necessárias para a compreensão do peso que o trabalho infanto-juvenil tem para as crianças e adolescentes e as implicações para a estruturação de adultos partícipes no fazer da existência humana.

O trabalho é externo (*äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não se desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho.. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui de forma tão para que, tal logo inexista coerção ou outra qualquer, foge-se do trabalho como a uma peste (MARX, 2004, 83).

Se o trabalho não pertence ao trabalhador, se é estranho a ele, a quem pertence o produto do trabalho? Marx responde que “O ser estranho ao qual pertence o trabalho e o produto do trabalho, para o qual o trabalho está a serviço e para a fruição do qual [está] o produto, só pode ser o *bomem mesmo*” (MARX, 2004, p. 86). No trabalho infanto-juvenil este *bomem mesmo* é representado pelo adulto que usufrui da força de trabalho dispendida pela criança ou adolescente, seja ele um familiar, seja ele um patrão.



3.2 A afirmação da infância no Brasil pelo trabalho

A utilização de crianças e adolescentes no trabalho não é um fenômeno da contemporaneidade. Na passagem da produção do sistema predominantemente agrícola para a nascente produção industrial na Inglaterra, registra-se a utilização de crianças na produção doméstica.

[...] um número cada vez maior de empregados era necessário para atender a crescente procura, e por isso tais intermediários levavam sua matéria-prima não apenas aos membros das corporações que, nas cidades, estavam dispostos a trabalhar para eles, mas também para os homens, mulheres e crianças das aldeias (HUBERMAN, 1983, p. 112).

Foi na emergência da sociedade industrial que a demanda por mão-de-obra arrebatava crianças de até quatro anos de idade.

Entre as residências dos patrões estão espalhadas, em grande número, cabanas ou pequenas moradias, nas quais residem os trabalhadores empregados, cujas mulheres e filhos estão sempre ocupados em cardar, fiar, etc. [...] Quase todos os que têm mais de quatro anos ganham o bastante para si (DAFOE apud, HUBERMAN 1983, p. 113).

Da produção doméstica as crianças foram se incorporando aos empregados nos trabalhos da manufatura² na fábrica:

[...] Jack Newbury era uma figura importante porque, ao contrário dos outros, que levavam matéria-prima para os artesãos trabalharem em suas casas, ergueu um edifício próprio, com mais de 200 teares, no qual cerca de 600 homens, mulheres e crianças trabalhavam. Isso ocorreu em princípios do século XVI. Foi ele o precursor do sistema de fábricas que surgiria três séculos mais tarde (HUBERMAN, 1983, p. 113).

No sistema familiar, nas corporações, no sistema doméstico e no sistema fabril o emprego da mão-de-obra infanto-juvenil foi amplamente utilizado.

No novo mundo, as crianças eram utilizadas em vários tipos de trabalhos. Uma história que começou nas embarcações marítimas que atravessaram o oceano. Crianças pobres eram retiradas de suas famílias em Portugal para trabalharem nas embarcações rumo ao além-mar. A presença das crianças nos navios, compradas de suas famílias, raptadas ou órfãs da Coroa, tinham um destino comum: a luta por sobreviver a todo tipo de violência: trabalhos pesados, fome, doenças, condições insalubres, abusos sexuais e assassinatos (RAMOS, 2000). Meninos e meninas eram considerados como uma mercadoria no comércio marítimo, pois:

2 *Manu*, a mão + *factura*, ação de fazer = fazer com a mão (HUBERMAN, 1983, p. 114).

Em uma época em que as meninas de 15 anos eram consideradas aptas para casar, e meninos de nove anos plenamente capacitados para o trabalho pesado, o cotidiano infantil a bordo das embarcações portuguesas era extremamente penoso para os pequeninos. Os meninos não eram ainda homens mas eram tratados como se fossem, e ao mesmo tempo eram considerados como pouco mais que animais cuja mão-de-obra deveria ser explorada enquanto durasse sua vida útil. As meninas de 12 a 16 anos não eram ainda mulheres, mas em idade considerada casadoura pela Igreja Católica, eram caçadas e cobiçadas como se o fossem. Em meio ao mundo adulto, o universo infantil não tinha espaço: as crianças eram obrigadas a se adaptar ou perecer (RAMOS, 2000, p. 48).

De fato, no Brasil, trabalho e infância estiveram de mãos dadas desde a colonização. Priore (2000) discute em seus estudos a afirmação social da infância pelo trabalho, ou seja, a noção de que existia um segmento diverso do dos adultos, no Brasil, se deu de forma diferente que na Europa estudada por Áries. Este autor apresenta a tese de que a infância, enquanto categoria social, se deu pela emergência da vida privada e da escolarização (ARIËS, 2005). Priore (2000) argumenta que as teses europeias não explicam o fenômeno em terras brasileiras porque:

[...] entre nós, tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram com grande atraso. Comparando os países ocidentais onde o capitalismo instalou-se no alvorecer da Idade Moderna, o Brasil, país pobre, apoiado inicialmente no antigo sistema colonial e posteriormente numa tardia industrialização, deixou sobrar pouco espaço para tais questões (p.10).

O trabalho foi um elemento histórico presente na infância brasileira que foi edificada sobre uma sociedade escravocrata, com conseqüências sociais expressas na profunda desigualdade que empurrava crianças para o trabalho. Em meio a um contexto de um sistema escolar elitizado e de ações governamentais e religiosas voltadas para o combate à pobreza, a partir da concepção de pobreza como desvio de caráter, o trabalho surge nesse cenário como forma de combater a preguiça, a vadiagem, o mau caráter por meio de uma política higienista e moralizadora:

Através do estabelecimento de uma concepção higienista e saneadora da sociedade, buscar-se-á atuar sobre os focos da doença e da desordem, portanto, sobre o universo da pobreza, moralizando-o. A degradação das “classes inferiores” é interpretada como um problema de ordem moral e social. Garantir a paz e a saúde do corpo social é entendido como uma obrigação do Estado. A criança será o fulcro deste empreendimento (RIZZINI, 1997, p.27).

Essas ações refletiam os anseios da elite local ávida por galgar padrões civilizatórios, por isso, era urgente a salvação dos pobres pelo trabalho, transformado em virtude e cura para todos os males, conforme expresso nos estudos de Rizzini:

E o que determinava a virtuosidade e a viciosidade de um indivíduo era, não por acaso, o cultivo ou não do “hábito do trabalho” – uma das mais nobres virtudes dentro da “escala da moralidade” [...] Qual mãe e qual pai, por mais desnaturados que fossem, sabendo que seu filho se tornaria um criminoso, permitiria que ele crescesse no ócio? (RIZZINI, 1997, p. 80).

Rizzini mostra como o discurso sobre a virtuosidade do trabalho no combate à viciosidade era freqüentemente veiculado na época:

[...] Como todos sabem, o trabalho é um hábito adquirido...há conseqüências gravíssimas sobre indivíduos a quem aquele habito não esteja bem fixado. Há uma predisposição mais ou menos latente no indivíduo que se manifesta logo que encontre meio favorável... depois opera-se uma verdadeira transformação nesses indivíduos que passam a ser ociosos voluntariamente (GOMES apud RIZZINI, 1997, p. 81).

Daí que o trabalho infantil se gesta historicamente baseado em categorias morais. Rizzini recorre a Hugh Cunningham em seu estudo sobre a legislação inglesa para fundamentar essa assertiva. Para o autor: “Constava da legislação desde 1536 a determinação de que se pusessem as crianças a trabalhar a partir dos sete anos de idade, como uma forma de combater a ociosidade [...] as crianças deveriam ser criadas acostumando-se ao trabalho para que não se tornassem ociosas” (CUNNINGHAM apud RIZZINI, 1997, p. 83).

Com essas informações históricas é possível compreender a forte conotação valorativa que persiste nos dias atuais sobre o trabalho precoce como representação social positiva, tanto nas famílias empobrecidas quanto na sociedade em geral. Esse componente moral de combate aos vícios e a ociosidade, encoberta as raízes da exploração econômica e social do sistema capitalista. Por isso, a representação do trabalho infantil reveste-se de uma capa de ajuda, de auxílio, negando assim as possibilidades de pensar a exequibilidade de direitos à vida, à saúde, a escolarização, à infância.

A mudança no paradigma do trabalho infantil da esfera moral para a esfera político-social, como uma das expressões da questão social brasileira, é um fenômeno recente gestado na própria discussão da questão social como decorrência da desigualdade social engendrada pelo modelo de acumulação capitalista desde suas formas primitivas aos dias atuais. Essas transformações são refletidas em abordagens críticas como as de RIZZINI (1997), PRIORE (1991, 2000), PASSEIT (1991), dentre outros estudiosos da questão, e do enfrentamento de segmentos da sociedade civil brasileira e de organismos internacionais.

Portanto, a partir da discussão sobre as questões sociais, se pode compreender o trabalho infantil em meio às relações contraditória intrínsecas do sistema capitalista. Como

parte da questão social, o trabalho infantil decorre de uma multiplicidade de fatores. Segundo Kassouf (apud VIVARTA, 2003, p. 37) existem causas internas e externas: “Em casa, a renda e a sua volatilidade, as dívidas, o tamanho da família, a estrutura familiar e as percepções e aspirações dos pais são os principais fatores”. As externas:

[...] englobam questões sociais e culturais da comunidade, a qualidade, o custo e o acesso às escolas e a demanda por Trabalho Infantil, afetada pela estrutura do mercado de trabalho e pela tecnologia [...] A escolaridade do pai e da mãe, a idade da criança e o número de irmãos mais novos são [...] as variáveis que mais afetam a probabilidade de a criança trabalhar (KASSOUF apud VIVARTA, 2003, p. 37).

Em estudo realizado pelo Núcleo de Assessoria, Planejamento e Pesquisa – NAPP, do Rio de Janeiro, e UNICEF (VIVARTA, 2003), os pesquisadores Caio Silveira, Carlos Amaral e Débora Campineiro enfatizam dois aspectos do trabalho infantil na dimensão estrutural: o movimento de oferta e de demanda por trabalho infanto-juvenil. Do lado do segmento que oferta a mão-de-obra infanto-juvenil o fator propulsor é a pobreza da família, em razão do baixo nível de renda dos adultos, insuficiente para assegurar a sobrevivência do grupo familiar; acresce-se a isso a inadequação do sistema educacional brasileiro, incapaz de atrair e manter crianças das classes populares nas escolas. Como fatores subjacentes, existe o desejo da própria criança de procurar, por meio do trabalho, uma forma de cobrir despesas pessoais incluindo a possibilidade, sedutora do mercado, de ter acesso a determinados bens de consumo inacessíveis pela renda familiar. Um dado interessante é que esse mesmo estudo ratifica as reflexões de RIZZINI (1997) citada anteriormente, acerca da representação social do trabalho desde a infância como um valor moral, considerado como salvaguarda do caráter e do risco à ociosidade e práticas infracionais. Esse fator condicionante presente na sociedade reforça um sistema de valores que, se tornando inculcado na cultura, pode sobreviver como elemento sustentador da dominação.

Pelo lado da demanda por mão-de-obra infanto-juvenil, o estudo destaca a estrutura e a dinâmica do mercado de trabalho que permite espaços para inserção desse tipo de mão-de-obra; e, a ineficiência da fiscalização do aparato jurídico-institucional encarregado de estabelecer e fazer cumprir as normas legais referentes ao Trabalho Infantil (SILVEIRA, AMARAL, CAMPINEIRO, 2000).

Na Amazônia, seja pelas abordagens críticas, seja pelo julgamento moral, os elementos históricos do trabalho infantil são encontrados, tanto na zona rural quanto na urbana, desde o Brasil colonial aos dias atuais, expresso no envolvimento de crianças e adolescentes em atividades agrárias e extrativistas - base da economia do Brasil colônia-, até as atividades industriais e de mineração dos dias atuais, como: extração e preparo da goma (borracha), caça, pesca, cultivo de roças, fabrico da farinha, coleta e tratamento da malva; carvoarias, olarias, serrarias, serviços domésticos, corte da cana-de-açúcar, marcenaria, garimpo, venda de produtos variados, ajudantes em oficinas, pedreiro, padeiro, dentre outras.



3.3. A naturalização do trabalho infanto-juvenil: elementos sócio-históricos da Amazônia

A formação econômica, política e social do Brasil foi marcada por um processo denominado de modernização tardia ou periférica. No século XVI, enquanto a Europa mercantilista implementava sua economia com políticas de fortalecimento de seu capital mercantil, dentre as quais, a exploração das colônias fornecedoras de matéria-prima para sua indústria nascente (HUBERMAN, 1983), o Brasil figurava no mapa das conquistas mercantilistas como fornecedor de produtos, com uma economia baseada no extrativismo.

Na Amazônia a colonização se deu de forma diversificada nos estados que a compõem em razão das diversas forças políticas interessadas em obter lucros sobre as riquezas das terras do novo mundo. Sucedeu-se assim políticas diferenciadas, da metrópole, para cada região por meio da contabilidade da relação custo versus benefício e, ainda, em razão de condições ambientais favoráveis ou adversas em cada região para o desenvolvimento da agricultura ou do extrativismo das chamadas drogas do sertão. Nesse processo, a escravização dos primeiros habitantes – os indígenas, e sua subordinação ao modelo de ocupação, foi o primeiro passo no processo de exploração da região. Segundo Vicente Sales (1971) o primeiro século de ocupação da Amazônia foi marcado pela escravização do indígena:

Belém não poderia subsistir, como ponta de lança contra a floresta, se não houvesse em torno a lavoura de mantimentos. Assim, instaladas no Norte do Presépio, os portugueses cuidaram de trazer alguns colonos para iniciar os trabalhos agrícolas – a cargo de mão-de-obra escrava. Paralelamente, foram deslocados alguns missionários, destinados a contactar os selvagens das redondezas [...] os portugueses queriam dominar os indígenas e reduzi-los à escravidão; os jesuítas também pretendiam-nos para si (SALLES, 1971, p. 4).

No contexto da colonização da Amazônia, a escravização do indígena era aceita “naturalmente”, pois fazia parte da lógica da conquista e exploração das terras encontradas no novo mundo, uma vez que “Pela organização do trabalho colonial, não podia ser dispensado o braço servil” (SALLES, 1971, p. 5).

A indiferença com o trabalho infantil marca a sua naturalização a partir de traços de uma sociabilidade que foi moldada em meio a um padrão de relação social servil praticada desde o período colonial, que teve em sua base uma profunda desigualdade econômica e social, marcada nitidamente por diferenciações étnicas com a escravização do indígena e do africano pelo europeu branco, num cenário em que o trabalho servil indígena foi a primeira opção dos colonizadores na conquista da Amazônia.

O extrativismo praticado intensamente na região - com as chamadas drogas

do sertão, arregimentava a mão de obra indígena, por serem os melhores conhecedores da floresta em comparação aos negros também escravizados, mas que eram mais onerosos para os colonos uma vez que precisavam se adaptar a essa atividade. Criou-se então a chamada indústria da descida ou descimentos³ como período de intensos massacres dos indígenas (SALLES, 1971).

Assim, o chatinamento⁴ de índios - também denominados de peças do sertão e negros africanos, foi o marco histórico da política de colonização da Amazônia nos primeiros séculos, cuja participação indígena foi predominante em relação ao escravo africano, diferentemente de outras partes do país, em que a presença do escravo africano foi maior (SALLES, 1971).

Na Amazônia, a escravização do indígena nos primeiros séculos assumiu feições de barbárie, em um grau elevado de espoliação que levou a extinção de inúmeras tribos, além de um processo de desagregação das populações indígenas de seus grupos de origem mesmo com a existência de leis e alvarás que foram criados não para impedir o massacre, mas para tentar frear a dizimação desses povos. Segundo Salles:

Pela Lei de 8 de abril de 1688 a metrópole determinou que todos os anos se fizessem resgates nos sertões e que os índios resgatados se repartissem entre os moradores, 'pagando estes o custo de cada um deles'. Tal prática sempre foi considerada como a mais adequada para satisfazer as necessidades dos moradores e aquietar as consciências (SALLES, 1971, p. 16).

A escravização permitia ao colonizador o pleno mando sobre os colonizados: índios e africanos. Contudo, essa dominação encerra contradições e conflitos na relação de poder dos colonizadores, mas também de resistência dos escravizados, objetivada na luta, na fuga, no suicídio, na segregação ou no ato de sucumbir por meio da subjugação, da subalternização, do amansamento⁵, da aceitação do jugo tanto pela força física quanto pela ação dos missionários, em especial, os jesuítas, que, sob o manto da doutrina cristã arrebanhava os indígenas para as suas propriedades "impondo-lhes um jugo brando, segregando-os até onde possível, dos europeus" (AZEVEDO apud SALLES, 1971, p. 4).

A escravização de indígenas e negros era fato aceito como "natural", ou seja, eram vistos apenas como mão-de-obra necessária para o trabalho. Nos dias atuais, ao contrário, não há uma carta régia, lei ou alvará que dê sustentação para que crianças e adolescentes trabalhem, pelo contrário, há um conjunto de leis

3 Expedição que adentrava o interior da floresta em busca de indígenas para escravização (HOUAISS, 2001).

4 Chatinamento é uma expressão usada por Vicente Salles (SALLES, 1971, p. 11) para designar, segundo Houaiss (2001), fazer comércio com; negociar; negociar desonestamente. No texto refere-se ao comércio de índios e negros na época da colonização.

5 Amansamento: expressão utilizada por Vicente Salles referindo-se a domesticação dos índios hostis aos colonizadores (1971, p. 62).

que proíbe o trabalho infantil e protege o trabalho juvenil. Porém, a realidade contradiz as leis, pois a utilização de crianças e adolescentes no trabalho em solo amazônico é uma prática recorrente, realizada de forma naturalizada, aceita como inócua e considerada, na maior parte das vezes, como de ajuda mútua.

Qual o elemento compulsório para a manutenção desse fenômeno histórico até os dias atuais? Qual o peso do legado colonialista sobre o amazônida da contemporaneidade e a naturalização dessa prática?

As raízes sócio-históricas da escravização dos indígenas são elementos importantes para se pensar a constituição de uma sociabilidade marcada por uma concepção identitária diversa daquela vivida pela sociedade tribal. Imerso em sua cultura nômade e voltada para a subsistência, para a arte, para a ludicidade, a sociedade indígena foi violentamente atingida na sua cultura pela imposição do modo de produção mercantilista do colonizador – forma primitiva do capitalismo, cuja lógica era o ganho pecuniário. Nesse processo, os primeiros habitantes da Amazônia foram aviltados em todas as dimensões da vida humana ao serem escravizados. A captura, o aprisionamento, os trabalhos forçados, os castigos físicos, a inculcação do medo e da obediência obliteraram em grande parte a cultura indígena, pela violência da chacina, do massacre, pela cooptação e extinção de tribos inteiras. A cultura indígena em sua diversidade étnica foi inescrupulosamente simplificada na representação do colonizador capitalista como um povo preguiçoso, sedentário, dado ao prazer, inábeis para o trabalho, conforme indica o relato a seguir: “[...] a providência de se aplicarem índios a soldada sai pouco mais que inútil; pois os índios, que conhecem a liberdade, e são de natureza preguiçosos não há quem os meta a caminho, fogem do trabalho para a ociosidade; não param em casas particulares [...]” (Visitas Pastorais, 1960, p. 159 apud SALLES, 1971, p. 26).

O modo de ser do indígena era improdutivo do ponto de vista dos colonizadores que chegavam ávidos por braços nos seus empreendimentos, por isso eram capturados à força ou amansados. A sociedade indígena continuou perecendo mesmo após as ordenações do Marques de Pombal para eliminação da escravidão indígena. A transição histórica do índio da condição de escravo para homem livre parece ter pouco alterado a sua posição de dominado na relação com o colonizador. Vicente Salles (1971, p. 27) cita um trecho de Handelman no qual se refere às condições dos indígenas pós-escravidão:

[...] eles agora se diziam cidadãos livres, com igualdade de direitos, porém tanto quanto antes, deles se abusava como escravos do estado a serviço dos seus concidadãos brancos, durante seis meses por ano; além disso, agora tinham que entregar um décimo do fruto de seus trabalhos à coroa, uma sexta parte das sobras ao diretor, e este diretor não era para eles nenhum patriarca, como o era antes o missionário, porém imperava como um feitor de escravos, interesseiro, de coração duro (HANDELMANN, 1931 apud SALLES, 1971, p. 27).

A condição de liberto não o livrou da dominação que sofria como escravo tal como o servo que ao se tornar livre do feudo, encontrou-se despojado dos meios de produção necessários para sua reprodução social. Por via semelhante, o indígena amazônida foi enredado num processo de espoliação, permanecendo atado ao poder dos senhores numa sociabilidade da obediência, da disciplina - o chamado amansamento, como meio de conservar a sua reprodução material e social.

Por sua vez, a introdução massiva do escravo africano, no governo de Mendonça Furtado, em 1755, com a criação da Companhia Geral do Comércio Grão-Pará e Maranhão, por inspiração de seu irmão Marques de Pombal, instituiu o tráfico de escravos africanos em larga escala, e acrescentou um novo conjunto de elementos sócio-históricos à sociabilidade do amazônida. A estratégia de substituir a mão-de-obra indígena por escravos africanos foi um empreendimento difícil e caro aos colonizadores. Os negros africanos arrancados de sua terra, de sua cultura para a servidão no novo mundo e lançados para a longa travessia oceânica, raramente chegavam saudáveis à região, especialmente em Belém (PA) já que os navios negreiros atracavam primeiramente o porto de São Luis (MA) onde ficava a maior parte deles (SALLES, 1971). Os custos da viagem e o pagamento de impostos faziam com que o empreendimento chegasse a um patamar de custos elevados. A propriedade de um escravo africano chegou a ser signo de posição social entre os colonizadores, fossem os mais abastados ou não, conforme trecho da Carta dos diretores da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão citado por Salles a partir da obra de Mendonça:

[...] E isto aumentava os lucros da companhia, uma vez que os moradores esperavam ansiosamente os navios negreiros para comprar os escravos – “porque como têm a certeza de que nunca mais hão de ter escravos índios, desejam fornecer as suas fazendas, com outros que lhes sejam duráveis, e assento firmemente que se hoje entrassem três ou quatro navios neste porto, em menos de um mês teriam consumo, porque não só os senhores de engenho e lavradores maiores os haviam de comprar, mas até os pobres fariam os últimos esforços por comprarem ao menos um, porque além da conveniência que lhes faz esta gente, reputam por honra o terem escravos, que no modo de imaginar destes povos, não é pequeno objeto para fazerem quanto no possível pelo adquirir” (MENDONÇA apud SALLES, 1971, p. 36).

Na lógica capitalista o africano diferia do indígena na sua inserção ao trabalho. Enquanto o negro era demandado para a lavoura, por meio de uma concepção biologizante do tipo físico, da força motriz necessária ao trabalho braçal, o índio era utilizado no extrativismo pelas habilidades como profundos conhecedores da região. Como habitantes da floresta, os indígenas eram hábeis nas técnicas do nado, na procura por comida e água, na formação de trilhas, na navegação e nos

segredos da cura e da morte no meio da floresta.

O índio descortinou um novo modo de vida àqueles homens ignorantes das técnicas nativas da América. Em termos de desempenho físico, o indígena ensinou aos primeiros sertanistas, singularidades importantes para atenuar os desgastes das marchas, revelando-lhes novas formas de pisadura que não concentravam esforços excessivos em poucas juntas ósseas, propiciando um trabalho mais generalizado das articulações dos pés, diminuindo assim as possibilidades de surgimento de lesões tendíneo-ligamentosas, bem como das dores que as acompanham, o que por fim favorecia o aumento das distancias percorridas [...] os sertanistas aprenderam a usar o arco e a flecha, instrumentos que até então não haviam utilizado (PACHECO NETO, 2002, p. 20).

A partir dessa representação calcada nas concepções capitalistas de exploração do trabalho humano os colonizadores organizaram uma certa divisão do trabalho que dicotomizava negros e indígenas, conforme explica Tavares Bastos ao referir-se a supremacia das atividades extrativistas sobre a economia agrária na Amazônia colonial:

[...] a indústria mais produtiva do Amazonas, a extração e fabrico da goma elástica, não é produto do trabalho escravo; é o índio ou o mameluco, que a preparam e vendem nos portos fluviais aos mercadantes do Amazonas. O escravo existe em algumas povoações, em engenhos de açúcar, e na pequena lavoura de gêneros alimentícios (TAVARES BASTOS, 1937, p. 198 apud SALLES, 1971, p. 58)

Nessa divisão do trabalho, a utilização da mão-de-obra africana e a do indígena oscilava como um pêndulo, ou seja, quando as lavouras e engenhos pereciam por falta de investimentos suficientes que garantissem seu desenvolvimento, o emprego de escravos africanos decaía, cujo preço para esta região tornava-se mais elevado em razão dos custos e impostos sobre o processo de aquisição. O inverso também acontecia, ou seja, “em certos períodos de crise nas atividades extrativistas, como durante a queda do ciclo das drogas do sertão. Mais tarde o ciclo da borracha reativou extraordinariamente a economia extrativista, enquanto as lavouras e os engenhos entravam em colapso” (SALLES, 1971, p. 58-59). Essa foi uma das razões, dentre várias, para a menor presença de escravos africanos na Amazônia do que em outras regiões do país, como em Minas Gerais, por exemplo.

Além disso, é preciso considerar que entre os indígenas e os africanos, há uma diversidade de etnias, que se fragmentaram e se cruzaram na Amazônia colonial, marcando a sociabilidade daí resultante. Um exemplo disso é a presença de negros libertos vindo da região do Caribe por meio de um movimento migratório dirigido da colônia inglesa de Barbados. A inserção social desses negros foi

bastante distinta da dos escravos, pois falavam o idioma do colonizador inglês e se inseriram fora da posição de escravos, deixando contribuições nas artes, no magistério, na economia (SALLES, 1971, p. 59).

Outro marco diferencial é o registro de escravos africanos trazidos por famílias portuguesas da praça de Mazagão⁶, em 1769, segundo informa Salles:

Essas famílias mazaganistas, e seus escravos, foram responsáveis pela introdução de numerosos elementos culturais na Amazônia. Em 1773, por exemplo, realizaram magníficas comemorações na Nova Mazagão durante as quais houve representação de cavalcada de Mouros e Cristãos [...]. Até hoje os negros daquela região promovem torneios de cavalcadas, mantendo ainda a tradição do marabaxo” (SALLES, 1971, p. 57-58).

O domínio do colonizador sobre índios, negros africanos e descendentes mestiços, não cessou com a abolição da escravidão em 1888, pois “Após essa lei, ainda houve, durante muito tempo, certa retração de parte a parte, que retardou a integração do negro na comunidade amazônica e não lhe deu consciência de homem livre” (SALLES, 1971, p. 135).

Não são poucos os registros de resistência do negro e do indígena ao domínio de seus senhores, contudo, o “amansamento” do índio e a submissão do negro e seus descendentes também foram marcantes para enfrentar o domínio senhorial.

Nesse cenário histórico, emerge um modo de ser constituído como destinados ao trabalho. A sociabilidade de crianças e adolescentes vai sendo construída para a subjugação ao trabalho opacizando as demais dimensões da existência humana.

De todo esse conteúdo histórico que vem compor a sociabilidade do amazônida, se depreende uma reflexão sobre a posição de sujeito biológico e utilitário na representação do colonizador. Como escravo ou como subalterno, índios, negros e mestiços não são considerados pessoas no sentido estudado por Marcel Mauss (2003). Para esse autor, a noção de pessoa foi uma construção histórica bem diferente de uma situação naturalmente dada. Para tratar da noção de pessoa, Mauss delimita sua reflexão fora do campo da psicologia, da neurologia, da lingüística, todas com acúmulo de conhecimento sobre esse tema. O foco de Mauss é no âmbito da história social. Parte da constatação simples de que “é evidente, sobretudo para nós, que nunca houve ser humano que não tenha tido o senso, não apenas de seu corpo, mas também de sua individualidade espiritual e corporal ao mesmo tempo” (2003, p. 371). A partir daí, Mauss realiza um exercício exaustivo e denso sobre os povos primitivos e os estudos que possam responder sua pergunta: “De que maneira, aos longos dos séculos, através de numerosas sociedades, se elaborou lentamente, não o senso do ‘eu’, mas a noção, o conceito de que os homens das diversas épocas criaram a seu respeito?” (MAUSS, 2003, p. 371). Para ele, foram os latinos que estabeleceram parcialmente a noção de pessoa na esfera do direito.

6 No sul do Estado do Amapá localiza-se o atual município de Mazagão que engloba 17 povoados, dentre os quais Mazagão e Mazagão Velho (wikipedia.org).

Naquelas sociedades, “a ‘pessoa’ é mais do que um elemento de organização, mais do que um nome ou um direito a um personagem e a uma máscara ritual, ela é um fato fundamental do direito. Em direito, os juristas dizem: há somente as *personae*, as *res* e as *actiones*?” (MAUSS, 2003, 385).

Segundo o autor, não há consenso sobre a etimologia da palavra pessoa e de sua institucionalização pelos latinos, contudo, ele afirma que foram estes que “deram o sentido primitivo que veio a ser o nosso” (2003, p. 386). A máscara, elemento dos rituais, a *personae* – por onde passa o som, portanto *per-sonare* simbolizava a posição, o nome, direitos individuais a ritos, privilégios. Então, foi dessa noção que se funda a noção de pessoa, especialmente. O autor cita dois eventos que parecem ter sido fundamentais para a institucionalização da noção de pessoa: - o fim do direito paterno de matar seus filhos e o direito à cidadania aos plebeus das gentes (2003, p. 387). Esses acontecimentos foram decisivos pois “Todos os homens livres de Roma foram cidadãos romanos, todos tiveram *persona civilis*” (2003, p. 387). Há uma intensa rede valorativa nesses princípios. Mauss mostra que “o cidadão romano tem direito ao nome, ao *praenomen* e ao *cognomen*, que sua *gens* lhe atribui” (2003, p. 387). Contudo, os escravos ficaram fora desse direito e, portanto, não eram considerados pessoas porque “*servus non habet personam*” (MAUSS, 2003, p. 389), que significa que escravos não tem pessoa, ou seja, não têm direito a um nome, a uma filiação, a uma história, à posse de seu corpo, a bens materiais.

