



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA
INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (NUPEDIA)

O TRABALHO PRECOCE DOMÉSTICO E O PROCESSO ESCOLAR

GABRIELA FERNANDES ROCHA

JOÃO PESSOA-PB
FEVEREIRO/2011

GABRIELA FERNANDES ROCHA

O TRABALHO PRECOCE DOMÉSTICO E O PROCESSO ESCOLAR

.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal de Paraíba, sob a orientação da Professora Dra. Maria de Fátima Pereira Alberto.

João Pessoa - PB
Fevereiro/2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA
INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (NUPEDIA)

O TRABALHO PRECOCE DOMÉSTICO E O PROCESSO ESCOLAR

AUTORA: Gabriela Fernandes Rocha

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Pereira Alberto (orientadora)

Universidade Federal da Paraíba

Banca Examinadora

Prof. Dr. Anísio Araújo

Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dr^a. Ângela Coelho

Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ)

DEDICATÓRIA

À Deus, senhor da minha vida e provedor do meu conhecimento.

À minha querida família e meus filhos Milena e Davi (ainda no ventre),
minhas inesgotáveis fontes de amor, esperança e força.

À meus pais Gabriel Fernando Rocha e Roseane Fernandes de Araújo,
princípio de minha existência e exemplo de vida para mim.

À todas as crianças e adolescentes trabalhadores precoces.

AGRADECIMENTOS

À Deus, fonte de todo o conhecimento;

À Edilson Júnior, meu esposo, que esteve ao meu lado;

À Milena, filha amada, que mesmo tão pequena sempre me apoiou e compreendeu minha ausência quando necessário;

À Davi, filho amado, que veio de surpresa em minha vida e mesmo estando ainda no ventre me deu muita força na reta final;

Aos meus pais, que me apoiaram de todas as formas e sempre acreditaram em meu potencial;

À professora Fátima Pereira, cuja orientação, competência, apoio e compreensão foram essenciais para a realização deste;

Ao professor Anísio Araújo, pelas sugestões pertinentes na leitura deste trabalho;

Aos colegas: Denise, Joana, Gabriel, Gláucia, Thaís, companheiros de estudo e força na busca por este ideal;

Ao corpo docente deste mestrado, pela competência com que sempre conduziu seus ensinamentos;

Aos colegas do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre Desenvolvimento da Infância e Adolescência;

Aos colegas de estudo do mestrado.

SUMÁRIO

Lista de Siglas	Pág. 9
Resumo	Pág. 10
Abstract	Pág. 11
INTRODUÇÃO	Pág. 12
 CAPÍTULO I – TRABALHO PRECOCE: histórico, causas e combate	
Uma breve construção histórica do trabalho precoce	Pág. 16
Algumas faces do trabalho precoce	Pág. 18
Trabalho precoce doméstico	Pág. 22
Causas do trabalho precoce	Pág. 27
O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil	Pág. 29
Trabalho Precoce e Escolarização	Pág. 32
 CAPÍTULO II – ASPECTOS TEÓRICOS: dos direitos ao processo de escolarização	
A categoria “Trabalho Precoce Doméstico”	Pág. 37
Os Direitos da Criança e do Adolescente	Pág. 40

O Processo Escolar na perspectiva da teoria histórico-cultural.....	Pág. 45
---	---------

CAPÍTULO III - MÉTODO

Perspectiva Metodológica	Pág. 52
Contexto	Pág. 52
Participantes	Pág. 53
Instrumentos	Pág. 54
Procedimentos	Pág. 55
Análise de dados	Pág. 58

CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO: A relação entre Trabalho Precoce Doméstico e Processo Escolar	Pág. 61
--	----------------

Trabalho precoce doméstico

Inserção no Trabalho Precoce Doméstico	Pág. 63
Atividades domésticas que realizam	Pág. 63
Motivos do trabalho	Pág. 64
Atividades do responsável	Pág. 65
O “pagamento”	Pág. 67

Situação na escola

Situação atual na escola	Pág. 69
Situação anterior de reprovação/repetição	Pág. 70
Interrupção nos estudos	Pág. 72

Relações com os conteúdos escolares

Conteúdos ensinados na escola	Pág. 73
-------------------------------------	---------

Processo de aquisição dos conteúdos	Pág. 75
Atitudes quando não há aquisição dos conteúdos	Pág. 76

Afetos e desafetos para com a escola

O que gosta na escola	Pág. 78
O que não gosta na escola	Pág. 78
Disciplina mais fácil e disciplina mais difícil	Pág. 79
Relações sociais estabelecidas no contexto escolar	Pág. 80

Trabalhar e estudar

Conciliação entre trabalho e escolaridade	Pág. 86
A escolha entre trabalho e estudo	Pág. 87
Sentimentos ao final do dia	Pág. 88
Horário de fazer as tarefas da escola	Pág. 89
Horário de lazer	Pág. 89

Domínio de conteúdo

Domínio da leitura, da escrita e dos cálculos básicos	Pág. 91
Domínio de conteúdo de português	Pág. 91
Domínio de conteúdo de matemática	Pág. 94

CONSIDERAÇÕES FINAIS	Pág. 97
-----------------------------------	----------------

REFERÊNCIAS	Pág. 101
--------------------------	-----------------

Anexos	Pág. 107
---------------------	-----------------

Apêndices	Pág. 109
------------------------	-----------------

LISTA DE SIGLAS

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

FEPET – FÓRUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

IPEC – PROGRAMA INTERNACIONAL PARA ELIMINAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL

LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO

PCN's - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PETI – PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL

PNAD – PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRAGEM DE DOMICÍLIOS

TID – TRABALHO INFANTIL DOMÉSTICO

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

RESUMO:

Esta dissertação tem o objetivo geral de investigar como o trabalho precoce intervém no processo escolar das crianças e adolescentes trabalhadores domésticos de duas escolas municipais da cidade de João Pessoa. Os objetivos específicos são: caracterizar as atividades de trabalho doméstico realizadas e as condições de trabalho enfrentadas pelas crianças e adolescentes; identificar as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes trabalhadores domésticos nas relações sociais estabelecidas no contexto escolar, no processo de aquisição dos conteúdos escolares e na avaliação escolar. Adota-se como embasamento teórico a categoria “Trabalho Precoce Doméstico”, as Leis que versam sobre os Direitos das Crianças e Adolescentes e a Abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky. Nesse sentido, contempla-se a dimensão sócio-histórica, em que se dá a transformação do objetivo em subjetivo a partir do social; e a dimensão escolar, enfatizando-se a importância do processo escolar para o desenvolvimento intelectual. Como instrumentos metodológicos, optou-se por: questionário (para sondar se havia situações de trabalho doméstico); entrevista individual semi-estruturada (para investigar a relação trabalho e escola) e questionário de domínio de conteúdos (conhecimentos básicos de língua portuguesa e matemática). A amostra constituiu-se de dezesseis crianças e adolescentes de 6 a 18 anos e de ambos os sexos, estudantes e trabalhadores precoces domésticos. Há uma prevalência de participantes do sexo feminino de raça afrodescendente em atividades de trabalho doméstico. As implicações decorrentes da condição de trabalhar e estudar são notáveis no que diz respeito às dificuldades enfrentadas no processo escolar. Esses trabalhadores apresentam defasagens em relação à leitura interpretativa, à escrita das palavras, aos cálculos aritméticos básicos (como subtração e divisão) e resolução de problemas matemáticos simples. O trabalho precoce implica danos e violação de direitos à escolaridade e à direitos sociais determinados em nível da legislação internacional e nacional. As crianças e adolescentes trabalhadores precoces são privados de condições essenciais ao seu pleno desenvolvimento, como aquelas relacionadas à formação intelectual e aos momentos de lazer e descanso.

Palavras-chave: trabalho infantil, trabalho precoce, processo escolar, crianças, adolescentes.

ABSTRACT:

This thesis aims to investigate how general the work involved early in the process of school children and adolescent domestic workers from two public schools in the city of João Pessoa. The specific objectives are: to characterize the activities of domestic work performed and the working conditions faced by children and adolescents, identifying the difficulties faced by children and adolescent domestic workers in social relations in schools, in the process of acquisition of the school and school evaluation. Is adopted as the theoretical basis category "Early Domestic Work," Laws that deal on the Rights of Children and Adolescents and the Cultural-Historical Approach to Vygotsky. Accordingly, we contemplate the socio-historical, which gives the transformation of subjective goal from the social and educational dimension, emphasizing the importance of the school to intellectual development. As methodological tools, we chose questionnaire (to probe whether there situations of domestic work), semi-structured individual interviews (to investigate the relationship between work and school) and domain questionnaire content (basic knowledge of English and mathematics) . The sample consisted of sixteen children and adolescents aged 6 to 18 years and of both sexes, students and workers home early. There is a prevalence of female participants of African descent in the race activities of housework. The implications arising from its work and study are noteworthy with regard to the difficulties faced in the school process. These workers have gaps in relation to interpretative reading, writing words, the basic arithmetic calculations (such as subtraction and division) and solving simple mathematical problems. The early work lead to damage and violation of rights to education and certain social rights in terms of international and national legislation. Children and teens are early deprived of the essential conditions for their full development as those related to intellectual development and leisure and rest.

Keywords: child labor, schooling process, children, adolescents.

INTRODUÇÃO

O trabalho precoce é uma realidade no nosso país. No Brasil existem 4,2 milhões de crianças e adolescentes trabalhando, e em alguns casos sendo explorados. Segundo a *Pesquisa nacional por amostra de domicílio* (Pnad, 2009) o trabalho agrícola e o doméstico predominam. Em 2009, das crianças ocupadas de 5 a 17 anos de idade, 68.265 (7,4% das crianças e adolescentes) estão aqui na Paraíba; o estado ocupa o 21º lugar no ranking nacional.

Os dados mostram ainda que quase um terço (30,5%) das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos ocupados cumpria jornada semanal de trabalho de 40 horas ou mais. O percentual de meninos ocupados com 5 a 17 anos de idade que cumpria 40 horas ou mais de trabalho semanal (31,9%) era superior ao de meninas da mesma faixa etária (27,3%). No Brasil, na passagem de 2006 para 2007, subiu de 79% para aproximadamente 87,4% o percentual de crianças e adolescentes de 16 ou 17 anos de idade que estavam trabalhando como empregados ou trabalhadores domésticos e não tinham carteira assinada, e quase metade desses trabalhadores precoces não era sequer remunerada pelo seu trabalho. A região Nordeste foi a que apresentou o maior número de crianças trabalhando nessa atividade de trabalho doméstico (98,2%), e o menor percentual de carteiras assinadas (1,8%) (Pnad, 2008).

Kassouf (2004) coordenou uma pesquisa acerca do trabalho infantil no Brasil, realizando um panorama geral da situação do país. Os dados mostram que nesse período existiam aproximadamente 3 milhões de crianças de cinco a quinze anos trabalhando, o que representava mais de 8% das crianças dessa faixa etária. Entre os jovens (de 16 e 17 anos) a porcentagem era de 35% em situação de trabalho. Apesar do número ainda ser elevado, a autora afirma que esse número vem diminuindo ao longo dos anos, e ainda é maior da zona rural do que na zona urbana. Um dado importante é que apesar de a pobreza e o trabalho infantil estarem intimamente relacionados, existem crianças de níveis mais altos de renda querendo trabalhar para adquirir

independência econômica ou porque preferem trabalhar do que estudar. A autora chegou à conclusão de que o setor com maior número de crianças trabalhando no Brasil é o setor agrícola; seguido do trabalho doméstico.

Por trabalho precoce entende-se “**atividades de trabalho, remuneradas ou não, realizadas por crianças e adolescentes**”. Compreende tanto atividades socialmente úteis como esquemas de profissionalização divergentes, são atividades variadas, a cuja ação objetiva está inerente a intenção de obter pagamento (que pode ser em espécie ou em gênero) ou complementar as atividades dos adultos.

O trabalho precoce é um tema que precisa ser investigado. O envolvimento com projetos sociais durante as pesquisas realizadas no período da graduação sempre suscitou o interesse por trabalhar questões sociais que envolvem os problemas das crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal. A partir do estágio curricular em psicologia educacional surgiu o interesse de investigar como o trabalho precoce intervém no processo escolar das crianças.

Os direitos humanos presentes na Constituição Federal, e mais especificamente os direitos das crianças e adolescentes presentes no Estatuto não estão sendo assegurados a todos. Crianças inseridas nessa realidade de trabalho precoce não têm condições de freqüentar a escola, nem tampouco acompanhar o conteúdo ensinado em sala de aula. Além disso, o desenvolvimento social também fica prejudicado.

O trabalho precoce causa implicações em diversas áreas, como: desenvolvimento físico e psicológico, saúde e escolarização. Em estudos anteriores (Alberto, 2002), foi observado que as implicações psicossociais mais observadas são: imagem negativa de si, auto-estima baixa, amadurecimento precoce, prejuízos à escolaridade, socialização desviante, e perda das expectativas de futuro. Devido à isso, considera-se extremamente importante investigar como o trabalho infantil doméstico (TID) intervém no processo escolar, quais as conseqüências

negativas no processo de aprendizagem e na relação com o meio escolar, e como o problema pode ser minimizado.

Pesquisas realizadas na área apontam que crianças trabalhadoras normalmente têm em seu histórico escolar casos de repetência, reprovação e defasagem idade-série. (Alberto & Sousa, 2007). Essas crianças apresentam um nível de escolarização menor do que as que não trabalham. Haas, Muniz & Lima (2003), constatam que, para todas as regiões brasileiras, as crianças e adolescentes trabalhadores domésticos têm maiores índices de defasagem escolar em comparação com crianças e adolescentes trabalhadores em outras atividades, e também com aquelas que não trabalham, sobretudo na região Nordeste do país. É apontado por diversos autores que a relação TID e escolaridade têm apresentado consequências no sentido do déficit de escolaridade, da defasagem, da repetência escolar, além de fatores relacionados com a estrutura escolar. Segundo Alberto et al. (2009), os jovens trabalhadores apresentam os maiores índices de evasão escolar e progridem mais lentamente na escola. Aliado a isso, a escola é percebida por eles como desestimulante e despreparada para dar assistência e compreender as necessidades e interesses dos trabalhadores precoces.

Apesar de todas essas pesquisas na área, ainda fazem necessários estudos que abordem a relação do trabalho precoce doméstico com os conteúdos, com as relações sociais no contexto escolar e com a avaliação, enfim com o “processo escolar”, o qual o presente estudo pretende investigar.

O objetivo geral da presente pesquisa é investigar como o trabalho precoce intervém no processo escolar das crianças e adolescentes. Os objetivos específicos são: caracterizar as atividades de trabalho doméstico realizadas pelas crianças e adolescentes; caracterizar as condições de trabalho doméstico enfrentadas pelas crianças e adolescentes; identificar as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes trabalhadores domésticos nas relações sociais estabelecidas no contexto escolar; identificar as dificuldades enfrentadas pelas crianças e

adolescentes trabalhadores domésticos no processo de aquisição dos conteúdos escolares; identificar as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes trabalhadores domésticos na avaliação escolar.

Para dar conta desses objetivos, essa dissertação será apresentada em 4 capítulos. O capítulo 1 versa sobre o Trabalho Precoce, sendo embasado no levantamento bibliográfico que foi realizado buscando-se investigar o histórico do trabalho precoce, as diversas atividades que são realizadas, suas causas e os mecanismos de combate. O capítulo 2 versa sobre os aspectos teóricos do presente estudo, sendo essa fundamentação pautada em três pontos: a categoria “trabalho precoce doméstico”, os direitos das crianças e adolescentes e a teoria histórico-cultural de Vygotsky. O capítulo 3 versa sobre o método da presente pesquisa, sendo abordada a perspectiva metodológica, o contexto, os participantes, os instrumentos, os procedimentos e a análise de dados. O capítulo 4 versa sobre os resultados e as discussões pertinentes ao material encontrado no presente estudo.

CAPÍTULO I

TRABALHO PRECOCE: histórico, causas e combate

Uma breve construção histórica do trabalho precoce

O trabalho está presente no cotidiano de crianças e adolescentes desde a antiguidade. Historicamente, o trabalho em idade precoce é observado em diversas civilizações e épocas distintas. Nogueira (1993) afirmou que no século XIX, devido ao surgimento das fábricas, as crianças eram utilizadas como força de trabalho. Porém, seria um erro pensar que o trabalho precoce surgiu somente nessa época, pois já se fazia uso das crianças como força de trabalho anteriormente. No meio rural, as crianças trabalhavam juntamente com seus pais. Era comum as meninas trabalharem em casa de terceiros para auxiliar nos serviços domésticos.

No país, segundo Del Priore (2002), desde as primeiras vindas de portugueses ao Brasil haviam crianças nas embarcações, e eram os que mais sofriam no cotidiano dos navios, sofriam abusos e eram obrigados a trabalhar. A expectativa de vida das crianças portuguesas era muito baixa; segundo a autora

(...) cerca da metade dos nascidos vivos morria antes de completar sete anos. Isto fazia com que, principalmente entre os estamentos mais baixos, as crianças fossem consideradas como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas. (p. 20)

Outra prática comum daquela época era o rapto de crianças judias para servirem a bordo das embarcações. As crianças que trabalhavam nesses navios faziam as mesmas tarefas de adultos, inclusive trabalhos pesados e perigosos; e, quando recebiam pagamento, era bem inferior ao que os marujos recebiam. Devido à esse cotidiano de privações como fome, doenças, abusos e trabalho pesado, as crianças rapidamente abandonavam o universo infantil para aprender a sobreviver.

Havia uma diferença entre as crianças que embarcavam como “grumetes”, que eram aquelas órfãs ou raptadas, e as crianças consideradas como “pagens”, que eram aquelas da nobreza. Os pagens eram um cotidiano menos árduo e sofrido que os grumetes. Fora essas denominações, havia ainda nas embarcações as crianças chamadas de “órfãs Del rei”, que eram meninas seqüestradas e colocadas em orfanatos para formar família com os nobres; e as crianças que iam como passageiras, acompanhadas de seus pais.