Por fim, a discussão de Mauss, mostra que a palavra *persona* relativa a “personagem artificial, máscara e papel de comédia e de tragédia, representando o embuste, a hipocrisia – o estranho ao ‘Eu’ – prosseguia seu caminho. Mas o caráter pessoal do direito estava fundado, e *persona* também havia se tornado sinônimo da verdadeira natureza do indivíduo” (2003, p. 389).

É justamente este ponto da discussão de Mauss que interessa sobremaneira à compreensão da condição do sujeito social amazônida frente ao colonizador. Seguindo os preceitos do direito romano, o colonizador não reconhece índios e negros escravizados como pessoas, com um universo de significados, símbolos que os distinguem como sujeitos reconhecidos entre si na sua individualidade e como sujeitos sociais de seu mundo, ou seja, pessoa como na definição de Carlos Rodrigues Brandão (1986):

O universo dos símbolos e dos nomes com que os grupos sociais se definem e definem os outros grupos, depende de como eles pensam as categorias de sujeitos-atores que percebem envolvidos nas suas relações de trocas de bens, de serviços e de significações. Em outra direção, as próprias sociedades podem gerar, como lógicas, valores e símbolos que são a realidade de sua cultura, os artifícios por meios dos quais estas categorias tão importantes: “eu”, “outro”, “pessoa”, “índio”, “branco”, “parente”, “amigo”, “inimigo”, são pensadas para serem vividas nas vidas de seus membros, sujeitos de seus mundos (BRANDÃO, 1986, p. 28).

Tal como os escravos romanos, o índio e o negro foram nominados como

peças do sertão e da África, objetos, seres sem história, sem alma, sem espírito, sem subjetividade, que podiam ser arrancados de sua terra natal, desagregados de suas relações primárias, familiares, afetivas, sujeitados a condições inumanas nas embarcações para o novo mundo, avaliados, distribuídos e explorados à exaustão. A negação da pessoa nesses seres chegou ao extremo da violência, da chacina, dos castigos, da dizimação de tribos inteiras. Negação, portanto da:

A idéia de pessoa, assim como tudo que envolve o pensar do homem sobre suas relações homem-natureza e homem-homem – através das quais ele pode se apreender como um ser de totalidade, um ser de universalidade – não é universal. Não é “dada ao homem” como uma espécie de matriz inata do pensamento. Ao contrário, ela é uma construção cultural e a amplitude de seu sentido de liberdade-individualidade-universalidade varia de sociedade para sociedade. Em qualquer uma delas, no entanto, ela nasce e cresce no solo fértil das “representações empíricas do ser humano enquanto inseridos no grupo” (BRANDÃO, 1986, p. 33).

Não se trata de um julgamento moral, nem do discurso apologético da vitimização do dominado, mas do reconhecimento histórico da identificação de elementos que foram inculcados na formação da sociabilidade de uma sociedade com ancestralidade escravocrata e servil.

O ponto demarcatório nesta reflexão é o peso do legado histórico da escravidão e da servidão na sociabilidade de crianças e adolescentes que parece perdurar nos dias atuais como subalternizados às novas regras do capitalismo contemporâneo com a precarização da vida na exploração do trabalho de crianças e adolescentes em uma posição utilitária ao sistema, numa nítida demonstração de que a realidade pode estar mais próxima do antigo direito romano do que das leis vigentes.



3.4. Socialização e institucionalização para o trabalho

O nascimento marca a entrada da criança em um mundo socialmente construído, em uma realidade objetivada, isto é, “constituída por uma ordem de objetos que foram designados como objetos antes de minha entrada na cena” (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 38). É, portanto, um mundo estruturado, que existia antes do nascimento da criança e que pode continuar existindo depois de sua morte.

A socialização se constitui no processo que inscreve a criança nesse mundo construído, objetivado e em permanente construção em que esta também fará parte como agente estruturador e estruturante. Segundo Berger e Luckmann (2004), a socialização é uma “ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (p. 175).

Assim, a iniciação da criança no mundo objetivo dá-se na relação entre o seu ser biológico e social com o ambiente social no qual foi inserido. Isto porque no primeiro ano de sua existência, o organismo da criança ainda está se desenvolvendo biologicamente⁷, ou seja, paralelamente ao seu desenvolvimento social (BERGER e LUCKMANN, 2004). Essa peculiaridade humana evidencia o caráter essencialmente social da espécie, na medida em que:

[...] o processo de tornar-se homem efetua-se na correlação com o ambiente [...] este ambiente é ao mesmo tempo um ambiente natural e humano [...] o ser humano em desenvolvimento não somente se correlaciona com um ambiente natural particular, mas também com uma ordem cultural e social específica [...] não apenas a sobrevivência da criança humana depende de certos dispositivos sociais mas a direção de seu desenvolvimento orgânico é socialmente determinada (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 71).

Compreendemos, a partir de Berger e Luckmann, que pensar o desenvolvimento do homem como socialmente determinado significa entendê-lo em sua multiplicidade de manifestações sócio-culturais, o que não exclui “os pressupostos genéticos do eu [...] dados no nascimento” (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 73). Significa dizer que a relação entre o ambiente natural e social é dinâmica, portanto em constante movimento, o que faz do homem um produtor de si mesmo⁸, de sua cultura, ao mesmo tempo em que, é produzido por ela em uma relação dialética, permanente e contínua.

A auto-produção do homem é sempre e necessariamente um empreendimento social. Os homens *em conjunto* produzem um ambiente humano, com a totalidade de suas formações sócio-culturais e psicológicas [...] Assim como é impossível que o homem

7 A noção de vida extra uterina extensiva ao primeiro ano de vida da criança foi retomada por Berger e Luckmann a partir de Portmann (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 71).

8 Essa discussão foi elaborada pelos autores citados a partir de formulações teóricas de Karl Marx.

se desenvolva como homem no isolamento, igualmente é impossível que o homem isolado produza um ambiente humano (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 75).

No processo de socialização a criança apreende a realidade em sua volta, especialmente no âmbito familiar no qual um adulto pode representar para ela uma figura de referência positiva ou negativa. Para Marcel Mauss (2003): “A criança, como o adulto, imita atos bem sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo” (p. 405).

No processo de institucionalização a sociedade é apreendida como uma realidade objetiva, isto é, o mundo se apresenta aos indivíduos como um conjunto de instituições que irá ditar os modos de conduta para a vida social. Não são produtos de nossa memória, porque foram criados em um tempo histórico longo, e portanto, precisando ser legitimados em crenças, tradições e convenções para que sejam apreendidos e sedimentados pelo indivíduo, de forma coercitiva, ao ponto de parecerem inalteráveis. A linguagem é o mais intenso desses processos institucionais, porque é a primeira instituição que se impõe ao indivíduo (BERGER e LUCKMANN, 2004).

Antes de mais nada é o microcosmo da criança, evidentemente, que encontra sua estruturação através da linguagem. Esta realiza a objetivação da realidade, o fluxo incessante de experiências consolida-se, adquire estabilidade numa série de objetos distintos e identificáveis [...] A linguagem ainda estrutura o ambiente humano da criança por meio da objetividade e por estabelecer relações significativas [...] É por meio da linguagem que os papéis desempenhados pelos diversos seres se estabilizam na experiência da criança [...] a criança aprende a reconhecer os papéis como padrões repetitivos na conduta de outras pessoas (BERGER e BERGER, 1977, p. 193, 194).

O processo institucional na socialização primária é realizado por meio de mecanismos de reforço que organizam a conduta da criança no sentido de internalizar atitudes consideradas adequadas, mas não se restringe ao reforço. A institucionalização ocorre também por mecanismos de controle que envolve punições, castigos, regras, normas. Assim, “quanto mais a conduta é institucionalizada tanto mais se torna predizível e controlada” (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 89). Daí, entram em cena os sistemas simbólicos, religiosos, morais e, quando estes não são suficientes, utiliza-se a coerção física infligida àqueles que reagem a institucionalização. Na primeira fase de socialização da criança, os castigos físicos e morais são freqüentemente usados pela família para a institucionalização de conduta.

É dessa maneira que a criança vai estabelecendo nexos entre diversos

acontecimentos dotados de significados e, com isso, passa a internalizar uma determinada ação particular para uma situação generalizada. Nessa reflexão sobre trabalho infanto-juvenil esse dado é relevante porque esse processo inicia-se na socialização primária, que é:

A primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. [...] implica mais do que o aprendizado puramente cognoscitivo. Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção [...] A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 175, 176).

Na socialização primária, a criança vai absorvendo um mundo objetivo próprio do seu meio social no qual a sua posição está definida em um campo marcado fortemente pela autoridade paterna e materna. A questão é que, a apreensão do mundo na socialização primária é feita como se o mundo familiar ao qual a criança está inserida fosse o mundo em geral, o que torna os significados, as regras, os valores, os símbolos daquele ambiente social firmemente impressos em sua identidade. Embora na socialização secundária o processo de interiorização continue ocorrendo, os conteúdos da socialização primária são mais duradouros e persistentes.

Na socialização primária, determinadas regras são absorvidas e assumidas pela criança como verdade e levadas para toda a sua vida, isto porque, durante a socialização primária, a criança absorve como referência os significados que lhes são dados em um mundo visto e experimentado por ela como objetivamente real (BERGER e LUCKMANN, 2004).

Ainda que a socialização primária seja firmemente incutida na vida do indivíduo outros processos de interiorização da realidade objetiva ocorrerão durante sua existência ao que é chamado de socialização secundária. “A socialização primária termina quando o conceito do outro generalizado (e tudo quanto o acompanha) foi estabelecido na consciência do indivíduo. Neste momento é um membro efetivo da sociedade e possui subjetivamente uma personalidade e um mundo” (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 184).

De acordo com Berger e Luckmann (2004), diversos aspectos diferenciam a socialização secundária da primária. Nesta, o mundo é absorvido como um mundo em geral, na socialização secundária ocorre a interiorização de submundos, geralmente com um conjunto de conhecimentos específicos, particulares. A socialização secundária é instituída com o auxílio de rituais, ritos de passagem, utilização de símbolos, que diferem dentre as diversas culturas, levando-se sempre em conta que esse novo processo de interiorização será feito sobre o que o precedeu – a socialização primária. Além disso, na socialização secundária pode ser dispensada a carga emocional que acompanha a primária:

A criança deve amar a mãe, mas não o professor [...] Os mestres não precisam ser outros significativos em qualquer sentido da palavra. São funcionários institucionais, com a atribuição formal de transmitir conhecimentos específicos. As funções da socialização secundária têm um alto grau de anonimato (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 188, 189).

Em um contexto social marcado pela pobreza e suas variadas expressões, o valor do trabalho desenvolvido desde a infância conjuga mecanismos de reforços e estruturação, calcados na cultura do combate ao ócio pela porta do trabalho precoce. A cultura popular, ela própria se encarrega de instituir a socialização para o trabalho como nos ditados popularmente conhecidos: “Deus ajuda quem cedo madruga”; “Melhor trabalhar do que roubar”; “Trabalho não mata ninguém”; “trabalho dá saúde”; “a ociosidade é mãe de todos os vícios”; “Vai trabalhar vagabundo”. Há uma infinidade de ditados, adágios e provérbios que confirmam o paradigma da viciosidade versus virtuosidade. Daí, o entendimento de que o trabalho como ocupação para a criança deve ser estimulado. Há que se considerar que o trabalho, conforme já foi discutido anteriormente é distinto de tarefa – uma atividade complementar a do adulto, com caráter educativo e formativo. Na ausência dessa atividade formativa, educativa, lúdica e diante de situações de adversidade econômicas, a socialização para o trabalho encontra terreno fértil para se reproduzir.

Assim, a socialização para o trabalho é um legado geracional que foi constituído em um processo longo na sociedade capitalista atual inexoravelmente ligada à pobreza da família, dentro de uma ordem mundial na fase do capitalismo financeiro, cuja mola impulsadora é o mercado e seus desdobramentos numa economia baseada no modelo neoliberal. O trabalho infantil deve ser entendido a partir do valor que o trabalho representa na cultura local, inculcido no processo socializador daquela população. Por isso, é necessário desvendar os processos sócio-históricos que constituem esse fenômeno complexo e multifatorial para poder enfrentá-lo.

3.5. O trabalho infantil nos limites da escola e da família

3.5.1 A escola: limites e oportunidades

No campo da imediatividade cotidiana, do senso comum, o trabalho infanto-juvenil parece estar circunscrito a um “problema” da escola e da família. O professor percebe que o aluno que trabalha tem constantes atrasos na entrada, solicita dispensa da aula de educação física, tem baixa aprendizagem, contudo, a comunidade escolar não dispõe de condições adequadas para investir na frequência e na permanência desse aluno, atraindo-o para o processo formativo como forma de retirá-lo do trabalho precoce, já que, segundo observações dos professores é possível diferenciar os alunos que trabalham dos que não trabalham por meio do desempenho em sala de aula, conforme os depoimentos a seguir: “Os que não trabalham prestam atenção, aprendem mais, têm melhores notas”(D./DL); “a gente nota a desigualdade porque ele [o que trabalha] começa a olhar o dinheiro como fato mais importante que a educação”; “há baixo rendimento, desinteresse”(D./DL)

A escola, como ponta de lança do sistema educativo, materializa as fragilidades e o esfacelamento das conseqüências de um processo histórico que acumulou perdas significativas de investimento na educação básica, vindo culminar com o quadro de mercantilização do ensino. Mesmo figurando como uma das mais importantes políticas básicas, a educação ainda passa por inúmeras dificuldades no contexto atual. À margem do “guarda-chuva” das instituições religiosas tradicionais e das escolas particulares, a escola pública padece de um estado de insegurança que atinge toda a comunidade escolar. Em termos estruturais, há precariedade de suas instalações, equipamentos e desgaste dos recursos humanos assim como em termos de cumprimento das ações pedagógicas em relação às políticas públicas para a educação. A escola pública pode ser considerada como saída para a formação de crianças, adolescentes e jovens ou é um fardo que a administração pública não consegue carregar? Do seu papel de formadora, a escola se inverte e clama por “policimento” para proteger a “educação”, quando deveria estar promovendo a educação para reduzir ações policialescas.

O Estado não consegue dar conta da situação em que se encontra a educação pública, seja pela ausência ou não cumprimento de políticas de Estado, seja pela ação de políticas de governos, com cores partidárias, que se alteram a cada 4 ou 8 anos de gestão. Além disso, existe um hiato histórico na sociedade brasileira em relação à universalização da educação e sua qualificação. Assim, a escola finda por padecer de um esfacelamento vicioso que envolve aspectos materiais e não-materiais da educação.

Desse modo, a percepção dos alunos que participaram desta pesquisa, confirmam esse quadro, mostrando os **limites** da escola, no sentido de contribuir para um debate profícuo sobre a realidade escolar. Relataremos esses limites por escola.

Na escola Donatila Lopes, mais da metade, 55,3%, dos alunos citaram problemas de **infra-estrutura** como um dos nós críticos dessa instituição, o espaço físico não acolhe e não contribui para promover um ambiente de tranquilidade para o exercício da educação e a saudável relação entre alunos e comunidade escolar. As salas são extremamente quentes e abafadas e, algumas delas com iluminação inadequada. Um dos alunos afirmou: *“Não consigo me concentrar na sala”* (R., 7 anos), seja pelo calor intenso, seja pelo barulho, seja por razões que extrapolam a situação infra-estrutural. Outro nó crítico bastante citado pelos alunos foi a área destinada às aulas de educação física, indicando a dificuldade da prática esportiva importante nessa etapa de desenvolvimento. Os banheiros foram também bastante citados, especialmente pelas meninas, como um dos pontos graves da infra-estrutura da escola, assim como a merenda escolar, conforme aponta um dos alunos: *“as crianças da 1ª a 4ª série praticamente não têm merenda à tarde, todo dia”* (M., 15 anos) e os bebedouros, considerados insuficientes e inadequados para os alunos.

Outro item que chama a atenção dos alunos na escola é o **meio ambiente**, citado por 15,3%, sem um espaço de lazer para ser utilizado na hora do recreio e em horários vagos. Isso implica também o comportamento inadequado de muitos alunos que ficam vagando pelos corredores, incomodando as salas em atividade e os demais colegas, como explica a aluna: *“As diretoras têm que dar atenção às nossas queixas, chamar as pessoas que nos agridem, mas elas não chamam. Queria que a diretora conversasse com esses meninos que puxam os broches do nosso cabelo, chamam nome, não respeitam os professores. Devem chamar os pais”* (B., 12 anos). Outro aluno diz: *“[...] os alunos devem ser educados com os professores, tem uns que não respeitam os professores”* (C. A., 11 anos). Também no item meio-ambiente foi considerado, além do comportamento dos alunos, a necessidade de melhorar a organização da escola. Isso poderia contribuir na produção de um ambiente escolar mais saudável.

No item **ensino e cultura**, apontado por 14,4% dos alunos, sobressai a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, seja pela montagem de um laboratório de informática, seja por um maior acesso à biblioteca. Nesse item foi considerado também a ampliação das atividades de esporte e lazer que podem ser elementos bastante atrativos para a permanência do aluno na escola.

Na seqüência, o item **segurança** foi citado por apenas 2,5% dos alunos, não como o principal problema da escola, mas como um aspecto que deve ser investido, conforme sugere um aluno: *“[Precisamos de] mais segurança, mais pessoas para vigiar o colégio: funcionários e policiais”* (P., 16 anos). Apenas 1,7% disseram que não precisa melhorar nada na escola e 10,2% não souberam informar. (Tabela 3)

Tabela 3 – Melhorias na escola Donatila Lopes

Melhorias na escola		
Infra-estrutura	FREQ.	%
Melhorar as salas de aula: iluminação, limpeza, conforto, móveis, climatização	22	18,8
Melhorar a área de esporte – quadra	12	10,2
Reformar, equipar e higienizar os banheiros	9	7,7
Merenda	8	6,8
Reforma na escola	6	5,1
Pintar a escola	6	5,1
Bebedouro	1	0,8
Melhorar a limpeza do colégio e higiene da cozinha	1	0,8
Sub-total	65	55,3
Meio ambiente		
Comportamento dos alunos	9	7,7
Mais organização da escola	6	5,1
Praça da escola	2	1,7
Respeito com os alunos da tarde	1	0,8
Sub-total	18	15,3
Ensino e Cultura		
Ter um laboratório de informática	6	5,1
Melhorar a qualidade do ensino	6	5,1
Ter acesso à Biblioteca	2	1,7
Incluir futebol e vôlei na educação física ampliar jogos	3	2,5
Sub-total	17	14,4
Segurança		
A escola ser mais segurança	2	1,7
Uniforme	1	0,8
Sub-total	3	2,5
Outros		
Não precisa melhorar nada	2	1,7
Não souberam informar	12	10,2
Sub-total	14	11,9
TOTAL	117	100

Fonte: pesquisa de campo

Na José Veríssimo, os limites da ação da escola no seu papel de promotora da educação, tem também seu ponto de estrangulamento na **infra-estrutura**, apontada por 56,3% dos alunos. Isso significa a reforma da escola, desde o piso até o telhado, passando pelas salas de aula e a necessidade de um elevador. Os

banheiros também foram bastante destacados assim como a quadra de esporte, a merenda, o bebedouro, e o laboratório de informática para realização de pesquisas. Foi sugerida também melhoria na infra-estrutura para os professores no sentido de aumentar o contingente e melhorar a qualidade, pois: “[devia ter] *mais professores porque as vezes só temos 2 aulas*” (C. W., 15 anos). Outro aluno diz: “[...] *tem funcionário muito ignorante. Tem professores legais*” (I.C., 16 anos) “*Professores faltam bastante e isso incomoda*” (M.G., 14 anos). Outro aluno sugere: “[Deviam] *contratar funcionários mais atenciosos, menos ignorantes*” (P.T., 15 anos). Também em relação aos professores mais um aluno se manifesta “Os professores serem mais legal, chamam até palavrão pra gente” (V.M., 12 anos). Foi sugerida também melhoria para o bicicletário, conforme sugere o aluno: “[Deviam] *comprar cadeado e dar ficha pra cada um*” (J. P., 15 anos) ou “*Colocar uma câmera porque já roubaram [bicicletas]*” (A. C., 14 anos). A conduta do porteiro também foi citada porque discrimina os meninos na entrada em relação às meninas.

O segundo item citado por 19% foi o **meio ambiente** da escola, especialmente no que se refere à climatização e limpeza. As relações interpessoais também foram incluídas nesse item, especialmente ao ambiente social desfavorável provocado por condutas inadequadas dos alunos em relação a outros alunos, conforme os depoimentos a seguir: “*que os alunos evitassem de brigar e implicar entre si*” (J.R., 15 anos). Outro aluno informa: “*Os alunos poderiam ser mais comportados*” (V. M., 12 anos). Uma sugestão da aluna: “*que os alunos não empurrem ou corram pelos corredores*” (W. P., 13 anos). Uma criança sugere: “*Mudasse as ancações; que os grandes fossem separados dos menores porque eles gostam de bater*” (M. F., 10 anos). E o reconhecimento de que o meio ambiente desfavorável tem a participação dos alunos: “*Os próprios alunos picham*” (E.S., 14 anos).

O terceiro item citado foi a **segurança** com 6,3%, especialmente tanto interna – roubo entre os próprios colegas e externa – a necessidade de ter um porteiro também no turno da tarde, conforme sugere um aluno: “*Precisa de mais secretárias de apoio porque as vezes é a própria diretora que abre o portão*” (C.W., 15 anos).

O quarto item destacado, com 4,5% foi a **qualidade do ensino**, que, segundo os alunos, precisa de investimento especialmente com melhor acesso à biblioteca, com o cumprimento do horário de entrada dos alunos e realização de aula de educação física todos os dias. O correspondente a 1,8% disseram que não precisa mudar nada na escola e, 0,9% que precisa mudar tudo, mas não especificaram os itens. A parcela de 10,9% não respondeu a esta questão. (Tabela 4)

Tabela 4 – Melhorias na escola José Veríssimo

Melhorias na escola	FREQ.	%
Infraestrutura		
Reformar a escola: trocar grade; telhado; janelas; ajeitar as paredes, as carteiras, quadros, carteiras, lâmpadas, pisos, elevador, pintura, salas de aula: pintar, tirar infiltração, pichação e goteira	20	18,2
Reformar banheiros, colocar espelhos, tirar pichações, consertar descarga, limpar	12	10,9
Quadra de esportes: cobrir, pintar, trocar refletores, aumentar o muro	12	10,9
Professores e funcionários: melhorar e aumentar o contingente	6	5,5
Merenda: lanche de qualidade; que tivesse todos os dias; limpeza da cantina	4	3,6
Bebedouro: que tenha água no bebedouro todos os dias e bebedouro no 4º andar	3	2,7
Laboratório de informática	2	1,8
Bicicletário: aumentar e aproveitar mais o espaço	1	0,9
Aumentar a sala dos professores e construir uma copa pra eles	1	0,9
O porteiro	1	0,9
Sub- total	62	56,3
Meio ambiente		
Ação para diminuir o mal comportamento dos alunos: brigas, desunião, bagunça	9	8,2
Ventiladores: trocar por novos	5	4,5
Limpeza: manter a limpeza da escola toda	3	2,7
Pichações: limpar e tirar as pichações	3	2,7
Mudar o horário de saída porque é muito tarde	1	0,9
Sub- total	21	19
Segurança		
Diminuir os roubos entre os próprios alunos	3	2,7
Colocar câmera no bicicletário para evitar roubos	2	1,8
Ter porteiro tempo integral	1	0,9
Ter mais apoio para a Diretora, à tarde ela que abre o portão	1	0,9
Sub- total	7	6,3
Ensino		
Acesso à Biblioteca todos os dias	2	1,8
Aula de Educação Física todos os dias	1	0,9
Os ensinamentos	1	0,9
Cumprir o horário de entrada	1	0,9
Sub- total	5	4,5
Outros		
Não precisa mudar nada	2	1,8
Precisa mudar tudo	1	0,9
Não souberam responder	12	10,9
Sub- total	15	13,6
TOTAL	110	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola Camilo Salgado, o quadro segue a mesma tendência. Em primeiro lugar aparece a **infra-estrutura** com 44,3% das citações, especialmente no que se refere a qualidade da merenda e sua distribuição todos os dias, ao bebedouro cuja água é pouca, quente, suja e tem o gosto ruim. A reforma da escola foi também bastante citada no item infra-estrutura, necessitando de uma reestruturação geral que inclui os banheiros, constantemente sujos e danificados, a quadra de esporte que deveria ser coberta. Assim como as salas de aulas, que deveriam ser climatizadas já que são extremamente quentes, abafadas e com equipamentos danificados. O corpo técnico-administrativo também foi citado como ponto de estrangulamento, pois a secretaria e a diretoria precisam de mais apoio, inclusive para a alocação de funcionários nas salas de aula quando está sem professor, por isso a necessidade de aumentar e melhorar o contingente de funcionários. Sugeriram a instalação de uma Ouvidoria, incluindo uma orientadora educacional, um psicólogo e um assistente social nessa equipe. Um aluno sugere: *“gostaria que tivesse psicólogo e assistente social na escola porque as vezes os alunos tem conflitos que precisam resolver, por exemplo as vocações”* (P. P., 18 anos). Também indicaram mudança no quadro de funcionários, retirando aqueles que não têm aptidão para lidar com alunos. Propuseram investir no salário dos professores para que não haja greve o que prejudica ainda mais os alunos.⁹ Dois alunos explicam um aspecto dessa situação: *“Os professores daqui são ótimos”* (W. C., 17 anos), mas, *“alguns professores dificultam muito, eles não entendem que os alunos estão em dificuldade”* (H. S., 18 anos).

O segundo item mais citado pelos alunos, com 30%, relacionou-se ao **ensino e a cultura**, especialmente no acesso a espaços importantes para o estudo e a pesquisa como a implementação e disponibilização de um Laboratório de Informática, Laboratório de Química e Ciências, Sala de Vídeo e Biblioteca. Outro ponto também citado refere-se a melhorias nas atividades escolares para que se tornem mais atrativas para os alunos, com organização de oficinas de literatura, redação, interpretação de textos, peças de teatro, cursos de música, canto, biscuit, manicure. Foi proposto que as atividades culturais fossem incentivadas por meio de gincanas, feira cultural, jogos, grêmio estudantil, concursos com prêmios para os temas de cultura como o folclore. Sugeriram também investir em atividades esportivas com aula de futebol, basquete e inclusão do projeto “Esporte na Escola”.

Em relação ao item **meio ambiente** as citações somaram 9,6% com ações para melhorar a higiene da escola, investir na limpeza e sua manutenção, inclusive com campanhas educativas, investir nas relações entre os alunos que provocam brigas, desuniões e desordem, com uma ação específica por parte da escola para esses alunos e a criação de uma área de lazer com mesas e bancos para os alunos usufruírem na hora do recreio. Ainda no item meio-ambiente os

9 A coleta de dados desta pesquisa foi realizada logo após o retorno dos professores de uma greve deflagrada em âmbito estadual.

alunos referiram-se à poluição sonora presente na escola.