Já em terras brasileiras, as crianças eram ensinadas por padres jesuítas a ler e a orar. E as crianças “nativas” eram evangelizadas como forma também de alcançar seus pais, que, segundo os padres, eram mais rebeldes e não se convertiam facilmente. Ensinava-se a cantar e tocar instrumentos como forma de aprender a doutrina cristã e os “bons costumes”. Segundo Del Priore (2002), a presença da educação católica transformou muito a vida e os costumes das crianças indígenas.

Entre os séculos XVI e XVIII, havia a seguinte divisão: do nascimento aos 14 anos de idade era o período chamado de *puerícia*; o período de 14 aos 25 anos era chamado de adolescência. A partir dos sete anos as crianças iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades; ou estudavam em suas próprias casas ou em escolas régias; ou ainda, aprendiam algum ofício.

As crianças filhas de escravos, quando sobreviviam às grandes pestes, iniciavam muito cedo no trabalho escravo, principalmente auxiliando no trabalho das mães. Era comum realizarem atividades do tipo: passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, pastorear. Aos 14 anos de idade, já realizavam as mesmas atividades dos escravos adultos (Del Priore, 2002).

No contexto mundial do século XIX, onde ocorria a revolução industrial, as crianças passaram a serem exploradas nas fábricas, operando máquinas e fazendo outros trabalhos, pois não “precisavam” ser remuneradas como os adultos e as máquinas não exigiam muita força muscular. Nogueira (1993) destaca essa época da revolução industrial porque o trabalho infantil

foi largamente explorado como estratégia dos fabricantes capitalistas para reduzir custos, pois os valores pagos às crianças eram simbólicos. Segundo a autora

À medida que a maquinaria torna a força muscular dispensável, ela se torna o meio de utilizar trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho de mulheres e crianças foi a primeira palavra de ordem a aplicação capitalista da maquinaria.

Nogueira (1993) acrescentou que nos primórdios da indústria, os fabricantes recorriam ao uso da mão-de-obra das crianças atendidas pela “assistência paroquial”, ou seja, crianças órfãs, abandonadas ou indigentes. Posteriormente, com o aumento da utilização da mão-de-obra de mulheres e crianças, os próprios trabalhadores homens das fábricas levam suas mulheres e filhos para o trabalho fabril. Várias razões levavam os pais a “colocar” toda a família no trabalho: primeiro, a dificuldade de cuidar das crianças quando os pais trabalhavam fora, pois não havia muitas creches; segundo, a própria renda que o trabalho gera; quanto mais membros da família trabalhando, maior a renda mensal. Segundo a autora, as tarefas confiadas às crianças estavam mais concentradas no setor têxtil das fábricas.

Algumas faces do Trabalho Precoce

No século XXI as pesquisas revelam a continuidade do trabalho precoce. O núcleo de pesquisa “Desenvolvimento da Infância e da Adolescência em Situação de Risco Pessoal e Social” da Universidade Federal da Paraíba, do qual o presente projeto de pesquisa faz parte, vem realizando estudos e pesquisas na área.

Alberto (2002) em sua tese de doutorado “A dimensão subjetiva do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua em João Pessoa (PB)”, versa sobre as vivências subjetivas de sofrimento dos meninos e meninas trabalhadores em condição de rua, compreendendo que a inserção precoce no trabalho é danosa para crianças e adolescentes.

Segundo a autora, a inter-relação das condições de trabalho com a organização do trabalho tem implicações para a saúde física e mental.

Os dados mostraram que as condições de trabalho estão diretamente ligadas às condições de vida desses sujeitos. A inserção precoce nas ruas, nas atividades informais, não é algo homogêneo. Ela se dá segundo uma construção social que hierarquiza os trabalhos entre meninos e meninas caracterizando a existência de relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. O sofrimento dos meninos e das meninas é devido aos seguintes aspectos: dores no corpo, olhar, expressão e tratamento do OUTRO, medo decorrente dos riscos, devido às exigências de esforço físico e desgaste provocados pelas tarefas e postura do corpo, dentre outros. Há vivências subjetivas de sofrimento na inter-relação com o OUTRO, devido ao não-reconhecimento da utilidade das atividades que desempenham e do local onde trabalham: nas ruas. (Alberto, 2002, p. vii)

Alberto et al. (2003) também identificaram crianças e adolescentes trabalhando no Estado. De acordo com a pesquisa, a Paraíba encontra-se segmentada em quatro mesorregiões, de acordo com a regionalização atual do IBGE: o Sertão, a Borborema, o Agreste e a Região da Mata. Os dados revelam que 49,6% dos trabalhadores precoces se encontram no Sertão, seguido, respectivamente, do Agreste, com 17,1%; região da Mata, com 16,9% e Borborema com 16,4%. Destacaram-se as seguintes atividades: agropecuária (64,2%), serviço urbano (31,2%), produção informal (3%), indústria (1,4%), extração mineral 0,3%. No setor serviços urbanos, destacaram-se comércio (15%) e serviço doméstico (2,3%). A maioria dos trabalhadores precoces encontrava-se na faixa entre 10 e 14 anos (58,9%). No entanto há um número significativo entre 7 e 9 anos (32,1%). A jornada de trabalho desses trabalhadores variavam de 1 até 15 horas. Na questão escolaridade os dados revelaram que 5% cursavam educação infantil, 85,5% cursam o ensino fundamental I, 9,4 % fundamental II, e 0,2% ensino médio. A pesquisa concluiu que as condições postas para o desenvolvimento expõem as crianças e adolescentes à vulnerabilidade e aos riscos bio-psico-sociais, além de prejudicar a escolarização.

Alberto et al. (2006b) em pesquisas realizadas em parceria com a OIT (Organização Internacional do Trabalho), detectaram que no caso do *trabalho infantil informal urbano*, os tipos de atividades desempenhadas por crianças e adolescentes, conforme a amostra pesquisada

revelou que a inserção precoce reproduz a concentração das atividades informais urbanas, isto é: no ramo de Serviços, destacando o Comércio, isto é: está ligada a atividades que requerem pouca qualificação e pouco reconhecimento social, mas que são demandantes dessa mão de obra. A grande maioria dos participantes já começou nas atividades informais em condição de rua, destacando-se: vendedor com 35,3%, seguido de catador de lixo com 25,4%. A atividade comercial é uma característica das cidades, o que explica a sua importância percentual. O dado que chama atenção é o percentual dos catadores, uma ocupação recente, carregada de riscos para crianças e adolescentes.

Em relação às condições de trabalho das crianças e adolescentes que trabalham no informal urbano caracterizam-se fundamental pela exploração, precariedade e vulnerabilidade. Quanto ao turno de trabalho, 88,7% trabalham no turno diurno, 8,5% dividem as suas atividades entre os turnos diurno e noturno e 2,8% trabalham exclusivamente no turno noturno. Em função disso, 69,2% dos entrevistados responderam que se sentem, após um dia de trabalho, cansados ou doloridos. Tais dados são mais uma evidência da violência que representa o trabalho infantil. Os riscos à saúde são indicadores, que evidenciam a forma incontestável da exploração e das condições precárias em que os trabalhadores precoces pesquisados estão submetidos. Os dados revelaram que 40,9% das crianças e adolescentes que trabalham no informal urbano apresentaram uma defasagem escolar de 1 ano; 28,8% de 2 anos; 17,0 % de 3 anos; 9,8% de 4 anos; 2,7% de 5 anos; 0,7% de 6 anos e 0,2% de 8 anos de defasagem escolar. Os dados, portanto, confirmam a tese da relação existente entre trabalho precoce e defasagem escolar.

No que diz respeito ao *trabalho infantil na agricultura*, foi observado que, dos quatro estados estudados, o do Maranhão e o do Rio Grande do Sul apresentaram o maior número de crianças ocupadas em atividades agropecuárias. A amostra foi marcada pela forte taxa de masculinidade (70,8% é composta por meninos). As meninas são relativamente mais numerosas do que os meninos, nas duas primeiras faixas etárias, enquanto que os meninos são relativamente

mais numerosos na faixa etária de 15 a 18 anos. Os municípios com maior número de crianças entrevistadas são aqueles que aparentemente têm na agricultura comercial de exportação seu ponto mais forte (Santa Rita, na Paraíba e Itapeva em São Paulo). a maioria dos pais (68,8) trabalha na agropecuária. Essa participação é bem superior na zona rural (76,0%). O desgaste físico sofrido pelas crianças é intenso. Apenas 10,9% das crianças responderam que se sentiam bem após o dia de trabalho. A grande maioria revelou sentir-se cansada ou muito cansada e com dores no corpo. Esse desgaste da força-de-trabalho infantil é resultado não só do esforço físico requerido pelas tarefas realizadas, mas também da jornada de trabalho a que está submetida.

Do total de meninos entrevistados, 90,2 % freqüentam a escola e 9,1% não freqüentam. Entre os que não estudam, vários foram os motivos alegados para o abandono dos estudos (falta de interesse, falta de ordem, falta de documento, falta de material escolar, casamento, drogas, etc). A necessidade, porém, de trabalhar foi a causa apontada pela maioria (48,5% dos entrevistados) para o abandono dos estudos.

No estudo acerca do *trabalho infantil informal urbano na cidade de Guarabira-PB* (Alberto, 2006b), observou-se que a principal atividade econômica da cidade é o comércio, e por isso, as crianças estão inseridas nas atividades de trabalho relacionadas como feiras e mercados. Os dados revelaram que o principal motivo da inserção das crianças e adolescentes no trabalho é financeiro, ou seja, quanto mais pobres as famílias, mais cedo as crianças começam a trabalhar para ajudar na renda. Quanto a quantidade de dias trabalhados, foi observado que 69,1% dos participantes trabalham de 1 a 3 dias, 14,8% trabalham 6 dias. 45,6% dos participantes trabalham de 5 a 8 horas diárias. As atividades de trabalho encontradas foram: vendedor, fretista, feirante e olheiro (olha carros). Dentro dessas funções, as atividades desempenhadas são: transportar em carros de mão, vender, oferecer na feira, fazer entregas, carregar sacolas, organizar produtos, descarregar carros, ensacar frutas, transportar caixotes, limpar, varrer, pesar produtos, olhar

carros, ajudar os motoristas a estacionar, lavar carro, entre outras. É importante salientar que o trabalho infantil adultiza as crianças e adolescentes porque lhes atribui responsabilidades prematuras, além de gerar sentimentos de perda, de pressão, de exploração, e baixa auto-estima.

Alberto et al. (2006c) investigando o *trabalho infantil na cultura do abacaxi no município de Santa Rita-PB*, observaram que os motivos pelos quais as crianças se encontravam em situação de trabalho foram os mesmos já discutidos aqui: “condições financeiras” e “rede de relações que oportunizam”. Se encontravam desempenhando atividades como: plantar, capinar, adubar, limpar a fruta, selecionar, colher, carregar o caminhão, acondicionar em caixas, transportar até o caminhão com as caixas na cabeça, descarregar o caminhão, semear, aguar, vender na feira, entre outras. A faixa etária mais vulnerável para iniciação no trabalho foi de 10 a 12 anos. A maioria das crianças e adolescentes dessa pesquisa trabalhava para um patrão. Quanto à escolaridade, foi encontrado um alto índice de repetência, evasão, desistência escolar e até analfabetismo. Para esses trabalhadores precoces, o estudo não é visto como um elemento de transformação, porém, eles acreditam que terão um futuro melhor que o dos pais.

Trabalho precoce doméstico

Alberto et al. (2006a), no que diz respeito ao *trabalho infantil doméstico*, observaram que a modalidade TID (Trabalho Infantil Doméstico) do tipo **socialização** (trabalho realizado na própria casa e que tem o caráter de participação e contribuição na vida familiar) está mais presente nos estados da Paraíba e do Maranhão. A modalidade TID **ajuda** (trabalho realizado na casa da família ou de terceiros; a criança ou adolescente assume responsabilidades pelo cuidado da casa ou de pessoas; pode ou não receber pagamento) está mais concentrado no Rio Grande do Sul. O TID **remunerado** (trabalho no qual a criança recebe um pagamento em dinheiro ou gêneros) apresenta uma distribuição com pequenas diferenças, estando o maior percentual no

estado do Rio Grande do Sul, seguido da Paraíba. O TID aparece como uma questão de gênero, pois a grande maioria da amostra é composta de meninas (78,4%); e também uma questão de raça, sendo a maioria de afrodescendentes (62,6%). A idade das crianças e adolescentes varia de 7 a 18 anos. A maioria começou a trabalhar na faixa de 8 a 14 anos. Quanto ao trabalho dos pais: 61,4% trabalham; e na grande maioria, no setor de serviços. Quanto às mães 52,3% trabalham; também em maioria, no setor de serviços (destacando-se o trabalho doméstico). A renda mensal da família, na maioria dos casos, é de até 1 salário mínimo. Percebe-se que a maioria das famílias encontra-se entre a classe social mais baixa. Dentre as tarefas que as crianças e adolescentes desempenham, destacam-se as atividades relativas à cuidar da casa, como: varrer, lavar louça, colocar lixo fora, lavar banheiro, passar pano no chão, brincar com criança, lavar roupa, limpar geladeira, entre outros. No que diz respeito à escolaridade, 97,6% estuda atualmente. Os que deixaram de estudar alegam como motivos: dificuldades com a estrutura escolar, necessidade de trabalhar e por não gostar de estudar.

Sobre *trabalho precoce doméstico*, mais especificamente, existem estudos também de outros pesquisadores. Melo (1998), em seu trabalho “*O serviço doméstico remunerado no Brasil: de criadas a trabalhadoras*”, observou que as trabalhadoras domésticas remuneradas representavam 19% da população de mulheres trabalhadoras no Brasil em 1995. Esse setor é predominantemente feminino (90% dos trabalhadores eram do sexo feminino no ano de 1995) e tem um papel importante na absorção de mulheres com menos escolaridade e menos experiência. Em relação à idade, a autora observou a presença de crianças e adolescentes como trabalhadoras domésticas. Segundo ela, em 1985, havia 16% de trabalhadoras domésticas com faixa etária entre 10 e 17 anos. Em 1995, a porcentagem de trabalhadoras precoces subiu para 27%, onde a autora afirma que um dos motivos pode ser o de que essa atividade (trabalho doméstico) é uma das “portas de entrada” para o mercado de trabalho, além de ser informal e estabelecer relações de trabalho precárias. A grande maioria das trabalhadoras domésticas entrevistadas não tinham

carteira assinada, sendo a região Norte a que possuiu o maior número de trabalhadoras sem carteira assinada (93%), seguida da região Nordeste, com 91% sem carteira assinada.

A autora observou que o nível de escolaridade dessas trabalhadoras era muito baixo, sendo 88% das trabalhadoras domésticas brasileiras com escolaridade entre analfabetas à 1º grau incompleto. Em relação à remuneração, Melo (1998) concluiu que o trabalho doméstico é um dos setores de pior remuneração. No ano da pesquisa (1995), a maioria das trabalhadoras (46%) apresentava renda de meio à um salário mínimo, sendo a região Nordeste a que apresenta a pior situação; em 1995, o nordeste tinha 89% das trabalhadoras com renda entre zero e um salário mínimo. Uma das justificativas encontradas é que a sociedade considerada essa atividade como subalterna. É importante ressaltar que, os poucos homens que estavam inseridos nessa atividade recebiam salários melhores que as mulheres. Outro fato que a autora observou é que a jornada de trabalho é bem prolongada e o trabalho é pesado; ela compara inclusive com o regime servil.

Moreira & Stengel (2003) na pesquisa “Narrativas infanto-juvenis sobre o trabalho doméstico” observaram que as meninas iniciam no serviço doméstico bastante cedo, em alguns casos por volta dos seis anos de idade, e a maioria não foi trabalhar contra sua própria vontade, mas sim procuraram trabalho, ainda que pela necessidade econômica de sua família. As autoras colocam que a suposição de que as meninas trabalhadoras moram distante das famílias não foi confirmada na pesquisa; os laços familiares dessas meninas continuam preservados, e na maioria, os patrões são parentes ou conhecidos da família. Esse dado mostra que os patrões são da mesma classe social, muitas vezes do mesmo bairro; por isso poucos assinam a carteira de trabalho e os salários são baixos. Segundo as autoras,

Pode-se pensar que os baixos salários e o não cumprimento de direitos trabalhistas, como assinar a carteira de trabalho, relacionam-se com o nível socioeconômico dos empregadores. A alta rotatividade nos empregos também está associada às dificuldades financeiras dos empregadores. Por outro lado, o trabalho doméstico exercido nessas condições é consequência da falta de equipamentos públicos capazes de atender às demandas da população dos bairros de periferia dos grandes centros urbanos. (p. 54)

A grande maioria das entrevistadas afirmou que aprendem as tarefas com a mãe ou irmã mais velha, ou mesmo avó, mas sempre um membro do sexo feminino. Nessas famílias fica clara a divisão de gênero nos papéis sociais; enquanto que para as meninas são colocados os afazeres domésticos, para os meninos é o inverso, eles “não devem” fazer esses serviços. Segundo as autoras, alguns meninos fazem serviços pontuais, como limpar o quintal, recolher lixo ou cuidar dos animais.

Quando ajudam em suas próprias casas as meninas não vêem o serviço doméstico como trabalho, mas sim como uma obrigação para ajudar a mãe, ou mesmo como um aprendizado para o futuro. Tavares (2002) realizou uma pesquisa acerca de “O trabalho oculto de crianças e adolescentes exploradas nos serviços domésticos na cidade do Recife”. Segundo o autor, no Relatório sobre a situação mundial da infância, em 1997, o UNICEF denunciou o trabalho infantil doméstico como “uma situação de exploração oculta e de difícil visibilidade, presente em praticamente todo o mundo”.

O autor teve em sua amostra 200 crianças e adolescentes entre 11 e 17 anos, sendo 44,5% do total composto por crianças e adolescentes que ainda não tinham completado a idade mínima legal para ingressar no mercado de trabalho, o que comprova que os empregadores não respeitam a idade mínima e continuam empregando crianças e adolescentes.

Tavares (2002) destaca que o trabalho precoce contribui para a perda da infância. Em muitos depoimentos as crianças falam que deixaram de brincar para trabalhar e que sentem falta de ficar na casa dos pais brincando. A situação de trabalho faz com que a criança seja adulta antes do tempo, elas têm que ser criança e trabalhar, são crianças “adultizadas”.

Na pesquisa foi encontrado que as crianças e adolescentes trabalhadoras precoces na cidade do Recife são de famílias extremamente pobres, onde a renda é insuficiente para o sustento da família de cinco filhos ou mais. Esse é o motivo ao qual a grande maioria atribui o fato de estar trabalhando. Muitas são da região metropolitana, mas outras são do interior e ficam

longe das famílias, morando nas casas dos empregadores. Empregadores que muitas vezes não as tratam com respeito e dignidade; muitas relataram situações de humilhações e maus tratos das patroas.

Tavares (2002) afirma que

No exercício do trabalho doméstico remunerado, crianças e adolescentes se submetem a longas jornadas de trabalho, afastam-se da convivência familiar e comunitária, prejudicam-se em desempenho escolar, além de verem sonegados direitos sociais e trabalhistas, na busca pela satisfação de suas necessidades materiais.

Segundo o autor, o índice de abandono escolar vai aumentando com o passar da idade; a partir dos 14 anos de idade aumenta a quantidade de adolescentes que abandonam a escola sem ao menos ter completado o ensino fundamental I. Os motivos alegados pelas adolescentes para não estarem estudando foram: incompatibilidade com o trabalho (38,3%); não encontrou vaga na escola (23,4%) e por não querer estudar (19,1%). Entre os fatores que levam ao atraso escolar estão: jornada de trabalho longa e cansativa; e instabilidade do trabalho.

Haas (2003) observou que no trabalho doméstico predominam as crianças e adolescentes do sexo feminino, de faixa etária de 16 a 18 anos, de cor/raça parda/preta. Segundo o autor, o trabalho doméstico ocorre quase como uma extensão da rede de parentesco, pois as meninas realizam serviços domésticos desde cedo na própria casa e assumem responsabilidades maiores quando a mãe se ausenta.

Entre as entrevistadas, 27,51% cursavam o ensino fundamental I, 58,33% cursavam o ensino fundamental II e 10,27% cursavam o ensino médio. As trabalhadoras domésticas entrevistadas nessa pesquisa associaram a frequência à escola com melhores oportunidades de trabalho no futuro, por isso valorizam a escola.

Causas do trabalho precoce

Desde a antiguidade até os dias atuais a existência do trabalho precoce tem várias causas, desde aspectos culturais até fatores políticos, econômicos ou subjetivos. Madeira (1997) aponta que o motivo decisivo para haver trabalho precoce é a existência da possibilidade de trabalho para essa parcela da população, ou seja, a estrutura do mercado de trabalho, que oferece condições de trabalho para a mão-de-obra infantil. Outro fator muito importante que se soma à estrutura econômica é a pobreza, que “obriga” as famílias a colocar seus filhos menores de idade nas situações de trabalho para sustento da família.

Segundo Alberto (2002), em sua tese de doutorado, os fatores que influenciam na existência do trabalho precoce são de ordem macroestrutural. *“São todos aqueles fatores sociais, políticos e econômicos que forjam a necessidade de a família enviar seus filhos ao mercado de trabalho”* (pg. 42). Segundo a autora, todos estes fatores propiciam pobreza, desemprego e/ou salário insuficiente para o sustento da família, facilitando a inserção de crianças e adolescentes em situações de trabalho. Além disso, o trabalho precoce faz parte do subdesenvolvimento, onde a mão-de-obra é barata e há a disseminação de várias formas de trabalho clandestino, inclusive a utilização da força de trabalho de crianças e adolescentes.

Uma pesquisa do Fórum de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (2004), aponta o trabalho precoce como um fenômeno social complexo que encontra-se subordinado a múltiplos condicionantes de natureza econômica, social e cultural. A pesquisa acrescenta ainda que a pobreza favorece a inserção prematura de crianças no mercado de trabalho, e por outro lado, o trabalho precoce dificulta a ascensão futura a ocupações mais qualificadas e melhor remuneradas, gerando um efeito que os pesquisadores chamam de “ciclo transgeracional da pobreza”. Entre os fatores que estimulam a inserção das crianças no mercado de trabalho estão: a

situação de pobreza, as debilidades do sistema educacional, e a cultura dominante nas classes populares, que vê o trabalho precoce como algo positivo.

Segundo Kassouf (2007), a pobreza, a escolaridade dos pais, o tamanho e a estrutura da família, o sexo do chefe, idade em que os pais começaram a trabalhar, local de residência, entre outros são os indicadores mais analisados e dos mais importantes para explicar a alocação do tempo da criança para o trabalho. Outro ponto importante que “atravessa” essas causas é o fato de que o trabalho infantil se repete de pai para filho. Araujo (2005), em sua tese de doutorado, observou que as crianças trabalhadoras que ela pesquisava faziam parte da quarta geração, quer dizer, seus bisavós, seus avós e seus pais foram trabalhadores na infância.

Bufalo (2008) fez uma relação entre trabalho infantil e a teoria marxista e afirmou que

“a exploração de crianças e adolescentes no trabalho deve ser analisada na relação direta com as estratégias dos donos dos meios de produção em ampliar o contingente de trabalhadores disponíveis e diminuir seus gastos com a mercadoria força de trabalho. Assim, a inserção do trabalho infantil no processo de acumulação em substituição do trabalho adulto é também uma estratégia de supervalorização do capital, através da superexploração do trabalho humano de crianças e adolescentes, tidos como mais dóceis e fáceis de serem explorados”.

Segundo este autor, o adestramento da mão-de-obra e a disciplina para o trabalho fazem parte da educação oferecida às crianças no Brasil ao longo de sua história entre os séculos XVI e XIX. E, também, a educação oferecida até os tempos contemporâneos, em particular na preparação “profissional” para atividades comerciais, industriais e agrícolas destinadas às crianças da classe trabalhadora.

Apesar de muitas lutas para erradicar o trabalho infantil, ele continua ocorrendo no mundo todo e em muitos setores da economia, seja formal ou informalmente, na oferta de serviços, na agricultura, no comércio, no extrativismo, na produção fabril e nas atividades domésticas. Seja respaldado pelas necessidades das famílias submetidas à pobreza, pela concepção religiosa, pela divisão do trabalho manual e trabalho intelectual ou pelo suposto caráter disciplinador, educador e de formação humana atribuídos ao trabalho, a exploração do

trabalho infantil está registrada com inúmeros locais na história da humanidade. Um dos marcos da luta no enfrentamento ao trabalho infantil e que tem transformado-se em ação, em política pública trata-se do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI).

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

O PETI insere-se no conjunto das políticas públicas sociais implementadas no Brasil a partir dos anos 90, destinadas ao enfrentamento de demandas sociais como o combate ao trabalho infantil. Têm entre seus aspectos determinantes a concentração de riqueza, a divisão de classes sociais, a ausência ou debilidades das políticas públicas universais e as dimensões culturais e subjetivas que as envolve.

Em 1992 o Brasil passou a fazer parte do Programa Internacional para a Erradicação do Trabalho Infantil (IPEC). De acordo com Carvalho (2004), a partir de 1996, com o apoio da OIT e da UNICEF, o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) foi implantado no estado do Mato Grosso do Sul, onde havia mais de 2.000 crianças trabalhando na produção de carvão vegetal. Posteriormente, o programa foi se estendendo a todo o país. O programa oferece uma bolsa no valor de R\$ 25,00 na área rural e de R\$ 40,00 na área urbana. A proposta do PETI é que as crianças e adolescentes atendidos tenham jornada ampliada, ou seja, no horário oposto ao da escola, tenham atividades culturais, reforço escolar, atividades esportivas, além de merenda reforçada. Segundo Carvalho (2004), o programa apresenta problemas, mas também efeitos positivos. Dentre os problemas estão: cobertura insuficiente das crianças que exercem atividades de trabalho, atrasos recorrentes no repasse de verbas e no pagamento das bolsas, insuficiência do apoio da prefeitura para implantação da jornada ampliada, falta de fiscalização, interferência política na escolha das crianças contempladas, desarticulação entre a escola regular e a jornada ampliada, e baixa qualificação dos monitores, cuja capacitação é bastante variada entre os

municípios. No que se refere aos pontos positivos, a autora citou: contribuição do programa para a melhoria das condições de nutrição, redução da evasão escolar, e o impacto positivo da transferência de recursos para a economia e o comércio dos municípios.

É importante observar que, devido ao elevado grau de pobreza, o valor da bolsa oferecida pelo PETI torna-se fundamental para a reprodução social dessas famílias. A pesquisa realizada por Carvalho (2004) mostra que o dinheiro das bolsas é utilizado basicamente para alimentação, aquisição de material escolar, roupas e calçados, remédios, ou para o pagamento das contas de água e energia. Sobre o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil a autora coloca que

(...) a retirada de 810.769 crianças e adolescentes de ocupações especialmente penosas e degradantes, em 2.590 municípios brasileiros, viabilizando sua permanência na escola e, através da jornada, o seu acesso a atividades recreativas, esportivas e culturais, ampliando o seu capital cultural e os seus horizontes, não pode ser menosprezada. Mas, pode-se questionar se políticas mais amplas e universais seriam mais eficazes, como um programa de renda mínima para as famílias, condicionado à frequência de seus filhos na escola e pesados investimentos para a melhoria da escola. (p. 59)

Alberto & Pignata (2007), em uma pesquisa sobre o impacto do PETI na vida das crianças e adolescentes do município de João Pessoa, afirmaram que não há a utilização de uma metodologia específica por parte dos educadores, nem uma capacitação apropriada para atender às demandas do programa. Foi possível observar também nessa pesquisa que não há uma motivação pela causa da erradicação do trabalho infantil; só depois do contato com as crianças e do conhecimento da problemática, os educadores se assumem como tal. As autoras constataram que a jornada ampliada é vista como uma atividade extra-curricular que incentiva a criança a deixar a rua e melhora a qualidade de vida por meio da bolsa. Segundo esse estudo, aproximadamente 70% das famílias têm como rendimento fixo apenas os recursos provenientes das bolsas do PETI; dessa forma, o programa é visto de forma positiva porque tem sido responsável pela sobrevivência de várias famílias. Mesmo com todas as limitações, a visão geral do programa por parte das crianças e dos familiares é bem positiva, pois além de o dinheiro da

bolsa, as crianças realizam atividades diferentes da escola regular. As autoras afirmaram que o grande desafio do PETI no município de João Pessoa consta na limitação dos recursos (pois a bolsa tem um valor bem inferior ao que as crianças recebiam trabalhando) e a ausência de um projeto político-pedagógico que direcionasse o trabalho dos educadores com as crianças e com as famílias.

Como principais ações de combate ao trabalho infantil no Brasil, Kassouf (2004) citou: O bolsa escola e o programa de erradicação do trabalho infantil (PETI), sendo o segundo mais eficiente porque associa a bolsa com a obrigatoriedade de retirada da criança do mercado de trabalho.

Alberto et al. (2003) realizaram uma pesquisa sobre a atuação das instituições que se propõem a combater o trabalho infantil na Paraíba. Foi observado que os objetivos institucionais eram capacitar os adolescentes para o mercado de trabalho, escolarizar, coordenar e executar as políticas, e fiscalizar e defender os direitos dessas crianças. Portanto, observa-se que os objetivos não dizem respeito apenas a retirada dessas crianças e adolescentes das situações de trabalho; as instituições atuam na defesa dos direitos. Em relação às dificuldades encontradas pelas instituições os autores colocam que a maior dificuldade é a falta de formação específica nessa área, pois a maioria dos representantes na Comissão de Erradicação do Trabalho Infantil desconhece as implicações ao desenvolvimento físico, psíquico e social da criança e do adolescente.

Fernandes e Alberto (2009) em pesquisa com professores das escolas públicas que atendem crianças e adolescentes do PETI de João Pessoa identificaram que 88,8% dos professores (as) posicionam-se contra o trabalho. 31,9% disseram que seus alunos tiveram melhora no processo escolar após ingresso no PETI. 51,2% afirmaram que a mudança nos estudos ocorre porque o PETI motiva os alunos a irem para a escola. 86,8% afirmaram nunca ter tido contato com o PETI, mas 73,3% acreditam que a relação PETI-Escola poderia se dar através

de uma parceria na identificação dos trabalhadores precoces ou numa parceria pró-escolarização (17,4%).

Pessoa e Alberto (2009) numa pesquisa com crianças e adolescentes de 27 núcleos do PETI de João Pessoa identificaram que dentre os participantes (359), 15,8% realizavam atividades de trabalho doméstico antes da inserção do PETI. Quanto às atividades realizadas no PETI, 92,5% citaram as brincadeiras, 89,1% esportes, 75,8% artes, 67,7% reforço escolar. Para os participantes, o PETI provocou mudanças nas suas vidas; segundo eles 44,7% saíram da rua e 18,3% deixaram de trabalhar. 10% da amostra continua trabalhando e 35,3% ajudando. 84,7% dizem que é melhor não trabalhar e estar no PETI. Avaliam que o PETI contribui no seu processo de escolarização (91,9%); 49,1% revelam que fazem no PETI as tarefas e trabalhos da escola, 27,4% dizem aprender no PETI o que não conseguem na escola. 60,7% apontam que as atividades não condizem com as da escola. Desse modo, percebe-se uma nítida relação entre o trabalho precoce e escolarização, quer no sentido do trabalho atrapalhar a escolarização, quer no sentido da escolarização como instrumento de combate ou de enfrentamento ao trabalho precoce.

Trabalho Precoce e Escolarização

O trabalho precoce acarreta muitas consequências negativas, entre elas dificuldades de aprendizagem, defasagem idade-série, ou até mesmo abandono escolar. Madeira (1997) traz a relação entre pobreza, trabalho precoce e abandono escolar. As crianças e adolescentes que trabalham, na grande maioria das vezes abandonam a escola; ou quando não abandonam, não conseguem acompanhar, não tem um bom desempenho escolar e acabam ficando defasadas em relação às outras de sua faixa etária. Segundo a autora, a escola é o lugar onde ele deveria estar, ocupando-se de tarefas socialmente úteis que os tornariam cidadãos, conhecedores de seus

direitos e capazes assim de reverter a situação de extrema desigualdade em que vivem. Neste sentido, o trabalho precoce, visto como uma alternativa para melhorar conjuntamente a situação da família, cumpriria, pelo contrário, a função de preservar e perpetuar a pobreza da família e do país.

Tavares (2002) aponta que os fatores que levam ao atraso escolar são muitos. A jornada de trabalho é longa e exaustiva, onde são realizados diversos serviços pesados no decorrer do dia, fazendo com que o cansaço dificulte a ida à escola, ou até mesmo a concentração e o aprendizado.

Segundo o autor, a educação é sempre associada com a inserção no mercado de trabalho, e conseqüentemente, com a melhoria da qualidade de vida. Mas, nas classes populares o sentido da educação é subordinado à necessidade de sobrevivência; é mais urgente trabalhar para ajudar a comprar comida do que passar de ano na escola.

Kassouf (2007) afirma que os principais danos, apontados em discussões sobre o tema, são sobre a educação, o salário e a saúde dos indivíduos. Alguns autores acreditam que o fato de a criança trabalhar pode ajudar na sua educação, pois lhe dará condições de custear seus estudos; porém, a grande maioria é unânime em afirmar que o trabalho traz prejuízos à escolarização.

Pontili, R. M. et al. (2005), afirmaram que o ingresso precoce de crianças no trabalho implica seu afastamento prematuro das atividades escolares ou uma escolarização básica precária. Segundo as autoras, o trabalho precoce afeta o nível de educação, tendo conseqüências futuras no emprego e na renda desses trabalhadores, pois são condicionados a ocuparem cargos que não exigem qualificação e com baixa remuneração.

Alberto & Sousa (2007), no artigo titulado “Trabalho precoce e escolarização: um cotidiano de adversidades” afirmaram que as implicações que interferem no processo de aprendizagem propriamente dito, em sala de aula, são reflexo do tempo dedicado ao trabalho, em detrimento do estudo, o que contribui para constantes faltas às aulas, tempo restrito para estudar

e se dedicar às tarefas de casa, dificuldades de concentração nas aulas e de compreensão dos conteúdos. Devido à isso, as crianças trabalhadoras tem mais possibilidade de tornar-se um adulto com baixa qualificação, e portanto, terão dificuldades de trabalhar para mudar de vida, como eles mesmos esperam. Crianças e adolescentes trabalhadoras têm uma jornada cansativa entre trabalho e escola, tendo esta última um papel fundamental na formação, socialização e inserção social dessas crianças, além de contribuir para o desenvolvimento intelectual e cognitivo. Os conceitos aprendidos na escola, assim como as atividades desenvolvidas, possibilitam novos modos de operação intelectual, como abstrações e generalizações. Dessa forma, o acesso ao conhecimento sistemático é de extrema importância para o desenvolvimento do indivíduo.

Santos (2006) realizou um estudo sobre a redução do trabalho infantil e o aumento da frequência escolar na década de 90 no Brasil e observou que certas crianças e adolescentes se inserem no mercado de trabalho devido a falta de estrutura do ensino público e afirma que com o aumento do número de vagas e a diminuição das repetências, a frequência escolar aumentou no Brasil. O estudo salientou também que o trabalho não é o único motivo pelo qual as crianças não vão para a escola; tem crianças que não trabalham, mas também não frequentam a escola.

Bezerra (2006), também observou uma diminuição do trabalho infantil relacionada com um aumento da frequência escolar. Acredita-se que esse “fenômeno” está associado a mudanças nas condições sócio-econômicas das crianças e adolescentes, bem como a mudanças institucionais. Porém, apesar desse aumento na frequência escolar, o estudo mostra que ainda há um grande número de crianças trabalhando e estudando ao mesmo tempo, o que pode acarretar sérios danos ao seu desenvolvimento futuro e sua formação educacional. Bezerra afirma que o trabalho precoce tem implicações diretas sobre o aprendizado e o desempenho escolar, relacionados com a compreensão das disciplinas. O estudo conclui que quanto maior o número de horas de trabalho, menor o desempenho escolar; e que os alunos mais prejudicados são os que

trabalham 6 horas ou mais. O trabalho mais comum de ocorrer concomitante com os estudos e com jornadas prolongadas (6 horas em diante) é o trabalho doméstico.