O quarto item citado pelos alunos foi a **segurança** tanto na parte interna quanto na externa sugerindo a presença de policiais especialmente treinados para lidar com o ambiente da escola, assim como a reforma no portão de entrada e maior rigidez no ingresso à escola com a apresentação da carteira de aluno já que há bastante desorganização por parte deles. O correspondente a 0,4% disseram que não mudariam nada na escola e, 10,1% não responderam a esta questão. (Tabela 5)

Tabela 5– Melhorias na escola Camilo Salgado

Melhorias na escola	FREQ.	%
Infraestrutura		
Merenda: lanche de qualidade; todos os dias;	26	9,7
Bebedouro: água é pouca, o gosto é ruim, é quente e suja	21	7,5
Reformar a escola: paredes, corredores, iluminação, telhado, quadros, pisos, limpeza; cerca elétrica, portas das salas	18	6,7
Reformar banheiros, limpar	14	5,2
Quadra de esportes: cobrir, pintar, trocar aro, mudar de lugar, mais tempo de atividade e material esportivo	13	4,8
Salas de aula: pintar, limpar, ar condicionado, mudar cadeiras e mesas	13	4,8
Limpeza do refeitório e melhorar o piso que alaga	3	1,1
Administração da escola: melhorar e aumentar o contingente, ouvidoria, porteiro, orientadora educacional, psicólogo e assistente social	2	0,7
Aumentar o salário dos professores	2	0,7
Falta de estrutura	1	0,4
Funcionários para acompanhar alunos quando não tem professor	1	0,4
Mudar funcionários que não sabem lidar com os alunos	1	0,4
A diretoria precisa de mais apoio	1	0,4
Laboratório de informática – revitalizar	1	0,4
Comprar um ônibus de passeio para a escola	1	0,4
Mais organização na secretaria da escola	1	0,4
Sub- total	119	44,3
Ensino e Cultura		
Dar acesso ao Laboratório de informática	24	9,0
Acesso à Biblioteca todos os dias	12	4,5
Dar acesso ao Laboratório de Química e Ciências	6	2,2
Melhorar a qualidade do ensino	5	1,9
Ter mais professores e que não falem muito e nem cheguem atrasados	4	1,5
Criar projetos que poderiam melhorar a escola	3	1,1
Dar acesso à sala de vídeo	3	1,1
Feira cultural, Gincana, Jogos, Grêmio estudantil, concurso de prêmios sobre cultura: folclore, etc	3	1,1
Criar curso de música, canto, biscuit, manicure	3	1,1

Professores deveriam explicar melhor	2	0,7
Criar oficinas de literatura, redação, interpretação de textos	2	0,7
Aula de Educação Física:futebol, basquete, Projeto "esporte na escola"	2	0,7
Mais atenção aos alunos	1	0,4
Atividades mais atrativas para os alunos	1	,4
Organizar jogos educativos e jogos internos na escola	1	0,4
Participação dos professores fora da sala de aula também	1	0,4
Incentivar e apoiar a montagem de peças de teatro	1	0,4
Ter uma sala de palestra com assuntos de interesse dos alunos	1	0,4
Não deixar alunos ficar nos corredores atrapalhando as aulas	1	0,4
A vice-diretora não ser autoritária	1	0,4
Impor mais disciplinas aos alunos nas matérias	1	0,4
Os professores são bons	1	0,4
Permanecer com o uniforme da Educação Física	1	0,4
Sub- total	80	30
Meio ambiente		
Ação para diminuir o mal comportamento dos alunos:		
brigas, desunião, bagunça	17	6,3
Limpeza: manter a limpeza da escola toda	2	0,7
Mais lazer na escola: mesas e bancos para a hora do recreio	2	0,7
Evitar a poluição da escola, muito barulho	2	0,7
Campanha educativa na escola	1	0,4
Recuperação em horário específico	1	0,4
Mudaria o jeito de educar os alunos por parte da diretoria	1	0,4
Sub- total	26	9,6
Segurança		
Ter mais segurança na escola com a presença de policiais dentro e fora da escola		
	8	3,1
Ser mais rígido no horário de entrada na escola, apresentar carteirinha	3	1,1
Mudar a hora da saída porque 12:30 é muito tarde	1	0,4
Alunos desorganizados	1	0,4
Reformar o portão de entrada	1	0,4
Sub- total	14	5,4
Outros		
Mudaria a escola toda	1	0,4
Não souberam responder	27	10,1
Sub- total	28	10,5
TOTAL	267	100

Fonte: pesquisa de campo

O conteúdo da fala dos alunos nessa pequena amostra, revela que a escola pública tem limites e barreiras no processo de desenvolvimento de uma educação mais ampla que se imponha ao caminho para o trabalho. Na opinião de alguns professores, há um nó a ser desatado porque consideram importante a presença do responsável familiar na escola, especialmente dos que trabalham, o que não acontece, conforme esclarece um deles “ [...] os alunos que não trabalham, os pais os acompanham na

escola e os que trabalham parecem que são sozinhos” (D/CS). A responsabilização e culpabilização da família do aluno é um conteúdo recorrente na fala dos professores, especialmente em se tratando de alunos que apresentam comportamento inadequado. Nesse nível de compreensão há uma redução e simplificação de um fenômeno social complexo. Por isso é preciso conhecer as múltiplas determinações dessa questão e as possíveis saídas.

Nesse sentido, os próprios alunos conseguem pensar saídas viáveis para que a escola retome o seu papel de instituição formadora de um pensar crítico, de produção de conhecimentos no processo de formação de adultos para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva tem-se a escola como **possibilidades**. Para a criança, o adolescente ou o jovem que trabalha é possível vislumbrar que essa instituição concentra um potencial enorme de mudanças no campo pessoal, social e político. Para 85,4% dos alunos da escola Donatila Lopes que trabalham, a entrada na escola teve um grande significado de mudança em seu processo de socialização. Apenas 12,5% disseram não terem percebido mudança com a entrada na escola e, 2% acham que mudou “mais ou menos”. Já na escola José Veríssimo, a proporção dos que acham que houve mudança é ligeiramente menor, mas ainda bastante significativa, com 81,8%, e os que disseram que não mudou são 13,6%. O correspondente a 4,5% não souberam informar. Dentre os alunos da escola Camilo Salgado, fica claro que a escola fez a diferença na vida da maioria dos alunos, 89,7%, sendo a maior proporção entre as 3 (três) escolas e, somente 10,3% disseram que não houve mudança. No conjunto das 3 (três) escolas a entrada na instituição de ensino provocou mudança na vida de 86,7% dos alunos, enquanto que, para a minoria, 11,6% não houve mudança e, 1% não soube informar. O correspondente a 0,5% disseram que mudou “mais ou menos”. Esse dado é importante para ratificar o lugar da escola como instituição responsável pela socialização de crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de uma formação crítica, atuante, conectada com sua cultura e seu tempo histórico-social. Os diversos projetos e parcerias institucionais podem ser o começo de um projeto de escola que se contraponha às conseqüências destrutivas do processo de desenvolvimento do capitalismo financeiro atual que, além de negar o humano, transforma as coisas e as relações sociais em mercadorias e, a educação e sua objetificação - a escola-, como espaço de produção e reprodução de relações sociais não lhes escapam. (Tabela 6)

Tabela 6 – Escola mudou a vida

ESCOLA MUDOU A VIDA	Donatila		J.Veríssimo		Camilo		Total	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Sim	41	85,4	36	81,8	87	89,7	164	86,7
Não	6	12,5	6	13,6	10	10,3	22	11,6
Mais ou menos	1	2	0	0	0	0	1	0,5
Não soube informar	0	0	2	4,5	0	0	2	1
TOTAL	48	100	44	100	97	100	189	100

Fonte: pesquisa de campo

Considerar a escola como possibilidades implica em dar relevância às mudanças que ela provoca nos alunos. Assim, dentre os estudantes da escola Donatila Lopes que responderam que a escola provocou mudanças em suas vidas, 25,9% referiram-se à mudança de **comportamento, modo de agir, atitudes**, conforme mostram os depoimentos a seguir: “[...] *eu era muito rebelde antes de vir para a escola, agora estou mais calma*” (V. 11 anos); “*Eu era brabo, agora estou mais quieto*” (I., 12 anos); “*Aprendi a respeitar mais os outros*” (A., 14 anos); “[...] respeito meus pais e minha avó” (J. K., 11 anos); “*Não vou mais pra festas e não bebo*” (L. H., 14 anos). “[Eu] *Só vivia na rua e brincava e, melhorou*” (C. H., 12 anos). Para 14,8% a mudança maior ocorreu no **aprendizado de coisas novas**, alargando suas possibilidades de compreensão, enquanto que para 12,9% o ingresso na escola trouxe mais **interesse nos estudos**. Os depoimentos a seguir mostram essas mudanças: “*Porque eu acordava muito tarde, agora eu acordo cedo e tenho incentivo para estudar*” (A., 12 anos); “*Não era muito interessado. Por exemplo, matemática, fui para o reforço escolar e melhorei*” (J., 15 anos). A parcela de 11,1% afirmou que **aprendeu a ler, escrever e fazer contas** na escola, representando uma passagem significativa em seu desenvolvimento cognitivo, já que a escrita, a leitura e as operações matemáticas apresentam um universo de símbolos e de abstração que, ao ser dominado, abre um leque de possibilidades de realizar novas atividades e produzir grandes mudanças na vida pessoal, social e política. Isso pode ser comprovado nos depoimentos a seguir: “[...] *antes eu não sabia ler, agora sei, não sabia escrever e agora tudo isso eu sei*” (E., 8 anos); “*A escola me ensinou a escrever, ler e fazer contas*” (A., 8 anos). Outras mudanças foram registradas como: **o modo de pensar, ter mais educação**.

A escola também influenciou na **sociabilidade** dos entrevistados, pois afirmam que conseguiram alargar o grupo de relacionamento fazendo novas amizades. A escola significou também a qualificação para melhor posicionamento no mercado de trabalho – ajudou a **conseguir um emprego**. Nesse sentido a escola recupera seu papel formativo de preparar a criança, o adolescente, o jovem para a vida, para o mercado de trabalho e não o inverso – ficar suprimida pela necessidade de trabalhar. Para crianças e adolescentes que convivem na fronteira da sobrevivência social, pensar no futuro é extremamente importante porque auxilia a esboçar um projeto de vida que irá minimamente norteá-lo em uma fase bastante inconstante, além do que cria possibilidades de lidar com o medo de enfrentar um futuro incerto. Em uma sociedade competitiva e excludente os depoimentos a seguir mostram dois pontos importantes de **pensar o futuro**: “*Quando crescer vou poder trabalhar e ser rico*” (R., 9 anos); “[Quero] *Estudar para ser uma boa pessoa*” (P., 16 anos). A escola figura então como meio para produção de riqueza na vida produtiva assim como representa o caminho para ser “pessoa”, no sentido já discutido por Mauss - simboliza posição, nome, direitos individuais, ou seja, ter o direito à cidadania (Tabela 7).

Tabela 7 – Mudanças – Donatila Lopes

Mudanças	FREQ.	%
Comportamento, modo de agir, atitude	14	25,9
Aprendeu mais, muitas coisas novas	8	14,8
Interesse nos estudos	7	12,9
Aprendizado: leitura, escrita, fazer conta	6	11,1
Modo de pensar	5	9,2
Ter mais educação	3	5,5
Pensar no futuro	3	5,5
Novas amizades	2	3,7
Ter um emprego	2	3,7
Não souberam responder	4	7,4
TOTAL	54	100

Fonte: pesquisa de campo

No contexto da escola José Veríssimo, o maior ganho para a maioria dos alunos, 35,7% ao ingressar na escola foi o **aprendizado da leitura, escrita e das operações matemáticas**. A entrada na escola marca a passagem para um novo mundo simbólico que se materializa em pequenas atitudes, antes impossíveis como a que é relatada no depoimento a seguir: *“Porque as vezes posso escrever cartinha pra minha mãe”* (N. S.). Para uma adolescente que tem dificuldades em se relacionar, a dominação da leitura se traduz em acúmulos de capital simbólico (BOURDIEU, 2007) que permite romper com determinada postura como a que é revelada a seguir: *“Minha família passou a ter mais respeito por mim, antes me chamavam de burra. Passei também a ter mais amigos”* (D. C., 15 anos); e de outra adolescente que disse: *“Tinha vergonha em falar, superei”* (J. R., 15 anos). O ganho da aluna corresponde a aquisição de um tipo de capital – o cultural, que possibilita alterar sua posição no campo de suas relações sociais, com a ampliação de sua sociabilidade e inclusão em novos grupos. É imprescindível resgatar esse papel básico da instituição escolar: proporcionar o ingresso no mundo da escrita, da leitura, e, conseqüentemente, em um mundo de novas relações sociais. Por outro lado, a apreensão da leitura e escrita é o passaporte que quebra o estigma (GOFFMANN, 1988), daquele que, por não saber ler e escrever é estigmatizado como “burro”, tal como declara a adolescente acima.

Ainda para 14,3% dos alunos da escola José Veríssimo **aprender coisas novas** foi o maior ganho na escola, o que extrapola o âmbito cognitivo chegando até o campo das relações, já que a escola é um campo social que reflete a sociedade em que está inserida. Para o grupo de 9,5%, a entrada na escola afetou diretamente o **comportamento**, levando em conta que a escola é um espaço institucionalizador de comportamentos, com regras, regulamentos, maneiras de agir controladas. A entrada nesse universo tem repercussões sobre o comportamento das crianças, adolescentes e jovens, que declaram: *“Sai mais da rua [tinha 11 anos] (C. W., 15 anos); “Me afastei de colegas que roubavam e usavam*

drogas” (C. W, 15 anos); “Sou mais feliz porque sempre quis estudar” (M. G., 12 anos). “*Fico mais feliz [na escola] porque na minha casa tem muita briga com minhas irmãs*” (M. S., 13 anos). “*Eu relaxo no colégio, que é diferente do trabalho*” (L. C., 16 anos). Assim como não se pode gostar do que não se conhece, a entrada no estabelecimento de ensino permite o contato com a realidade que extrapola o âmbito doméstico e faz parte do processo de desenvolvimento social da criança – a chamada socialização secundária. Nesse novo campo social, o contato com um mundo antes desconhecido provoca mudanças, dentre elas, uma se destaca – **o interesse pelos estudos**. O depoimento a seguir confirma essa assertiva: “*A mudança foi quando eu comecei a estudar. Eu fiquei mais esperto e agora ajudo minha mãe nas tarefas da escola*” (W. B., 13 anos); “[...] quero ensinar quem não sabe” (G. F., 11 anos); “*Pensar nas coisas que devo fazer; ajudar meu pai a calcular as contas*” (I. B., 12 anos). (Tabela 8)

Tabela 8 – Mudanças - José Veríssimo

Mudanças	FREQ.	%
Aprendizado: leitura, escrita, fazer conta	15	35,7
Apreendeu mais, muitas coisas novas	6	14,3
Comportamento, modo de agir, atitude	4	9,5
Ter mais educação	4	9,5
Interesse nos estudos	3	7,2
Novas amizades	3	7,2
Modo de pensar	2	4,8
Sou mais feliz	2	4,8
Sair da rua	2	4,8
Ter um emprego	1	2,4
TOTAL	42	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola Camilo Salgado, as respostas dos alunos sobre o que mudou ao se inserir na escola, a maior proporção, 18,1% referiu-se ao **aprendizado da leitura, escrita e operações matemáticas básicas**. Importante assinalar como essa mudança foi sendo estendida para outros membros familiares, demonstrando a ramificação das ações afirmativas, conforme o depoimento a seguir: “*Ajudo a mamãe a entender documentos porque ela não sabe ler*” (A. B., 15 anos) “*Minha mãe ficou feliz*” (M. M., 14 anos). A seguir encontra o grupo daqueles que tiveram mudança no **comportamento, modo de agir e atitudes**, 17,2%. Essa é uma possibilidade que deve ser estimulada na escola - tornar-se um pólo de atração para crianças e adolescentes, já que consegue ter esse poder de mudança, conforme afirma os entrevistados a seguir: “*Respeito os mais velhos, converso com um dos professores que não quer que eu fique na bagunça*” (A. S., 11 anos); “*É uma oportunidade que eu quero aproveitar, não quero largar, nem ir pro crime. Quero aprender*” (L. P., 18 anos); “*Saí da rua, aprendi mais pra ser alguém na vida*” (R.

S., 13 anos). Em terceiro lugar vem a parcela correspondente a 14,3% que disse ter **adquirido novos conhecimentos**, aprendido coisas novas, assim como o **modo de pensar**, 8,6%, com ampliação da rede de **relacionamentos** pela aquisição de novos amigos. Os demais referiram-se que a escola contribuiu para **pensar no futuro** “*Aprendi mais sobre o futuro*” (I. C., 15 anos); “*Criei uma expectativa de ter uma profissão melhor*” (A. V., 12 anos); “*Na escola aprendo muitas coisas e consigo ter uma visão de futuro, da vida lá fora*” (D. C., 17 anos); A escola também contribuiu para despertar o **interesse pelos estudos**: “*O ensino é bem melhor comparado de onde vim*” (R. F., 16 anos); Um aluno mostra como a escola fez a grande diferença em sua vida, conforme seu depoimento: “*Porque se não estudasse seria ladrão*” (A. J., 17 anos); Outro aluno afirma: “*Adquiri o hábito da leitura*” (D. S., 14 anos); “*Os professores ajudam a dialogar com os pais para melhorar no estudo*” (I. G., 12 anos). Uma aluna mostra em seu depoimento o potencial da escola como produtora de conhecimento e formação para a vida: “*Representa tudo, o estudo pra mim é tudo. É como meu objetivo máximo*” (P. P., 18 anos). (Tabela 9)

Tabela 9 – Mudanças - Camilo Salgado

Mudanças	FREQ.	%
Aprendizado: leitura, escrita, fazer conta	19	18,1
Comportamento, modo de agir, atitude, sair da rua	18	17,2
Novos conhecimentos, aprendeu muitas coisas	15	14,3
Modo de pensar	9	8,6
Novas amizades, relacionamentos	9	8,6
Pensar no futuro	8	7,6
Ter mais educação	7	6,6
Respeito, amadurecimento, responsabilidade	7	6,6
Interesse nos estudos, hábito da leitura	4	3,7
Professores ajudam muito	3	2,8
Interesse nos esportes	1	0,9
Sou mais feliz	1	0,9
Raciocínio rápido	1	0,9
Professores conversam com os pais	1	0,9
Oportunidade de lazer (brincar na hora do recreio)	1	0,9
Se preparar para um emprego	1	0,9
TOTAL	105	100

Fonte: pesquisa de campo

Para a pequena parcela dos 7 (sete) alunos da Donatila Lopes que disseram que se inserir na escola não provocou mudanças, 5 não explicaram, apenas 2 disseram que a escola é barulhenta e um referiu-se ao modo de pensar, sem entrar em detalhes sobre o que isso significa. (Tabela 10)

Tabela 10 - Porque não mudou – Donatila Lopes

Não houve mudança	FREQ.	%
A escola é barulhenta	1	14,3
modo de pensar	1	14,3
Não souberam responder	5	71,4
TOTAL	7	100

Fonte: pesquisa de campo

Na José Veríssimo, dos 6 que responderam negativamente, 5 não justificou a resposta e 1 deles disse que não mudou nada e que não gosta de estudar. (Tabela 11)

Tabela 11 - Porque não mudou – José Veríssimo

Não houve mudança	FREQ.	%
Não mudou nada. Não gosta de estudar	1	16,6
Não souberam responder	5	83,4
TOTAL	6	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola Camilo Salgado os 10 que responderam que não mudou nada, nenhum justificou a sua resposta. (Tabela 12)

Tabela 12 - Porque não mudou – Camilo Salgado

Não houve mudança	FREQ.	%
Não explicaram porque não houve mudança	10	100
TOTAL	10	100

Fonte: pesquisa de campo

Não há dúvida que a escola ainda guarda em sua institucionalização capacidades e potenciais para promover a educação de qualidade, contudo, essa retomada na educação é um processo que envolve não só a “luta-livre” entre professores, alunos e família, mas o contexto mais geral que exige do Estado, a salvaguarda dos interesses coletivos, como a educação, conforme afirma um professor *“O meu sonho é o governo investir mais na educação, assim, os pais teriam um emprego digno e não precisariam colocar seus filhos para trabalhar”*(D. CS)



3.5.2 A família: escassas possibilidades

Se, para os professores, o discurso da responsabilização e culpabilização aponta, mais freqüentemente, para a família do aluno, então, de que família está se tratando? Neste estudo, dentre a diversidade de configurações existentes de família, os dados analisados referem-se a um tipo particular, localizada geograficamente em área periférica urbana, com, pelo menos uma criança, adolescente ou jovem em situação de trabalho. A família do aluno que trabalha reúne escassas possibilidades de incentivo aos estudos, seja por considerar o trabalho importante para “ocupar” a criança, o adolescente e o jovem, no âmbito do processo de socialização para o trabalho como já foi apresentado, seja por não dispor de condições sócio-ambientais para que o aluno dê continuidade as tarefas escolares em sua casa, conforme explica o aluno *“Tenho dificuldade para estudar em casa por causa do som alto da vizinhança”* (C.H., 12 anos).

As famílias empobrecidas não conseguem, mesmo com algum tipo de benefício social, manter as crianças e adolescentes na escola. *“O dinheiro não rende. Ninguém ajuda a comprar as minhas coisas”* (T., 12 anos). A situação familiar empurra a criança para o trabalho e a educação oferecida na rede pública, cheia de entaves, não atrai essa criança para a escola.

Assim, para ilustrar a discussão sobre a família na confluência com a escola, serão apresentados alguns aspectos que caracterizam a família de trabalhadores infanto-juvenis das escolas pesquisadas.

Em relação ao número de pessoas da família morando no mesmo espaço, a família mais presente neste estudo, 63%, é aquela com 4 a 7 membros. O segundo segmento mais significativo compreende a família composta por 8 a 10 pessoas. Contudo, a família de 1 a 3 pessoas também aparece com freqüência similar, 13,2%. Na particularização por escola essa tendência permanece. Na escola Donatila Lopes também a maioria, 64,6%, é a família que possui de 4 a 7 pessoas. Em torno dela figuram as famílias de 1 a 3 pessoas, 18,7%, com pequena diferença em relação a família de 8 a 10 pessoas, 14,6%.

Já na escola José Veríssimo, a família de 4 a 7 membros também é majoritária, com 56,8%. Os dois segmentos em torno da família majoritária estão na mesma proporção, 15,9%, enquanto que na escola Camilo Salgado a posição se inverte, a diferença da faixa de 8 a 10 pessoas, 12,4% é ligeiramente maior que a de 1 a 3 pessoas, 9,3% em torno da família majoritária de 4 a 7 membros, com 64,9%. Famílias com mais de 10 pessoas são minoria, apenas 3,2%. O correspondente a 2,1% são trabalhadores domésticos que moram na casa dos patrões e, 4,7% não informaram. (Tabela 13)

Tabela 13 – Número de pessoas na família

Número de pessoas na família	Donatila		J.Veríssimo		Camilo		Total	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
De 1 a 3 pessoas	9	18,7	7	15,9	9	9,3	25	13,2
De 4 a 7 pessoas	31	64,6	25	56,8	63	64,9	119	63
De 8 a 10 pessoas	7	14,6	7	15,9	12	12,4	26	13,7
Mais de 10 pessoas (20)	1	2	1	2,3	4	4,1	6	3,2
Mora na casa da patroa	0	0	0	0	4	4,1	4	2,1
Sem informação	0	0	4	9,1	5	5,1	9	4,7
TOTAL	48	100	44	100	97	100	189	100

Fonte: pesquisa de campo

Ainda na perspectiva de identificar o grupo familiar da criança, adolescente e jovem que trabalha, o quadro a seguir apresenta a identificação dos membros familiares para melhor compreender a dinâmica das relações familiares. Assim, na escola Donatila Lopes, a família nuclear aparece em primeiro lugar com 27,1% e esta mesma família acrescida da presença dos avós vem em segundo lugar com 12,5%. A família nuclear que agrega parentes como primos, tios e tias vem logo a seguir com 8,2%. A família recombinada na qual se encontra a presença do padrasto (masculina) ou madrasta (feminina) representa 10,4% para a masculina e 2% para a feminina. A família monoparental feminina representa apenas 2%, contudo, acrescida de algum parente, sobe para 20,8%, ou seja, está logo abaixo da família nuclear. Isso pode indicar que a família monoparental feminina ou retorna a família de origem com seus filhos ou acolhe outros parentes. No caso da família monoparental masculina o percentual é menor, o que pode estar relacionado à família recombinada masculina, 8,2%. Vale fazer um destaque para a família que o responsável familiar é a avó, com 10,4%, ressaltando a presença das avós na criação dos netos. (Tabela 14)

Tabela 14 – Pessoas em relação ao aluno – Donatila Lopes

Pessoas em relação ao aluno	FREQ.	%
Pai, mãe e irmãos	13	27,1
Mãe e parentes	10	20,8
Pai, mãe, irmãos e avós	6	12,5
Mãe, padrasto, irmãos e parentes	5	10,4
Avó e parentes	5	10,4
Pai, mãe, irmãos, primos, tios e tias	4	8,2
Pai e parentes	2	4,1
Pai, madrasta e irmãos	1	2
Mãe e irmãos	1	2
Irmã e parentes	1	2
TOTAL	48	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola José Veríssimo, a família nuclear tem um percentual mais elevado em relação a escola anterior, 36,4%. Em segundo lugar aparece a família nuclear com parentes, com 18,2%. A família monoparental feminina com parentes aparece em terceiro lugar com 11,3% e sem parentes, 9,1%, em quarto lugar. A família monoparental masculina com parentes é menor em relação a feminina, com 6,8%. A família recombinada masculina aparece em quinto lugar com, 4,5% e nenhuma ocorrência para a feminina. A parcela de alunos morando com a avó e com parentes representa 4,5%. Há ainda casos, com apenas 2,3%, daqueles que moram com tios e primos, dos que moram com a irmã e parentes e dos que moram com a mãe na casa da patroa - em caso de trabalho doméstico-, e dos que moram com família de conhecidos. (Tabela 15)

Tabela 15 – Pessoas em relação ao aluno – José Veríssimo

Pessoas em relação ao aluno	FREQ.	%
Pai, mãe e irmãos	16	36,4
Pai, mãe, irmãos e parentes	8	18,2
Mãe, irmãos e parentes	5	11,3
Mãe e irmãos	4	9,1
Pai e parentes	3	6,8
Mãe, padrasto e irmãos	2	4,5
Avó e parentes	2	4,5
Tios e primos	1	2,3
Irmã e parentes	1	2,3
Com a mãe e a família da patroa	1	2,3
Conhecidos da família	1	2,3
TOTAL	44	100

Fonte: pesquisa de campo

Os alunos da escola Camilo Salgado apresentam uma composição familiar semelhante ao das duas escolas anteriores, com pequenas variações. A família nuclear também aparece em primeiro lugar com 35%. A nuclear com parentes aparece um pouco abaixo (14,4%) da monoparental feminina com parentes (15,4%) que se mantém como nas outras escolas, bem acima da monoparental feminina sem parentes (4,1%), enquanto que a monoparental masculina, tanto com parentes como sem parentes, confirma a tendência de ser menor, 2% e 1% respectivamente. Ainda seguindo a mesma tendência das duas escolas anteriores as famílias recombinadas masculinas na qual encontra-se a figura do padrasto representa 9,3% bem acima da feminina, com 1%, o que mostra a presença do padrasto mais freqüente do que a da madrasta na composição dessas famílias. Os que moram com a avó e parentes representam 3,1% e os que moram com tios e parentes e irmãs com parentes são, respectivamente, 6,2% e 1%. (Tabela 16)

Tabela 16 – Pessoas em relação ao aluno - Camilo Salgado

Quem são essas pessoas em relação ao aluno	FREQ.	%
Pai, mãe e irmãos	34	35
Mãe, irmãos e parentes	15	15,4
Pai, mãe, irmãos e parentes	14	14,4
Com a família dos patrões	7	7,2
Mãe, padrasto e irmãos	9	9,3
Tios e parentes	6	6,2
Mãe e irmãos	4	4,1
Avó e parentes	3	3,1
Pai, irmãos e parentes	2	2
Pai e irmãos	1	1
Irmã e parentes	1	1
Pai, madrasta e irmãos	1	1
TOTAL	97	100

Fonte: pesquisa de campo

A renda das famílias é um item muito difícil de ser informado pelos entrevistados, com uma abstinência alta em todas as três escolas, especialmente entre os menores como no caso da escola Donatila Lopes, na qual mais da metade, 52,1%, não informou a renda familiar. Na José Veríssimo a situação é semelhante, a metade não informou, e na Camilo Salgado, onde encontram-se os alunos com faixa etária mais elevadas, o percentual de abstinência foi um pouco menor em relação as duas escolas (45,4%), porém alto para precisar os resultados. Contudo, a pobreza familiar revela-se na fala de um entrevistado permitindo ter-se uma noção do grau de pobreza dessas famílias: *“Falta de comida em casa e de pão pra tomar café”* (A., 14 anos).

Dentre os que informaram, é possível inferir que na escola Donatila Lopes, há uma similaridade, 16,5% entre as faixas que ganham até 1(um) Salário Mínimo Vigente - SMV, R\$435,00, e a faixa de 2 (dois) SMV aproximadamente. Acima desse valor, há uma pequena redução para 14,6%, portanto não é possível precisar uma faixa específica de renda familiar mensal. Além disso, deve-se ter em conta a alta abstinência, 52,1% para essa informação. Na escola José Veríssimo há uma alteração da curva de rendimentos, pois a faixa mais expressiva, 20,4% é a das famílias que ganham mais de 2 SMV aproximadamente, seguida pela faixa que ganha até 1 SMV, 18,1%, e por último, a faixa intermediária – 2 SMV, 11,3%. Na escola Camilo Salgado, a faixa mais expressiva é a de 2 SMV aproximadamente, com 21,7%, a segunda é a acima desse valor, com 19,6% e por último a de 1SMV, com 13,3%. No âmbito geral, a renda familiar mensal situa-se em torno de 2 SMV aproximadamente, 18,5% e em seguida de 1 SMV , 15,2%. (Tabela 17)

Tabela 17 – Renda Familiar Mensal

Renda Familiar Mensal	Donatila		J.Veríssimo		Camilo		Total	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Até R\$ 100,00	2	4,1	0	0	0	0	2	1
De R\$ 101,00 a R\$ 200,00	0	0	1	2,3	1	1	2	1
De R\$ 201,00 a R\$ 300,00	3	6,2	2	4,5	4	4,1	9	4,7
De R\$ 301,00 a R\$ 435,00	3	6,2	5	11,3	8	8,2	16	8,5
Sub-total	8	16,5	8	18,1	13	13,3	29	15,2
De R\$ 436,00 a R\$ 600,00	7	14,6	2	4,5	9	9,3	18	9,5
De R\$ 601,00 a R\$ 800,00	1	2	3	6,8	12	12,4	16	8,5
Sub-total	8	16,6	5	11,3	21	21,7	34	18
Mais de R\$ 800,00	7	14,6	9	20,4	19	19,6	35	18,5
Sub-total	7	14,6	9	20,4	19	19,6	35	18,5
Não soube informar	25	52,1	22	50	44	45,4	91	48,1
TOTAL	48	100	44	100	97	100	189	100

Fonte: pesquisa de campo

Segundo os alunos entrevistados, suas famílias passam por dificuldades inscritas no contexto social, como se pode observar nos dados a seguir. Na escola Donatila Lopes, a principal dificuldade citada correspondendo a 23,1% foi aquela relacionada com os estudos, conforme afirmam os alunos: “Fazer dependência, ter que estudar de manhã e de tarde”(G., 12 anos). “*Não consigo me concentrar na sala*”(R., 7 anos). “*De conciliar as tarefas de casa com a escola*”(A. 14 anos). Em segundo lugar apareceram os conflitos familiares citados em um freqüência de 19,2%, que vão desde pequenos atritos entre irmãos até problemas relacionados com uso de drogas por familiares e prisões, conforme expõem os depoimentos a seguir: “*Meu tio provoca o papai quando o titio está bêbado*”(C. A., 11 anos); “*O neném fica chorando, o papai fica estressado e sai pra rua e eu fico cuidando, dando mamadeira*”(A. P., 8 anos); “*meus tios são viciados e provocam problemas*”(M.,15 anos); “*Meu irmão tem vício de drogas e está freqüentando a igreja pra largar*”(J., 15 anos). “*Não durmo direito, não tenho contato com as pessoas, não tenho uma boa relação com o meu padrasto*”(C., 11 anos). “*Meu irmão vai preso e eu fico triste*”(B., 12 anos); “*Não consigo ver TV em casa porque meus irmãos assistem esporte*”(A., 13 anos).

A dificuldade financeira foi apontada por eles em terceiro lugar, com 14,1%, que acarreta outras situações, entre elas o trabalho infantil conforme é explicado a seguir: “*O dinheiro não rende. Ninguém ajuda a comprar as minhas coisas*”(I., 12 anos). Com a mesma freqüência, 6,4% aparecem: a separação dos pais “*Só posso ver meu pai de 15 em 15 dias*”(A.P., 12 anos), a violência no bairro: “*O meu tio morreu ao reagir a um assalto [...] O papai já foi ameaçado de morte porque é militar*”(J., 15 anos); “*Alguns vizinhos vivem brigando com a mamãe*”(C. H., 12 anos) e a falta de emprego para os pais. Foram citados também, embora com pouca freqüência, a dificuldade de relacionamento “*Tenho dificuldade de não*

ter tantos amigos por desconfiança” (I. R., 11 anos), ausência de um dos pais por razões de trabalho em outros locais. O correspondente a 6,4% responderam que não têm nenhuma dificuldade e 8,9% não responderam a esta questão. (Tabela 18)

Tabela 18 – Dificuldades atuais - Donatila Lopes

Dificuldades	FREQ.	%
Dificuldade nos estudos	18	23,1
Conflitos familiares	15	19,2
Dificuldade financeira	11	14,1
Separação dos pais	5	6,4
Violência no bairro	5	6,4
Falta de emprego para a mãe e para o pai	5	6,4
Doença na família	3	3,8
Relacionamentos	2	2,5
Ausência do pai e da mãe por necessidade de trabalho	2	2,5
Não tem dificuldade	5	6,4
Não souberam responder	7	8,9
TOTAL	78	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola José Veríssimo a principal dificuldade enfrentada é de natureza econômica, citada em 24,1% porque, segundo eles: “Falta as coisas (comida, etc), a gente morar na casa da vovó” (D. E., 12 anos); “Não tenho emprego fixo, não tenho ajuda financeira suficiente dos meus pais, não temos casa própria” (P. T., 15 anos); “Moramos de aluguel” (M. D., 16 anos); “A escola ficando em greve o papai não vende os lanches¹⁰” (E. S., 14 anos); “Trabalho numa feira, não tenho dinheiro suficiente pra comprar minhas coisas, temo que acordar cedo ...” (D. C., 15 anos); “Meu pai trabalha andando de moto e corre risco de vida e não temos dinheiro pra investir na Oficina” (A. C., 14 anos); “O trabalho da mamãe é muito cansativo, tem que sair pra comprar ingredientes, fazer e depois vender” (M. L., 13 anos); “Só o meu padrasto trabalha e quando ele viaja o dinheiro acaba, recebo pouco no Cyber, não tenho dinheiro pra sair [lazer]” (H. M., 15 anos)

A segunda dificuldade mais citada referiu-se aos estudos, com 20,6%, corroborando situações identificadas em outros itens deste estudo: “Não sei ler; tenho dificuldade de enxergar no quadro” (G. F. 8 anos); “Tenho dificuldade em enxergar o que a professora escreve, não consigo ficar na postura porque dói as costas” (R. V., 11 anos); “Tenho dificuldades de entender as coisas rápido” (J. P., 13 anos); “Tenho dificuldade em escrever com facilidade, penso bastante nos estudos, preocupação em passar” (F. S., 15 anos). “A minha dificuldade é de me comportar na escola” (A. C., 14 anos). “Eu não gosto de volei, basquete, bola ...” (R. A., 8 anos) .

A terceira dificuldade mais citada diz respeito aos conflitos familiares, com 12,1%, mais especificamente: “As brigas da minha tia com a minha avó porque

10 O pai trabalha em um carrinho de lanches na porta da escola em que estuda

a tia quer dinheiro pra se drogar” (A. H., 7 anos); “Meu pai teve um acidente e meu irmão foi embora e nos deixou” (M. S., 13 anos); “briga entre os pais” (M. H., 13 anos); “As vezes os pais brigam; A família tem muito conflitos” (L. M., 13 anos); “os tios pegam pesado, exigem muito e agredem [verbalmente] outros familiares [seus irmãos]” (R. H., 12 anos); “Sair de casa porque é muita confusão com outros familiares” (C. W., 15 anos).

A separação dos pais foi a quarta dificuldade apresentada: “Fico triste por causa do papai. As vezes ele vem e aí ele tem outra família, ele trabalha muito e não tem tempo”. [Lacrimou ao falar nisso] (P. B., 13 anos); “Vou pra casa da mamãe que fica próximo ao aeroporto o que dificulta o contato e a relação. Quero ver os meus pais morando pelo menos mais próximo” (I. B., 12 anos).

Na seqüência, a violência no bairro foi a quinta dificuldade citada, com 5,2% pois, segundo eles: “[...] no ano passado fui agredida por um assaltante por não ter dinheiro na bolsa” (R. M., 13 anos); “Tem muitos ladrões na rua” (J. P., 15 anos); “O bairro em que moro é muito perigoso, não podemos brincar com os meninos do bairro” (R. H., 12 anos). Também para 5,3%, a maior dificuldade enfrentada no momento é o transcurso de casa até a escola porque moram em ilhas próximas a Belém e gastam muito tempo no transporte.

As situações de relacionamentos também aparecem dentre os alunos dessa escola como o que é explicado pela aluna: “Tenho dificuldade de brincar e ter colegas” (W. P., 13 anos). “Não tenho tempo pra conversar com as colegas da escola” (M. E., 7 anos). Outros 3,4% referem-se a ausência dos pais que precisam trabalhar como explica o depoimento: “A minha dificuldade é ficar distante dos meus pais, eles viajam muito” (W. P., 13 anos). E, por fim, 1 deles, correspondendo a 1,7% disse que sua maior dificuldade é ter que morar na casa da patroa, pois é trabalhador doméstico. O equivalente a 3,4% disse não ter nenhuma dificuldade, e 12,1% não responderam a esta pergunta. (Tabela 19)

Tabela 19 – Dificuldades atuais - José Veríssimo

Dificuldades	FREQ.	%
Dificuldade financeira	14	24,1
Dificuldade nos estudos	12	20,6
Conflitos familiares	7	12,1
Separação dos pais	5	8,6
Violência no bairro	3	5,2
Dificuldade de vir pra escola – transporte	3	5,2
Relacionamentos	2	3,4
Ausência do pai e da mãe por necessidade de trabalho	2	3,4
Morar na casa da patroa	1	1,7
Não tem dificuldade	2	3,4
Não souberam responder	7	12,1
TOTAL	58	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola Camilo Salgado assim como na Donatila Lopes a dificuldade mais citada também está relacionada aos **estudos**, com 15,4% principalmente no aprendizado da leitura e da escrita e em disciplinas específicas: língua portuguesa, química, geografia, matemática e em física. No entanto, há situações graves em que não há interlocução entre professor e aluno como pelo exemplo a seguir: *“As vezes não entendo o que o professor fala”* (I. S., 14 anos) e o depoimento seguinte: *“medo de não conseguir cumprir meus objetivos. Medo de não aprender a interpretar o texto: compreensão. Medo do futuro. Nunca conheci meu pai...”* (P. P., 18 anos).

Em segundo lugar aparece a **dificuldade financeira**, com 10,7% materializada na falta da casa própria, na necessidade de trabalhar precocemente, como afirma a aluna: *“Trabalhar cedo com a mãe em casa de família”* (A. A., 19 anos) ou na falta de recursos para as necessidades básicas como as referidas pelo aluno: *“Falta de comida, pois todos comemos na casa da minha avó”* (A. S., 11 anos) ou *“Quando eu quero alguma coisa e a mamãe não pode me dar. Não tenho dinheiro pra sair, pra passear. Não tenho dinheiro pra pagar as contas”* (M. M., 14 anos).

Os **conflitos familiares** aparecem em terceiro lugar com 9,4% envolvidos em situações como vícios de familiares: bebida, drogas, jogo virtual o que resulta em desordem nas relações familiares. Também em terceiro lugar aparece o fato de **trabalhar e estudar** ao mesmo tempo o que acarreta cansaço, falta de tempo para o lazer e para realizar outras atividades.

A quarta dificuldade mais citada com 8,7% foi a violência no bairro, com a recorrência de casos de assaltos, arrombamentos, roubos, espancamento cerceando a liberdade de andar nas ruas.

A quinta dificuldade assinalada pelos alunos com 6,7% é a separação conjugal dos pais, implicando em vários conflitos, desde a ausência da figura paterna, na maioria dos casos, até a falta de apoio financeiro, como explica o aluno: *“O pai não ajuda”* (M. M., 12 anos); *“Não tenho apoio do meu pai”* (D. G., 18 anos); *“O pai mora com outra família. Queria que morasse mais perto. So vejo ele no ano novo e nas férias”* (M. J., 11 anos).

As demais dificuldades referem-se à morar longe da família, por necessidade de estudo e trabalho *“Passo até 2 anos sem visitar minha família* (R. F., 16 anos). Aparecem também as situadas no campo dos relacionamentos como: *“Não tenho amigo na escola”* (D. G., 18 anos); *“Não entendo o que as pessoas falam”* (A. C. 11 anos). Também foi citado dificuldades de âmbito afetivo-emocional e de comportamento como, medo, estresse, solidão, mal comportamento e esquecimento, o depoimento a seguir pode dar uma idéia dessa situação: *“Tenho dificuldade pra dormir. Sumiu dinheiro e tiraram a minha cama. Não consigo me concentrar, nem faço todos os trabalhos da escola [...]”* (C. A., 12 anos). Também foram apresentadas dificuldades em razão de doenças próprias e na família como problemas de surdez e dificuldade para enxergar. Outra dificuldade também citada é o trabalho precário realizado e o desemprego dos pais, assim como a dificuldade de se locomover da casa – moradores das

ilhas próximas a Belém conforme ilustra o depoimento a seguir: *“venho pro colégio no trajeto de barco, da Ilha do Maracujá, tenho que acordar cedo e ainda chego atrasada no colégio”* (F. G., 18 anos). O correspondente a 2% disseram que não têm nenhuma dificuldade, e 10% não responderam a esta pergunta.

(Tabela 20)

Tabela 20 – Dificuldades atuais - Camilo Salgado

Dificuldades	FREQ.	%
Dificuldade nos estudos	23	15,4
Dificuldade financeira	16	10,7
Conflitos familiares	14	9,4
Trabalhar e estudar ao mesmo tempo	14	9,4
Violência no bairro	13	8,7
Separação dos pais	10	6,7
Morar longe da família	9	6
Relacionamentos	8	5,4
Medo, estresse, solidão, esquecimento, preguiça, mal comportamento	7	4,7
Suas doenças e de familiares	6	4
Emprego precário e desemprego dos pais	4	2,6
Dificuldade de vir pra escola – transporte	2	1,3
Não tem liberdade	2	1,3
Violência na escola e conflito com professores	2	1,3
Lixo nas ruas	1	0,7
Não tem dificuldade	3	2
Não souberam responder	15	10
TOTAL	149	100

Fonte: pesquisa de campo

Esses dados são relevantes à medida em que mostram a família de alunos que trabalham, em sua função, em sua estrutura, organização e reprodução social. Descortina-se uma família desprovida de sua função provedora das necessidades básicas: alimentação, saúde, escolaridade, lazer. Caracteriza-se como família de renda baixa, sobrevivendo nos limites da pobreza com todas as suas conseqüências. Apresentam uma estrutura vulnerável às ingerências da ordem mundial contemporânea que exige indivíduos competitivos, num mercado desigual de possibilidades de acesso à riqueza produzida e aos benefícios sociais. O desemprego dos adultos e a precarização do trabalho, em especial o feminino, apresentado nas falas dos alunos, refletem a mão invisível do mercado penetrando em todas as esferas da vida social, inclusive nas relações familiares: o apelo ao consumo, a criação de sucessivas e crescentes necessidades, corroem as bases mantenedoras da família como lugar da proteção, de relações saudáveis – o que não implica em ausência de conflitos, mas baseados em respeito e mutualidade. Além disso, a violência provocada pelo mundo moderno urbano bate à porta

dessa família, cerceada no seu direito de ir e vir. Este cenário é um ambiente fértil para a existência de trabalho infantil aceito culturalmente nos marcos do paradigma da virtuosidade versus viciosidade como alternativa ao mundo da criminalidade, e socialmente tolerável pois se constitui em um meio imediato de atendimento das necessidades prementes como por exemplo, comer. Em síntese, os inúmeros arranjos familiares - como a família monoparental feminina com parentes -, o trabalho infantil, a desproteção do trabalho juvenil, a precarização do trabalho do adulto masculino e feminino são reflexos da financerização da economia mundial e do modelo ideológico que o sustenta. Assim, a família das crianças, adolescentes e jovens que trabalham encontram-se mergulhadas nessa estrutura social e apresentam-se fragilizadas nas suas potencialidades, mas não exatamente impossibilitadas, conforme explica Brant de Carvalho (2003):

O que se percebe é que as respostas institucionalizadoras das necessidades sociais estão até certo ponto desacreditadas quanto à sua eficácia. E nessa direção, a diretriz é envolver o quanto for possível família e comunidade nos projetos e serviços públicos, tais como a escola, a unidade básica de saúde, hospitais, abrigos etc. É introduzir pactos com a família para que esta seja parceira e participe das ações e projetos movidos por esses serviços [...] não se trata porém de desresponsabilizar o Estado em sua função de garantir e assegurar as atenções básicas de proteção, desenvolvimento e inclusão social de todos os cidadãos[...] (2003, 17,18,19)

Assim, ao se compreender a essência dos fenômenos sociais, descortinando suas aparências, é o primeiro passo para avançar na conquista dos direitos plenos de cidadania para crianças, adolescentes e jovens.



4. A incidência do trabalho infanto-juvenil entre alunos de três escolas de Belém – PA

Em um universo de 1.670 (mil, seiscentos e setenta) alunos, 16,2%, correspondendo a 270 crianças, adolescentes e jovens, responderam que realizam ou já realizaram algum tipo de trabalho. Vale ressaltar que apenas na escola Camilo Salgado a pesquisa atingiu jovens com 18 anos e mais. Este fato contribui para que o percentual de trabalho infanto-juvenil tenha sido maior nessa escola, com o segmento de jovens influenciando o total. Apesar da indicação desse percentual de trabalho infantil, os dados constantes desta pesquisa referem-se a 70% desse valor, ou seja, 189 alunos, levando-se em conta que algumas atividades indicadas como trabalho na primeira fase da pesquisa foram caracterizadas como tarefas na segunda fase, conforme já foi explicado anteriormente. (Tabela 21)

Tabela 21 – Formulário aplicado por escola

ESCOLA	ABS	%
Donatila S. Lopes	48	25,4
José Veríssimo	44	23,3
Camilo Salgado	97	51,3
TOTAL	189	100

Fonte: pesquisa de campo



4.1. Caracterização das crianças e adolescentes que trabalham

Os 48 alunos da escola Donatila Lopes que trabalham, apresentam a mesma proporção de meninos e de meninas, composta na sua maior parte por adolescente, 64,6%, e apenas 35,4% de crianças. Dentre as crianças há uma equivalência na proporção entre as faixas de 7 a 9 anos, 18,8%, e de 10 a 11 anos, 16,7%. Quanto aos adolescentes, há uma concentração maior na faixa dos 12 a 14 anos, 54,1%, e apenas 10,4% na faixa de 15 a 17 anos. Nos dois extremos 7 anos e 18 anos, não houve participação de nenhum aluno. (Gráfico 1, Gráfico 2 e Tabela 22)

Gráfico 1 – Alunos por Sexo – Donatila Lopes

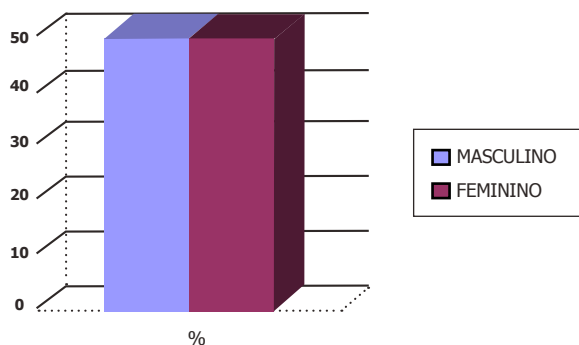


Gráfico 2 – Alunos por Idade – Donatila Lopes

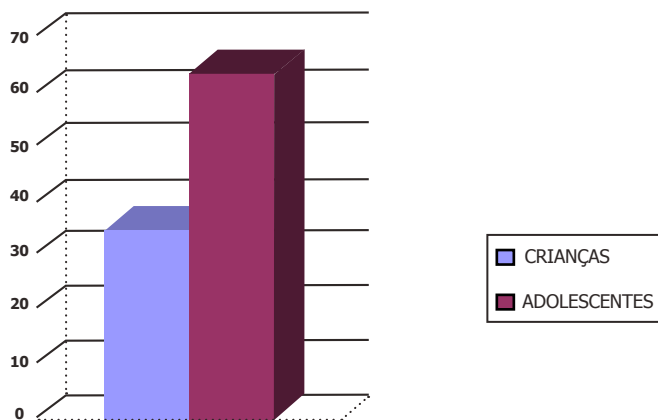


Tabela 22 - Alunos por Faixa Etária – Donatila Lopes

Idade	FREQ.	%
De 7 a 9 anos	9	18,8
De 10 a 11 anos	8	16,7
De 12 a 14 anos	26	54,1
De 15 a 17 anos	5	10,4
TOTAL	48	100

Fonte: pesquisa de campo

Dentre os alunos que trabalham e estudam na escola José Veríssimo a proporção de meninos é maior, 63,6% que a das meninas 36,4%. A maioria é adolescente, 72,7% e as crianças representam 22,7%, havendo crianças na faixa de 7 a 9 anos, 15,9% e o equivalente a metade na faixa de 12 a 14 anos. (Gráficos 3 e 4 e Tabela 23)

Gráfico 3 - Alunos por Sexo – José Veríssimo

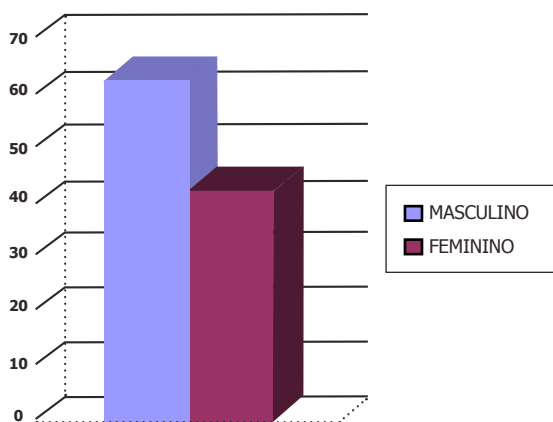


Gráfico 4 - Alunos por Idade – José Veríssimo

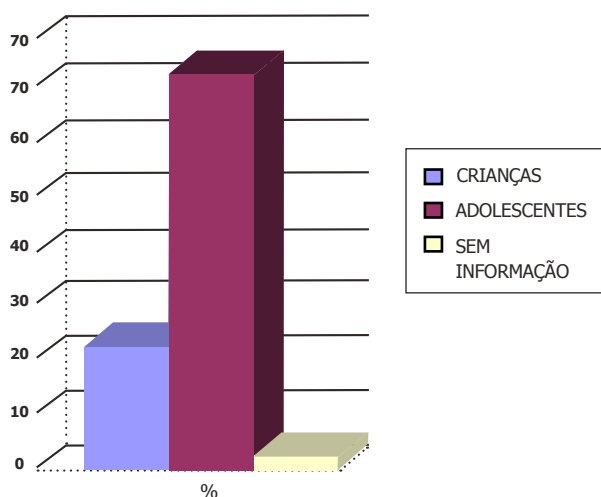


Tabela 23 - Alunos por Faixa Etária – José Veríssimo

Idade	FREQ.	%
Menos de 7 anos	1	2,3
De 7 a 9 anos	6	13,6
De 10 a 11 anos	3	6,8
De 12 a 14 anos	22	50
De 15 a 17 anos	10	22,7
Não soube informar	2	4,5
TOTAL	44	100

Fonte: pesquisa de campo

Dentre a proporção de alunos que estudam na escola Camilo Salgado e que também trabalham, há uma ligeira maioria de meninos, 53,6% em relação as meninas, 46,4%. Os adolescentes têm maior predominância, 73,2%, as crianças são apenas 6,2% e há, nesta escola, a presença de jovens (a partir de 18 anos) que trabalham, 20,6%. Não foi encontrado nenhum aluno com menos de 9 anos que trabalha. As faixas etárias de 12 a 14 anos e 15 a 17 anos são as que representam a maioria, 73,1%, dos que trabalham. (Gráficos 5 e 6 e Tabela 24)

Gráfico 5 - Alunos por Sexo – Camilo Salgado

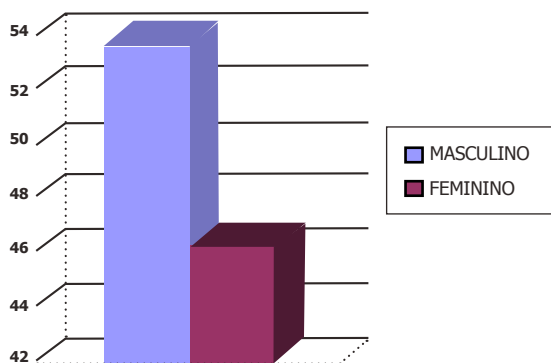


Gráfico 6 - Alunos por Idade – Camilo Salgado

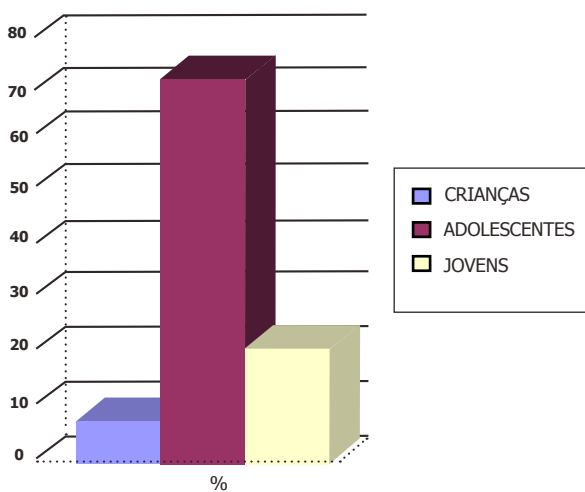


Tabela 24 - Alunos por Faixa Etária – Camilo Salgado

Idade	FREQ.	%
De 9 a 11 anos	6	6,2
De 12 a 14 anos	34	35
De 15 a 17 anos	37	38,1
18 anos e mais	20	20,6
TOTAL	97	100

Fonte: pesquisa de campo

No geral, os alunos das três escolas que trabalham são meninos, 55,1%, são adolescentes, 70,9% com maior expressão na faixa etária dos 12 a 14 anos. (Gráficos 7 e 8 e Tabela 25)

Gráfico 7 - Alunos por Sexo – Geral

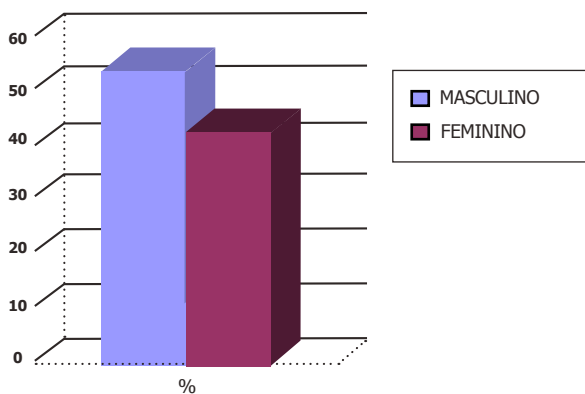


Gráfico 8 - Alunos por Idade – Geral

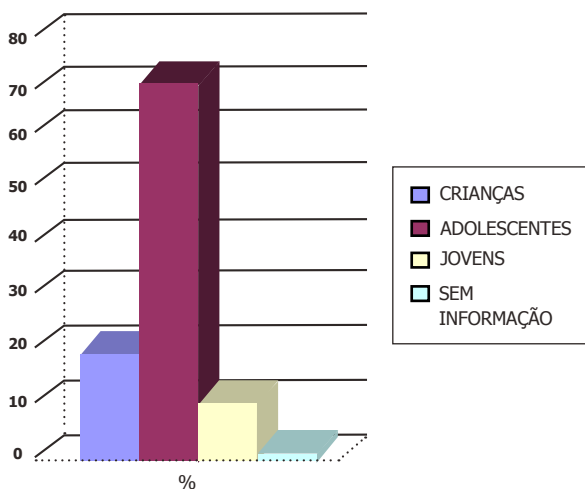


Tabela 25 - Alunos por Faixa Etária – Geral

Idade	FREQ.	%
Menos de 7 anos	1	0,5
De 7 a 9 anos	15	7,9
De 10 a 11 anos	17	9
De 12 a 14 anos	82	43,4
De 15 a 17 anos	52	27,5
18 anos e mais	20	10,6
Não soube informar	2	1,1
TOTAL	189	100

Fonte: pesquisa de campo

Localizada em um bairro em fase de intensa expansão – Pedreira, a Escola Donatila Lopes reflete seu contexto urbano. A maior parte de seus alunos, 75% são moradores do próprio bairro. Outra parte é proveniente de bairros limítrofes, 18,7% do Marco e 2,1% do Telégrafo. Contudo, 1 aluno, o que corresponde a 2,1% vem de um município da área metropolitana de Belém – Ananindeua. Para 4,2%, a informação do bairro não foi coletada. (Tabela 26)

Tabela 26 - Alunos por Bairro onde moram – Donatila Lopes

Bairro	FREQ.	%
Pedreira	36	75
Marco	8	16,6
Curuçamba (Ananindeua)	1	2,1
Telegrafo	1	2,1
Não respondeu	2	4,2
TOTAL	48	100

Fonte: pesquisa de campo

A escola José Veríssimo, localizada à Travessa Joaquim Nabuco, no bairro de Batista Campos, no centro de Belém reflete uma característica atípica em relação aos demais: os alunos que trabalham e são moradores do mesmo bairro onde a escola está localizada são minoria, representam somente 13,6%. De bairros periféricos próximos como: Jurunas, 36,4%, Condor, 20,4%, Cremação, 9,1%, Guamá, 6,8% e Campina, 2,3%, somam a maioria, 75%. Existem alunos de bairros mais distantes como Icuí, Terra Firme e Cabanagem em pequena escala, apenas 2,3% cada. (Tabela 27)

Tabela 27 – Bairros onde moram – José Veríssimo

Bairros onde moram	FREQ.	%
Jurunas	16	36,4
Condor	9	20,4
Batista Campos	6	13,6
Cremação	4	9,1
Guamá	3	6,8
Campina	1	2,3
Cabanagem	1	2,3
Terra Firme	1	2,3
Icuí	1	2,3
Não soube informar	2	4,5
TOTAL	44	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola Camilo Salgado, os alunos que trabalham são provenientes do próprio bairro, o Jurunas, 82,5%, localizado na periferia da cidade próximo às margens do rio Guamá. Os demais alunos são de bairros periféricos próximos como o Condor, 13,4% e o Guamá, 1%. Estudam nessa escola moradores de ilhas próximas à Belém, como a Ilha do Maracujá, 2,1%. Neste caso, a escola reflete o contexto do bairro. (Tabela 28)

Tabela 28 – Bairros onde moram – Camilo Salgado

Bairros onde moram	FREQ.	%
Jurunas	80	82,5
Condor	13	13,4
Guamá	1	1
Ilha do Maracujá	2	2,1
Não soube informar	1	1
TOTAL	97	100

Fonte: pesquisa de campo

Os dados demonstram que a escola se constitui em um espaço de relações sociais que reflete o contexto no qual está inserida. Por isso é importante levar em consideração essa relação simétrica entre a escola e o bairro como campos sociais que guardam relações hierarquizadas pelas disposições em que os sujeitos sociais ocupam.

Belém é uma cidade que, historicamente, agrega contingentes populacionais de estados vizinhos, de outras regiões do país, e do interior para a capital, desde sua posição como entreposto comercial passando pelo enclave dos grandes projetos de desenvolvimento até os dias atuais com a migração não dirigida, mas contínua em busca de melhores condições de vida.