Em relação à aprendizagem das crianças, Araújo (2005) argumenta que, de uma forma ou de outra, as crianças trabalhadoras, se alfabetizam em várias áreas. Aprendem a se defender, sabem como as outras pessoas as vêem e, principalmente, o que realmente são. Sabem o que devem e o que não devem fazer, onde podem ou não ir. Algumas aprendem matemática com mais facilidade no trabalho do que na escola, devido à necessidade de lidar com dinheiro, fazer contas rapidamente, dar troco; aprendem no dia-a-dia a somar, subtrair, multiplicar e dividir. Não usam as continhas “armadas” ensinadas pela professora, mas realizam as contas de outra maneira.

A escola tem um modelo “ideal” de funcionamento, tanto no que diz respeito à forma de ensinar os conteúdos, como também no que diz respeito a forma de ser e agir dos alunos. Quando um aluno não se adequa ao modelo preestabelecido, então passa a ser considerado como um problema e não consegue “acompanhar” a escola. Araújo (2005) observou que ao olhar o aluno a partir de uma ótica simplificadora, reducionista, através de modelos pré-estabelecidos, o/a professor/a faz com que ele perca sua identidade. E muitas vezes não considera a história de vida do aluno ou até mesmo outros conhecimentos que ele tenha; tem que se adequar aos padrões estabelecidos e adquirir os conhecimentos que a escola julga importante.

Em uma pesquisa realizada por Silva & Alberto (2003), os autores observaram que o cansaço físico provocado pelo trabalho precoce impede que os meninos façam as “tarefas de casa” que a professora solicita. Todas as crianças entrevistadas confirmaram que o trabalho atrapalha seus estudos, pois ficam sem tempo de estudar, fazer as tarefas, e ficam muito cansados. Nesse estudo, todas as crianças entrevistadas apresentam defasagem escolar de no mínimo três anos. Os autores chegaram à conclusão que o cansaço físico e mental causado pelo trabalho dificulta a concentração em sala de aula.

Segundo os dados da Pnad 2008, a taxa de escolarização das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos aumentou de 92,4% em 2007 para 93,3% em 2008. Dentre as crianças ocupadas, a taxa de escolarização aumentou 1,9 ponto percentual, alcançando 81,9%. Com exceção da Região Sul (79,4%), que apresentou redução em relação a 2007, de 1,6 ponto percentual da taxa de escolarização, todas as regiões apresentaram aumento da taxa de escolarização.

CAPÍTULO II

ASPECTOS TEÓRICOS: dos direitos ao processo de escolarização

Devido ao objeto de estudo, a fundamentação aqui apresentada se baseia em três eixos de discussão: primeiro, a categoria “trabalho precoce doméstico”; segundo, os direitos das crianças e adolescentes; e terceiro, a teoria histórico-cultural no que diz respeito ao vínculo com a escola, buscando entender o processo escolar.

A Categoria “Trabalho precoce doméstico”

A categoria “Trabalho **infantil** doméstico” é mais conhecida e discutida. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) define *trabalho infantil* como qualquer atividade exercida por menores de 18 anos de idade. No Brasil a idade mínima para a inserção no trabalho é de 16 anos, segundo a Emenda Constitucional n.º 20, de 15/12/1998, que eleva a idade mínima para a admissão ao trabalho de 14 para 16 anos de idade.

Segundo Alberto (2002), o termo *trabalho infantil* causa a impressão de que as atividades de trabalho são realizadas apenas por crianças, “retirando” os adolescentes. Considera-se mais adequado o termo ***trabalho precoce***, pois diz respeito à precocidade, à imaturidade para realizar atividades de trabalho; sejam crianças ou adolescentes. Devido à isso, no presente estudo, utilizar-se-á categoria trabalho precoce. E, mais especificamente, trabalho precoce doméstico.

Entende-se por “trabalho precoce” ***atividades de trabalho, remuneradas ou não, realizadas por crianças e adolescentes***. Compreende tanto atividades socialmente úteis como esquemas de profissionalização divergentes. Em outros termos, o que o trabalhador e a trabalhadora precoces fazem são atividades variadas, a cuja ação objetiva está inerente a intenção

de obter pagamento (que pode ser em espécie ou em gênero) ou complementar as atividades dos adultos.

Alberto, em sua tese de doutorado (2002) afirma que a categoria **trabalho precoce** não se encontra ainda definida conceitualmente ou construída sociologicamente de maneira uniforme. É difícil para os estudiosos da temática chegarem a um consenso. Segundo a autora, a dificuldade em conceituar “trabalho precoce” reside nas questões delicadas e nas implicações que envolvem o tema. Tais como:

1º) Há uma distinção condicionada por valores sociais entre o que é trabalho para o adulto e para as crianças – as atividades realizadas por crianças não são consideradas trabalho, mas ***ajuda a adultos, complemento das empreitadas familiares.***

2º) Os trabalhos desempenhados por crianças ***nem sempre se configuram como atividades produtivas,*** realizadas sob condições organizadas de produção.

3º) O trabalho infantil e o trabalho precoce são ilegítimos. A Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-Lei 8.069/90) proibiam qualquer trabalho para menores de dezesesseis anos, salvo na condição de aprendiz. (Alberto, 2002, pp. 38)

De acordo com o que foi discutido acerca da construção histórica do trabalho precoce, é possível perceber que essa realidade existe há muitos séculos e que apenas se modificou quanto às características. Seja enquanto instrumento de socialização e educação utilizado pela família, seja como forma de exploração de mão-de-obra barata por outras pessoas, o trabalho precoce existe até hoje.

Alberto (2002), afirma que nos processos produtivos que envolvem relações de produção formal, o trabalho precoce continua sendo usado para baratear a mão-de-obra, seja no emprego direto de crianças, seja no trabalho embutido, usado como complemento das empreitadas familiares. Segundo a autora, no Brasil contemporâneo, o emprego da mão-de-obra infantil se dá também na economia informal, onde estão incluídos os **trabalhadores domésticos**.

Moreira e Stengel (2003) fazem uma diferenciação entre “trabalho doméstico” e “serviço doméstico”, considerando o primeiro como um trabalho formal, onde a empregada recebe um salário em dinheiro ou em outros objetos, enquanto que o serviço doméstico, ao

contrário, diz respeito ao serviço realizado na própria casa, sem nenhuma espécie de remuneração. Considerando esse conceito de Moreira e Stengel, no caso do trabalho precoce, supõe-se que as crianças e adolescentes não estejam desempenhando de forma significativa o trabalho doméstico remunerado, mas sim os serviços domésticos de suas próprias casas, substituindo suas mães e outros adultos na realização das atividades domésticas, na maioria das vezes liberando-os para o trabalho fora de casa e assumindo os lugares dos mesmos.

Alberto et al. (2006) nos trazem o conceito de **trabalho infantil doméstico** entendendo que são os afazeres domésticos de cuidar de casas, pessoas ou animais (domésticos) executados para as próprias famílias ou para terceiros em troca de pagamento, em gênero ou espécie, por crianças e adolescentes. No presente estudo, é utilizado esse conceito para a categoria **trabalho precoce doméstico**. O conceito trazido por Melo (1998) engloba vários desses já citados. Segundo o autor, “*O Trabalho Doméstico não se constitui uma ocupação homogênea, podendo ser considerado tanto do ponto de vista da relação de trabalho: ajuda, serviço doméstico; quanto do ponto de vista da atividade de trabalho: babá, cozinheira, faxineira, doméstica polivalente*”.

É importante salientar que a modalidade Trabalho Precoce Doméstico pode ser subdividida em três tipos: o tipo **socialização**, que é considerado todo o trabalho realizado na própria casa e que tem o caráter de participação e contribuição na vida familiar; o tipo **ajuda**, que diz respeito ao trabalho realizado na casa da família ou de terceiros; a criança ou adolescente assume responsabilidades pelo cuidado da casa ou de pessoas, liberando os adultos para realizarem outras atividades, contribuindo de forma indireta para a renda familiar; e o tipo **remunerado** que é aquele trabalho no qual a criança recebe um pagamento em dinheiro ou gêneros (Alberto et al., 2006).

Os Direitos da Criança e do Adolescente

A realização de qualquer tipo de trabalho fere os direitos das crianças e adolescentes. A lei assegura o direito à não trabalhar, pois as atividades de trabalho atrapalham o desenvolvimento. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) regulamenta os direitos básicos e também os direitos relativos à educação e ao trabalho precoce. Nos artigos 3º, 4º e 5º, pode-se observar as determinações em relação aos direitos básicos das crianças e adolescentes:

Art 3º: “A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Art 4º: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Art 5º: Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

Aos pais cabe o cumprimento desses direitos, como pode-se observar no artigo 22: *“Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais”.*

No que diz respeito ao direito à educação, pode-se observar nos artigos 53 e 54:

Art 53 “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores(...). Art 54 É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

Em relação ao trabalho precoce, pode-se observar nos artigos 60 e 61: *“É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo ao disposto nesta Lei”*. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), criança é a pessoa que tem até doze anos de idade. E adolescente aquela que está entre os doze e os dezoito anos de idade (Art. 2º).

Em termos internacionais, são documentos importantes no que diz respeito ao Trabalho Precoce, principalmente as convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT): A Convenção 138 e a Convenção 182. A primeira estabelece: *“a idade mínima de admissão em qualquer tipo de trabalho nunca deverá ser inferior à idade de conclusão da escolaridade compulsória ou, em todo caso, a 15 anos”*. E para trabalhos perigosos a idade mínima é de 18 anos.

Enquanto que a Convenção 182, que se chama *“Convenção sobre proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação”* estabelece a adoção de medidas imediatas e eficazes visando a eliminação das piores formas de trabalho infantil.

No Brasil, em 12 de Junho de 2008, foi aprovado o Decreto 6481, que regulamenta os artigos 3º e 4º da Convenção 182. No artigo 1º do Decreto, foi aprovada a lista das Piores Formas de Trabalho Infantil, na qual está inserido o trabalho doméstico. No texto observa-se como prováveis riscos ocupacionais do trabalho doméstico:

Esforços físicos intensos; isolamento; abuso físico, psicológico e sexual; longas jornadas de trabalho; trabalho noturno; calor; exposição ao fogo, posições antiergonômicas e movimentos repetitivos; tracionamento da coluna vertebral; sobrecarga muscular e queda de nível.

E como prováveis repercussões à saúde estão:

Afecções músculo-esqueléticas(bursites, tendinites, dorsalgias, sinovites, tenossinovites); contusões; fraturas; ferimentos; queimaduras; ansiedade; alterações na vida familiar; transtornos do ciclo vigília-sono; DORT/LER; deformidades da coluna vertebral (lombalgias, lombociatalgias, escolioses, cifoses, lordoses); síndrome do esgotamento profissional e neurose profissional; traumatismos; tonturas e fobias.

No artigo 2º fica proibido o trabalho do menor de dezoito anos nas atividades descritas na lista das piores formas de trabalho infantil. Portanto, o trabalho doméstico só pode ser realizado por pessoas maiores de dezoito anos. Um problema enfrentado é que no Brasil, as medidas adotadas para fazer frente aos problemas inerentes à criança e adolescentes têm tido caráter pontual, de curto prazo que se apresentam como questões emergenciais, não como solução para o problema social como um todo. Segundo Estrela (2004), no Brasil convivemos com o paradoxo de termos num mesmo país, uma Lei séria, completa e coerente com as reais necessidades de nossa infância e adolescência, e uma situação de violência e exclusão social que se agrava a cada dia. As políticas sociais, na sua maioria, reproduzem a desigualdade existente na sociedade.

Além dos direitos básicos, direitos à educação e direito à não trabalhar, há um conjunto de leis que dispõem sobre o que deve ser ensinado em cada série e o que se espera que as crianças e adolescentes adquiram dos conhecimentos básicos. Em âmbito nacional, essas leis são a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) e os Parâmetros curriculares nacionais (PCN's).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei 9.394/1996, dispõe sobre as diretrizes e as bases da educação no que se refere aos processos formativos nas instituições de ensino. Determina a obrigatoriedade da escolaridade básica, a qual compreende: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Mais especificamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à Língua Portuguesa, versa que *“o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”*.

Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no

mundo letrado. Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à Matemática versam que “A constatação da sua importância apóia-se no fato de que a Matemática desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Do mesmo modo, interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno”.

As finalidades do ensino de Matemática indicam, como objetivos do ensino fundamental, levar o aluno a:

- identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas;
- fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número possível de relações entre eles, utilizando para isso o conhecimento matemático (aritmético, geométrico, métrico, algébrico, estatístico, combinatório, probabilístico);
- selecionar, organizar e produzir informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente;
- resolver

situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como dedução, indução, intuição, analogia, estimativa, e utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis; • comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas; • estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares; • sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a auto-estima e a perseverança na busca de soluções; • interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Diante do exposto, percebe-se que o esperado das crianças que atingiram essa série do ensino fundamental não é apenas responder questões e problemas matemáticos, mas também que tenham desenvolvido o raciocínio lógico e que apliquem essas habilidades à vida cotidiana, resolvendo problemas mais amplos do que problemas matemáticos. Isso engloba também habilidades sociais, como cooperativismo e convivência grupal.

O Processo Escolar na perspectiva da teoria histórico-cultural

O processo escolar diz respeito ao processo de educação formal (realizado oficialmente pela escola) para aquisição dos conteúdos escolares, científicos; que não são adquiridos por meio das experiências sociais; ou não totalmente; com o objetivo de auferir “graus” de escolaridade. Segundo Rego (1995), para explicar o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky fez uma importante distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana, os quais constituem os conceitos espontâneos, e os conhecimentos construídos em sala de aula a partir de sistemas de conhecimentos hierarquicamente relacionados e que compõem os conceitos elaborados, ou conceitos científicos. Com base nessa consideração, no processo escolar, onde as atividades educativas ocorrem de forma sistemática, planejada e intencional, ocorre a educação formal.

A educação para Vygotsky é o eixo em torno do qual se estrutura a personalidade. Ele reconhece que o desenvolvimento e a aprendizagem são fenômenos distintos e interdependentes, cada um tornando o outro possível. Para Vygotsky, a aprendizagem está presente desde o início da vida da criança; qualquer situação de aprendizagem tem um histórico precedente, ao mesmo tempo que produz algo inteiramente novo no desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, a inteligência é definida como a habilidade de aprender. *“Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”*. (Vygotsky, 2007, p. 103)

Segundo a teoria histórico-cultural de Vygotsky, os processos psicológicos superiores se originam na vida social, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com outros:

No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social, e mais tarde em nível individual; primeiro entre pessoas, e depois no interior da própria criança. Pode-se aplicar isto igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções psicológicas se originam como relações entre seres humanos.

O psiquismo desenvolve-se num meio que se constitui como um conjunto de circunstâncias às quais o organismo humano reage. Mas não se trata de simples resposta a estímulos ambientais, pois o meio sobre o qual o homem reage não é somente o natural, mas é também um meio criado por sua atividade.

Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral, em que o indivíduo traz consigo uma estrutura básica estabelecida ao longo da evolução da espécie (filogênese), o cérebro. Para ele, o cérebro constitui uma estrutura plástica, um sistema aberto cuja disposição e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do próprio desenvolvimento individual (ontogênese). Desse modo, o funcionamento psicológico, em que o cérebro constitui o substrato material da

atividade psíquica, fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior através de um processo histórico.

Todavia, a concepção de Vygotsky a respeito do funcionamento psicológico do indivíduo, dá ênfase ao papel dos sistemas de signos, produzidos na cultura, para a construção da subjetividade humana. Sob esse ponto de vista, para além dos mecanismos biológicos que se encontram na origem das funções naturais e se que perpetuam ao longo da evolução filogenética do indivíduo, os signos exercem um papel fundamental enquanto elementos formadores da atividade psicológica.

Nessa perspectiva, tomando por base os pressupostos da psicologia histórico-cultural, os quais caracterizam a concepção sócio-interacionista do pensamento de Vygotsky, ressalta-se neste estudo a interação dialética entre o social e o individual como dimensões que se integram e se influenciam mutuamente (Sousa, 2006). Nesse sentido, entende-se que a construção da subjetividade das crianças e dos adolescentes trabalhadores precoces decorre das experiências sociais vivenciadas por eles, cujas condições biopsicossociais tornam-se os elementos formadores de sua subjetividade.

Na concepção vygotskyana, o conceito de desenvolvimento se amplia na medida em que inclui dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, chamado “nível de desenvolvimento real” compreende as funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de determinados ciclos de desenvolvimento já completados, ou seja, esse nível é composto pelo conjunto de informações já adquiridas e aprendidas pela criança. O segundo nível de desenvolvimento é denominado “zona de desenvolvimento proximal”, que constitui-se por aquelas funções que ainda não estão maduras, mas sim em processo de maturação. E é através do segundo nível que é possível explicar as dimensões do aprendizado escolar. *“A zona de desenvolvimento proximal constitui-se elemento do processo de ensino-aprendizagem escolar. E a escola por sua vez desempenha papel específico em cada área do desenvolvimento e das*

funções psíquicas superiores” (Vygotsky, 2007). A zona de desenvolvimento proximal se refere à distância entre o nível do desenvolvimento real (determinado pela solução de problemas independentemente de ajuda alheia, pois a criança já possui o aprendizado) e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas com a orientação de adultos.

Daí a importância do trabalho pedagógico; numa atividade coletiva ou sob a orientação do professor, as crianças podem aumentar sua capacidade e desempenho, pois a imitação de habilidades cujo conteúdo vai além da capacidade real da criança, cria zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, ela ativa processos de desenvolvimento que se tornam funcionais na medida em que a criança interage com pessoas do seu ambiente, internalizando regras, valores e significados. A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. *“Vygotsky entende que as diferenças quanto à capacidade de desenvolvimento das crianças devem-se, em grande parte, às diferenças qualitativas no ambiente escolar. A diversidade das condições sociais promove aprendizagens também diversas e estas ativam diferentes processos de desenvolvimento”* (Palangana, 1994, p. 120).

Segundo Vygotsky (2009a), o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é de extrema importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A escola é um importante instrumento de mediação. Por isso, o desenvolvimento dos conceitos científicos ocorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança. Para ele,

À essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos.

Segundo Vygotsky (1989), a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual do sujeito, pois é o ambiente ideal para o aprendizado de habilidades essenciais à sua formação cognitiva, entre os quais: o estudo da gramática e da escrita, propiciando ao aluno que, antes do ingresso na escola lidava com o uso de sua língua materna de forma inconsciente e automática, passe a dominá-la no plano arbitrário, intencional e consciente; a formação de conceitos, o emprego específico da palavra e a operacionalização do signo, promovendo a passagem dos pré-conceitos, como os conceitos aritméticos do aluno escolar, para os verdadeiros conceitos do adolescente, os conceitos algébricos; o desenvolvimento das relações de generalidade e de equivalência dos conceitos, o que amplia a independência do conceito em face da palavra, do sentido, da expressão, proporcionando, assim, um maior complexo semântico na expressão verbal; a passagem de habilidades intelectuais do campo das funções psíquicas inferiores para o das funções superiores.

Vygotsky (2008) afirma que o aprendizado escolar induz à generalização, desempenhando um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais, ou seja, a criança desenvolve a consciência reflexiva por meio dos conhecimentos científicos.

Em relação à cultura, Vygotsky afirma que os processos psicológicos superiores são especificamente humanos e o seu desenvolvimento é concebido como um processo culturalmente organizado. Ele evidencia uma forte ligação entre os processos psicológicos humanos e a inserção do indivíduo num contexto sócio-histórico específico. Instrumentos e símbolos construídos socialmente definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral serão concretizadas ao longo do desenvolvimento. Por isso a importância da instituição “escola” nas sociedades letradas; a transmissão de conceitos científicos é fundamental na construção dos processos psicológicos dos indivíduos dessas sociedades. *“A cultura torna-se parte da natureza*

humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (Oliveira, 1992, pg. 24).

Diante do exposto, é possível perceber a importância da escolarização para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Porém, a escola, na maioria das vezes, não consegue lidar com as diferenças e peculiaridades de cada aluno. Percebe-se, por exemplo, a inabilidade das escolas em acolher e educar meninos e meninas com histórico de trabalho precoce; crianças adultizadas e muitas vezes com dificuldade de acompanhar a linguagem abstrata utilizada na educação formal.

Outro ponto importante da teoria histórico-cultural é a importância que é dada ao lúdico, ao brincar. Segundo Vygotsky, é através da brincadeira que o sujeito aprende a agir numa esfera cognitiva simbólica, ao invés de apenas numa esfera visual externa. Além disso, o brinquedo possibilita lidar com as regras, traz oportunidade para o preenchimento de necessidades irrealizáveis e também a possibilidade para exercitar-se no domínio da imaginação. Agir sob uma dimensão imaginária, permite que o sujeito em desenvolvimento aprenda a dirigir seu comportamento de forma reflexiva, com base não apenas na percepção imediata, mas, principalmente, no significado da situação. Em termos dos processos cognitivos, Vygotsky ressalta a importante contribuição do brinquedo enquanto propiciador da zona de desenvolvimento proximal. De acordo com ele, esta tende a se comportar num nível mais avançado do que o comportamento habitual, como se fosse maior do que é na realidade. Nessa perspectiva, o brinquedo constitui um elemento potencializador do desenvolvimento, que impulsiona conceitos e processos em expansão.

De acordo com Vygotsky (1998), o brinquedo promove o amadurecimento de aspectos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, seja por causa das interações sociais que a situação de brincadeira propicia, seja em vista da ampliação de processos cognitivos internos, em que a utilização de regras e a imitação de ações promovem a reconstrução do conhecimento

apreendido no ambiente. Além disso, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato.

CAPÍTULO III

MÉTODO

Perspectiva Metodológica

Devido à subjetividade do tema, a pesquisa aqui desenvolvida tem uma perspectiva qualitativa. A abordagem qualitativa no estudo da subjetividade volta-se para a elucidação, o conhecimento de processos complexos que constituem a subjetividade. Segundo Rey (2002), os estudos qualitativos se definem pela busca e explicação de processos que não são acessíveis à experiência, mas que existem em inter-relações complexas e dinâmicas que, para serem compreendidas, exigem o seu estudo integral e não uma fragmentação em variáveis.

Compreender a ciência como produção de indivíduos com trajetórias únicas pressupõe recuperar o lugar central do cientista como sujeito de pensamento, e não como sujeito neutro, isolado do processo. O cientista implica e é implicado pela pesquisa. Rey (2002) afirma que

A ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção (...) A representação da ciência como atividade supra-individual, que supõe a não-participação do pesquisador e o controle de sua subjetividade, ignora o caráter interativo e subjetivo do nosso objeto, o qual é condição de sua expressão comprometida na pesquisa. (Rey, 2002, p. 28)

Contexto

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa. As escolas participantes foram selecionadas a partir dos dados da pesquisa “*Trabalho Infantil Doméstico: perfil bio-sócio-econômico e configuração da atividade no município de João Pessoa-PB*” (Alberto et al. 2009), realizada pelo núcleo de pesquisa “Desenvolvimento da

Infância e da Adolescência em Situação de Risco Pessoal e Social” do programa de pós-graduação em psicologia social da Universidade Federal da Paraíba. Adotou-se esse critério porque a referida pesquisa identificou nessas escolas a maior porcentagem de crianças e adolescentes trabalhadoras domésticas. Segundo o relatório da referida pesquisa, uma das explicações para isso é a de que essas escolas se localizam nas imediações de bairros com características opostas: a) um de “baixa renda”, onde mora uma população significativa de trabalhadores, permanentes ou temporários, com pouco acesso a infra-estrutura e equipamentos institucionais; b) o outro compreende população de “alta renda”, que se utiliza da mão-de-obra trabalhadora, principalmente doméstica. Sendo assim, a maioria das crianças que se deslocam para essa escola a fim de estudar são de origem pobre e, portanto, precisam ajudar nos afazeres domésticos como forma de contribuição no conjunto das atividades familiares.

Participantes

Crianças e adolescentes que são trabalhadores precoces na atividade de trabalho doméstico. A faixa etária dos participantes compreendeu de 6 a 18 anos. A idade mínima de 6 anos foi um critério estabelecido considerando-se que a pesquisa foi feita nas escolas e pelo fato de que é a idade em que se inicia a escolaridade obrigatória. Quanto à idade máxima de 18 anos, foi um critério adotado por ser a delimitação do ECA para definir a adolescência e também porque é a idade mínima para iniciar trabalho doméstico.

A amostra foi definida pelo critério de saturação. *“Por critério de saturação entende-se o conhecimento formado pelo pesquisador, no campo, de que conseguiu compreender a lógica interna do grupo ou da coletividade em estudo”* (Minayo, 2008). Na amostragem de uma abordagem qualitativa, o pesquisador deve se preocupar menos com a generalização e mais com

a abrangência e o aprofundamento no processo de compreensão do grupo social em questão. Lima e Gondim (2002), afirmam que, quando se trata de estudos qualitativos, raramente se pode estabelecer com antecedência o número de participantes que serão entrevistados, uma vez que tal número depende da qualidade das informações colhidas. Devido à isso, só se vem saber o número de participantes quando se chega à *saturação qualitativa*, ou seja, quando as entrevistas começam a ficar repetitivas, nada mais acrescentando às informações já colhidas acerca do objeto de estudo.

A saturação foi atingida com 16 participantes, sendo 14 do sexo feminino e 2 do sexo masculino. As idades variam entre 8 e 18 anos. Um dos participantes cursa o 4º ano, 5 cursam o 5º ano, 2 cursam o 6º ano, 4 cursam o 7º ano, 2 cursam o 8º ano e 2 cursam o 9º ano.

Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos: um questionário “mosquito” que foi aplicado nas duas escolas, com todas as séries respectivas à amostra da presente pesquisa; uma entrevista semi-estruturada que foi aplicada apenas com os dezesseis participantes; dois questionários de domínio de conteúdo (um de português e um de matemática) que foi aplicado apenas com os participantes que cursavam o 5º ano do ensino fundamental.

Descrição dos instrumentos utilizados:

- O **questionário “mosquito”**; visou “sondar” quais as crianças e adolescentes que estavam realizando atividades de trabalho doméstico no momento da pesquisa;
- As **entrevistas** com os trabalhadores precoces; para investigar as questões relativas à caracterização das atividades e das condições de trabalho, e à identificação das dificuldades enfrentadas no contexto escolar;

- Os **questionários de domínio de conteúdo**; que foram elaborados particularmente para atender aos objetivos deste estudo, visando a análise do domínio de conteúdos escolares básicos em língua portuguesa e matemática, disciplinas da base nacional comum, conforme o Art. 26 da LDBEN/1996. Esse instrumento tem como objetivo identificar as dificuldades enfrentadas por trabalhadores precoces no processo de aquisição dos conteúdos escolares.

Procedimentos

Primeiramente, a presente pesquisa foi encaminhada à Secretaria de Educação do Município. Após o consentimento da mesma, esta pesquisa foi encaminhada à Comissão de Ética da Secretaria de Saúde do Estado, conforme determina a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. (Segue em anexo a certidão de aprovação do comitê de ética).

Com a aprovação do comitê de ética, deu-se início às visitas nas escolas. Inicialmente a amostra era composta por três escolas, porém a direção de uma das escolas afirmou não ser possível a realização da pesquisa, restando, portanto, duas escolas. Em uma das escolas a pesquisa foi muito bem aceita e a direção autorizou que começasse a aplicação dos questionários mosquitos na mesma semana. Na outra escola a direção exigiu que a autorização da Secretaria de Educação fosse em papel timbrado da prefeitura, pois o documento apresentado pela pesquisadora era digitado em computador e apenas assinado pelo Secretário da educação. Diante da solicitação, foi feita outra visita à Secretaria de Educação do Município para solicitação da autorização em papel timbrado. Após a apresentação desse documento, a direção autorizou o início da aplicação dos questionários mosquitos. Essa aplicação se deu em sala de aula, em todas

as turmas que correspondem à faixa etária do presente estudo; com o consentimento das professoras.

Após a análise dos questionários mosquitos, foram selecionados todos que apresentavam indícios de trabalho doméstico. Posteriormente, as crianças e adolescentes foram chamados para conversa com a pesquisadora afim de sondar quais realmente realizavam algum tipo de trabalho doméstico. A partir daí, foram selecionados os participantes da pesquisa e enviados os “termos de consentimento” aos pais ou responsáveis para que fosse possível dar início às entrevistas.

Houve um longo processo para a assinatura dos termos de consentimento. Algumas crianças e adolescentes esqueciam de mostrar aos pais, outros perdiam, outros não tiveram autorização, outros faltavam muito às aulas. Após diversas idas e vindas nas escolas, foi fechada a amostra de dezesseis participantes que obtiveram a autorização dos responsáveis e trouxeram os termos de consentimento assinados. A partir daí, deu-se início às entrevistas. Primeiramente houve uma entrevista “piloto” para que a pesquisadora pudesse investigar se as perguntas estavam claras e alcançavam os objetivos propostos. Após essa entrevista piloto houve algumas adequações no instrumento, como mudanças em algumas perguntas.

No que diz respeito aos questionários de domínio de conteúdo, o assunto foi baseado no conteúdo referente ao 4º ano do ensino fundamental; pois, como foram aplicados com os alunos do 5º ano, pressupõe-se que eles dominam o conteúdo do ano anterior. Após elaborados pela pesquisadora, esses questionários foram analisados por uma diretora de uma escola de ensino fundamental e por uma professora do 4º ano da mesma escola para investigar se o conteúdo estava adequado. Após algumas sugestões das citadas pedagogas, os questionários foram ‘corrigidos’ e analisados novamente antes da aplicação.

O questionário de domínio de conteúdo de português foi estruturado da seguinte forma: iniciava com um pequeno texto sobre “a copa do mundo”, pois é um tema que interessa às

crianças e adolescentes e é um tema atual, já que houve uma copa no corrente ano da pesquisa. Primeiramente tinha duas perguntas de interpretação do texto; depois a parte gramatical, que era composta por questões de separação de sílabas (seis palavras para separar as sílabas), encontro vocálico (seis palavras para escolher e marcar as que tinham encontro vocálico, sendo três para marcar) e encontro consonantal (seis palavras para escolher e marcar as que tinham encontro consonantal, sendo quatro para marcar); e na parte de ortografia tinha um pequeno ditado, onde a pesquisadora ditava seis palavras para os participantes escreverem.

O questionário de domínio de conteúdo de matemática foi estruturado em torno das quatro operações básicas: soma, subtração, multiplicação e divisão; porém, apenas com números pequenos. Na primeira questão havia uma lista de compras e uma tabela de preços para que os participantes respondessem de quanto precisariam para comprar todos os produtos (questão a), e quanto faltava (questão b) se ele só tivesse uma certa quantia em mãos (quantia menor do que a necessária); porém, é importante salientar que alguns produtos da lista seriam em dobro (por exemplo, 2 buchas) e na tabela de preços era colocado o preço unitário. Na segunda questão, foram expostos cinco produtos com seus respectivos preços e era perguntado aos participantes se dava para comprar dois produtos daquele com uma certa quantia (na questão “a” o dinheiro dava e sobrava; na questão “b” o dinheiro não dava). Na terceira questão era perguntado aos participantes quantos pratos uma personagem do questionário lavava por dia, sendo necessário uma simples continha de multiplicação para resolver a questão. Na quarta e última questão, os participantes precisavam realizar uma continha de divisão, pois lhes era perguntado quantas sacolas seriam necessárias para colocar certa quantidade de laranjas com certa quantidade em cada sacola.

Para evitar tantas saídas da sala de aula, e conseqüentemente, atrapalhar o processo de aprendizagem dos participantes da pesquisa, os questionários de domínio de conteúdo de

português e matemática foram aplicados no mesmo momento da entrevista com os participantes que cursavam o 5º ano. Após as aplicações, deu-se início às transcrições das entrevistas, correções dos questionários de domínio de conteúdo e análise dos dados.

Análise dos dados

O primeiro instrumento utilizado foi o questionário mosquito, que foi aplicado em todas as turmas correspondentes à faixa etária do presente estudo nas duas escolas. Dessa forma, foram aplicados 435 questionários mosquito, sendo 211 em uma escola e 224 na outra. Destes 435, 61 participantes (14%) responderam que realizavam algum tipo de atividade de trabalho. Desse total de 61 trabalhadores precoces, 37 (60,6%) deram indícios de serem trabalhadores precoces domésticos. Em alguns desses questionários que apresentavam indícios de trabalho doméstico havia questões dúbias acerca da situação de trabalho; portanto, se procedeu um contato com os participantes para esclarecimentos acerca das atividades. A pesquisadora chamou um por um para perguntar sobre o que haviam escrito nos questionários, podendo, dessa forma, esclarecer qualquer dúvida. Após esses contatos, 22 participantes foram confirmados como trabalhadores precoces domésticos. Destes 22, apenas 16 tiveram permissão dos responsáveis para participar da pesquisa.

A análise das entrevistas foi feita por meio de **análise de conteúdo temática de Bardin** (2010). Segundo a autora, as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pólos: 1) A pré-análise; 2) A exploração do material; 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é a fase de organização, onde são definidos os objetivos do estudo e escolhidos os instrumentos que serão utilizados para atingir esses objetivos. Essa fase tem como objetivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais,

de maneira a organizar um plano de análise. Bardin chama de *corpus* o conjunto dos instrumentos que serão submetidos aos procedimentos analíticos. Na fase da exploração do material, se põe em prática o que foi planejado na pré-análise; realizando primeiramente uma “leitura flutuante” do material, com o objetivo de conhecer o texto para se ter as primeiras impressões; depois deve-se dar início à codificação e à categorização, etapa na qual os dados começam a ser “separados” em temas e categorias, de acordo com os objetivos do estudo. Na terceira fase, do tratamento dos resultados, estes são tratados de modo que sejam significativos e válidos. Nesse momento que o pesquisador faz as descrições dos dados, posteriormente faz as inferências, que diz respeito às suas impressões pessoais; e por fim, as interpretações, onde o pesquisador soma suas inferências com a base teórica utilizada, fazendo as conexões entre o que foi encontrado e as pesquisas anteriores, como também entre o que foi encontrado no campo e o que os autores dizem a respeito do assunto.

Com relação à análise dos questionários de domínio dos conteúdos em língua portuguesa e matemática, a análise do desempenho obtido por cada participante na realização dos exercícios propostos foi realizada com base nos critérios de avaliação determinados pelas propostas curriculares da Secretarias de Educação do Município de João Pessoa. Esta, por sua vez, fundamentada na recomendação do MEC, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nessa perspectiva, foram observados os seguintes critérios:

Para o exercício de língua portuguesa – em termos de leitura: ler com entonação adequada à pontuação do texto de forma a compreender o quê leu e interpretá-lo coerentemente na linguagem oral e na linguagem escrita. Nas questões de gramática: identificar e distinguir vogais e consoantes e, a partir disso, reconhecer um encontro vocálico e consonantal numa palavra. Nas questões de ortografia: escrever corretamente as palavras associando a pronúncia à escrita.