Os alunos que trabalham e estudam nas três escolas referências desta pesquisa

são, em sua maioria, originariamente de Belém, 74,6%, contudo, 2 em cada 10 alunos são migrantes do interior do estado do Pará, 14,3% e de outros estados, 3,9%. O correspondente a 7,4% não responderam. (Tabela 29)

Tabela 29 - Alunos por Cidade de Origem - Geral

Cidade de Origem	FREQ.	%
Belém – PA	141	74,6
Sub-total	141	74,6
Ananindeua – PA	3	1,9
Barcarena – PA	3	1,9
Abaetetuba – PA	2	1
Acará – PA	2	1
Cametá – PA	2	1
Igarapé-Miri –PA	2	1
Ilha do Maracujá – PA	2	1
Salinópolis – PA	2	1
Soure (Marajó) – PA	2	1
Breves – PA	1	0,5
Caraparu (Cafezal) – PA	1	0,5
Castanhal – PA	1	0,5
Curralinho – PA	1	0,5
Ponta de Pedras (Marajó) – PA	1	0,5
Tailândia – PA	1	0,5
Tucuruí – PA	1	0,5
Sub-total	27	14,3
Maranhão – MA	3	1,9
Imperatriz – MA	1	0,5
Bahia – BA	1	0,5
Macapá – AP	1	0,5
Pernambuco – PE	1	0,5
Sub-total	7	3,9
Não respondeu	14	7,4
TOTAL	189	100

Fonte: pesquisa de campo

A situação de origem dos alunos por escola segue a mesma tendência do geral, mas com suas particularidades. Na escola Donatila Lopes, o percentual de alunos nascidos em Belém é maior que o percentual geral, são 83,2%. Os que vieram do interior do estado somam 12,6%, ligeiramente abaixo da média no geral e não há alunos de outros estados na condição de trabalhador. (Tabela 30)

Tabela 30 – Alunos por Cidade de Origem – Donatila Lopes

Cidade de Origem	FREQ.	%
Belém – PA	40	83,2
Sub-total	40	83,2
Soure (Marajó) – PA	1	2,1
Caraparu (Cafezal) – PA	1	2,1
Ananideua – PA	1	2,1
Castanhal – PA	1	2,1
Salinópolis – PA	1	2,1
Ponta de Pedras (Marajó) – PA	1	2,1
Sub-total	6	12,6
Não respondeu	2	4,2
TOTAL	48	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola José Veríssimo, o percentual dos nascidos em Belém é ligeiramente menor que a média geral, 72,7%. Os provenientes do interior do estado também são ligeiramente menor que a média do geral, 11,5%, enquanto os que vieram de outros estados, exclusivamente do nordeste, têm um valor representativo maior, quase o dobro da média do geral, 6,9%. (Tabela 14)

Tabela 31 - Alunos por Cidade de Origem – José Veríssimo

Cidade de Origem	FREQ.	%
Belém – PA	32	72,7
Sub-total	32	72,7
Ananindeua – PA	1	2,3
Barcarena – PA	1	2,3
Salinópolis – PA	1	2,3
Tailândia – PA	1	2,3
Tucuruí – PA	1	2,3
Sub-total	5	11,5
Imperatriz – MA	1	2,3
Bahia – BA	1	2,3
Pernambuco – PE	1	2,3
Sub-total	3	6,9
Não soube informar	4	9,1
TOTAL	44	100

Fonte: pesquisa de campo

A situação na escola Camilo Salgado difere das demais porque apresenta o menor percentual de alunos de Belém, 71,1%, sendo também menor que a média no geral. Por conseguinte, é a que tem o maior percentual de alunos vindos do interior do estado, 16,6%, maior também que a média geral. Quanto aos alunos provenientes de outros estados o percentual é semelhante à média do geral, 4,1%,

maior que o do Donatila e menor que do José Veríssimo. (Tabela 32)

Tabela 32 – Alunos por Cidade de Origem – Camilo Salgado

Cidade de Origem	FREQ.	%
Belém – PA	69	71,1
Sub-total	69	71,1
Abaetetuba – PA	2	2,1
Acará – PA	2	2,1
Ananindeua – PA	1	1
Barcarena – PA	2	2,1
Breves – PA	1	1
Cametá – PA	2	2,1
Curralinho – PA	1	1
Igarapé-Miri – PA	2	2,1
Ilha do Maracujá – PA	2	2,1
Soure – PA	1	1
Sub-total	16	16,6
Macapá – AP	1	1
Maranhão – MA	3	3,1
Sub-total	4	4,1
Não soube informar	8	8,2
TOTAL	97	100

Fonte: pesquisa de campo

Para completar a caracterização dos alunos que estudam e trabalham, a identificação pela cor, raça ou etnia, ainda que seja uma variável complexa para ser definida em um país como o Brasil marcado por uma forte miscigenação, foi pesquisada pela opção de auto-definição pelos alunos. Na avaliação do processo de coleta dos dados, a equipe apontou enorme dificuldade dos alunos fazerem essa auto-definição. Houve casos em que o pesquisador presenciou entrevistados com características afro-descendentes se auto-definir como branco. Outras situações registradas pelos pesquisadores referem-se a pessoas mestiças se considerarem “amarelos”, e várias outras combinações como: café com leite, por exemplo. Optou-se por manter a auto-definição, assim, os resultados no cômputo geral mostram que a maioria é composta por pardos, 37,6%, seguida dos que se consideraram negros, 23,8%. Os que se definiram como brancos representam 15,3%. Houve uma variação dos que se consideraram não brancos, auto-definidos como morenos, 15,3%, moreno claro, 1% e com esta mesma incidência 1%, os que se consideraram mestiço, mulato, amarelo, café com leite e indígena. Nessa mesma proporção aparece o caucasiano. O correspondente a 4,2% não souberam se definir. A proporção de não-brancos é de 79,7%. (Tabela 33)

Tabela 33 - Alunos por Cor/Raça/Etnia - Geral

Raça, cor, etnia	FREQ.	%
Pardo(a)	71	37,6
Negro(a)	45	23,8
Branco(a)	29	15,3
Moreno(a)	29	15,3
Moreno(a) claro(a)	1	0,5
Mestiço	1	0,5
Mulato(a)	1	0,5
Amarela	1	0,5
Café com leite	1	0,5
Caucasiano	1	0,5
Indígena	1	0,5
Não soube definir	8	4,2
TOTAL	189	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola Donatila, os alunos entrevistados consideraram-se majoritariamente pardos, 31,2%, seguidos pelos negros, 29,3% e brancos, 16,6%. A proporção de 14,6% se auto-definiu como morenos, mulatos e mestiços. O correspondente a 8,3% não souberam se definir. Considerando o fator miscigenação, os alunos que trabalham são majoritariamente não-brancos, 75,1%, um pouco abaixo da média do geral. (Tabela 34)

Tabela 34 - Alunos por Cor/Raça/Etnia – Donatila Lopes

COR/RAÇA/ETNIA	FREQ.	%
Pardo (a)	15	31,2
Negro (a)	14	29,3
Branco (a)	8	16,6
Moreno (a)	5	10,4
Mulato(a)	1	2,1
Mestiço(a)	1	2,1
Sub-total	7	14,6
Não soube definir	4	8,3
Total	48	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola José Veríssimo a auto-definição como pardo foi a maior, 29,5%, seguida pela de brancos, com 27,3%. Os que se consideraram negros correspondem a 22,7%. A proporção de 11,3% se auto-definiu como moreno e 9,1% não souberam se auto-definir. Nessa escola a proporção de alunos que trabalham não-brancos é de 63,5%, sendo a menor proporção entre as três escolas e abaixo da média do geral (Tabela 35)

Tabela 35 - Alunos Raça, Cor, Etnia – José Veríssimo

Raça, cor, etnia	FREQ.	%
Pardo(a)	13	29,5
Branco(a)	12	27,3
Negro(a)	10	22,7
Moreno(a)	5	11,3
Não soube definir	4	9,1
TOTAL	44	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola Camilo Salgado há maior diversidade de auto-definições. A maioria se auto-definiu como pardo, 44,3%, os que se consideraram brancos correspondem a 9,3%. Os que disseram ser negro representam 21,6%. As demais derivações são em níveis percentuais de 1% cada, são: moreno claro, café com leite, caucasiano, amarelo e indígena. O percentual de não-brancos totaliza 89,5%, sendo maior que a média do geral e maior também entre as três escolas. (Tabela 36)

Tabela 36 - Alunos Raça, Cor, Etnia – Camilo Salgado

Raça, cor, etnia	FREQ.	%
Pardo(a)	43	44,3
Negro(a)	21	21,6
Moreno(a)	19	19,6
Branco(a)	9	9,3
Moreno(a) claro(a)	1	1
Amarela	1	1
Café com leite	1	1
Caucasiano	1	1
Indígena	1	1
TOTAL	97	100

Fonte: pesquisa de campo

Nesta pesquisa também foi objeto da investigação como os alunos gastam seu tempo nas horas vagas. A resposta dos alunos do Donatila Lopes mostram que a maior parte deles, 16,9% lê, estuda e vão pra aula de reforço. Quase na mesma proporção, 15,5% assiste TV e faz passeios com colegas, brinca com amigos e parentes. Um pouco menos, 14,1% vão pra rua, mas não especificaram o que fazem na rua. Outra proporção, 11,2% joga bola e basket e 9,8% gasta seu tempo em jogos eletrônicos e vídeo-game. Abaixo desse percentual estão os que ficam em casa, vão ao Cyber, usam o computador, trabalham e passeiam com a família. O correspondente a 1,4% não informou. (Tabela 37)

Tabela 37 – O que faz nas horas vagas Donatila Lopes

O que faz nas horas vagas	FREQ.	%
Lê, estuda, aula de reforço	12	16,9
Assiste TV	11	15,5
Passeia com colegas, brinca com amigos e parentes	11	15,5
Vai pra rua	10	14,1
Joga bola, basket	8	11,2
Jogos eletrônicos e video-game	7	9,8
Fica em casa	4	5,6
Vai ao Cyber, usa o computador	3	4,2
Trabalha (conserta bicicleta, vende roupas)	2	2,8
Passeia com a família, visita parentes	2	2,8
Não soube informar	1	1,4
TOTAL	71	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola José Veríssimo, há uma ligeira mudança da ocupação das horas vagas. A maior parte, 20,4% assiste TV e DVD, outra parte, 18,2% fica em casa, 15,9% lê e estuda e 13,6% brincam com jogos eletrônicos. Abaixo desse percentual estão os que passeiam com colegas, brincam com amigos e parentes, os que vão pra rua, vão ao Cyber. Tem também aqueles que gastam suas horas vagas cuidando da casa ou de uma criança. Outros vão à igreja, festas, jogam bola, tocam violão e dormem. O equivalente a 1,1%, não informaram. (Tabela 38)

Tabela 38 – O que faz nas horas vagas – José Veríssimo

O que faz nas horas vagas	FREQ.	%
Assiste TV e DVD	18	20,4
Fica em casa	16	18,2
Lê, estuda,	14	15,9
Jogos eletrônicos	12	13,6
Passeia com colegas, brinca com amigos, parentes	8	9,1
Vai pra rua	6	6,8
Vai ao Cyber	3	3,4
Cuida da casa, do irmão ou sobrinho	3	3,4
Vai à Igreja	2	2,3
Vai a festas	2	2,3
Joga bola	1	1,1
Toca violão	1	1,1
Dorme	1	1,1
Não soube informar	1	1,1
TOTAL	88	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola Camilo Salgado a maioria fica em casa nas horas vagas, 17,2%, outros 15% assistem TV, lêem, estudam e fazem reforço escolar. O correspondente a 9,5% fazem algum tipo de exercício físico ou praticam esporte como judô, natação, jogam bola. Abaixo desse percentual, afirmam que brincam com jogos eletrônicos, passeiam com colegas, ajudam em casa nas tarefas domésticas, vão pra rua, ao Cyber, usam o computador e a internet. Outros vão a Igreja, dormem, descansam. Outra parte faz aula de dança, curso de violão, escutam música. Uma pequena proporção aproveita para visitar parentes, ir ao shopping, comércio ou praça. Em proporção menor ainda tem os que brincam, vão à festas, conversam com amigos, vão ao cinema, cantam, namoram. (Tabela 39)

Tabela 39 – O que faz nas horas vagas - Camilo Salgado

O que faz nas horas vagas	FREQ.	%
Fica em casa	31	17,2
Assiste TV	27	15
Lê, estuda, faz reforço escolar	27	15
Faz exercício físico, pratica esporte	17	9,5
Jogos eletrônicos	12	6,7
Passeia com colegas	12	6,7
Ajuda nas tarefas domésticas	8	4,4
Vai pra rua	7	3,9
Vai ao Cyber/internet/usa computador	6	3,3
Vai à Igreja	6	3,3
Dorme, descansa	6	3,2
Aula de dança, curso de violão, toca violão, escuta música	5	2,6
Sai com a mãe, visita parentes	4	2,1
Shopping, comércio, vai à praça	4	2,1
Brinca	2	1,1
Vai a festas	2	1,1
Conversa com pessoas	1	0,5
Vai ao cinema	1	0,5
Canta	1	0,5
Namora	1	0,5
TOTAL	180	100

Fonte: pesquisa de campo

Perguntados se brincam, a maioria respondeu positivamente, 78,3% e somente 13,2% disseram que não brincam porque não gostam de brincar ou porque não tem tempo, o que sobra aproveitam pra estudar. O correspondente a 1,6% responderam que brincam raramente e 6,9% não informaram. Os alunos da escola Donatila são os que mais brincam, 87,5% e são os que tem a menor faixa etária. (Tabela 40)

Tabela 40 - Alunos que estudam e trabalham conseguem brincar – Geral

Aluno Brinca	Donatila		J.Veríssimo		Camilo		Total	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Sim	42	87,5	32	72,7	74	76,2	148	78,3
Não	4	8,2	6	13,6	15	15,5	25	13,2
Raramente	0	0	1	2,3	2	2,1	3	1,6
Não informaram	2	4,1	5	11,3	6	6,2	13	6,9
TOTAL	48	100	44	100	97	100	189	100

Fonte: pesquisa de campo

Há uma diversidade de tipos de brincadeiras realizadas entre os alunos da escola Donatila Lopes, mas a mais freqüente é a brincadeira com bola, sem especificação de que modalidade com 26,1%. Em segundo lugar, vêm as brincadeiras de correr, a popular pira em suas variações: pega, maromba, alta, se esconde, ajuda, cola, com 15,9%. O futebol aparece em 7,2% das citações e jogos com bola como vôlei, queimada, handebol aparecem, porém com menos freqüência. Os alunos também brincam de conversar, de vídeo-game, de andar de bicicleta, de escola, de amarelinha, tênis de mesa, garrafão. Baralho, dama e dominó aparecem em pequena proporção, assim como, cinco cortes, tacobol, dança, verdade ou desafio, pulando corda e ouvindo histórias de terror. O correspondente a 1,4% disse que não gosta de brincar e o mesmo percentual informou que não brinca mais, enquanto que 8,7% não informaram. (Tabela 41)

Tabela 41 – Tipo de brincadeira – Donatila Lopes

Tipo de brincadeira	FREQ.	%
Bola	18	26,1
Pira	11	15,9
Futebol	5	7,2
Vôlei	4	5,8
Queimada	3	4,3
De conversar	2	2,9
Vídeo game	2	2,9
Anda de bicicleta	2	2,9
Escola	1	1,4
Amarelinha	1	1,4
Tênis de mesa	1	1,4
Garrafão	1	1,4
Baralho	1	1,4
Dama	1	1,4
Dominó	1	1,4
Cinco cortes	1	1,4
Tacobol	1	1,4
Dança	1	1,4
Handbol	1	1,4
Verdade ou desafio	1	1,4
Pula corda	1	1,4
Contar e ouvir histórias de terror	1	1,4
Não gosta de brincar	1	1,4
Não brinca mais	1	1,4
Não soube responder	6	8,7
TOTAL	69	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola José Veríssimo, as brincadeiras são semelhantes, sendo as mais frequentes, com 13,3% o jogo com a bola sem especificação da modalidade, o futebol e o vídeo-game. Em menor proporção, 5,1% aparecem as brincadeiras com bonecas e em seguida as brincadeiras de correr, a pira-pegar, assim como o carrinho, o cemitério, jogos de computador, handebol, queimada, bonecos, casinha, elástico, ping-pong, skate, bandeirinha, peteca. Outros, também em pequena proporção nadam, fazem jiu-jitsu, pulam corda. O correspondente a 1,6% respondeu que sai pouco de casa, fica na casa de amigo. E, 18,3% não informaram (Tabela 42).

Tabela 42 – Tipo de brincadeira – José Veríssimo

Tipo de brincadeira	FREQ.	%
Bola	8	13,3
Futebol	8	13,3
Vídeo game	8	13,3
Boneca	3	5,1
Pira (pega)	2	3,3
Carrinho	2	3,3
Cemitério	2	3,3
Jogos de computador	2	3,3
Handbol	1	1,6
Queimada	1	1,6
Bonecos	1	1,6
Casinha	1	1,6
Ping-pong	1	1,6
Skate	1	1,6
Elástico	1	1,6
Nadar	1	1,6
Bandeirinha	1	1,6
Jiu-jitsu	1	1,6
Peteca	1	1,6
Sai pouco de casa	1	1,6
Pula corda	1	1,6
Fica na casa do amigo	1	1,6
Não soube responder	11	18,3
TOTAL	60	100

Fonte: pesquisa de campo

Entre os alunos da escola Camilo Salgado, a bola, sem especificar a modalidade também é a brincadeira mais popular, com 21% das citações, seguida pelo futebol, com 18,5%. Em menor proporção aparece o video-game, 8,9%. Outras brincadeiras com bola: cemitério, vôlei, queimada aparecem em menores proporções. Ir ao Cyber, navegar na internet, jogar no computador também aparecem como brincadeiras em proporções menores. Brincadeiras de correr e de pular como a pira em suas diversas variações, o elástico, o garrafão, a peteca, pular corda também aparece entre as citadas, embora em menor proporção. Tem os que responderam que fazem dever de casa em lugar da brincadeira, fazem educação física, fazem curso. Tem os que brincam de escola e brincam com cachorro. Apenas 1,6% não informou o tipo de brincadeira. (Tabela 43)

Tabela 43 – Tipo de brincadeira – Camilo Salgado

Tipo de brincadeira	FREQ.	%
Bola	26	21
Futebol	23	18,5
Vídeo game	11	8,9
Cemitério	7	5,6
Vôlei	7	5,6
Cyber	6	4,8
Queimada	5	4
Navega na Internet	5	4
Pira (pega, maromba, se esconde)	4	3,2
Elástico	4	3,2
Jogos de computador	3	2,4
Ping-pong	3	2,4
Garrafão	2	1,6
De escola	2	1,6
Faz dever de casa	2	1,6
Aula de violino, saxofone, dança	3	2,4
Brinca com cachorro	1	0,8
Desenha	1	0,8
Ed física	1	0,8
Faz curso de eletricista predial	1	0,8
Peteca	1	0,8
Pula corda	1	0,8
Vai ao clube, a praça	2	1,6
Diversos	1	0,8
Não soube responder	2	1,6
TOTAL	124	100

Fonte: pesquisa de campo

A respeito do horário em que brincam, os alunos da escola Donatila Lopes responderam que utilizam mais o fim da tarde e, outros usam igualmente a tarde, a noite e os finais de semana. Os que brincam pela manhã são minoria e 39,2% não informaram o horário em que brincam. (Tabela 44)

Tabela 44 – Horário em que brinca – Donatila Lopes

Horário em que brinca	FREQ.	%
Ao fim da tarde	9	17,6
Tarde	7	13,7
Noite	7	13,7
Aos finais de semana	7	13,7
Manhã	1	2
Não soube informar	20	39,2
TOTAL	51	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola José Veríssimo, a tarde é o período que os alunos mais utilizam para brincar, em seguida vem o final da tarde e em terceiro a noite e a manhã. Em menor proporção vem os finais de semana. Quase a metade não informou o horário em que brinca. (Tabela 45)

Tabela 45 – Horário em que brinca – José Veríssimo

Horário em que brinca	FREQ.	%
Tarde	16	32,6
Ao fim da tarde	4	8,2
Noite	3	6,1
Manhã	3	6,1
Aos finais de semana	2	4,1
Não soube informar	21	42,3
TOTAL	49	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola Camilo Salgado a tarde também é o horário de brincar da maioria dos alunos seguida pelo horário da noite. O fim da tarde e os finais de semana aparecem em menor proporção mas a parte da manhã a brincadeira é rara. Uma pequena proporção disse que brinca no recreio da escola e outra parte que não tem hora nem dia certo pra brincar. O correspondente a 17,1% não informou. (Tabela 46)

Tabela 46 – Horário em que brinca – Camilo Salgado

Horário em que brinca	FREQ.	%
Tarde	22	28,9
Noite	19	25
Ao fim da tarde	9	11,8
Aos finais de semana	9	11,8
Manhã	2	2,6
Horário do recreio (escola)	1	1,3
Sem hora nem dia certo	1	1,3
Não soube informar	13	17,1
TOTAL	76	100

Fonte: pesquisa de campo

Portanto, o perfil da criança que estuda e trabalha entre os alunos das 3 escolas, é formado por uma maioria composta de adolescentes do sexo masculino, moradores do mesmo bairro que a escola ou de bairros limítrofes, nascidos em Belém. São mestiços em suas variações, usam as horas vagas para ler, estudar e fazer aula de reforço. Gostam de assistir TV, e ficam mais em casa do que na rua. Esses adolescentes ainda brincam, principalmente de bola e brincadeiras de correr e pular e usam o horário da tarde, ao final da tarde e a noite para brincar.

Contudo, é preciso levar em conta as particularidades de cada escola detalhadas em cada situação e o alto grau de abstinência em algumas das variáveis.

É oportuno reforçar a importância do lazer, da brincadeira, do lúdico no processo de desenvolvimento do ser opondo-se a atividade compulsória do trabalho. A infância precisa ser infância em sua plenitude, o poder público e a comunidade devem ofertar espaços públicos de lazer e entretenimento para crianças e adolescentes desenvolverem suas potencialidades como seres relacionais, destinado para a sociabilidade, para a produção de relações saudáveis e formação de bases fortalecedoras de sujeitos sociais conforme assegura o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.



4.2. O trabalho desenvolvido pelas crianças, adolescentes e jovens.

Dentre os alunos da escola Donatila Lopes que responderam realizar algum tipo de trabalho foram estimulados a especificar esse trabalho. Há uma diversidade de atividades realizadas, contudo, a de vendedor, seja ambulante, na própria casa, em estabelecimento comercial, na igreja ou na feira foi a que se apresentou mais freqüente, com 38,8% do total. Há casos em que a venda é feita juntamente com algum familiar, como vender roupa com a mãe, vender verduras em barraca de feira com a tia, vender com a mãe em carrinho de lanches. Os produtos vendidos são: roupa, salgados, tapioca; alho; chopp; pipoca; bombons; perfumes, confeções; lanches; verdura; açai; flores; alimentos. Em seguida aparece a atividade de babá, com 10,2% realizada exclusivamente por meninas, inclusive trabalhando junto com a mãe na casa da patroa, como é o caso de uma delas. Em terceiro lugar, com 6,1% aparece a atividade de entregador de gêneros alimentícios, de água e de panfletos em semáforos. Também na mesma proporção aparece a atividade de trabalhador braçal, carregando aterro, capinando quintal. Na seqüência e na mesma proporção, 4,2%, aparecem: jogo do bicho, empregada doméstica e faxineira, malabarista em semáforo, ajudante em oficina de carro e bicicleta. As atividades a seguir aparecem com apenas uma ocorrência: guardador de carro, ajudante de padeiro, ajudante de pedreiro, artesão (pinta garrafas e faz brinquedos de lata), instrutora de informática, manicure, jogador de futebol, pintor (de camisa e de paredes), acompanhante, lavador de carro. Foi citada a atividade no Programa Menor Aprendiz, cujo trabalho é a arrumação de gôndolas em estabelecimento comercial. Dentre os 48 alunos, 1 (um) afirmou realizar mais de um tipo de atividade. (Tabela 47)

Tabela 47 - Alunos por trabalho realizado – Donatila Lopes

Trabalho	FREQ.	%
Vendedor	19	38,8
Babá	5	10,2
Entregador	3	6,1
Braçal	3	6,1
Jogo do bicho	2	4,2
Empregada doméstica; Faxineiro	2	4,2
Malabarismo em semáforo	2	4,2
Ajudante de Oficina	2	4,2
Guardador de carro	1	2
Ajudante de padeiro	1	2
Ajudante de pedreiro	1	2
Artesão	1	2
Instrutora de informática	1	2
Manicure	1	2
Jogador de futebol	1	2
Pintor	1	2
Acompanhante	1	2
Arrumador de gôndolas	1	2
Lavador de carro	1	2
TOTAL	49	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola José Veríssimo, o trabalho desenvolvido pela maioria dos entrevistados é também de vendedor, com 38,6% do total. A venda é diversificada: bombons, refrigerantes, coco, jogos de quebra-cabeças, bijouteria, doces, calcinhas, cartucho para impressora, ovos; lanches, canetas, chaveiros, cafezinho. As atividades são realizadas, em muitos casos, na companhia de um familiar: mãe, pai, avó. Os locais de venda são a rua, no caso dos camelôs e vendedores ambulantes, em locais determinados como frente de escolas, em feiras, porta à porta, na própria casa e em estabelecimento comercial. Em segundo lugar aparece o trabalho doméstico, com 15,8%, tanto em casa de algum familiar na condição de ajuda – mãe, avó, tia, como em casa de terceiros. Neste caso, uma menina informou que mora com a mãe na casa da patroa. Em terceiro lugar aparece atividades ligadas a oficinas de mecânica de carro e de bicicleta. Com a mesma proporção, 6,8%, seguem o trabalho como jogador de futebol, e o trabalho de babá, realizado exclusivamente por meninas. Com 4,5% aparece o trabalho em escritório, na condição de ajudante. A seguir, com uma ocorrência, o que corresponde a 2,3% estão: artesão no ramo de confecções, manicure, atendente de Cyber, ajudante de pedreiro, confecção de vassoura. Um entrevistado disse que ajuda o pai e recebe uma mesada, não especificou o tipo de ajuda. (Tabela 48)

Tabela 48 - Alunos por trabalho realizado – José Veríssimo

Trabalho	FREQ.	%
Vendedor	17	38,6
Trabalho doméstico	7	15,8
Oficina	5	11,3
Jogador de Futebol	3	6,8
Babá	3	6,8
Ajudante de escritório	2	4,5
Artesão	1	2,3
Manicure	1	2,3
Atendente Cyber	1	2,3
Ajudante de pedreiro	1	2,3
Confecção de vassoura	1	2,3
Ajudante do pai	1	2,3
Sem informação	1	2,3
TOTAL	44	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola Camilo Salgado, os 97 alunos citaram 101 tipos de trabalho que realizam ou realizaram, o que significa que alguns deles realizam mais de uma atividade. Assim como nas duas escolas, nessa também o trabalho como vendedor está em primeiro lugar, com 36,6% dos entrevistados. Os produtos vendidos são: açaí, cuscuz, cacau, bolsas, bombons, refrigerantes, cartão de Igreja, chopp, gelo,

DVD e CD, farinha, frutas, legumes, pão, pastel, cosméticos, roupas, salgados, caderno. Os locais de venda são, mercearias, loja de aluguel de roupa, feira, na própria casa, na rua, em praças, em estabelecimento comercial.

Em segundo lugar aparece o trabalho de babá, com 10,9%, realizado exclusivamente por meninas. A tarefa doméstica aparece com 4,9%, sendo considerada como ajuda a algum familiar: tia, prima, avó, vizinhos. Em quarto lugar aparece o ajudante de pedreiro, com 3,9%.

Em seguida, na mesma proporção, com 3,1% encontram-se os ajudantes em carpintaria, movelaria e marcenaria, as empregadas domésticas e ajudantes em salão de beleza. Houve duas ocorrências, 2%, para engajamento no Programa Adolescente Aprendiz, trabalho realizado em um supermercado e em uma agência bancária.

Também com 2% aparecem estagiários em escola de Ensino Fundamental e na Polícia Rodoviária Federal, entregador de diversos produtos e de distribuição de panfletos em semáforos, manicure, ajudante em oficina de mecânica e refrigeração, pedreiro, pintor.

Com a proporção de 1%, aparecem: embalador em supermercado, ajudante do pai em um táxi, ajudante em Pet Shop, artesão confeccionando castiçais de garrafas de plástico para o Círio de Nazaré, cobradora em lotação (VAN), coletador de açaí, trabalhador em cooperativa de sapatos, ajudante do pai como DJ em aparelhagem, confecção de cópias de CD e DVD, praticante de judô com patrocínio, lavador de carro, manobrista, músico em igreja, ajudante de padeiro, recepcionista em hospital, garçon, servente em Centro Espírita, biscateiro, pedinte em semáforo e um que trabalhava mas agora está no PETS. Vale ressaltar que nessa escola, além das crianças e adolescentes na maioria, foram também incluídos na pesquisa jovens na proporção de 20,6%, daí, o tipo de atividades ser bastante diversificado. (Tabela 49)

Tabela 49 - Alunos por trabalho realizado – Camilo Salgado

Trabalho	FREQ.	%
Vendedor	37	36,6
Babá	11	10,9
Tarefa doméstica	5	4,9
Ajudante de pedreiro	4	3,9
Ajuda na carpintaria, movelaria, marcenaria	3	3,1
Empregada doméstica	3	3,1
Ajudante em salão de beleza	3	3,1
Adolescente aprendiz	2	2
Estagiário	2	2
Entregador;	2	2
Manicure	2	2
Ajudante em oficina mecânica e refrigeração	2	2
Pedreiro	2	2
Pintor	2	2
Embalador em supermercado	1	1
Ajuda o pai no taxi	1	1
Ajudante em Pet shop	1	1
Artesão	1	1
Cobrador de Van	1	1
Coletador de açaí	1	1
Cooperativa de sapatos	1	1
Ajudante em aparelhagem	1	1
Copia DVD e CD	1	1
Faz judô e ganha patrocínio	1	1
Lavador de carro	1	1
Manobrista	1	1
Musico na Igreja	1	1
Ajudante de padeiro	1	1
Recepcionista em hospital	1	1
Garçon	1	1
Servente	1	1
Biscateiro	1	1
Pedinte	1	1
Trabalhava está no PETI	2	2
TOTAL	101	100

Fonte: pesquisa de campo

Para os alunos da escola Donatila cuja maioria, 52,1% estuda no turno da tarde, o trabalho é realizado pela manhã, 32,2%. Essa correlação indica que o trabalho é realizado, em geral, no turno oposto ao da frequência à escola. Os que trabalham no turno da tarde somam 18,8%, significando que também trabalham no horário oposto ao da frequência à escola, já que 52,1% estudam à tarde. Entretanto, existem aqueles que trabalham em mais de um turno, pois 11,3% trabalham tanto de manhã como à tarde, indicando que deixam de frequentar

a escola para trabalhar ou, como foi explicado por alguns eles: - aproveitam para trabalhar quando não há aula, quando a aula termina mais cedo, ou porque faltam mesmo. Desse modo, o horário da frequência à escola é cumprido em parte, pois fica evidente que existem atividades realizadas no mesmo horário do turno escolar. O trabalho também ocupa o horário de descanso ou lazer, pois 15,1% trabalham nos finais de semana - sábado e domingo, e, outros 9,4% que trabalham no período tarde e noite. O correspondente a 1,8% trabalham pela manhã e à noite, explicado por eles que trabalham quando chegam da escola à tarde e no início da noite. (Tabela 50)

Tabela 50 - Alunos por Turno de Trabalho – Donatila Lopes

Turnos de Trabalho	FREQ	%
Manhã	17	32,2
Tarde	10	18,8
Fim de semana	8	15,1
Manhã e tarde	6	11,3
Noite	6	11,3
Tarde e noite	5	9,4
Manhã e noite	1	1,8
TOTAL	53	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola José Veríssimo, a maior proporção de alunos trabalha no turno da tarde, 38,6% o que permite inferir que trabalham no horário oposto ao escolar, já que a maior parte deles, 63,6% estuda no turno da manhã. Seguindo esse mesmo raciocínio, os dados mostram que 25% trabalham pela manhã, proporção abaixo dos que estudam à tarde, 34,1%. Também nessa escola existem aqueles que trabalham em mais de um turno, 9,1% pela manhã e noite, 6,8% trabalham à tarde e à noite e 4,5% manhã e tarde. Portanto, os que trabalham dois turnos somam, 20,4%. O equivalente a 2,3% informou estar sem trabalho no momento e 6,8% ficaram com essa informação prejudicada. (Tabela 51).