Para o exercício escrito de matemática – resolver situações problema com as quatro operações fundamentais (adição; subtração; multiplicação; e divisão), de forma a identificar a operação utilizada naquela situação.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A relação entre Trabalho Precoce Doméstico e Processo Escolar

Dos 16 participantes da pesquisa, 14 são do sexo feminino e 2 são do sexo masculino. Um dos participantes cursa o 4º ano, 5 cursam o 5º ano, 2 cursam o 6º ano, 4 cursam o 7º ano, 2 cursam o 8º ano e 2 cursam o 9º ano. As idades variam de 8 a 18 anos. No que diz respeito à raça/etnia, 6 se identificaram como morenos, 8 se identificaram como pardos, 1 se identificou como branco e 1 se identificou como amarelo. Em relação à defasagem idade-série, 7 participantes não apresentam defasagem, 6 participantes apresentam defasagem de 1 ano, 1 participante apresenta defasagem de 2 anos, 1 participante apresenta defasagem de 3 anos, e 1 participante apresenta defasagem de 4 anos. É interessante perceber que 9 participantes apresentaram defasagem idade-série, porém, apenas 7 participantes afirmaram terem sido reprovados em alguma série, e destes 7 apenas 1 participante afirmou ter perdido dois anos, um ano porque reprovou e outro porque parou de estudar. Como então explicar essa defasagem? Madeira (1997) afirma que as crianças e adolescentes que trabalham não conseguem acompanhar os conteúdos escolares, não tem um bom desempenho escolar e acabam ficando defasadas em relação às outras de sua faixa etária. Acredita-se que a defasagem não se deve apenas à reprovação, repetência ou desistência; em alguns casos as crianças já começam a estudar com um certo atraso na idade; em outros casos as crianças perdem um ano de estudo porque a família muda de cidade, ela deixa de freqüentar a escola, e quando vai se matricular no ano seguinte tem que refazer a série que perdeu. No estudo realizado por Alberto e cols. (2006a), foi realizado um teste estatístico relacionando o número de horas trabalhadas com os anos de defasagem escolar; os dados revelaram uma correlação moderada entre número de horas

trabalhadas por dia e anos de defasagem escolar; as crianças e adolescentes que têm apenas um ano de defasagem escolar estão concentrados na categoria até 2 horas de trabalho por dia.

Os dados identificados caracterizam o trabalho precoce doméstico para esse grupo de participantes como uma atividade desenvolvida por crianças e adolescentes, na maioria meninas de característica étnica predominantemente afrodescendente. Os dados aqui identificados corroboram de diversos autores, como Melo (1998) que afirma que o trabalho doméstico é predominantemente feminino. Em relação à idade, a autora observou a presença de crianças e adolescentes como trabalhadoras domésticas. Haas (2003) e Moreira e Stengel (2003) também chamam atenção nos seus achados para a questão de gênero e etnia. Haas observou que no trabalho doméstico predominam as crianças e adolescentes do sexo feminino, de faixa etária de 16 a 18 anos, de cor/raça parda/preta. Segundo Moreira e Stengel, a maioria das empregadas domésticas são do sexo feminino e de cor negra, considerando-se as categorias preta e parda. Apesar das citadas pesquisas serem regionais, outros estudos de âmbito nacional corroboram esses achados. Alberto e cols. (2006a), identificaram o trabalho precoce doméstico como uma questão de gênero, pois a grande maioria da amostra é composta de meninas; e também uma questão de raça, sendo a maioria de afrodescendentes. Sabóia (2000) afirma que alguns estudos que analisam a questão do trabalho infantil, realizados nas últimas décadas, já vinham sinalizando que o emprego doméstico ocupa a mão-de-obra de meninas. Entre 1981 e 1989, esta ocupação manteve o primeiro lugar absoluto no *ranking* das ocupações femininas. Em 1998, foi detectada a existência no Brasil de quase 400 mil meninas empregadas domésticas com idades entre 10 e 16 anos. Segundo a autora, este contingente é basicamente formado por meninas pobres, de cor/raça preta ou parda e com baixa escolaridade.

Trabalho Precoce Doméstico

Inserção no trabalho precoce doméstico

Ao ser abordado o tema **da idade que começou a trabalhar**, as idades variaram de quatro a quatorze anos, sendo distribuídas da seguinte forma: 4 anos (1 ocorrência), 5 anos (1 ocorrência), 6 anos (2 ocorrências), 7 anos (1 ocorrência), 8 anos (2 ocorrências), 9 anos (2 ocorrências), 10 anos (4 ocorrências), 11 anos (1 ocorrência), 12 anos (1 ocorrência), 14 anos (1 ocorrência). Moreira e Stengel (2003) observaram que as meninas iniciam no serviço doméstico bastante cedo e a maioria não foi trabalhar contra sua própria vontade, mas sim procuraram trabalho, ainda que pela necessidade econômica de sua família. O que significa que a infância, para as classes pobres, acaba mais cedo, em especial para as meninas (Sarti, 1996; Dauster, 1992; Moreira & Stengel 2003).

Segundo observado no Estatuto da Criança e do Adolescente, começar a trabalhar nessa idade fere os direitos dessas crianças e adolescentes, influenciando nos seus estudos e no desenvolvimento como um todo.

Atividades domésticas que realizam

Ao ser abordado o tema do trabalho, através das **Atividades domésticas que realizam**, os dados deram conta de três categorias: cuidar da casa, cuidar de pessoas, cuidar da alimentação. A categoria cuidar da casa abrange atividades como: varrer (15 respostas), passar pano no chão (8 respostas), lavar louça (14 respostas), arrumar o quarto (11 respostas), lavar banheiro (7 respostas), lavar roupas (2 respostas), limpar o fogão (1 resposta), estender roupas (1 resposta). O maior número de respostas se encontra nessa categoria. É importante salientar que o

total de respostas excede o número de entrevistados (16 entrevistados) porque em todos os casos houve mais de uma resposta, os entrevistados realizam mais de uma atividade em casa.

A categoria cuidar de pessoas (4 respostas) abrange atividades como: dar banho na avó, cuidar dos irmãos, cuidar de parentes menores (como primos), ajudar a cuidar de crianças no trabalho da mãe. A categoria cuidar da alimentação (6 respostas) abrange fazer comida e, em um dos casos, fechar quentinhas e entregar.

Os dados encontrados por Alberto et al. (2006) corroboram os dados encontrados aqui. Segundo os autores, dentre as tarefas que as crianças e adolescentes desempenham, destacam-se as atividades relativas à cuidar da casa, como: varrer, lavar louça, colocar lixo fora, lavar banheiro, passar pano no chão, brincar com criança, lavar roupa, limpar geladeira, entre outros.

Em relação às modalidades do trabalho doméstico, pôde-se observar a seguinte distribuição: 7 participantes se enquadram na modalidade “socialização”, 8 participantes se enquadram na modalidade “ajuda” e 1 participante se enquadra na modalidade “remunerado”. Diante desses dados relativos às atividades realizadas, pode-se observar que o trabalho ocupa um grande espaço na vida dessas crianças e adolescentes, podendo, conseqüentemente, atrapalhar o acompanhamento dos conteúdos escolares.

Motivos do trabalho

Quando indagados sobre **o motivo pelo qual trabalham em casa**, duas categorias emergiram: socialização e ajuda. A categoria socialização diz respeito às respostas nas quais os entrevistados afirmam que fazem as atividades domésticas porque querem ajudar a mãe ou responsável: “*Porque eu gosto, eu quero ajudar minha mãe*” (11 anos, sexo feminino, socialização); “*Porque eu gosto de ajudar minha mãe*” (13 anos, sexo feminino, socialização). A categoria ajuda diz respeito às falas nas quais os entrevistados percebem a necessidade de

trabalhar em casa para liberar a mãe para trabalhar fora e sustentar a família: *“Porque minha mãe trabalha e não tem como ela trabalhar e arrumar a casa quando chegar”* (18 anos, sexo feminino, ajuda).

Alguns dos entrevistados que responderam que trabalham em casa para ajudar não se dão conta de que o responsável está em casa, mas realizando outras atividades para prover a família. Essas crianças e adolescentes não observam que seu trabalho em casa disponibiliza os adultos para realizarem outras atividades. Moreira e Stengel (2003) também observaram em sua pesquisa que quando ajudam em suas próprias casas as meninas não vêem o serviço doméstico como trabalho, mas sim como uma obrigação para ajudar a mãe, ou mesmo como um aprendizado para o futuro.

Estudo anterior de Haas (2003) comprova que o trabalho doméstico ocorre quase como uma extensão da rede de parentesco, pois as meninas realizam serviços domésticos desde cedo na própria casa e assumem responsabilidades maiores quando a mãe se ausenta.

Atividades do responsável

Para que se pudesse verificar as modalidades “socialização” e “ajuda” de modo que os participantes não representassem as atividades de socialização como ajuda em casa, indagou-se acerca das **ocupações dos responsáveis** enquanto a criança ou o adolescente desempenha as atividades domésticas. A partir disso, os dados deram conta de três categorias: trabalha em casa, trabalha em casa com remuneração, trabalha fora. A categoria trabalha em casa diz respeito aos responsáveis que realizam o trabalho doméstico da própria casa e os entrevistados auxiliam nesse trabalho: *“Minha mãe tá em casa fazendo o almoço. Porque agora ela não tá trabalhando porque a menina [irmã pequena] tá nova”* (13 anos, sexo feminino, socialização).

A categoria trabalha em casa com remuneração diz respeito aos responsáveis que ficam em casa, mas realizam atividades remuneradas para outras pessoas e os entrevistados ficam “responsáveis” pelos afazeres domésticos: “*Ela fica em casa debulhando feijão... ela dá pro homem e o homem dá o dinheiro a ela*” (13 anos, sexo feminino, remunerado); “*Ela está em casa fazendo as quentinhas*” (13 anos, sexo feminino, ajuda). A categoria trabalha fora diz respeito aos responsáveis que se ausentam de casa para trabalhar, enquanto que os filhos cuidam da casa: “*Ela [mãe] trabalha de manhã e de tarde, só que quatro horas ela já está em casa*” (11 anos, sexo feminino, ajuda); “*Mainha tá trabalhando*” (11 anos, feminino, ajuda).

No presente estudo observa-se que, na maioria dos casos (8 ocorrências), o trabalho doméstico é do tipo ajuda; ou seja, as crianças e adolescentes trabalham em suas próprias casas para disponibilizar os adultos para realizarem outros trabalhos. O que se faz necessário entender é que, nesses casos, as atividades dessas crianças e adolescentes não são vistas como trabalho, mas sim como uma ajuda para a família. É necessário destacar a importância do trabalho precoce no âmbito doméstico. Ele não é contabilizado enquanto tal, quer dizer, por não ser um trabalho reconhecido, de carteira assinada, ele não é considerado quando se trata do número de trabalhadores domésticos. Porém, é de extrema importância para o conjunto familiar; pois no momento que os responsáveis não realizam essas atividades para realizar outra que traga dinheiro para a família, a criança ou adolescente realiza as atividades que a família teria que pagar outra pessoa para fazer. Esses trabalhadores precoces não contribuem com a renda familiar diretamente, mas indiretamente, com seu trabalho. Esse dado revela também a contribuição do trabalho precoce no conjunto familiar, no complemento das finanças da família. Mas, também no processo capitalista, uma vez que não se conta na renda geral da família, mas que aparece no processo de reprodução da mesma.

Na pesquisa realizada por Alberto et al. (2009) sobre trabalho doméstico, a qual serviu como base para a presente pesquisa por ter entre a sua amostra as mesmas escolas, foram

encontrados números diferenciados em relação às modalidades: 47,0% da amostra constituiu-se de participantes que realizavam TID remunerado, 33,0% que realizavam o TID socialização e 20,0% o TID ajuda. A explicação para essa diferença no número de trabalhadores remunerados talvez se deva ao combate ao trabalho infantil, com a inserção no PETI. Sobre a modalidade ajuda, os autores afirmam que *“É importante ressaltar que as crianças e adolescentes que desempenhavam o TID ajuda realizavam atividades que ocupavam um grande espaço de tempo, e não recebiam remuneração em espécie (mesmo quando o trabalho era feito em casa de parentes), o que revela a característica de exploração da atividade”*. Pode-se observar novamente por meio desses dados que os direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 60 e 61) não estão sendo respeitados.

O “pagamento”

Ainda na tentativa de verificar as modalidades de trabalho doméstico, foi perguntado aos participantes se eles recebiam alguma coisa em troca do seu trabalho. A partir dessa pergunta, surgiram três categorias: recebe objetos, recebe dinheiro, não recebe. A categoria recebe objetos diz respeito aos entrevistados que afirmaram receber algum tipo de objeto ou presente pelo seu trabalho: *“Recebo. Minha mãe disse que ia me dar um celular e me deu...”* (11 anos, sexo feminino, ajuda); *“Recebo... alguns presentes”* (13 anos, sexo feminino, socialização). A categoria recebe dinheiro diz respeito aos entrevistados que afirmaram receber dinheiro pelo trabalho doméstico que realizam: *“Recebo dinheiro (...) E tem vezes que eu vou cuidar da menina e ganho dinheiro”* (13 anos, sexo feminino, remunerado); *“Ela dá dinheiro, dá roupa, dá tudo”* (13 anos, sexo feminino, socialização). A categoria não recebe diz respeito aos entrevistados que afirmaram não receber nada: *“Não gosto de receber nada por ter feito alguma coisa não”* (10 anos, sexo masculino, socialização).

Um fator que chama atenção nesse tema é que algumas crianças e adolescentes consideram os objetos de que precisam como sustento da família, ou seja, não consideram o fato dos responsáveis o manterem de todas as necessidades (higiene, alimentação, vestuário) como presentes, é como se fosse obrigação. Enquanto que outros consideram o fato de ganhar óculos de grau ou roupas como presentes que foram dados porque eles ajudam nos afazeres domésticos. Aquilo que é obrigação da família é visto como pagamento.

Como discutido anteriormente, as modalidades socialização e ajuda dão um caráter de invisibilidade ao trabalho dessas crianças e adolescentes. Por não receberem pagamento em dinheiro (ou não oficialmente como emprego), muitas vezes essas atividades não são vistas como trabalho. No entanto, essa manutenção de produtos de higiene, vestuário, alimentação, saúde é obrigação da família, como estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 4º. Voltando ao conceito de trabalho precoce **“atividades de trabalho, remuneradas ou não, realizadas por crianças e adolescentes”**; que são atividades variadas, a cuja ação objetiva está inerente a intenção de obter pagamento (que pode ser em espécie ou em gênero) ou complementar as atividades dos adultos, pode-se observar que ele engloba não só o pagamento em dinheiro, mas também em gêneros, como foi dito pelos participantes.

Os dados identificados sobre as condições de trabalho doméstico enfrentadas pelas crianças e adolescentes revelam um conjunto de atividades desempenhadas por trabalhadores precoces que começam cedo a cuidar da casa, das pessoas e da alimentação, além de contribuir na família, quer via aprendizado, quer via complemento da renda familiar, que recebem pagamento em gênero ou espécie.

Situação na escola

Situação atual na escola

Ao ser abordado com os participantes o tema **Situação atual na escola**, as falas dos participantes possibilitaram a emergência de quatro categorias temáticas: Intensidade, avaliação, interesse, e problemas. Por intensidade entende-se as falas dos entrevistados que caracterizam a sua situação na escola. Essa caracterização apresenta pelo menos três níveis: boa, regular e mal. Como essa pesquisa tem caráter qualitativo, não dá para se fazer generalizações, mas permite a análise de que nesse grupo estudado, embora haja aspectos particulares, de um modo geral não há diferenças significativas, como mostram as falas a seguir: “boa”, “regular”, “bem”, “mais ou menos”, “muito boa” e “mal”.

A categoria avaliação embora venha numa linha de semelhança com a intensidade, ela apresenta uma dimensão diferente, na medida em que ela atribui uma ponderação quantitativa, ordinal ou de valoração no que diz respeito à notas, como revelam essa fala: “*Tem algumas matérias que eu tiro nota alta, tem três que eu tô com nota meia ruim*” (13 anos, sexo feminino, socialização).

A categoria interesse emerge nas falas em que as crianças e adolescentes participantes da pesquisa apresentam a sua situação atual na escola a partir da atribuição a si próprio de uma responsabilidade no envolvimento com os estudos e trabalhos escolares. Percebe-se que a situação escolar é tratada pelas crianças e adolescentes como de sua responsabilidade. Esses sentimentos são expressos por falas do tipo: “*Gosto de estudar, fazer as provas, trabalhos*” (11 anos, sexo feminino, ajuda).

A categoria problemas emerge nas falas em que as crianças identificam os aspectos particulares ou específicos nas quais centram-se as dificuldades por elas enfrentadas na escola. Essas dificuldades aparecem relacionadas às disciplinas tratadas na escola, como mostram as

falas a seguir: “*Eu só tenho um pouco de dificuldade em matemática*” (13 anos, sexo feminino, socialização).

Essas categorias intensidade, avaliação, interesse e problema apresentam variabilidades, porém, percebe-se uma tendência de as crianças e adolescentes se responsabilizarem por sua situação na escola.

Situação anterior de reprovação/repetição

O tema da situação anterior na escola foi abordado a partir da **Reprovação/repetição**. Os dados deram conta de quatro categorias: ocorrência, série, causas e dificuldades. Porém, é importante salientar que nas duas primeiras (ocorrência e série) as perguntas foram diretas, portanto as respostas foram objetivas. No que diz respeito à ocorrência (na qual a pergunta feita aos entrevistados foi: “Alguma vez você já reprovou ou repetiu de ano?”), as respostas encontradas foram *sim* ou *não*, divididos em 11 respostas “não” e 5 respostas “sim”. É interesse perceber que em pesquisa realizada no ano de 2005 por Alberto e cols., o índice de reprovação foi bem mais alto, o que pode ser explicado pelo fato de que no ano de 2005 o IDEB era mais baixo e agora esse número melhorou.

Na categoria série que reprovou, os entrevistados que responderam “sim” na categoria anterior relatam qual a série que ocorreu essa reprovação, sendo 1 resposta referente à 6ª série; 2 respostas referentes à 1ª série; 2 respostas referentes à 3ª série.

A categoria causas tem um aspecto interessante, pois emerge nas falas das crianças uma análise explicativa da situação anterior na escola. Tratam-se de falas que abordam as causas e que divide-se em causas de ordem familiar, causas relativas à estrutura escolar, e causas de ordem pessoal, como expressam as falas: “*Porque meu irmão foi... falecido, aí eu tive que perder aula*” (16 anos, sexo feminino, socialização); “*Porque não me ensinaram a ler*” (11 anos, sexo

feminino, socialização); *“Repeti porque assim... eu não me interessava muito bem”* (16 anos, sexo feminino, socialização). Na categoria dificuldades, os entrevistados falam dos problemas enfrentados que levaram à essa reprovação ou repetição escolar: *“Porque eu não sabia de nada”* (13 anos, sexo feminino, remunerado).