Tabela 51 - Alunos por Turno de Trabalho – José Veríssimo

Turnos de Trabalho	FREQ	%
Tarde	17	38,6
Manhã	11	25
Manhã e noite	4	9,1
Noite	3	6,8
Tarde e noite	3	6,8
Manhã e tarde	2	4,5
Não trabalha no momento	1	2,3
Sem informação	3	6,8
TOTAL	44	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola Camilo Salgado a proporção de quem trabalha à tarde é ligeiramente maior, 29,3% daqueles que trabalham pela manhã, 27,3%. Considerando que a maior parte deles estuda no turno da manhã, 53,6% e 46,4% no turno da tarde, se configura uma relação assimétrica entre turno de estudo e turno de trabalho. Contudo, existem também aqueles que trabalham em dois turnos, 10,1% tarde e noite, 5% manhã e noite, 3% manhã e tarde, totalizando 18,1%. Há também aqueles que trabalham no horário noturno na proporção de 5% assim como nos finais de semana, 5%. Existem os casos, na proporção de 5%, em que não foi possível definir um turno em razão de ser trabalho doméstico em casa de terceiros, quando a adolescente mora na casa, por isso responderam que trabalham em tempo integral. Há também a situação de uma adolescente que trabalha em horário não definido por se tratar de atendimento em venda (mercearia) na própria casa, situação esta em que não tem horário para deixar de atender, inclusive de madrugada é demanda para atender alguma emergência dos vizinhos. O correspondente a 9,1% tiveram a resposta prejudicada, assim aparecem sem informação. (Tabela 52)

Tabela 52 - Alunos por Turno de Trabalho – Camilo Salgado

Turnos de Trabalho	FREQ	%
Tarde	29	29,3
Manhã	27	27,3
Tarde e noite	10	10,1
Noite	5	5
Manhã e noite	5	5
Finais de semana	5	5
Manhã e tarde	3	3
Tempo integral	5	5
Sem horário definido	1	1
Sem informação	9	9,1
TOTAL	99	100

Fonte: pesquisa de campo

Dentre os alunos da escola Donatila, a maior parte, 45,9% trabalha até 3 horas por dia, a proporção seguinte, 37,5% trabalha até 6 horas por dia. O correspondente a 6,2% trabalha até 10 horas por dia e apenas 4,1% trabalham acima de 10 horas por dia. Na escola José Veríssimo, 36,3% trabalham até 3 horas por dia, muito próximo ao período de até 6 horas, 31,8%. Os que trabalham até 10 horas somam 9,1% e, mais de 10 horas apenas 4,5%. Um percentual significativo, 18,2% não forneceu este dado. Quanto a escola Camilo Salgado, a maioria trabalha de 4 a 6 horas, 44,3%, seguido pelos que trabalham apenas 3 horas, 21,6%. O correspondente a 14,4% trabalham de 7 a 10 horas e, 7,2% acima de 10 horas. Os 12,4% restantes não souberam informar as horas trabalhadas.

Analisando as três escolas em conjunto, verifica-se que os alunos da escola

Donatila e José Veríssimo concentram o maior percentual de alunos trabalhando até 3 horas por dia, 45,9% e 36,3% respectivamente. E seguem a mesma tendência de assimetria entre horas trabalhadas e proporção de alunos, ou seja, na medida que aumentam as horas trabalhadas, diminui a proporção de alunos. A escola Camilo Salgado apresenta um quadro diferente, a maioria, 44,3% dos alunos trabalha até 6 horas por dia. A proporção que trabalha até 3 horas é menos e difere das duas escolas pesquisadas. Este fato pode ser explicado pela idade dos alunos entrevistados na escola Camilo Salgado, que envolveu alunos na faixa etária superior ao das duas escolas referidas, especialmente jovens com idades acima de 18 anos.

Levando em conta essa particularidade, a leitura dos dados no geral demonstra concentração de alunos trabalhando na faixa de 4 a 6 horas, com 39,7%, seguida por, 31,2% trabalhando até 3 horas por dia. De 7 a 10 horas são 11,1% e com mais de 10 horas são 5,8%. O correspondente a 12,2% não souberam informar esse dado. (Tabela 53)

Tabela 53 - Alunos por Horas Trabalhadas ao Dia - Geral

HORAS TRABALHADAS POR DIA	Donatila		J.Veríssimo		Camilo		Total	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Até 3 horas	22	45,9	16	36,3	21	21,6	59	31,2
De 4 a 6 horas	18	37,5	14	31,8	43	44,3	75	39,7
De 7 a 10 horas	3	6,2	4	9,1	14	14,4	21	11,1
Mais de 10 horas	2	4,1	2	4,5	7	7,2	11	5,8
Sem informação	3	6,2	8	18,2	12	12,4	23	12,2
TOTAL	48	100	44	100	97	100	189	100

Fonte: pesquisa de campo

Considerando o número de horas trabalhadas por semana, a maior parte dos alunos da escola Donatila Lopes, 33,3% trabalham de 7 a 14 horas, em seguida encontram-se os que trabalham até 30 horas por semana, 27,1%. O correspondente a 14,7% trabalham até 6 horas por semana e apenas 6,2% trabalham mais de 30 horas por semana. A proporção de 8,3% não dimensionou o número de horas trabalhadas, assim como 10,4% não forneceram esta informação.

Dentre os alunos da escola José Veríssimo, a maior parte, 38,6% trabalha de 15 a 30 horas por semana, seguido pelos que trabalham entre 7 a 14 horas, 13,6%. Os que trabalham até 6 horas e os que trabalham até 30 horas por semana encontram-se na mesma proporção, 9,1%. Um aluno, correspondendo a 2,3% disse que trabalha em tempo integral e 27,3% não souberam informar.

A situação da escola Camilo Salgado guarda similitude com a José Veríssimo, há uma concentração de alunos que trabalham de 15 a 30 horas por semana, 35%. Encontram-se em proporções iguais os que trabalham entre 7 a 14 horas e os que trabalham mais de 30 horas. Os que trabalham até 6 horas por semana

são a minoria, 5,1% e, 4,1% responderam que trabalham em tempo integral. Um aluno disse que tem carga horária de trabalho variável e, 27,8% não forneceram este dado.

Numa visão geral, os alunos das três escolas têm uma carga horária de 15 a 30 horas semanais para um grupo correspondente a 33,8%, ou seja, um terço dos entrevistados. O segundo grupo, 18,5% trabalha entre 7 a 14 horas semanais e o terceiro, correspondendo a 10,6% trabalha entre 15 a 30 horas semanais. Os que tem carga horária de até 6 horas semanais representam apenas 8,5%. O equivalente a 2,6% dizem trabalhar em tempo integral, na mesma proporção que os que têm carga horária variável. O percentual dos que não informaram é de 23,3%. (Tabela 54)

Tabela 54 - Alunos por Horas Trabalhadas por Semana - Geral

HORAS TRABALHADAS POR SEMANA	Donatila		J.Veríssimo		Camilo		Total	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Até 6 horas	7	14,7	4	9,1	5	5,1	16	8,5
De 7 a 14 horas	16	33,3	6	13,6	13	13,4	35	18,5
De 15 a 30 horas	13	27,1	17	38,6	34	35	64	33,8
Mais de 30 horas	3	6,2	4	9,1	13	13,4	20	10,6
Tempo integral*			1	2,3	4	4,1	5	2,6
Horas variadas	4	8,3			1	1	5	2,6
Não soube informar	5	10,4	12	27,3	27	27,8	44	23,3
TOTAL	48	100	44	100	97	100	189	100

Fonte: pesquisa de campo * Mora na casa onde trabalha

A remuneração pelo trabalho realizado entre os alunos da escola Donatila Lopes é de até R\$ 100,00 para a maior parte deles, 37,5%. Os que ganham até R\$ 200,00 representam 20,8%, essa proporção diminui para 12,5% para os que ganham até R\$ 300,00. Acima desse valor são apenas 8%. O equivalente a 12,5% afirmaram não receber nenhuma quantia pelo trabalho que realizam e 8,3% não souberam informar a sua remuneração.

Os alunos da escola José Veríssimo recebem quase na mesma proporção que os da escola Donatila Lopes. Os que recebem até R\$100,00 por mês são a parcela maior de alunos, 29,5%, seguida pelos que recebem até R\$ 200,00 por mês, 13,6%, diminuindo para 9,1% para os que recebem até R\$ 300,00 por mês e 4,5% para os que recebem até R\$ 400,00, acima desse valor são apenas 4,6%. O correspondente a 11,3% não recebem nada pelo trabalho realizado e 27,3% não souberam informar a sua remuneração.

Na escola Camilo Salgado, a situação segue semelhante, com o agravante de aumento na parcela que não soube responder a esta pergunta, 46,4% o que prejudica a análise dos dados. Dentre os que informaram, a maior parte, 18,5% ganha até R\$100,00, seguida pelos que recebem até R\$200,00, 13,4% e, os que recebem até R\$ 300,00 são 10,3%. Acima desse valor são apenas 7,3%. O

correspondente a 2,1% não recebem nada e nessa mesma proporção informaram que sua renda é variável. No apanhado geral, essa tendência se repete, pois 25,9% recebem até R\$100,00, 15,3% recebem até R\$200,00 e 10,6% recebem até R\$300,00. Entre R\$301 a R\$600,00 são 6,8%. O equivalente a 6,9% não recebem nada pelo trabalho que realizam e, igualmente na proporção de 1%, estão os que recebem mais de R\$700,00 e tem uma renda variável. Os que não souberam informar sua renda somam 32,3%. (Tabela 55)

Tabela 55 - Alunos por remuneração recebida por mês - Geral

REMUNERAÇÃO RECEBIDA POR MÊS	Donatila		J.Veríssimo		Camilo		Total	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Até R\$ 100,00 *	18	37,5	13	29,5	18	18,5	49	25,9
De R\$ 101,00 a R\$ 200,00	10	20,8	6	13,6	13	13,4	29	15,3
De R\$ 201,00 a R\$ 300,00	6	12,5	4	9,1	10	10,3	20	10,6
De R\$ 301,00 a R\$ 400,00	1	2	2	4,5	2	2,1	5	2,6
De R\$ 401,00 a R\$ 500,00	1	2	1	2,3	2	2,1	4	2,1
De R\$ 501,00 a R\$ 600,00	1	2	0	0	3	3,1	4	2,1
De R\$ 601,00 a R\$ 700,00	0	0	0	0	0	0	0	0
Mais de R\$ 700,00	1	2	1	2,3	0	0	2	1
Não recebe nada	6	12,5	5	11,3	2	2,1	13	6,9
Renda variável					2	2,1	2	1
Não soube informar	4	8,3	12	27,3	45	46,4	61	32,3
TOTAL	48	100	44	100	97	100	189	100

Fonte: pesquisa de campo * um aluno informou receber R\$ 10,00 e presentes.

Entre os alunos da escola Donatila Lopes que trabalham, a maior parte começou a trabalhar na faixa etária de 10 a 11 anos, 35,4%, portanto evidenciando trabalho infantil. A faixa a seguir, 12 a 13 anos é a segunda mais significativa, com 33,3% dos alunos. A terceira faixa mais representativa numericamente, 12,4% envolve crianças de 4 a 7 anos, marcando o trabalho infantil em idade muito precoce. O correspondente a 8,2% começaram a trabalhar com 14 e 15 anos, 6,1% com 8 e 9 anos e 4,1% com 16 e 17 anos. No critério por categoria etária, mais da metade, 53,9% começaram a trabalhar na infância e 45,6% na adolescência, emergindo mais uma marca do trabalho infantil.

Na escola José Veríssimo, a informação fica prejudicada pela abstinência a essa resposta em torno de 25%, contudo, a tendência encontrada na escola anterior se mantém, com a maioria, 29,5% na faixa de 10 a 11 anos, seguida pela faixa de 12 a 13 anos com 18,1% e a terceira faixa, de 4 a 7 anos com 11,3%, seguida pela faixa dos 14 aos 15 anos, com 9% e dos 8 aos 9 anos, com 6,8%. Por categoria etária, a maioria começou a trabalhar na infância, 47,6% e 27,1% na adolescência, confirmando a presença do trabalho infantil dentre as crianças que estudam.

Na escola Camilo Salgado a abstinência a essa questão é de 12,4%. Há uma

ligeira alteração em relação as duas escolas anteriores pois a faixa com maior expressão é a de 12 a 13 anos, com 26,8%, seguida pela faixa de 10 a 11 anos com 21,6%. Diferentemente das duas escolas, há maior expressividade dos resultados nas faixas de idade mais elevadas, 16,5% entre 14 e 15 anos e 10,3% entre 16 e 17 anos. A faixa etária de 4 a 7 anos é menor em relação as demais escolas, 4,2%. Um aluno começou a trabalhar com 18 anos e 2 não lembram com que idade começaram a trabalhar. Na relação por categoria, há também uma alteração em relação as duas primeiras escolas, pois a maioria, 53,6%, um pouco mais da metade, começou a trabalhar na adolescência enquanto que 31% começou na infância e 1% na juventude. No âmbito geral, o trabalho começou na adolescência, 45,5% em seguida na infância com 40,7%. (Tabela 56)

Tabela 56 – Idade que começou a trabalhar - Geral

Idade que começou a trabalhar	Donatila		J.Veríssimo		Camilo		Total	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
4 a 7 anos	6	12,4	5	11,3	4	4,2	15	7,9
8 a 9 anos	3	6,1	3	6,8	5	5,2	11	5,8
10 a 11 anos	17	35,4	13	29,5	21	21,6	51	27,0
Sub-total	26	53,9	21	47,6	30	31	77	40,7
12 a 13 anos	16	33,3	8	18,1	26	26,8	50	26,5
14 a 15 anos	4	8,2	4	9	16	16,5	24	12,7
16 a 17 anos	2	4,1	0	0	10	10,3	12	6,3
Sub-total	22	45,6	12	27,1	52	53,6	86	45,5
18 anos	0	0	0	0	1	1	1	0,5
Sub-total	0	0	0	0	1	1	1	0,5
Não lembra	0	0	0	0	2	2,1	2	1
Não soube responder	0	0	11	25	12	12,4	23	12,2
TOTAL	48	100	44	100	97	100	189	100

Em termos financeiros a contribuição do trabalho infanto-juvenil para a renda familiar mensal na escola Donatila Lopes varia de 50% a 100% do que ganham, com 47,9%, outros 31,2% não contribuem com valor financeiro, somente com trabalho, ou seja, trabalham com um dos membros familiares e não recebem remuneração. E, 2% contribuem com apenas 25% do que ganham para a renda da família.

Na escola José Veríssimo, 4 segmentos se destacam: a) os que não contribuem com remuneração mas com trabalho porque não recebem e/ou trabalham com um dos familiares (15,9%), b) os que não contribuem com nada (13,6%) não especificando se ficam para si ou porque não recebem pelo trabalho realizado, c) os que contribuem com 100% (11,3%) e d) os que contribuem com 25% da renda. As demais situações aparecem com menos frequência, 6,8% são os que contribuem com 50% do que ganham, e igualmente com 6,8% os que não contribuem com nada, ficam com o dinheiro para sua própria manutenção. A

parcela dos que não souberam fornecer esta informação equivale a um terço, 31,8%.

Na escola Camilo Salgado a proporção dos que não souberam responder a esta questão alcança quase a metade, 44,3%. Dentre os que responderam, a maior parcela é a dos que contribuem com 50% de sua renda, 14,4% em seguida, com 10,3% os que não contribuem com remuneração apenas com trabalho e 8,2% não contribuem, mas não explicam se é porque não recebem em espécie ou se utilizam seu ganho para sua manutenção pessoal. Apenas 5,1% contribuem com 100% do que ganham, 4,1% com 80% e 2,1% com 25% para a renda da família.

Assim, verifica-se que o trabalho infanto-juvenil, com base nos dados disponíveis nesta pesquisa - aproximadamente um terço, 29,1% dos entrevistados -, contribui, em termos financeiros, com 50% a 100% da renda familiar. Em termos de força de trabalho, 16,9% contribuem no sustento familiar sem auferir remuneração. Os que utilizam a remuneração do seu trabalho para gasto consigo próprio são apenas 4,1%. Ressaltando-se que 34,9% não se manifestaram sobre o assunto. (Tabela 57)

Tabela 57 – Contribuição com a Renda Familiar Mensal - Geral

Contribuição com a Renda Familiar Mensal	Donatila		J.Veríssimo		Camilo		Total	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Com 100% do que ganha	5	10,4	5	11,3	5	5,1	15	7,9
Com 80% do que ganha	5	10,4	1	2,3	4	4,1	10	5,3
Com 50% do que ganha	13	27,1	3	6,8	14	14,4	30	15,9
Sub-total		47,9		20,4		23,6	55	29,1
Com 25% do que ganha	1	2	5	11,3	2	2,1	8	4,2
Com 10% do que ganha	0	0	0	0	7	7,2	7	3,7
Com nada	0	0	6	13,6	8	8,2	14	7,4
Com nada, fica para si	0	0	3	6,8	4	4,1	7	3,7
Com nada, somente trabalho	15	31,2	7	15,9	10	10,3	32	16,9
Não soube informar	9	18,7	14	31,8	43	44,3	66	34,9
TOTAL	48	100	44	100	97	100	189	100

Fonte: pesquisa de campo



4.3 Os reflexos do trabalho na escolarização de crianças e adolescentes a partir da sua auto-percepção

Para compreender este aspecto da relação entre trabalho e escolarização, verificamos as séries em que se encontram os alunos que trabalham.

Na escola Donatila Lopes, todos os alunos que trabalham se encontram no Ensino Fundamental. A concentração maior de alunos, 73%, está entre a 5ª e a 7ª série, com ênfase na 5ª série, 35,4%. (Tabela 58)

Tabela 58 - Alunos por Série – Donatila Lopes

Serie	FREQ.	%
1ª Série do Ensino Fundamental	7	14,7
2ª Série do Ensino Fundamental	3	6,2
4ª Série do Ensino Fundamental	1	2,1
5ª Série do Ensino Fundamental	17	35,4
6ª Série do Ensino Fundamental	9	18,8
7ª Série do Ensino Fundamental	9	18,8
8ª Série do Ensino Fundamental	2	4,2
TOTAL	48	100

Fonte: pesquisa de campo

Ao relacionar estes dados da escola Donatila Lopes com a idade dos alunos, verificamos que, com base na série a ser cursada por idade, existe um acúmulo de 2,1% de alunos na faixa de 1ª a 3ª série indicando que essa proporção de alunos deveria estar em séries mais adiantadas. Na segunda faixa, de 4ª a 5ª série, essa diferença sobe para 20,8%, significando um enclave no prosseguimento da escolaridade. Na terceira faixa, de 6ª a 8ª série, há uma inversão, ou seja, a diferença se inverte em relação as duas anteriores, demonstrando claramente a existência de atraso escolar cumulativo nessa faixa escolar. Além disso, na faixa correspondente a 1ª e 3ª série do Ensino Médio deveriam estar 10,4% dos alunos, o que não acontece, confirmando a progressão cumulativa do atraso escolar. (Tabela 59)

Tabela 59 – Relação Alunos por Série e Faixa Etária – Donatila Lopes

Série a ser cursada por idade	Idade (%)	Serie (%)	DIFERENÇA (%)
7 a 9 anos - 1ª a 3ª série EF	18,8	20,9	+ 2,1
10 a 11 anos - 4ª a 5ª série EF	16,7	37,5	+ 20,8
12 a 14 anos - 6ª a 8ª série EF	54,1	41,8	- 12,3
15 a 17 anos - 1ª a 3ª série EM	10,4	0	- 10,4

Fonte: pesquisa de campo

Na escola José Veríssimo, a distribuição dos alunos por série cursada mostra que há uma concentração de 56,8% de alunos na 6ª e na 7ª série. Há também uma

proporção que se destaca na 1ª série. (Tabela 60)

Tabela 60 - Alunos por série que cursa – José Veríssimo

Série que cursa	FREQ.	%
1ª Série do Ensino Fundamental	7	15,9
2ª Série do Ensino Fundamental	2	4,5
4ª Série do Ensino Fundamental	3	6,8
5ª Série do Ensino Fundamental	3	6,8
6ª Série do Ensino Fundamental	16	36,4
7ª Série do Ensino Fundamental	9	20,4
8ª Série do Ensino Fundamental	3	6,8
Não soube informar	1	2,3
TOTAL	44	100

Fonte: pesquisa de campo

A correlação entre as variáveis idade e série cursada, a partir do parâmetro da seqüência das série por idade, mostra uma proporção de 4,5% de alunos na faixa escolar de 1ª a 3ª série, indicando que há um atraso escolar para esse segmento de alunos. O atraso escolar vai tornando-se mais evidente na segunda faixa, da 4ª a 5ª série, cujo percentual difere para mais em 6,8%, ou seja, o processo segue cumulativo. Na faixa seguinte, na qual deveria estar a metade dos alunos, 50%, existem 63,6%, o que resulta em uma diferença de 13,6% a menos. Para a faixa etária de 15 a 17 anos que deveriam estar cursando o ensino médio existem 22,7% dos alunos, contudo, nenhum deles está nessa faixa escolar, representando claramente o atraso desses alunos em relação a escolaridade. (Tabela 61)

Tabela 61 – Relação Alunos por Série e Faixa Etária – José Veríssimo

Série a ser cursada por idade	Idade (%)	Série (%)	DIFERENÇA (%)
7 a 9 anos - 1ª a 3ª série EF	15,9	20,4	+ 4,5
10 a 11 anos - 4ª a 5ª série EF	6,8	13,6	+ 6,8
12 a 14 anos - 6ª a 8ª série EF	50	63,6	-13,6
15 a 17 anos - 1ª a 3ª série EM	22,7	0	- 22,7

Fonte: pesquisa de campo

Na escola Camilo Salgado não há alunos freqüentando as primeiras séries do ensino fundamental em situação de trabalho, levando-se em conta os critérios da pesquisa. Foi a única escola dentre as três pesquisadas que envolve alunos do ensino médio. No cômputo geral, há maior incidência de alunos cursando o ensino fundamental, com 55,6% em relação ao ensino médio, com 44,2%. No ensino fundamental, há uma progressão decrescente em relação aos valores percentuais da 5ª a 8ª série, que se estende pelo ensino médio. Significa que na medida em que aumenta a série diminui o numero de alunos. (Tabela 62)

Tabela 62 - Alunos por série que cursa – Camilo Salgado

Série que cursa	FREQ.	%
5ª Série do Ensino Fundamental	15	15,4
6ª Série do Ensino Fundamental	16	16,5
7ª Série do Ensino Fundamental	13	13,4
8ª Série do Ensino Fundamental	10	10,3
Sub-total	54	55,6
1ª Série do Ensino Médio	20	20,6
2ª Série do Ensino Médio	18	18,5
3ª Série do Ensino Médio	5	5,1
Sub-total	43	44,2
TOTAL	97	100

Fonte: pesquisa de campo

Ainda na escola Camilo Salgado, a correlação entre a série cursada e a idade, tendo como parâmetro a faixa etária, tem-se o seguinte quadro: a proporção de 6,2% que deveriam estar cursando a 4ª e 5ª séries, tem um acúmulo de 9,2% a mais para essa faixa escolar. Os alunos entre 12 a 14 anos que deveriam cursar a 6ª até a 8ª série, tem um contingente de 5,2% a mais nessa faixa escolar. E, os alunos de 15 a 17 anos compatíveis com o ensino médio tem um acúmulo de 6,1%. O atraso escolar fica mais evidente na correlação com a existência de 20,6% do total de alunos com idade de 18 anos e mais, que deveriam ter concluído o ensino médio, mas ainda permanecem na escola numa proporção de 20,6%. (Tabela 63).

Tabela 63 – Relação Alunos por Série e Faixa Etária – Camilo Salgado

Série a ser cursada por idade	Idade (%)	Serie (%)	DIFERENÇA (%)
7 a 9 anos - 1ª a 3ª série EF	0	0	0
10 a 11 anos - 4ª a 5ª série EF	6,2	15,4	+ 9,2
12 a 14 anos - 6ª a 8ª série EF	35	40,2	+ 5,2
15 a 17 anos - 1ª a 3ª série EM	38,1	44,2	+ 6,1
18 anos e mais	20,6	0	- 20,6

Fonte: pesquisa de campo

Outra variável considerada importante para analisar os reflexos do trabalho na escolarização foi o turno escolar. O trabalho pode estar associado ao horário de estudo. Dentre os alunos que trabalham e estudam na escola Donatila Lopes, a distribuição por turno mostra que a tarde é o turno em que estudam 52,1% dos alunos. Não há uma diferença significativa em relação ao turno da manhã com 47,9%. Por outro lado, essa proporção guarda simetria com o total de alunos matriculados na escola 46,2% no turno da manhã e 53,8% no turno da tarde. Portanto, não é possível inferir se há uma influência direta do trabalho no turno escolar. (Tabela 64)

Tabela 64 - Alunos por Turno – Donatila Lopes

Turno	FREQ.	%
Manhã	23	47,9
Tarde	25	52,1
TOTAL	48	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola José Veríssimo, há predominância dos alunos que trabalham no turno da manhã, com 63,6% do total. A diferença em relação ao turno da tarde é de aproximadamente um terço. Assim como na escola Donatila, as proporções guardam simetria com a distribuição total dos alunos da escola, 63,6% pela manhã e 36,4% pela tarde. O percentual de 2,3%, correspondendo a 1 (um) aluno ficou com a informação prejudicada em relação ao turno, por isso consta como sem informação. Do mesmo modo, não há como indicar que o trabalho possa ter influência no turno escolar. (Tabela 65).

Tabela 65 - Alunos por turnos – José Veríssimo

Turno que estuda	FREQ.	%
Manhã	28	63,6
Tarde	15	34,1
Sem informação	1	2,3
TOTAL	44	100

Fonte: pesquisa de campo

Quanto a escola Camilo Salgado, a distribuição por turno é maior no turno da manhã com 53,6% dos alunos entrevistados. Contudo, a diferença em relação ao turno da manhã é pouco significativa, pois estudam nesse período 46,4% dos alunos. Dentre as três escolas esta é a única que funciona com o turno da noite. Contudo, optou-se por não incluir o horário noturno na pesquisa, pois o foco no trabalho infanto-juvenil exige um corte etário, e no turno da noite encontram-se os alunos com idade acima de 18 anos. (Tabela 66)

Tabela 66 - Alunos por turnos – Camilo Salgado

Turno que estuda	FREQ.	%
Manhã	52	53,6
Tarde	45	46,4
TOTAL	97	100

Fonte: pesquisa de campo

Constatamos que, mesmo com uma carga horária diária extensa - de 4 a 6 horas por dia, (39,7%) e de 15 a 30 horas por semana, (33,8%) e uma remuneração de até R\$100,00

(25,9%), os alunos que estudam e trabalham, em sua maioria, 71,4% não conseguem perceber de imediato, os prejuízos do trabalho em relação ao seu aproveitamento escolar, pois responderam que o trabalho realizado não atrapalha seus estudos. Essa percepção varia em cada escola, na Donatila Lopes, os alunos que consideram que o trabalho não atrapalha os estudos somam 87,5%, os que acham que atrapalha mais ou menos são 6,2%. Apenas 4,1 disseram que o trabalho realizado atrapalha os estudos. O equivalente a 2% não souberam responder.

Na escola José Veríssimo essa tendência se mantém, porém de forma mais reduzida, pois a proporção de alunos que considera o trabalho não prejudicial ao estudo representa 63,6%, menor que a da escola Donatila, mas ainda bastante significativa em relação à parcela que considera que prejudica, apenas 13,6%. Deve-se levar em conta o grupo de 11,3% que acha que prejudica em parte. A fração de 11,3% não respondeu a essa questão.

Entre os alunos da escola Camilo Salgado, persiste essa mesma tendência, contudo, a parcela que considera que prejudica é menor que a do Donatila e ligeiramente maior que a do José Veríssimo, 67%, porém a parcela dos que consideram que o trabalho prejudica os estudos é maior, 7,2% que a dos alunos do Donatila e menor que a dos alunos do José Veríssimo. Já a parcela dos que acham que atrapalha “mais ou menos” cresce para 18,5% e é maior do que a do Donatila e do José Veríssimo. Os que não responderam a esta questão somam 7,2%. Se for considerado que, de algum modo, o trabalho atrapalha os estudos na percepção dos alunos, na escola Camilo Salgado essa proporção é maior, 25,7%, seguida pelos alunos do José Veríssimo, 24,9% e, na escola Donatila ela é menor, 10,3%. No cômputo geral tem-se a média de 21,6% que acreditam que o trabalho atrapalha de algum modo os estudos. (Tabela 67 e 67.1)

Tabela 67 – Trabalhar atrapalha os estudos segundo a opinião dos alunos - Geral

Trabalhar atrapalha os estudos	Donatila		J.Veríssimo		Camilo		Total	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Não	42	87,5	28	63,6	65	67	135	71,4
Sim	2	4,1	6	13,6	7	7,2	15	7,9
Mais ou menos	3	6,2	5	11,3	18	18,5	26	13,7
Não soube responder	1	2	5	11,3	7	7,2	13	6,9
TOTAL	48	100	44	100	97	100	189	100

Fonte: pesquisa de campo

Tabela 67.1 – Trabalhar atrapalha os estudos segundo a opinião dos alunos - Geral

Trabalhar atrapalha os estudos	Donatila		J.Veríssimo		Camilo		Total	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Sim	2	4,1	6	13,6	7	7,2	15	7,9
Mais ou menos	3	6,2	5	11,3	18	18,5	26	13,7
TOTAL	5	10,3	11	24,9	25	25,7	41	21,6

Fonte: pesquisa de campo

Perguntados por que o trabalho não atrapalha os estudos, a maioria, 73,8% dos 42 alunos da escola Donatila que disseram que o trabalho não atrapalha os estudos não soube explicar o porquê. Contudo, 11,9% disseram que não atrapalha porque trabalha nas horas vagas, os demais, correspondente a 2,4% cada, responderam que não trabalham integralmente, ou que algum familiar auxilia na realização das tarefas da escola, conseguem estudar em casa e, dão prioridade aos estudos. (Tabela 68)

Tabela 68 – Porque trabalhar não atrapalha os estudos segundo a opinião dos alunos –Donatila Lopes

Porque trabalhar não atrapalha os estudos	FREQ.	%
Porque trabalha nas horas vagas	5	11,9
Porque não fica direto no estabelecimento	1	2,4
A mãe ajuda no dever de casa	1	2,4
Consegue estudar ainda no final da tarde	1	2,4
Porque prefere estudar	1	2,4
Sai cedo do trabalho	1	2,4
Porque trabalha no mesmo horário da escola	1	2,4
Não explicaram porque não atrapalha os estudos	31	73,8
TOTAL	42	100

Fonte: pesquisa de campo

Dentre os 28 alunos da escola José Veríssimo que também disseram que o trabalho não atrapalha os estudos, a maioria, 53,6% não soube explicar essas razões. Os que explicaram, 28,6% responderam que têm horários distintos para o estudo e para o trabalho, por isso não atrapalha. *“O pai sabe a hora de parar. A mãe manda fazer a atividade da escola à noite”* (A. C., 14 anos). Outros, 17,8% disseram que trabalham somente “às vezes”. (Tabela 69)

Tabela 69 – Porque trabalhar não atrapalha os estudos segundo a opinião dos alunos da escola José Veríssimo

Porque trabalhar não atrapalha os estudos	FREQ.	%
Tem horário pra trabalhar e pra estudar	8	28,6
Porque só trabalha às vezes	5	17,8
Não explicaram porque não atrapalha os estudos	15	53,6
TOTAL	28	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola Camilo Salgado a situação sobre a relação do trabalho e os reflexos nos estudos seguiu a mesma tendência das duas anteriores. Os 65 alunos que também disseram que o trabalho não atrapalha os estudos apresentaram 68 respostas, configurando-se a maioria, 77,9% não justificando sua resposta. Essa proporção é a maior dentre as três escolas em que os alunos não conseguem responder por que o trabalho não atrapalha os estudos. Dentre os que explicaram, 5,9% responderam que têm horários distintos para ambas as

atividades, 2,9% que trabalham somente aos finais de semana. “*Só trabalho quando não estou estudando*” (S. O., 15 anos); “*Estudo à tarde e fico com a criança só de manhã e de noite*” (M. S., 12 anos) Para esta criança, o estudo se circunscreve à frequência à escola, por isso ela acha que o trabalho não atrapalha os estudos. Outros disseram que não trabalham o tempo todo e que o ganho financeiro recompensa e, em alguns casos, há flexibilidade no trabalho de modo que o estudo é preservado. (Tabela 70)

Tabela 70 – Porque trabalhar não atrapalha os estudos segundo a opinião dos alunos da escola Camilo Salgado

Porque trabalhar não atrapalha os estudos	FREQ.	%
Porque tem hora pra trabalhar e pra estudar	4	5,9
Trabalha somente nos finais de semana	2	2,9
Porque não é solicitado quando está estudando	1	1,5
Só trabalha as vezes	2	2,9
A mãe orienta para fazer o dever de casa	1	1,5
Estuda um pouco no começo da tarde	1	1,5
Melhorou porque ajuda financeiramente	1	1,5
Até o momento as notas estão boas	1	1,5
Tem tempo à noite	1	1,5
É dispensado pra estudar	1	1,5
Não explicaram porque não atrapalha os estudos	53	77,9
TOTAL	68	100

Fonte: pesquisa de campo

De modo inverso, perguntados aos 2 alunos que responderam “sim” e aos 3 que disseram que atrapalha “mais ou menos”, todos explicaram as razões pelas quais acreditam que o trabalho atrapalha seus estudos. Para um deles, o estudo não fazia parte de seu universo social, apenas o trabalho. Ao ingressar na escola e continuar no trabalho, pode perceber que o trabalho prejudica a continuidade dos estudos. Uma segunda razão vem refletir o fato de que o trabalho se impõe como prioridade em suas vidas pois necessita completar toda a venda de lanches para retornar à casa. Levando-se em conta que esse aluno trabalha em um carrinho de lanches e precisa transportá-lo com os produtos e os acessórios necessários, bancos, por exemplo, até o ponto de venda usando sua força física, esse aluno não tem condições de fazer a tarefa escolar de casa. Noutro caso, a percepção do reflexo do trabalho começou na medida em que o aluno ao se inserir no trabalho passou a ter notas baixas na escola, reduzindo seu rendimento escolar. Esses alunos também se referiram ao ponto máximo em que podem perceber se o trabalho atrapalha os estudos – a época das provas. Dentre os que trabalham o tempo para o estudo fica mais reduzido ou simplesmente inexistente. Fica claro para aqueles que também trabalham aos finais de semana que até as aulas de reforço, que por sua natureza devem ser priorizadas já que se trata de investir na qualidade do aprendizado, ficam prejudicadas mesmo quando são realizadas aos sábados. (Tabela 71)

Tabela 71 – Porque trabalhar atrapalha os estudos segundo a opinião dos alunos da Donatila Lopes

Porque trabalhar atrapalha os estudos	FREQ.	%
Porque antes eu não estudava, só trabalhava	1	20
Só volta quando vende todo o lanche do carrinho.		
Não consegue fazer o dever de casa.	1	20
Porque comecei a ter notas vermelhas	1	20
Porque quando é prova, fica menos tempo pra estudar	1	20
Porque prejudica as aulas de reforço, que as vezes ocorre aos sábados e ela (patroa) não deixa ir.	1	20
TOTAL	5	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola José Veríssimo, um pouco acima de um terço dos 11 alunos que responderam afirmativamente a essa pergunta, a maioria, 36,4% não soube explicar porque o trabalho atrapalha os estudos. Entretanto, os que responderam, referiram-se, na mesma proporção que o período em que mais atrapalha é no tempo das provas, isso porque o trabalho leva à exaustão, ficam cansados e dormem. Um deles deixou de estudar por 1 (um) ano por causa do trabalho. Um deles também confirma a situação de que trabalham também no mesmo turno escolar por isso atrapalha. Considerando que em muitos casos, o trabalho é realizado sob o comando de algum familiar, responderam que nestes casos há flexibilidade para deixar o trabalho e não faltar as escolas, porém, um aluno afirmou que apesar da avó permitir que ele vá para a aula no horário do trabalho, ele não gosta de contrariá-la e acaba faltando a aula, como é explicado por ele: *“Porque a minha avó me libera pra fazer os trabalhos, mas como ela fica chateada, prefiro não faltar ao trabalho”* (D. C., 15 anos). Na fala desses poucos alunos estudar e trabalhar na idade em que se encontram – infância, adolescência e juventude, termina por comprometer os estudos, já que a necessidade de obter algum ganho para seu sustento ou da família é iminente, como se pode observar no depoimento a seguir: *“Parei de estudar por um ano para trabalhar. Hoje faz falta, pois podia ter avançado nos estudos”* (P. T. 15 anos)”. (Tabela 72)

Tabela 72 – Porque trabalhar atrapalha os estudos segundo a opinião dos alunos da escola José Veríssimo

Porque Trabalhar atrapalha os estudos	FREQ.	%
Atrapalha quando é perto de prova	1	9,1
Fica cansado, dorme	1	9,1
Trabalho coincide com os estudos	1	9,1
Deixou de estudar por 1 ano	1	9,1
Não gosta de contrariar a avó e trabalha	1	9,1
Fica sem tempo pra estudar	1	9,1
Chega atrasado na escola, perde aula	1	9,1
Não explicaram porque atrapalha os estudos	4	36,4
TOTAL	11	100

Fonte: pesquisa de campo

Dentre os 7 alunos que disseram que atrapalha e os 18 que responderam “mais ou menos” da escola Camilo Salgado, apenas 16% não forneceram uma justificativa para sua resposta. Os que responderam referiram-se em sua maioria, 36% que o maior prejuízo é ficar sem tempo pra estudar, sentem-se cansados, 20% e com sono, 8%. Mais uma vez fica evidente que o horário de trabalho também coincide com o turno escolar. Nessas poucas falas, vem à tona que o cansaço provocado pela imposição do trabalho - quando chegam atrasados e perdem o horário de entrada na escola- é um fator de desestímulo para continuar os estudos. Além disso, dificulta a concentração para estudar, especialmente na fase em que se encontram – a infância, adolescência e juventude, carregada de descobertas, curiosidade, dúvidas e necessidade de auto-afirmação. Trabalhar também inviabiliza a participação em cursos, oficinas e atividades extra-curriculares que contribuem no desenvolvimento pessoal, profissional e social. Os recortes das falas a seguir dão uma mostra disso: *“Porque tenho hora pra acordar, mas não tenho hora pra dormir”* (P. M., 16 anos). *“Porque dia de terça e quarta falto na aula de reforço para ir pra feira vender”*(P. S.,14 anos). *“Não dá pra aproveitar as oportunidades que surgem”*(S. C., 18 anos). *“Não consigo ter concentração porque as pessoas batem na taberna até de madrugada”* (P. P., 18 anos). *“[...] bastante porque saio atrasado de casa, chego a perder o barco pra vim pra cidade”* (A. C., 17 anos). (Tabela 73)

Tabela 73 – Porque trabalhar atrapalha os estudos segundo a opinião dos alunos da escola Camilo Salgado

Porque trabalhar atrapalha os estudos	FREQ.	%
Fica sem tempo pra estudar	9	36
Fica muito cansado	5	20
Fica com sono à tarde	2	8
Devido ao horário	1	4
Trabalho coincide com os estudos	1	4
Falta de concentração nos estudos	1	4
Chega atrasado na escola, perde aula	1	4
Perde oportunidades que surgem	1	4
Não explicaram porque atrapalha os estudos	4	16
TOTAL	25	100

Fonte: pesquisa de campo

Com o objetivo de investigar ainda mais sobre o reflexo do trabalho nos estudos os alunos que trabalham foram indagados se conseguem fazer as tarefas escolares. Os alunos da escola Donatila Lopes foram os que responderam, em sua maioria, 89,6% que conseguem, apenas 4,1% disse que não conseguem e, 6,2% que conseguem “mais ou menos”. Na escola José Veríssimo, essa tendência se mantém, contudo o percentual que disse conseguir fazer as tarefas escolares é menor, 68,2% e os do que dizem não conseguir aumenta, 6,8% e os que “conseguem fazer em parte” também

umenta, 15,9%. Contudo, 9,1% não justificaram sua resposta. Na escola Camilo Salgado, o percentual dos que conseguem fazer as tarefas escolares é maior que os da José Veríssimo e menor que os da Donatila, 72,2%. A parcela dos que disseram não conseguir fazer se distingue das duas anteriores, ou seja, é maior em relação a Donatila e a José Veríssimo, 7,2% e os que conseguem fazer “mais ou menos” também é maior em relação as duas escolas, 16,5%. No cômputo geral a parcela dos que dizem conseguir fazer as tarefas escolares, apesar do trabalho, representa 75,6%, portanto a maioria, enquanto a dos que não conseguem é minoria, 6,3% e, a dos que conseguem fazer “mais ou menos”, é de 13,7%. Apenas 4,2% não responderam a esta questão. (Tabela 74)

Tabela 74 – O aluno que trabalha consegue fazer as tarefas escolares – Geral

Consegue fazer as tarefas escolares	Donatila		J.Veríssimo		Camilo		Total	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Sim	43	89,6	30	68,2	70	72,2	143	75,6
Não	2	4,1	3	6,8	7	7,2	12	6,3
Mais ou menos	3	6,2	7	15,9	16	16,5	26	13,7
Não soube responder	0	0	4	9,1	4	4,1	8	4,2
TOTAL	48	100	44	100	97	100	189	100

Fonte: pesquisa de campo

Indagados sobre as razões de não conseguirem fazer as tarefas escolares, os 43 alunos da escola Donatila que responderam afirmativamente, em sua maior parte, 69,8% não justificaram sua resposta. Os demais disseram que fazem aula de reforço, 7% e por isso conseguem fazer as tarefas escolares nesse horário. A mesma proporção, 7% disse que faz no período noturno. O correspondente a 4,6% fazem com a ajuda de um familiar no horário oposto ao escolar. Para os que fazem trabalho doméstico, as tarefas escolares são realizadas no próprio trabalho, isto é, a casa da patroa, 2,3%. Tem os que disseram ter tempo mesmo que esse tempo seja no domingo, 2,3%. Uma das respostas chama a atenção porque não explica a correlação trabalho e estudo, mas expõe um aspecto do sistema de ensino – são poucos os professores que passam dever de casa. (Tabela 75)

Tabela 75 – Porque o aluno que trabalha consegue fazer as tarefas escolares – Donatila Lopes

Porque o aluno que trabalha consegue fazer as tarefas escolares	FREQ.	%
Faz na aula de reforço	3	7
Faz à noite	3	7
Faz com a mãe ou irmã na parte da tarde	2	4,6
Tem tempo	2	4,6
Faz na casa da patroa da mãe	1	2,3
Porque são poucos os professores que passam		
dever de casa	1	2,3
Faz aos domingos	1	2,3
Não explicaram porque conseguem fazer as tarefas escolares	30	69,8
TOTAL	43	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola José Veríssimo, dentre os 30 alunos que responderam afirmativamente que conseguem fazer as tarefas escolares, a parcela dos que não justificaram a resposta é menor em relação aos alunos da Donatila, 60%. Os que apresentaram as razões referem-se basicamente que fazem depois do trabalho, 20%, que contam com a ajuda de algum familiar, 13,3%, fazem na aula de reforço, 3,3% e que o patrão permite fazer durante o trabalho. (Tabela 76)

Tabela 76 – Porque o aluno que trabalha consegue fazer as tarefas escolares – José Veríssimo

Porque o aluno que trabalha consegue fazer as tarefas escolares	FREQ.	%
Faz depois do trabalho	6	20
Faz com a ajuda de familiares	4	13,3
Faz na aula de reforço	1	3,3
O patrão deixa fazer	1	3,3
Não explicaram porque conseguem fazer as tarefas escolares	18	60
TOTAL	30	100

Fonte: pesquisa de campo

Na Camilo Salgado, dentre os 70 alunos que responderam conseguir fazer as tarefas escolares, a proporção dos que não justificaram a resposta é alta e é a maior em relação as duas escolas anteriores, 80%. A resposta dos demais corroboram as dos alunos das duas outras escolas: fazem depois do trabalho, 8,6%, ou no próprio trabalho, como a menina que afirma “*Faço o dever de casa enquanto cuida da criança*” (A. B., 15 anos), 1,4%. Há ainda os que contam com a ajuda de familiares, 1,4%, ou como neste caso: priorizam

o estudo em épocas mais críticas como o período das provas “*Em época de prova não vou [trabalhar] à feira*” (M. R., 12 anos).

Nessa escola, se apresentam duas situações novas – faz pesquisa na Internet, que pode ser em sua própria casa ou em um Cyber, 1,4% e “*faz com muito esforço*”, 1,4%. Esta última afirmação já encerra um indicador de que trabalhar e estudar exige do aluno “*intensificação das forças físicas, intelectuais ou morais para a realização de algum projeto ou tarefa*” (Houaiss, 2009). Pode-se também assinalar uma situação já citada na escola Donatila Lopes que deve ser levada em conta para pensar em uma ação para melhorar a qualidade do ensino - a escola não demanda tarefas para serem realizadas além da aula.

Esta é uma questão a ser pensada de forma crítica, contextualizada na realidade econômico-social da escola e não como um aspecto isolado que coloca apenas em cena o professor e o aluno, mas deve ser refletida em todo o sistema escolar. Outra resposta que chama a atenção é a do(a) aluno(a) que diz conseguir fazer a tarefa escolar em casa porque tem privacidade em um quarto somente pra si. Pode ser uma situação rara uma criança, adolescente ou jovem dispor em casa de um cômodo somente pra si, ter um ambiente favorável para constituir o hábito do estudo. Essa é mais uma questão que remete à reflexão da situação trabalho versus escola ser compreendida em termos mais amplos, que envolve ações de âmbito político nas condições de vida da população, passando por projetos de ações afirmativas como o hábito da leitura, da pesquisa, da reflexão intelectual nas crianças, adolescentes, jovens e seus familiares. Para isso, não envolve somente o universo escolar, mas, a família como parceira e o Estado como promovedor das políticas públicas básicas no enfrentamento do mercado e da sociedade capitalista que tem em sua base a desigualdade social. (Tabela 77)

Tabela 77 – Porque o aluno que trabalha consegue fazer as tarefas escolares – Camilo Salgado

Porque o aluno que trabalha consegue fazer as tarefas escolares	FREQ.	%
Faz depois do trabalho	6	8,6
Faz com a ajuda de familiares	1	1,4
Não trabalha todos os dias	1	1,4
Faz no trabalho	1	1,4
Pesquisa na internet	1	1,4
É difícil passarem dever de casa	1	1,4
Tem um quarto só seu, tem privacidade	1	1,4
Com muito esforço	1	1,4
Não trabalha em época de prova	1	1,4
Não explicaram porque conseguem fazer as tarefas escolares	56	80
TOTAL	70	100

Fonte: pesquisa de campo

Em relação a minoria, 5 alunos da escola Donatila Lopes, que disse não conseguir fazer as tarefas escolares, apenas 1 justificou sua resposta alegando que o maior entrave é a falta de tempo. (Tabela 78)

Tabela 78 – Porque o aluno que trabalha não consegue fazer as tarefas escolares – Donatila Lopes

Porque o aluno que trabalha não consegue fazer as tarefas escolares		
fazer as tarefas escolares	FREQ.	%
O tempo acaba dificultando um pouco	1	20
Não explicaram porque não conseguem fazer as tarefas escolares	4	80
TOTAL	5	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola José Veríssimo, foram 10 alunos que responderam a essa questão negativamente. Dentre eles, 3 não justificaram sua resposta. Os demais alegaram também a falta de tempo, o cansaço ou sentem preguiça e acabam por fazer aos poucos ou “em cima da hora”. De um modo ou de outro, emerge a questão da qualidade do aproveitamento escolar que transcende a simples relação entre idade e série correspondente, ou seja, um aluno pode estar na série compatível com sua idade mas não significa que tenha apreendido de forma adequada o conteúdo da série em referência. (Tabela 79)

Tabela 79 – Porque o aluno que trabalha não consegue fazer as tarefas escolares – José Veríssimo

Porque o aluno que trabalha não consegue fazer as tarefas escolares		
fazer as tarefas escolares	FREQ.	%
Fica cansado, não tem tempo	3	30
Faz as tarefas em cima da hora	2	20
Faz aos poucos, tem preguiça	2	20
Não explicaram porque não conseguem fazer as tarefas escolares	3	30
TOTAL	10	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola Camilo Salgado, os 23 alunos que afirmaram não conseguir fazer as tarefas escolares apresentaram 24 respostas, dentre as quais, 33,3%, ou seja, um terço, não apresentou as razões para isso. As demais respostas corroboram aquelas alegadas pelos alunos das escolas já referidas: a falta de tempo em primeiro lugar, 25%, o cansaço, o “esforço”, a realização em horário inapropriado – de madrugada, por falta de tempo ou pela dificuldade de concentração no espaço da casa, como explica esse aluno “Porque é muito barulho

em casa, prefiro fazer na escola” (L. P., 15 anos). A cultura do barulho nos bairros de Belém e a ocupação desordenada com moradias geminadas e sobrepostas umas as outras, desfavorecem a realização de qualquer atividade intelectual em uma família numerosa em uma residência sem cômodos apropriados para o estudo, especialmente quando o estudo não é prioridade nessa família. Esses são fatores a mais para dificultar a realização das tarefas como demonstra o depoimento a seguir: *“Principalmente nos finais de semana, tenho que sair para estudar”*(P. P., 18 anos).

Há alunos que aproveitam os horários vagos na própria escola pra fazer as tarefas de casa em sala de aula em meio ao ambiente que se torna inapropriado em uma sala de aula sem professor. Nessa escola uma situação nova merece ser destacada: o horário de funcionamento da biblioteca, que segundo um aluno, não funciona em horário integral. Se for considerado que 12,5% fazem a tarefa escolar na própria escola, e a biblioteca não funciona adequadamente, em que espaço esse aluno realiza o dever? Mais uma vez emerge uma situação que expõe a fragilidade do sistema de ensino público. Se a escola não consegue - ressaltando-se que neste estudo não se está apontando a escola isoladamente - se apresentar como lócus privilegiado de estudo, em especial a biblioteca, o espaço familiar também não é favorecedor do estímulo ao estudo, o que esperar de uma criança, adolescente e jovem que trabalham e estudam em termos de avanço de série e aproveitamento escolar? Os depoimentos a seguir podem dar uma noção dessa questão: “[Tenho] *dificuldade de conciliar as tarefas de casa com a escola*” (A. 14 anos); “[Dificuldade] *Estudar tabuada, leio com dificuldade, dificuldade para fazer o dever de casa*” (A., 8 anos). (Tabela 80)

Tabela 80 – Porque o aluno que trabalha não consegue fazer as tarefas escolares – Camilo Salgado

Porque o aluno que trabalha não consegue azer as tarefas escolares	FREQ.	%
Não dá tempo	6	25
Faz na escola (horário vago)	3	12,5
Fica cansado	2	8,3
Faz com dificuldades	2	8,3
A biblioteca não funciona em horário integral	1	4,2
Diminui a produção para fazer o dever	1	4,2
De madrugada	1	4,5
Não explicaram porque não conseguem fazer as tarefas escolares	8	33,3
TOTAL	24	100

Fonte: pesquisa de campo



ABRAC
O
Brasil

TRABALHO INFANTIL DOMÉSTICO ISSO NÃO É D'

TRABALHO INFANTIL DOMÉSTICO

TRABALHO INFANTIL DOMÉSTICO

TRABALHO INFANTIL DOMÉSTICO

TRABALHO INFANTIL DOMÉSTICO

4.4. O conhecimento dos direitos da criança e do adolescente por eles e em que medida os praticam.

Desde 1990, o Brasil dispõe de uma lei, a Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, resultado de ampla mobilização da sociedade civil organizada, fundamentada na doutrina de proteção integral que coloca crianças e adolescentes no patamar de sujeitos de direitos e não mais como meros objetos da intervenção arbitrária e não regulamentada como dispunham os Códigos Mello Matos e Código do Menor. O artigo 227 da Constituição de 1988 que deu embasamento ao ECA foi um marco para a mudança do paradigma dos direitos de crianças e adolescentes, como cidadãos respondendo também por responsabilidades compatíveis com seu processo de desenvolvimento.

Apesar do ECA ter sido inicialmente envolvido por um véu de leituras tendenciosas que a prática tem se encarregado de desconstruí-las destina-se a todas as crianças e adolescentes e prevê os direitos e os deveres, inclusive definindo meios e formas de reparação de danos causados por esse segmento. Sobre o ECA, Faleiros (2008) explica que:

[...] o eixo da proteção integral se desdobrou em sistema de proteção, previsto no ECA, e em uma série de leis e medidas em favor da criança. O sistema está constituído por conselhos de direitos e conselhos tutelares, varas, delegacias e promotorias da infância, além de órgãos do Executivo na quase a totalidade dos municípios [...] o ECA dá prioridade às políticas universais como educação, saúde, assistência, esporte, cultura e lazer para todos e garantia de trabalho e renda para os adultos. Criança não é responsável por manter o adulto ou a família, daí a importância do combate ao trabalho de meninos e meninas. O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, que envolve Estado e sociedade, contribui para isso. [...] Apesar dos avanços aqui assinalados, ainda faltam garantias orçamentárias permanentes, qualidade na educação, acesso e qualidade na saúde, infra-estrutura para os conselhos de direitos e tutelares, projetos eficazes e pessoal capacitado nas unidades de internação de infratores, prevenção da violência. Junto a isso falta a articulação de redes territoriais de proteção para efetivar as políticas preconizadas pelo ECA [...] uma sociedade, uma família e um Estado que se querem civilizados, que querem viver num pacto de vida, precisam garantir os direitos do futuro (crianças) no presente (FALEIROS, 2008, grifos nossos).

Apesar de já ter completado 18 anos, o ECA ainda é desconhecido por muitos e em especial, por aqueles a quem é destinado, pois, dentre os alunos da escola Donatila Lopes ouvidos nesta pesquisa, apenas 22,9% conhecem algum direito da criança e do adolescentes e a maioria, 77,1% desconhecem. Na escola José Veríssimo a situação se altera e as proporções ficam equilibradas entre os

que conhecem 47,7% e os que não conhecem 45,4% e, 6,8% não responderam a esta pergunta. Na terceira escola a Camilo Salgado, também a maioria, 69,1% não conhece os direitos da criança e do adolescente, apenas 28,8% disseram conhecer e, 2,1% disseram conhecer “mais ou menos”. No cômputo geral, são 65,6% que não conhecem e 31,7% que conhecem, 1% conhece “mais ou menos” e 1,6% não responderam. (Tabela 81)

Tabela 81 – Conhecimento dos direitos - Geral

Conhece os direitos	Donatila		J.Veríssimo		Camilo		Total	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Sim	11	22,9	21	47,7	28	28,8	60	31,7
Não	37	77,1	20	45,4	67	69,1	124	65,6
Mais ou menos	0	0	0	0	2	2,1	2	1
Sem informação	0	0	3	6,8	0	0	3	1,6
TOTAL	48	100	44	100	97	100	189	100

Fonte: pesquisa de campo

Contudo, os 22,9% do Donatila Lopes que disseram conhecer os direitos, nenhum citou diretamente o ECA, mas fragmentos de algum direito como o direito a estudar citado por 21,7%, direito a não trabalhar, 17,4% conforme explica um deles: “*Criança não pode ser explorada, ser maltratada, fazer trabalho obrigatório*” (A., 14 anos) direito a brincar e ter lazer, 13%, assim como o direito de não ser maltratada, conforme afirma a aluna “*Padrasto não pode bater na criança*” (C., 11 anos). A parcela de 8,7% citou o direito de ter casa e em especial uma casa bonita o que expressa esperança no futuro como o depoimento a seguir: “*Quero que meu futuro não seja igual do meus pais, quero que seja melhor*” (M.C., 14 anos). Com 4,3%, igualmente, foram citados o direito a ganhar presentes, receber pensão alimentícia, acionar o Conselho Tutelar e a ter saúde.

Na escola José Veríssimo, dois direitos foram mais citados na mesma proporção, 24,1% - o da criança não trabalhar e o de poder brincar e ter lazer. Em seguida foi citado o direito a estudar, com 20,7% e, com 17,2% foi citado o ECA. Com 3,4%, igualmente, foi citado o direito a ser feliz, livre, expressar sua vontade, o direito a ter uma família e ser bem cuidado, o direito a denunciar qualquer tipo de abuso infantil e a prostituição, assim como os maus-tratos.

Na escola Camilo Salgado, o direito mais citado foi o direito a estudar, com 23,5% e o direito a brincar e ter lazer e, em terceiro lugar o direito de não trabalhar, com 11,8%. O ECA foi citado na proporção de 9,8% e, igualmente com 4%, o direito a ser feliz, livre e expressar sua vontade, o direito a ter cidadania e respeito. Em uma proporção menor, 2% foram citados, o direito a não ser maltratado no lar, ter uma família e ser cuidado, denunciar o abuso infantil e a prostituição, receber pensão alimentícia, ter alimentação e ter emprego. A parcela de 9,8% disse que conhece os direitos, mas não lembra e 7,8% não responderam.