Assim como no tema anterior (situação atual na escola), pode-se perceber que as crianças e adolescentes se culpabilizam pela reprovação, ou seja, a responsabilidade de aprender o conteúdo e tirar notas altas para passar de ano está só nelas; se não atingem o “esperado” a culpa é delas. Alberto et al. (2006) também encontraram dados que revelam essa responsabilização por parte das crianças e adolescentes. Segundo os autores, 76,6% dos participantes alegaram dificuldades associadas a problemas pessoais, tais como “dificuldade de aprendizagem”, “faltas”, “desistência”, “desinteresse”, “desatenção”, “não se esforçou o suficiente”, “porque errou na prova”. São motivos cujos dados revelam um sentimento de culpabilização por parte desses trabalhadores precoces.

Essas crianças e adolescentes não associam suas dificuldades escolares nem ao trabalho, nem às condições da educação, e nem mesmo à estrutura da própria escola. Mas isso não diz respeito apenas aos trabalhadores precoces; todos os tipos de dificuldades enfrentadas no âmbito escolar culpabilizam a criança; a dificuldade está embutida na criança, ela que não se esforça, ela que não aprende. O fracasso escolar deve ser entendido como um elemento resultante da integração de várias “forças” que englobam a escola; o espaço das relações sociais, a família e a sociedade como um todo.

Patto e cols. (2004) realizaram um estudo sobre o fracasso escolar no qual perceberam várias concepções diferentes: na primeira concepção o fracasso escolar é visto como problema psíquico, ou seja, há a culpabilização das crianças e de seus pais; na segunda concepção o fracasso escolar é visto como um problema técnico, ou seja, há a culpabilização do professor; na terceira concepção o fracasso escolar é visto como uma questão institucional, onde a culpa é da

escola; na quarta concepção o fracasso escolar é visto como uma questão política, concepção que enfatiza a dimensão política da escola, considerando as relações de poder.

A primeira concepção é a mais comum e a que foi observada também nos dados aqui encontrados. Patto (1997) chama atenção também para o papel do psicólogo dentro do ambiente escolar. A psicologia muitas vezes é responsável por reforçar a idéia do aluno que tem dificuldade, assumindo o lugar de orientadora na busca da normalidade, avaliando e classificando as “crianças-problemas”. Essa postura tende a culpabilizar o sujeito pelos seus comportamentos e seu fracasso escolar, excluindo todos os outros fatores envolvidos no processo. A autora afirma que o psicólogo ao tentar identificar o “aluno-problema”, acaba justificando a sua exclusão, demonstrando cientificamente que essas crianças têm pouca capacidade de aprender, e por isso não adianta investir na sua educação.

Interrupção nos estudos

O tema da interrupção nos estudos foi abordado por meio de perguntas acerca da temática **Parou ou desistiu de estudar**, da qual emergiram três categorias: ocorrência, série e causas. Da mesma forma que no tema anterior, nas duas primeiras categorias (ocorrência e série) as perguntas foram diretas, portanto as respostas foram objetivas. Na categoria ocorrência (na qual a pergunta feita aos entrevistados foi: “Alguma vez você já parou ou desistiu de estudar?”) as respostas encontradas foram *sim* ou *não*, divididos em 15 respostas “não” e 1 resposta “sim”.

Na categoria série que parou a entrevistada que respondeu “sim” na categoria anterior relata qual a série na qual ficou sem estudar, sendo no caso, a 8ª série. Na categoria causas emerge na fala da entrevistada o motivo pelo qual houve a interrupção dos estudos, causa essa de ordem familiar: “*Porque eu estudava em mangabeira e me mudei pra cá, era muito longe pra ir direto*” (18 anos, sexo feminino, ajuda).

Segundo Tavares (2002), o índice de abandono escolar vai aumentando com o passar da idade; a partir dos 14 anos de idade aumenta a quantidade de adolescentes que abandonam a escola sem ao menos ter completado o ensino fundamental I. Alberto et al. (2006a) afirmam que as trabalhadoras precoces domésticas que deixaram de estudar alegam como motivos: dificuldades com a estrutura escolar, necessidade de trabalhar e por não gostar de estudar. Madeira (1997) também traz a relação entre trabalho precoce e abandono escolar, afirmando que as crianças e adolescentes que trabalham, na grande maioria das vezes abandonam a escola. Pontili et al. (2005), afirmaram que o ingresso precoce de crianças no trabalho implica seu afastamento prematuro das atividades escolares ou uma escolarização básica precária.

Relações com os conteúdos escolares

Conteúdos ensinados na escola

Ao ser abordado o tema dos **conteúdos ensinados na escola** os dados deram conta de três categorias: conteúdos básicos, conteúdos transversais, disciplinamento. Na categoria conteúdos básicos emergem as falas dos entrevistados que afirmam aprender na escola apenas os conteúdos escolares básicos: “*Ensinam sobre... em relação a vários conteúdos... de português, matemática, nos ensinam a entender*” (11 anos, sexo feminino, ajuda).

A categoria conteúdos transversais representa as falas dos entrevistados que afirmam aprender na escola outros temas que não fazem parte do currículo básico da escola: “*Fora os assuntos... tem vários temas polêmicos, como as drogas... pra gente não entrar nesse caminho*” (18 anos, sexo feminino, ajuda); “*Aprendo ginástica rítmica, computação, tem aulas de educação física e religião*” (11 anos, sexo feminino, ajuda). É interessante perceber que as crianças e adolescentes falam desses conteúdos como se a escola estivesse fazendo ‘algo a mais’,

que não faz parte da sua ‘obrigação’, quando na verdade a maioria desses temas transversais faz parte do currículo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem os conteúdos transversais divididos em cinco blocos: Ética, Pluralidade cultural, Meio ambiente, Saúde e Orientação sexual; sendo que cada escola pode trabalhar outros temas que julgar necessário para a comunidade. O tema do trabalho precoce deveria ser incluído dentro do bloco “saúde”, pois é um tema de extrema importância para a sociedade como um todo e acarreta problemas de saúde e de aprendizagem para as crianças e adolescentes. Outro tema importante que deveria ser trabalhado nas escolas é o Estatuto da Criança e do Adolescente, para que todos conheçam seus direitos e possam exercer sua cidadania. Há um projeto de Lei que visa incluir o Estatuto nos temas transversais curriculares.

Na categoria disciplinamento emergem as falas dos entrevistados no que diz respeito ao aprendizado de valores morais, de ensinamentos acerca do comportamento: “*Me ensinam a ser educada, me ensinam também a respeitar os mais velhos, também a respeitar os professores e monitores*” (8 anos, sexo feminino, ajuda); “*Ensinam educação... ter mais modos de falar com o professor e com os colegas*” (11 anos, sexo feminino, ajuda); “*A respeitar o próximo, respeitar os mais velhos*” (10 anos, sexo masculino, socialização). Disciplinar é visto como ensinar a comportar-se, o que leva a famosa concepção de que quem ensina é a escola. É comum os professores reclamarem que as crianças e adolescentes são mal-educados porque os pais não ‘passam’ valores para os filhos ou não ‘educam’ em casa, deixando a responsabilidade para a escola. E o inverso também é comum, os pais reclamam que a escola não está mais ‘educando’ como deveria, e que a falta de limite dos filhos é culpa da escola. A escola culpa a família e a família responsabiliza a escola.

Como discutido no embasamento teórico, o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é de extrema importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, a criança desenvolve a consciência reflexiva por meio dos conhecimentos

científicos. Por isso a importância da instituição “escola”; a transmissão de conceitos científicos é fundamental na construção dos processos psicológicos dos indivíduos.

Processo de aquisição dos conteúdos

Um dos objetivos do presente estudo é identificar as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes trabalhadores domésticos no processo de aquisição dos conteúdos escolares. Para entender esse tema do **Processo de aquisição dos conteúdos**, os participantes foram interrogados da seguinte forma: “Quando sua professora está ensinando, você consegue entender?”; e posteriormente, independentemente se a resposta era positiva ou negativa, perguntava-se “Por quê?”.

As categorias encontradas foram: ocorrência, causas. Como a pergunta referente à categoria ocorrência foi uma pergunta direta, obteve-se respostas objetivas, tais como: “sim” (9 respostas); “*algumas matérias sim, algumas matérias não*” (1 resposta); “*Algumas vezes*” (5 respostas).

As falas que emergem na categoria causas se sub-dividem em: causas quando não ocorre a aquisição dos conteúdos: “*Porque ela explica aí... assim... ela explica e todo mundo fica bagunçando, né? Aí tem gente que quer aprender... aí eu não escuto, entendeu? O que ela fala*” (11 anos, sexo feminino, ajuda); “*Porque é muito barulho que os meninos bagunçam*” (11 anos, sexo feminino, ajuda); e causas quando ocorre a aquisição dos conteúdos, na qual apenas um participante respondeu: “*Consigo porque eu presto atenção*” (13 anos, sexo feminino, socialização). É interessante perceber que os entrevistados que responderam que conseguem entender as explicações dos professores não consideraram importante explicar o porquê, daí que apenas um dos entrevistados explicou porque aprende o conteúdo explicado em sala de aula, enquanto que os que afirmaram não entender, explicaram o porquê desse ‘não aprendido’. É

importante ressaltar que os participantes não relacionaram essa dificuldade de aprendizagem com situações de trabalho; alguns relacionam com a estrutura escolar (como os problemas de bagunça e barulho dos colegas) e outros se culpam pelo não aprendizado.

Tavares (2002) aponta que a jornada de trabalho é longa e exaustiva, onde são realizados diversos serviços pesados no decorrer do dia, fazendo com que o cansaço dificulte a ida à escola, ou até mesmo a concentração e o aprendizado. O que corrobora os dados encontrados de dificuldades de aquisição dos conteúdos escolares.

Atitudes quando não há aquisição dos conteúdos

Ao serem indagados acerca das **Atitudes quando não há aquisição dos conteúdos**, as categorias encontradas foram: procuram os professores, solicita ajuda de outros, retira-se da sala. A categoria procuram os professores foi a mais representativa e diz respeito às respostas nas quais os entrevistados procuram os seus professores para esclarecimentos de dúvidas quando não conseguem entender o conteúdo transmitido em sala de aula: “*Peço pra professora explicar de novo*” (11 anos, sexo feminino, ajuda); “*Vou perguntar à ela, aí eu entendo, ela me explica*” (11 anos, sexo feminino, ajuda).

A categoria solicita ajuda de outros diz respeito à resposta de uma entrevistada que afirmou não procurar os professores, mas sim tentar esclarecer suas dúvidas com outras pessoas: “*Chegar perto dela [professora] pra falar eu não chego, não sei porquê. Mas, faço de tudo... pergunto ao meu irmão, que ele estuda na mesma sala que eu*” (16 anos, sexo feminino, socialização).

A categoria retira-se da sala diz respeito à fala de um dos entrevistados que afirmou sair da sala de aula quando não consegue acompanhar as explicações dos professores: “*Eu digo: não*

vai repetir não? Aí ela [professora] diz: vou não. Aí eu digo: então tá certo, tchau. E saio” (12 anos, sexo masculino, socialização).

É interessante refletir que se a maioria afirma tirar as dúvidas com os professores, pedir explicações novamente quando não conseguem acompanhar os conteúdos, porque ainda tiram notas tão baixas e muitas vezes reprovam? Segundo Madeira (1997), as crianças e adolescentes que trabalham quando não abandonam a escola, não conseguem acompanhar, não tem um bom desempenho escolar e acabam ficando defasadas em relação às outras de sua faixa etária.

Como discutido no embasamento teórico, o papel do professor é de extrema importância no processo de aprendizagem. Sob a orientação do professor, as crianças podem aumentar sua capacidade e desempenho, pois a imitação de habilidades cujo conteúdo vai além da capacidade real da criança ativa processos de desenvolvimento que se tornam funcionais na medida em que a criança interage com pessoas do seu ambiente, internalizando regras, valores e significados. A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Alberto e Sousa (2007), afirmam que as implicações que interferem no processo de aprendizagem propriamente dito, em sala de aula, são reflexo do tempo dedicado ao trabalho, em detrimento do estudo, o que contribui para constantes faltas às aulas, tempo restrito para estudar e se dedicar às tarefas de casa, dificuldades de concentração nas aulas e de compreensão dos conteúdos.

Estrela (2004) afirma que a reprovação, a repetência e a evasão são apenas algumas das categorias para pensar a relação trabalho precoce e escolaridade. É importante compreender que categorias como dificuldade para se concentrar e apreender as exposições feitas pelos professores, ou também raciocinar sobre os enunciados dos exercícios escolares podem afetá-los e que podem ou não resultar em reprovação. Segundo a autora, grande parte desses trabalhadores precoces apresenta, no horário escolar todo seu estado de exaustão dormindo durante as aulas,

demonstrando impaciência, dificuldade para se concentrar e apreender as exposições feitas pelos professores, ou também raciocinar sobre os enunciados dos exercícios escolares solicitados.

Afetos e desafetos para com a escola

O que gosta na escola

Ao ser abordado o tema **O que gosta na escola**, os dados deram conta de três categorias: processo escolar, professores e colegas, brincar. Na categoria processo escolar emergem as falas dos entrevistados que afirmam que o que gostam na escola está relacionado com o processo escolar em si; gostam de estudar, das aulas, dos deveres, de leitura, do aprendizado e da participação, como pode-se observar nas falas a seguir: “*Várias coisas... estudar, aprender... aprender o dia-a-dia*” (11 anos, sexo feminino, ajuda); “*Participação, seminário*” (13 anos, sexo feminino, ajuda); “*Eu gosto de ficar na biblioteca pra ficar lendo*” (11 anos, sexo feminino, ajuda). A categoria professores e colegas representa as respostas nas quais os entrevistados afirmam que o que gostam na escola são as pessoas, principalmente professores e colegas: “*Eu gosto dos meus amigos... dos meus professores*” (10 anos, sexo masculino, socialização). Na categoria brincar os participantes afirmam que gostam do lazer na escola: “*De brincar... de baleado na educação física... somente*” (13 anos, sexo feminino, remunerado).

O que não gosta na escola

Ao ser abordado o tema **O que não gosta na escola**, emergiram quatro categorias: bagunça, violência, falta de lazer, nada. A categoria bagunça diz respeito às falas nas quais as crianças e adolescentes afirmam se sentirem incomodadas com a bagunça e o barulho: “*Da*

bagunça que tem aqui, muita bagunça” (13 anos, sexo feminino, socialização); *“A bagunça e o barulho*” (11 anos, sexo feminino, ajuda); *“Bagunça, ninguém deixa ninguém estudar*” (16 anos, sexo feminino, socialização). Na categoria violência emergem as falas que dizem respeito ao descontentamento com a violência e as brigas dentro da escola: *“O que eu não gosto na escola... violência*” (16 anos, sexo feminino, socialização); *“O povo chamando palavrão, quer brigar à toa, por besteira*” (13 anos, sexo feminino, socialização). Entende-se que a maioria das crianças e adolescentes desaprova esses comportamentos. Na categoria falta de lazer os entrevistados falam da falta de opções de lazer dentro da escola: *“Eu gosto daqui, mas tem umas coisas que eu não gosto... tiraram o totó, o pingue-pongue e... não tem passeio*” (12 anos, sexo masculino, socialização). Na categoria nada aparecem as respostas de 9 participantes que afirmam não haver nada de que não gostem na escola.

Disciplina mais fácil e disciplina mais difícil

No que diz respeito à pergunta acerca da **Disciplina mais fácil**, as respostas encontradas foram: português, história, geografia, ciências, matemática, inglês. Sendo as mais representativas: português (9 respostas) e ciências (5 respostas). É interessante perceber que essas duas disciplinas são as que mais se relacionam com o cotidiano; estudos anteriores afirmam que esse é um ponto positivo para facilitar a aprendizagem. No que diz respeito à pergunta acerca da **Disciplina mais difícil**, as respostas encontradas foram: matemática, história, geografia, ciências. Sendo as mais representativas: matemática (10 respostas) e história (5 respostas). Em contraponto, essas duas disciplinas são as que menos se aproximam do cotidiano, porque a matemática em que eles sentem dificuldade não é a que utiliza-se no dia-a-dia, mas sim aquelas equações enormes. E o conteúdo de história eles não viveram, então sentem a necessidade de decorar o que é transmitido; fato que dificulta a aprendizagem.

Araújo (2005) argumenta que o conhecimento adquirido no cotidiano muitas vezes não é valorizado, nem muito menos ‘aproveitado’ pela escola. Muitas crianças que trabalham como vendedores ambulantes, por exemplo, aprendem a fazer as quatro operações de matemática de cabeça, sem utilizar lápis e papel.

Esses conhecimentos adquiridos não dizem respeito ao conhecimento científico necessário de ser aprendido na escola, mas são potencialidades que podem ser aproveitadas na hora do professor transmitir os conteúdos à esses trabalhadores precoces, pois esses conhecimentos adquiridos no cotidiano fazem parte da vida das crianças e, dependendo de como utilizados, podem facilitar ou dificultar a aprendizagem dos conteúdos científicos.

Os dados identificados sobre as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes trabalhadores domésticos no processo de aquisição dos conteúdos escolares revelam que essas dificuldades estão relacionadas à estrutura escolar, principalmente porque os educadores não parecem ter noção das dificuldades desses trabalhadores precoces; muitas vezes nem sabem que eles trabalham; e portanto, não identificam essas dificuldades peculiares de cada um; apenas transmitem os conteúdos que tem obrigação de transmitir, e se o aluno não acompanhar o problema está nele, no aluno, que deve ter alguma dificuldade de aprendizagem. Tanto é que, muitos alunos que não trabalham também apresentam dificuldades para acompanhar os conteúdos escolares. Pôde-se observar também que essa culpabilização dos alunos ocorre também por parte das crianças e adolescentes, como discutido anteriormente.