Na apreciação geral, o direito mais citado foi o de estudar, 22,3%, seguido pelo direito de brincar, 19,4%. Em terceiro lugar o direito a não trabalhar, 16,5%. O ECA foi citado por

9,7%. O direito a não ser maltratado em casa foi citado por 3,9% e o direito de ser feliz, livre e expressar sua vontade foi citado na proporção de 2,9%. Em uma pequena proporção, 1,9% foram citados igualmente, o direito a ter casa (bonita), a ter uma família e ser cuidado, a ter cidadania e respeito, e a denunciar o abuso infantil e a prostituição. Com uma proporção ainda menor, 0,9%, igualmente foram citados os direitos a ganhar presentes, a denunciar maus-tratos, receber pensão alimentícia, ter alimentação, acessar o Conselho Tutelar, ter saúde e emprego. A proporção de 4,8% disse conhecer os direitos, mas não lembram, e 5,8% não responderam. (Tabela 82)

Tabela 82– Quais direitos conhecem - Geral

Quais direitos conhecem	Donatila		J.Veríssimo		Camilo		Total	
	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%	FREQ	%
Direito a estudar	5	21,7	6	20,7	12	23,5	23	22,3
Criança não pode trabalhar	4	17,4	7	24,1	6	11,8	17	16,5
Brincar, ter lazer	3	13	7	24,1	10	19,6	20	19,4
Estatuto da Criança e do Adolescente	0	0	5	17,2	5	9,8	10	9,7
Não pode ser maltratada no lar	3	13	0	0	1	2	4	3,9
Ter casa bonita	2	8,7	0	0	0	0	2	1,9
Ser feliz, ser livre, expressar sua vontade	0	0	1	3,4	2	4	3	2,9
Ter uma família, ser cuidada	0	0	1	3,4	1	2	2	1,9
Ter cidadania, respeito	0	0	0	0	2	4	2	1,9
Ganhar presentes	1	4,3	0	0	0	0	1	0,9
Denunciar abuso infantil e prostituição	0	0	1	3,4	1	2	2	1,9
Denunciar maus-tratos	0	0	1	3,4	0	0	1	0,9
Receber pensão alimentícia	1	4,3	0	0	0	0	1	0,9
Alimentação	0	0	0	0	1	2	1	0,9
Conselho Tutelar	1	4,3	0	0	0	0	1	0,9
Saúde	1	4,3	0	0	0	0	1	0,9
Emprego	0	0	0	0	1	2	1	0,9
Não lembra	0	0	0	0	5	9,8	5	4,8
Não souberam responder	2	8,7	0	0	4	7,8	6	5,8
TOTAL	23	100	29	100	51	100	103	100

Fonte: pesquisa de campo

Embora desconhecendo seus direitos na forma da lei, os alunos têm noções de que o direito ao estudo, ao brincar e a não trabalhar são fundamentais e, embora os pratiquem de forma remota do que está assegurado em Lei, buscam assegurá-los como possibilidades para o futuro, o que é muito importante nessa fase em que suas potencialidades estão em curso para serem estimuladas.



5. Caminhos e possibilidades para o enfrentamento do trabalho infante-juvenil

Os dados obtidos neste estudo permitiram indicar que o trabalho precoce tem reflexos danosos à escolarização de crianças e adolescentes, mesmo sem ser percebido claramente por eles, “principalmente quando se considera que a pobreza pode retirar dos pais as chances de prover os meios necessários à satisfação de parte de suas necessidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais” (MEMBIRA, 2007, p.12). A criança, o adolescente e o jovem acabam por encontrar no trabalho uma possibilidade de ganho pessoal e/ou familiar que, na sua imediatividade se impõe como saída para situações de pobreza. Contudo, de forma mediata, significa um entrave para o desenvolvimento de suas potencialidades, já que o estudo não é priorizado nem pelo aluno, nem pela família, nem pelo Estado. O aluno que trabalha não consegue realizar as tarefas escolares de forma adequada, não tem acesso aos equipamentos de pesquisa, nem mesmo está treinado para esse importante instrumento de produção do conhecimento – a investigação científica. Perde oportunidades de ampliar o leque de conhecimentos com a realização de cursos complementares, participar de eventos culturais, de atividades esportivas e saudáveis para o seu desenvolvimento.

A escola que se tem está longe de ser um lugar atrativo para crianças, adolescentes e jovens, contudo, a situação familiar as vezes é tão precária que o aluno vai à escola para “fugir” da violência de casa ou da falta de conforto e o recreio acaba sendo sua única possibilidade de lazer. A frequência à escola passa também por outra via – a simples obrigação de “passar” de ano letivo, sem nenhuma preocupação com a qualidade da educação. A escola também se apresenta como um espaço a mais para extravasar a agressividade de muitas crianças, adolescentes e jovens não compreendida, nem canalizada em nenhuma instância de sua vida.

No Brasil, o que salta aos olhos não é somente a pobreza da maior parte da população, mas a desigualdade decorrente do contexto econômico, político e social e a indiferença com essa desigualdade que passa a ser introjectada como natural, dada e não construída historicamente. Dados do DIEESE (2001) informam que “a realidade do país é bastante heterogênea, tanto no que se refere à população quanto à economia. A renda é mal distribuída e o acesso ao emprego é dificultado para os mais pobres e com menos instrução. Essa diversidade reflete-se também nas condições das famílias”.

Com todos esses fatores que favorecem situações de trabalho precoce, crianças, adolescentes e jovens conseguem elaborar perspectivas para mudar a situação de dificuldades pelas quais passam como possibilidades de realizações como bem se pode encontrar no conteúdo de suas falas.

Na escola Donatila Lopes, os alunos que estudam e trabalham pensam como possibilidades de saídas, em primeiro lugar, melhorar de vida e concluir os estudos

em 14,9% das citações.

A segunda possibilidade, 11,5% é ter casa própria, muitos moram em casas com parentes ou em locais alugados.

A terceira, citada também em 11,5% é emprego para os pais, o que reflete a situação de desemprego ou sub-emprego materno e paterno. Passar de ano foi citado na proporção de 6,9%, tanto quanto a necessidade de ter uma família feliz sem conflitos, sem desorganização e sem vícios. Um aluno assim se expressa "*Queria que a mamãe e o papai conversassem mais comigo*" (A.C., 14 anos). A necessidade de se apropriar da tecnologia em curso por meio da aquisição de um computador é a saída para 4,6% e não trabalhar mais ou ter um bom emprego é o que almejam 3,4%.

Em pequenas proporções, 3,4% e 1,1% de citações, em relações as possibilidades para romper as dificuldades atuais são: - de ordem financeira: é ter ajuda paterna, a melhoria financeira da família; - de ordem profissional: realização de cursos complementares, principalmente informática e mecânica, ter uma escola melhor, ter uma bolsa de estudos, participar de um projeto; - de ordem familiar: a recuperação da saúde da mãe, - eliminação de vícios na família, e, melhorar o comportamento; - de ordem social: brincar e estudar mais sem precisar trabalhar, diminuir a violência no bairro; de ordem pessoal: ter um quarto somente para si, ter uma bicicleta, ter um cachorro, ter liberdade para passear com amigos, viajar. Assim se expressa um adolescente "*Se eu tivesse um quarto só meu, aí mudaria tudo*" (W.B., 13 anos); e, de ordem material: ter um carro, ter um celular, ter telefone, ter uma câmera digital e ter uma piscina. O equivalente a 4,6% não respondeu a esta pergunta. (Tabela 83)

Tabela 83 – Possibilidade atuais - Donatila Lopes

Possibilidades	FREQ.	%
Melhoria de vida e concluir os estudos	13	14,9
Ter casa própria	10	11,5
Ter emprego para os pais	10	11,5
Passar de ano	6	6,9
Não ter conflitos na família – família feliz	6	6,9
Ter um computador	4	4,6
Não trabalhar mais	3	3,4
Ter um bom emprego	3	3,4
Poder somente brincar e estudar	2	2,3
Ter um quarto só pra si	2	2,3
Que familiares (mãe, avó) parassem de beber	2	2,3
Fazer cursos: informática, mecânica	2	2,3
Ter uma bicicleta	2	2,3
Melhorar o comportamento	2	2,3
Poder viajar, passear	2	2,3
Ter ajuda paterna	1	1,1
Ter um cachorro	1	1,1
Mãe ficasse boa (saúde)	1	1,1
Ter um carro	1	1,1
Ter uma escola melhor	1	1,1
Melhoria financeira da família	1	1,1
Ter liberdade para passear com amigos	1	1,1
Ter uma bolsa de estudo	1	1,1
Participar de um projeto	1	1,1
Ter um celular	1	1,1
Ter um telefone	1	1,1
Ter uma câmera digital	1	1,1
Diminuisse a violência no bairro	1	1,1
Ter uma piscina	1	1,1
Não souberam responder	4	4,6
TOTAL	87	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola José Veríssimo, os alunos também apontam saídas semelhantes aos da escola Donatila Lopes. Em primeiro lugar, em 15,7% das citações, melhorar nos estudos: passar de ano, passar no CEFET, passar no vestibular, fazer faculdade. Uma criança expressa um desejo fundamental para sua faixa etária *“queria tanto aprender a ler”* (G.F., 8 anos). A segunda possibilidade, 12% é ter casa própria, muitos moram em casas com muitos parentes, em locais alugados ou na casa dos patrões como no caso de trabalho doméstico em que a menina sonha *“Se eu morasse com a [minha] mãe numa casa só dela, com jardim, piscina”* (M. E., 7 anos). A terceira, citada também em 10,8% é ter emprego melhor, fixo, com carteira assinada, conforme explica um dos entrevistados “Emprego,

por exemplo, numa loja, de carteira assinada.” (D.C., 15 anos); *“Poder trabalhar com os direitos garantidos”* (L. M., 13 anos) Emprego para os pais e familiares foi citado na proporção de 9,6%. Abaixo dessa proporção, as possibilidades para romper com as dificuldades atuais são: - de ordem financeira: melhorar a condição financeira da família; ajudar os familiares; - de ordem profissional: ter apoio na escola com aulas de reforço, participar de projetos como o “Menor Aprendiz”; fazer cursos profissionalizantes; - de ordem familiar: acabar com os conflitos familiares, como bem se expressa a aluna *“Queria tanto que meu irmão voltasse e tudo iria mudar na minha vida. Eu sinto tanta falta dele ao meu lado. Eu queria que minha família mudasse pra melhor”* (M.S., 13 anos), melhorar sua saúde e de seus familiares; recomposição do casamento dos pais; a mãe adotiva voltar para Belém, melhorar o seu comportamento, conforme explicita um adolescente *“Quero mudar por ser muito respondona; parar de brigar com meus primos, etc”* (J.P., 13 anos). - de ordem social: acabar com a violência na escola; de ordem pessoal: ter uma bicicleta, ter um skate, se divertir, ir ao parque, shopping, brincar e ter liberdade para fazer o que quiser. O equivalente a 4,2% não respondeu a esta pergunta. (Tabela 84)

Tabela 84 – Possibilidade atuais José Veríssimo

Possibilidades	FREQ.	%
Melhorar nos estudos	13	15,7
Ter casa própria	10	12
Ter um emprego melhor	9	10,8
Emprego para os pais e familiares	8	9,6
Ter lazer	7	8,4
Acabar os conflitos familiares	7	8,4
Acabar com a violência na escola	7	8,4
Melhorasse sua saúde e de seus familiares	3	3,6
Ganhar brinquedos: skate, bicicleta	2	2,4
Condição da família	2	2,4
Ajudar os familiares	2	2,4
Apoio na escola com reforço	2	2,4
Melhorar o comportamento	2	2,4
Fazer um curso profissionalizante; Pequeno Aprendiz	2	2,4
Ter liberdade pra fazer o que quiser	1	1,2
A mãe (adotiva) voltar pra Belém	1	1,2
Recomposição do casamento dos pais	1	1,2
Não souberam responder	4	4,2
TOTAL	83	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola Camilo Salgado segue a mesma tendência das duas escolas anteriores, com algumas pequenas particularidades. Em primeiro lugar, 21,6% encontram-se os que desejam melhorar nos estudos, passar de ano e no

vestibular; fazer cursinho, se esforçar. Em segundo lugar, com 11% das citações encontram-se os que querem ter um emprego melhor, com estabilidade, carteira assinada e um bom salário, conforme explica a entrevistada a seguir “*Arrumar um emprego que não fosse nem de babá nem de doméstica, com um bom salário*” (P. M., 16 anos). Em terceiro lugar, com 9,5% das citações estão os que desejam – a casa própria e emprego para os pais e familiares. Em quarto lugar, com 8,5% aparece a necessidade de acabar os conflitos familiares, diminuindo o vício da bebida, das drogas, de envolvimento com violência e prisão. Na sequência aparece a vontade de melhorar a condição financeira da família inclusive com a melhoria do nível escolar dos pais, com 6%.

E, igualmente com 4,5% das citações aparecem a vontade de acabar com a violência, conforme afirma a aluna “*eu queira que parasse a violência no mundo*” (J. V., 17 anos) e, o desejo de fazer cursos profissionalizantes como manutenção, comutação, design, canto, policial, dentre outros.

Citados em proporções menores as possibilidades para ultrapassar as dificuldades são: - de ordem financeira: receber mesada; - de ordem profissional: ingressar no Exército, ser jogador de futebol; - de ordem familiar: voltar a morar com a família, encontrar o pai, que o pai e a mãe voltassem para casa, melhorar a sua saúde e de seus familiares, não perder a família, ter um irmão - de ordem social: não existisse discriminação, nem crianças na rua, nem prostituição; não precisasse trabalhar.

Os dois depoimentos a seguir mostram a preocupação dos alunos com a questão social “*quero continuar estudando, trabalhando ajudando a minha família. Ajudar os meninos de rua, ajudar as pessoas que passam fome, dar roupa*” (W. C., 17 anos). “*queria que melhorasse o mundo, que todas as pessoas pensassem diferentes*” (K. L. 15 anos); de ordem pessoal: ganhar na loteria, ser milionário, encontrar uma “lâmpada mágica”, ter um quarto somente pra si, se relacionar melhor, se divertir, sair pra passear, brincar, ser feliz, ter mais tempo. O equivalente a 4,5% não respondeu a esta pergunta. (Tabela 85)

Tabela 85 – Possibilidade atuais - Camilo Salgado

Possibilidades	FREQ.	%
Melhorar nos estudos	43	21,6
Ter um emprego melhor	22	11
Ter casa própria	19	9,5
Emprego para os pais e familiares	19	9,5
Acabar os conflitos familiares	17	8,5
Melhorar condição financeira da família	12	6
Acabar com a violência	9	4,5
Fazer um curso profissionalizante	9	4,5
Voltar a morar com a família	7	3,5
Ganhar na loteria e ficar milionário	6	3
Não existisse discriminação, nem crianças na rua, nem prostituição	5	2,5
Mãe, pai voltassem pra casa	5	2,5
Melhorasse sua saúde e de seus familiares	4	2
Melhorar o comportamento	4	2
Se divertir, sair pra passear, brincar, ser feliz, ter mais tempo	4	2
Encontrar o pai	3	1,5
Se relacionar melhor	2	1
Ingressar no Exército	1	0,5
Receber mesada	1	0,5
Ser jogador de futebol	1	0,5
Achar uma lâmpada mágica	1	0,5
Não queria trabalhar	1	0,5
Ter um quarto somente pra si	1	0,5
Não perder a família	1	0,5
Ter um irmão	1	0,5
Não souberam responder	1	0,5
TOTAL	199	100

Fonte: pesquisa de campo

No campo das possibilidades apresentadas pelos alunos entrevistados existe uma perspectiva de pensar o futuro, tanto de forma idealizada quando de forma mais concreta que se colocam como caminhos a serem sonhados ou percorridos, como o desejo da entrevistada a seguir *“Minha mãe quer tanto que eu sirva a aeronáutica, vou fazer o impossível para dar um futuro brilhante pra ela”* (J.12 anos). Essa simples reflexão sobre o futuro pode significar o início de um processo de elaboração de projetos de vida, extremamente importantes para a estruturação do ser social, desde a socialização primária e a secundária aprofundando a necessidade de elaborar estratégias de enfrentamento das adversidades pessoais e sociais, tal como é mostrado na fala do aluno quando se refere a importância do apoio paterno *“Me vejo no futuro como um grande médico, eu estou estudando pra isso. Meu pai sempre me incentiva. É isso que me dá força pra seguir no futuro”* (A.,12 anos)

Segundo Andréia Canapi Noronha:

ao falar de projetos de vida que começam a se construir desde os primeiros momentos da vida, fala-se sobre a constituição de um ambiente biológico, social e psicológico saudáveis, onde a criança possa vivenciar experiências que constituem a integração do sujeito ao grupo produtivo e reprodutor? (NORONHA, 2004, 78).

A qualidade das relações de sociabilidade que são criadas desde a infância poderão influenciar positivamente na elaboração de ações projetadas em âmbito individual e coletivo, como se expressa uma das alunas “[...] *quero trabalhar para ajudar todas as crianças pobres e a minha família*” (E., 8 anos). Assim, os entrevistados desta pesquisa da escola Donatila Lopes assinalam caminhos para o futuro com a perspectiva de ter uma profissão, com 39,1% das citações.

O segunda perspectiva para o futuro é a satisfação de uma necessidade, 37,8% cuja primordial é trabalhar para ajudar a família e concluir os estudos, com um bom emprego, uma boa casa e um bom salário.

Em terceiro lugar vem a satisfação de um desejo, 18% tanto de bens materiais: carro, TV, dinheiro, quanto de necessidades no campo das relações sociais como casar, ter filhos, ter uma bolsa e um bom desempenho, ganhar uma Olimpíada.

Neste quesito, apenas 4,7% não se manifestaram. (Tabela 86)

Tabela 86– Futuro – Donatila Lopes

Futuro	FREQ.	%
Ter uma profissão		
Ser médico(a)	11	13
Ser jogador de futebol	5	5,9
Ser da marinha	3	3,5
Ser advogado(a)	3	3,5
Ser bombeiro	2	2,4
Ser veterinária	2	2,4
Ser policial	2	2,4
Ser pedagoga	1	1,2
Ser fisioterapeuta	1	1,2
Ser professor de história	1	1,2
Ser da aeronáutica	2	2,4
Sub-total	33	39,1
Satisfazer uma necessidade		
Trabalhar para ajudar família	11	13
Concluir os estudos	8	9,5
Ter um bom emprego	6	7,1
Ter uma boa casa	4	4,7
Ter um bom salário	3	3,5
Sub-total	32	37,8
Satisfazer um desejo		
Ter um carro	2	2,4
Ter uma TV	1	1,2
Estudar computação	2	2,4
Ficar perto da minha família	2	2,4
Fazer viagens	1	1,2
Casar e ter filhos	1	1,2
Feliz, com meus pais vivos	1	1,2
Participar das Olimpíadas como jogadora de basquete	1	1,2
Ter muito dinheiro	1	1,2
Ter um atelier pra minha mãe	1	1,2
Ter uma bolsa e bom desempenho	1	1,2
Fazer curso de mecânica diesel	1	1,2
Outros	15	18
Não souberam informar	4	4,7
TOTAL	84	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola José Veríssimo as perspectivas se repetem com ligeiras alterações. Em primeiro lugar aparecem as profissões, com 55,9% das citações, variando desde as mais tradicionais: médico, advogado até as mais recentes: design de modas, técnico em informática até as mais sonhadas pelos meninos, como revela um deles *“vou ser jogador de futebol na Seleção. Me esforçar mais em correr no treino, no Clube São Domingos, 3 dias na semana.”* (A.C.,14 anos). Uma criança fala do seu

desejo profissional com vistas ao auxílio à família “*Eu quero estudar pra ser professora para ajudar a minha mãe*” (I. S., 7 anos). Outro aluno reflete a influência da figura de referência positiva para ele, o pai, pois afirma que quer seguir a mesma profissão “*O meu pai é da Marinha, quero ser da Marinha. Estudar muito, boa disciplina*” (J. P., 15 anos). No depoimento a seguir é possível enxergar o caminho que o aluno desenha para atingir seu objetivo no futuro “*Vou fazer faculdade, ser empresário ou gerente, diretor de loja. Trabalhar em uma empresa pra depois ser empresário, aprender pra isso*” (P. T., 15 anos)

No segundo grupo de perspectivas para o futuro aparece a satisfação de uma necessidade, com 28%, encabeçadas pela necessidade de concluir os estudos como se expressa o aluno “*quero fazer faculdade para dar um bom gosto para meus pais, que eu pudesse ver muito eles felizes*” (M. S., 13 anos), ter emprego fixo, casa própria entre outras.

Em terceiro lugar figura a satisfação de um desejo com 12,2%, que engloba desde uma preocupação coletiva como a do aluno “[espero ter] *um futuro bom, sem violência e com a polícia agindo na rua*” (R.M., 13 anos) até um desejo pessoal – como ter uma família, morar em um lugar calmo.

A escola pode ter influenciado positivamente na elaboração de um projeto para o futuro para esse aluno que diz “*quero terminar meus estudos e arrumar trabalho. Antes vagabundava muito, mas parei pra pensar na vida*” (L. C., 16 anos). Nesta questão apenas 3,6% não se manifestaram. (Tabela 87)

Tabela 87 – Futuro - José Veríssimo

Futuro	FREQ.	%
Ter uma profissão		
Médico (a)	8	10
Policial	6	7,4
Jogador de futebol	4	4,9
Marinha	4	4,9
Professora (natação, matemática, etc)	4	4,9
Bombeiro	2	2,4
Engenheiro	2	2,4
Modelo	2	2,4
Advogada	1	1,2
Aeromoça	1	1,2
Veterinária	1	1,2
Arqueólogo	1	1,2
Astrônomo	1	1,2
Autônoma	1	1,2
Design de modas	1	1,2
Empresário	1	1,2
Juíza	1	1,2
Piloto de avião	1	1,2
Psicólogo	1	1,2
Taxista	1	1,2
Técnico em informática	1	1,2
Sub- total	45	55,9
Satisfazer uma necessidade		
Concluir os estudos	11	13,5
Emprego fixo	4	4,9
Casa própria	2	2,4
Fazer cursos (computação e outros)	2	2,4
Ler livros;	2	2,4
Ter uma casa maior	1	1,2
Quer aprender outras línguas	1	1,2
Sub- total	23	28
Satisfazer um desejo		
Ajudar a família	3	3,7
Ter um futuro bom	3	3,7
Ser uma boa pessoa	1	1,2
Ter família	1	1,2
Viver num lugar calmo, sem brigas, violência e mortes	1	1,2
Ser um rapaz bom, que ajuda as pessoas	1	1,2
Sub- total	10	12,2
Outros		
Ser ladrão	1	1,2
Não souberam responder	2	2,4
Sub- total	3	3,6
TOTAL	81	100

Fonte: pesquisa de campo

Na escola Camilo Salgado o futuro está desenhado em torno de uma profissão, citada na frequência de 40,7% como uma perspectiva a ser alcançada. Emerge nesse dado, um comportamento entre o sexo feminino em emergência na sociedade contemporânea - a recusa à imposição do casamento e da maternidade de forma naturalizada para as mulheres. Por outro lado, revela as exigências da sociedade pós-moderna em tempos de mundialização da economia e precarização do trabalho, em especial a mão-de-obra feminina, conforme o depoimento da aluna a seguir: *“Não quero casar, quero ser eficiente e pontual no trabalho”* (I. G., 12 anos).

Esse tipo de comportamento ainda disputa espaço com a mulher que trabalhando fora ou não tem como meta principal a formação de sua própria família conforme a fala que segue: *“quero casar e ter filhos”* (Z. G., 18 anos). Para além das profissões o futuro entre alunos que trabalham é desenhado com vistas a satisfação de uma necessidade, citada na proporção de 29,9% como a de concluir os estudos com passagem por uma faculdade, ter um bom trabalho, saúde, casa e um meio de transporte pessoal.

A satisfação de um desejo em âmbito pessoal e coletivo se apresenta como um projeto para o futuro citado em 29,3%, desde ter uma família feliz até pensar um mundo sem violência. (Tabela 88)

Tabela 88 – Futuro – Camilo Salgado

Futuro	FREQ.	%
Ter uma profissão		
Advogado	13	7,1
Médico (a)	12	6,5
Curso profissionalizante: manutenção, computação, telemarketing	6	3,3
Policial	6	3,3
Administrador	4	2,2
Veterinária	3	1,6
Biólogo	2	1
Bombeiro	2	1
Empresário	2	1
Exército	2	1
Jogador de futebol	2	1
Marinha	2	1
Professor Educação física, Ciências	2	1
Aeronáutica	1	0,5
Arquiteto	1	0,5
Cantor	1	0,5
Cientista	1	0,5
Dentista	1	0,5
Enfermeira	1	0,5
Engenheiro	1	0,5
Farmacêutica	1	0,5
ITA	1	0,5
Jogador de vôlei na seleção brasileira	1	0,5
Letras	1	0,5
Militar	1	0,5
Promotor de Justiça	1	0,5
Químico	1	0,5
Teólogo	1	0,5
Ter uma profissão	1	0,5
Turismo	1	0,5
Sub- total	75	40,7
Satisfazer uma necessidade		
Um bom trabalho	27	14,7
Concluir os estudos	17	9,3
Ter uma casa boa	6	3,3
Saúde	3	1,6
Ter um carro	2	1
Sub- total	55	29,9
Satisfazer um desejo		
Ter uma família feliz	20	10,9
Ajudar a família	14	7,6
Ter um futuro feliz, ser alguém na vida	10	5,4
Mundo sem violência	4	2,2
Ser uma boa pessoa, que ajuda quem precisa	4	2,2
Servir às Forças Armadas	2	1
Sub- total	54	29,3
TOTAL	184	100

Fonte: pesquisa de campo

A riqueza dos dados obtidos nesta pesquisa, aliados as reflexões de estudiosos da área social são ferramentas fundamentais para pensar os caminhos e as possibilidades de enfrentamento ao trabalho infanto-juvenil. As reflexões sobre estes dados não se esgotam neste trabalho, mas se expõem como base empírica para refletir sobre ações de enfrentamento dessa expressão da questão social. Assim, é preciso que *“deputado federal, governador, prefeito, venbam conhecer o lado interno da escola, a relação aluno e professor”* (D./DL).

É imprescindível a participação da sociedade civil organizada em seus diversos espaços públicos de garantia de direitos na ordenação e funcionamento da rede de serviços à criança e ao adolescente e suas famílias, bem como o acesso ao Sistema de Garantia de Direitos, a realização de parcerias institucionais ao ponto de ultrapassar os limites das ações governamentais paliativas, pontuais que se transformem em políticas de estado, duradouras e universais.

Muitos caminhos já foram iniciados tanto por instituições governamentais quanto por organizações não governamentais e por ações anônimas como por exemplo muitos professores que auxiliam alunos de forma criativa e com recursos pessoais. Essas ações devem ser fortalecidas e apoiadas, dentro e fora da escola. O Projeto Girassol é um exemplo de como esse caminho pode ser trilhado com responsabilidade e compromisso político com a infância, a adolescência e os jovens, no ‘aqui’ e no ‘agora’ do fazer da existência humana.

6. Referências bibliográficas

- ANTUNES, Ricardo. O Caracol e sua concha. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ARIËS, Philippe. História social da criança e da família. RJ: LTC, 2005.
- BERGER, Peter e BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, M. M., MARTINS, J.S. (Orgs.). Sociologia e sociedade. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1977. p. 193-9.
- BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. A Construção social da realidade – 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. O Poder simbólico – 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. Tradução de Fernando Tomaz.
- BRANDÃO, Carlos R. Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência. cultura. Ed. Brasiliense. São Paulo, 1986. Cap. 1 e 2.
- BRANT DE CARVALHO, Maria do Carmo. O lugar da família na política social. In: BRANT DE CARVALHO, Maria do Carmo (Org.). A família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.
- DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos. A situação do trabalho no Brasil. Apoio Solidarity Center. São Paulo: AFL- Cio, 2001.
- ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Departamento da Criança e do Adolescente, 2002.
- FALEIROS, Vicente. ECA: 18 anos. Artigo – aprendaki. São José dos Campos – SP. 10.07.2008 www.aprendaki.com.br. Acesso em 12.01.2009.
- GOFFMAN, Erving. Estigma. – 4ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- HOUAISS, Antonio. Villar, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IAMAMOTO, Marilda Vilela. Trabalho e indivíduo social – 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.
- MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- MARCUSE, Herbert. Cultura e sociedade, Volume II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 23ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- _____. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Editora Moraes LTDA, 1984.
- MEMBIRA. A realidade e o sonho: construindo projetos de vida com crianças e adolescentes institucionalizados. MEMBIRA. Belém, 2007.

NORONHA, A.C. Desenvolvendo projetos de vida auto-sustentáveis para adolescentes abrigados. In: CECIF – dialogando com abrigos. Encontro Estadual de Abrigos de São Paulo. SP, 2004.

PACHECO NETO, Manuel. Palmilhando o Brasil Colonial: motricidade de bandeirantes, índios e jesuítas no século XVIII. Dissertação de mestrado. UFMS, 2002. [www1. capes.gov.br/teses/pt/2002_mest_ufms_manuelpacheconeto.pdf](http://www1.capes.gov.br/teses/pt/2002_mest_ufms_manuelpacheconeto.pdf) acessado em 07.09.2007.

PASSETTI, Edson. O menor no Brasil republicano. In: PRIORE, Mary Del (Org.) História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991. – (Caminhos da História).

PRIORE, Mary Del. (Org.) História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991. – (Caminhos da História).

_____. (Org.) Histórias das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2000.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del. (org.) História das crianças no Brasil – 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2000.

RIZZINI, Irene. O século perdido: raízes histórias das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás – BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Anais, 1997.

RIZZINI, Irma. Assistência à Infância no Brasil: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

SALLES, Vicente. O negro no Pará, sob o regime da escravidão. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, Serv. de publicações [e] Universidade Federal do Pará, 1971.

SANTOS, Roberto. História econômica da Amazônia (1800-1920). São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

SILVEIRA, C., AMARAL, C. e CAMPINEIRO, D. Erradicação do trabalho infantil: desafios, estratégias e elementos para a avaliação de programas. Mimeo, novembro de 1999, NAPP e UNICEF.

VASCONCELOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. In: Educação e sociedade. Campinas, ano 23, nº 78. Abril de 2002. p. 77 a 87. Acesso em 06.11.2007. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf

VIVARTA, Veet (Coord.). Crianças invisíveis: o enfoque da imprensa sobre o trabalho infantil doméstico e outras formas de exploração. São Paulo: Cortez, 2003.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mazagao>. Acesso em 04.01. 2008.



Cordaid 

terre des hommes 