Relações sociais estabelecidas no contexto escolar

Um dos objetivos do presente estudo é identificar as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes trabalhadores domésticos nas relações sociais estabelecidas no contexto escolar. Para investigar as **relações sociais** estabelecidas no contexto escolar, foram abordados

os relacionamentos com os professores, com a direção da escola e com os colegas. Para essa investigação, foram realizadas três perguntas aos entrevistados: como se relacionam, como são tratados e como tratam essas pessoas.

Ao serem indagados sobre o **relacionamento com os professores**, pôde-se observar duas categorias: relacionam-se de forma positiva, relacionam-se de forma negativa. A categoria de forma positiva diz respeito ao relacionamento bom, positivo, onde os participantes afirmam que se dão bem com os professores: “*Eu gosto dela [professora]. Eu acho ela inteligente*” (11 anos, sexo feminino, ajuda); “*Me dou super bem*” (16 anos, sexo feminino, socialização).

A categoria de forma negativa diz respeito ao relacionamento ruim, negativo; porém pode-se observar pelas falas dos entrevistados que estes direcionam esse relacionamento negativo à alguns professores especificamente, não à todos: “*Eu acho a maioria legal, só não gosto de alguns professores*” (18 anos, sexo feminino, ajuda); “*Só a de história que eu não gosto*” (13 anos, sexo feminino, remunerado).

Ao serem indagados sobre o **tratamento que recebem dos professores**, também pôde-se observar as categorias de forma positiva: “*Trata bem, como a mim e como os outros*” (11 anos, sexo feminino, ajuda), de forma negativa: “*... só a de história que... quando a gente vai falar com ela, ela fala toda ignorante com a gente*” (13 anos, sexo feminino, remunerado).

Ao serem indagados sobre o **tratamento para com os professores** emergiram duas categorias: tratam de forma positiva, retribuem o tratamento que recebem. A categoria de forma positiva retrata as falas nas quais os entrevistados afirmam que tratam os professores de forma positiva, independente de como são tratados: “*eles são adultos já... nenhuma criança pode desrespeitar os mais velhos*” (12 anos, sexo feminino, socialização).

A categoria retribuem o tratamento que recebem diz respeito ao tratamento por igual; os entrevistados afirmam que há uma retribuição, tratam bem porque também são tratados assim: “*Eu trato ela como ela me trata. Eu não grito com ela. Faço todas as tarefas*” (11 anos, sexo

feminino, ajuda); *“Com a mesma educação que eles tratam eu”* (16 anos, sexo feminino, socialização).

Em relação aos professores pôde-se perceber que as crianças e adolescentes afirmam ter uma boa relação. Apesar de alguns professores especificamente serem citados de forma negativa, de maneira geral os entrevistados afirmam que essa relação professor-aluno é boa. As respostas foram objetivas, tipo: “me dou bem”; “trato bem”; “tudo bem”; poucos dissertaram sobre mais detalhes no que diz respeito à essa relação com os professores.

Como discutido teoricamente, a relação professor-aluno é de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem. O professor é o mediador do conhecimento, como um facilitador no processo de aprendizagem dos conteúdos científicos. Segundo Vygotsky, até por meio da imitação as crianças e adolescentes adquirem conhecimento, internalizando regras, normas e valores que são transmitidos pelo comportamento dos mais velhos; sejam os pais, educadores ou professores; todos são modelos.

Quando questionados sobre **relacionamento com a diretora** o que se destacou nos dados foi a ausência de contato com a direção da escola. Fica claro que mesmo quando as respostas são positivas os entrevistados tendem a avaliar a capacidade de gestão da diretora ou falam superficialmente sobre ela (se é simpática, legal), mas não falam acerca de uma relação estabelecida entre eles (aluno e direção).

A partir daí, emergiram duas categorias: avaliam a capacidade de gestão: *“É uma ótima pessoa, sabe administrar muito bem a escola. É... eu votei nela e votaria de novo”* (16 anos, sexo feminino, socialização); ausência de contato: *“A diretora, eu não conheço ela ainda não. Nunca falei com ela”* (13 anos, sexo feminino, socialização).

Ao serem questionados sobre **o tratamento que recebem da diretora** emergem três categorias: de forma positiva, de forma negativa, restringem-se à reclamações para a família. A categoria de forma positiva diz respeito às respostas nas quais os entrevistados afirmam serem

bem tratados pela diretora: “*Ela trata com educação, fala o que é pra fazer*” (11 anos, sexo feminino, ajuda).

A categoria de forma negativa diz respeito à resposta de um dos participantes que afirma ser tratado de forma negativa: “*Quando ela está estressada ela fala ignorante: sei quê, sei quê! Aí eu nem falo com ela*” (13 anos, sexo feminino, socialização).

A categoria restringem-se à reclamações para a família remete à ausência de contato discutida anteriormente; diz respeito a um tratamento apenas de contato momentâneo com a família, quando necessário: “*Ela só me chama quando é alguma coisa que eu fiz de errado*” (11 anos, sexo feminino, ajuda); “*Quando eu tô doente, ela liga pra minha mãe*” (18 anos, sexo feminino, ajuda).

Ao serem questionados sobre **o tratamento para com a diretora** os dados dão conta de duas categorias: de forma positiva: “*Bem*”; “*Com respeito*”; retribuem o tratamento que recebem: “*Trato do mesmo jeito que ela me trata*” (13 anos, sexo feminino, socialização). Como já visto nos dados anteriores, a relação direção-aluno é quase ausente. Os alunos e a diretora da escola se falam apenas quando necessário para resolver problemas momentâneos e se tratam com respeito.

Essa ausência de contato entre direção e alunos demonstra que essas diretoras não assumem o papel de educadoras; seu papel se restringe às atividades administrativas da escola, mas não ao papel de educadoras que também deveriam assumir junto aos alunos.

Quando questionados sobre **o relacionamento com os colegas** os dados deram conta de duas categorias: de forma positiva, de forma negativa. A categoria de forma positiva diz respeito às falas dos entrevistados nas quais afirmam que se relacionam bem com os colegas: “*Me dou bem com eles*” (13 anos, sexo feminino, ajuda); “*Eu acho eles bem, bem legais*” (13 anos, sexo feminino, socialização).

A categoria de forma negativa diz respeito aqueles que não se relacionam tão bem com os colegas, ou que se relacionam bem com alguns, mas com a maioria deles não se relacionam

bem: *“Não tenho muitos amigos não. Tenho só um pouco de amigos”* (11 anos, sexo feminino, ajuda); *“Mas alguns é gaiato, aí eu não falo muito não... só oi, oi mesmo”* (11 anos, sexo feminino, ajuda).

Ao serem questionados sobre **o tratamento que recebem dos colegas** os dados deram conta de quatro categorias: de forma positiva, de forma negativa, depende da situação, os colegas promovem intrigas. A categoria de forma positiva diz respeito às falas dos entrevistados nas quais afirmam que são bem tratados pelos colegas: *“Bem educados e com brincadeiras”* (13 anos, sexo feminino, socialização).

A categoria de forma negativa diz respeito ao tratamento negativo por parte dos colegas: *“Tem alguns que são meio chatos, e outros não”* (8 anos, sexo feminino, ajuda). A categoria depende da situação está relacionada com o momento; os colegas tratam de acordo com a situação, o humor; parecem modificar a forma de tratamento momentaneamente: *“Quando não estão estressados... todo mundo fala direito um com cada um; mas às vezes falam gritando, falando palavrão”* (13 anos, sexo feminino, socialização); *“Assim... às vezes eles gritam com a pessoa e a pessoa não gosta”* (11 anos, sexo feminino, ajuda).

A categoria os colegas promovem intrigas diz respeito às respostas nas quais os entrevistados afirmam que alguns colegas promovem brigas e inimizades: *“Alguns tentam trapaçar [tentam fazer com que eu brigue pra fazer inimigos] mas eu converso e volta tudo ao normal”* (13 anos, sexo feminino, ajuda); *“Outras são muito arengueiras, elas ficam fazendo coisa pra arengar. Fica botando a gente em briga, eu não gosto deles não”* (11 anos, sexo feminino, socialização).

Ao serem questionados sobre **o tratamento para com os colegas** emergem três categorias: de forma positiva, depende da situação, retribuem o tratamento que recebem. A categoria de forma positiva diz respeito às respostas daqueles que afirmam tratar “bem” os colegas.

A categoria depende da situação diz respeito ao tratamento de acordo com o momento: “Assim... às vezes, quando eu tô agitada, também falo estressada... mas quando eu tô calma, eu falo tudo bem, normal” (11 anos, sexo feminino, ajuda).

A categoria retribuem o tratamento que recebem diz respeito às falas dos entrevistados que afirmam tratar os colegas da mesma forma como são tratados: “Do mesmo jeito que eles me tratam. Com brincadeiras e bem, conversando também” (13 anos, sexo feminino, socialização); “Com respeito e educação, para que eles também possam me respeitar” (13 anos, sexo feminino, ajuda).

Os dados identificados sobre as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes trabalhadores domésticos nas relações sociais estabelecidas no contexto escolar revelam que a grande maioria tem opiniões divididas em relação aos colegas, como pode-se observar em respostas do tipo: ‘com alguns me dou bem, com outros não’, ‘alguns são chatos, outros não’. É possível inferir que há a separação por grupos, quer dizer, aqueles que mais se assemelham ficam mais próximos, enquanto que os que divergem opiniões brigam e causam intrigas. É interessante perceber como as crianças e adolescentes falam sobre essa questão das ‘intrigas’, é um tema recorrente nas respostas deles; supõe-se que há muitas desavenças nas relações sociais estabelecidas entre eles. Outro ponto importante é que alguns comportamentos são momentâneos, mudando constantemente as relações e laços afetivos estabelecidos entre eles.

As crianças e adolescentes trabalhadores domésticos parecem não conhecer seus direitos; trabalham e estudam sem saber que a lei os protege contra isso. E a escola também não trata desses direitos no cotidiano. No dia-a-dia da escola é possível ouvir alguns educadores falarem frases do tipo: ‘É bom esses meninos trabalharem para não ter tempo livre para fazer besteira’; pensamento que vai contra os direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece que estes não devem trabalhar, mas sim ter tempo livre para educação e lazer, atividades que favorecem seu pleno desenvolvimento. Portanto, nem essas crianças e

adolescentes tem conhecimento de seus direitos para exigirem que se cumpram, nem a escola os garante.

Trabalhar e estudar

Conciliação entre trabalho e escolaridade

Ao ser abordado o tema da **conciliação entre trabalho e escolaridade**, os dados deram conta de três categorias: sei dividir, gosto, é cansativo e difícil. A categoria sei dividir diz respeito às respostas nas quais os entrevistados afirmam que sabem dividir o tempo entre as duas atividades: *“Eu consigo separar as duas coisas, eu consigo dar atenção para os dois”* (18 anos, sexo feminino, ajuda). A categoria gosto diz respeito às respostas nas quais os entrevistados afirmam que gostam de realizar as duas atividades, trabalhar e estudar: *“... Eu gosto muito de trabalhar, estudar, de fazer tudo”* (12 anos, sexo feminino, socialização); *“Acho legal”* (12 anos, sexo masculino, socialização). A categoria é cansativo e difícil diz respeito às respostas nas quais os entrevistados afirmam ser desgastante essa rotina de trabalhar e estudar: *“É meio difícil... porque além de ajudar minha mãe tenho que vim pra escola, da escola ir pra casa e ainda fazer as tarefas de casa”* (11 anos, sexo feminino, ajuda).

Bezerra (2006) observou uma diminuição do trabalho infantil relacionada com um aumento da frequência escolar. Porém, apesar desse aumento na frequência escolar, o estudo mostra que ainda há um grande número de crianças trabalhando e estudando ao mesmo tempo, o que pode acarretar sérios danos ao seu desenvolvimento futuro e sua formação educacional.

A escolha entre trabalho e estudo

Os entrevistados foram questionados sobre uma possível **escolha entre trabalho ou estudo**. A grande maioria (13 respostas) escolheu apenas estudar; outros (3 respostas) disseram que preferiam fazer os dois ao mesmo tempo.

Então, essas foram as duas categorias que emergiram: a primeira, estudar: *“Estudar... porque lá na frente vou querer arrumar um emprego bom, pra mim não ser empregada doméstica”* (13 anos, sexo feminino, socialização); *“Preferia só estudar... pra mim seguir na vida, pra mim não acabar como minha mãe”* (10 anos, sexo masculino, socialização).

A segunda categoria foi os dois: *“Eu escolhia os dois. Porque quero ajudar minha mãe porque ela faz muita coisa pra mim... e estudar porque eu quero ser alguém na vida”* (8 anos, sexo feminino, ajuda).

Essa segunda categoria não foi dada como opção na pergunta, ela emergiu no campo. Alguns participantes não quiseram escolher entre ‘só estudar’ ou ‘só trabalhar’, afirmando que as duas atividades são necessárias e que gostariam de continuar realizando as duas. Porém, pode-se perceber que o fato de querer realizar as duas atividades não está relacionado com o fato de ganhar dinheiro, pois os entrevistados que responderam que gostariam de trabalhar e estudar foi devido à ‘necessidade’ de ajudar a mãe (ou responsável) nos afazeres domésticos da própria casa.

É interessante perceber que os entrevistados não escolheram o trabalho, mas sim o estudo como mais importante. Isso se deve ao fato de que a escolaridade está associada à um futuro melhor, devido à possibilidade de arranjar um bom emprego. Enquanto que ser empregada doméstica está associado à não arranjar um bom emprego, sendo a única opção que resta para o sustento da família.

Alberto & Souza (2007) afirmam que devido à dura jornada de trabalho e escola, e conseqüentemente dificuldade de aprendizagem, as crianças trabalhadoras tem mais possibilidade de tornar-se um adulto com baixa qualificação, e portanto, terão dificuldades de trabalhar para mudar de vida, como eles mesmos esperam.

Sentimentos ao final do dia

Quando indagados sobre **os sentimentos ao final do dia**, os dados deram conta de duas categorias: se sente bem, sente cansaço. A categoria se sente bem diz respeito às respostas (6 respostas) referentes aos entrevistados que afirmaram se sentirem bem à noite e não sentirem cansaço, apesar de todas as atividades realizadas durante o dia: “*Eu me sinto bem. Tenho muita energia*” (11 anos, sexo feminino, socialização); “*Porque eu vou de noite pra igreja, aí não me sinto cansada não*” (11 anos, sexo feminino, ajuda).

A categoria sente cansaço diz respeito às respostas (10 respostas) referentes aos entrevistados que afirmaram se sentirem cansados depois de um dia de escola e trabalho: “*Me sinto cansada, enfadada*” (11 anos, sexo feminino, ajuda); “*Me sinto cansada, dá vontade de dormir*” (13 anos, sexo feminino, remunerado); “*Sem vontade de fazer nada*” (11 anos, sexo feminino, ajuda).

Como visto em estudos anteriores (Alberto & Souza 2003; Madeira 1997; Moreira e Stengel 2003; Tavares 2002), a jornada de trabalho doméstico é cansativa e desgastante, principalmente se somada às atividades escolares realizadas pelas crianças e adolescentes, daí o grande número de respostas referentes ao cansaço no final do dia. O que também explica, em parte, as dificuldades de aquisição dos conteúdos escolares; pois o cansaço dificulta a concentração e o aprendizado.

Horário de fazer as tarefas da escola

Quando indagados acerca do **horário de fazer as tarefas da escola**, as respostas divergiram entre os três horários: manhã (2 respostas), tarde (4 respostas) e noite (9 respostas). Um dos participantes respondeu “*Na hora que eu estiver livre*” (12 anos, sexo feminino, socialização), não definindo o horário.

Pôde-se perceber que a maioria dos entrevistados faz as tarefas da escola à noite, após um dia cansativo de escola e trabalho. É importante ressaltar que a rotina dessas crianças e adolescentes é bem apertada, pois os entrevistados afirmam que têm pouco tempo para fazer essas tarefas da escola que são enviadas para casa: “*Quando dá tempo pra fazer em casa eu faço, antes de dormir, umas 11:30; ou senão eu faço logo cedo antes de ir pra escola*” (16 anos, sexo feminino, socialização).

Horário de lazer

Quando indagados acerca do **horário de lazer**, a grande maioria (9 respostas) respondeu que brinca à noite: “*De noite quando eu termino a tarefa*” (13 anos, sexo feminino, ajuda); “*Quando eu termino de fazer as coisas, às vezes fico assistindo [televisão]*” (13 anos, sexo feminino, socialização); “*Meu horário de lazer é depois que eu faço a tarefa*” (10 anos, sexo masculino, socialização).

Outros (6 respostas) responderam que o horário de lazer é nos finais de semana. Apenas um dos participantes respondeu que brinca no turno da manhã quando vai para a escola (horário oposto ao que estuda) para o projeto “mais educação”.

Apesar de todos os participantes afirmarem que tem seu horário de lazer, percebe-se que essas atividades ficam sempre em último lugar, após realizadas todas as ‘obrigações’ da escola e

dos afazeres domésticos, aí sim os responsáveis permitem que as crianças e adolescentes possam brincar: *“Quando eu tô em casa eu só brinco quando termino de fazer as tarefas e termino o trabalho”* (13 anos, sexo feminino, remunerado). Algumas vezes apenas assistir televisão ou mexer no computador esses trabalhadores precoces consideram como lazer.

Essas crianças e adolescentes trabalhadores domésticos têm pouco tempo para o lazer, pois tem que se dividir entre a escola, os afazeres domésticos e as tarefas escolares que vão para fazer em casa. É importante salientar a importância do brincar na infância; por meio do lúdico as crianças desenvolvem diversas habilidades, como atenção, concentração, coordenação motora; além de interagirem com outras crianças. O brincar é uma atividade que traz implicações para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo do sujeito. Nesse sentido, o brincar oportuniza a interrelação entre o real e o ideal permitindo a organização e a representação da realidade, bem como a construção do conhecimento e a elaboração das emoções nas experiências vivenciadas.

Considera-se que o brincar viabiliza o desenvolvimento cognitivo e possibilita a interação com o mundo e o outro, assim como o alcance de formas mentais superiores (o pensamento abstrato, o raciocínio lógico, a linguagem socializada).

Domínio de conteúdo

Os questionários de domínio de conteúdo de português e matemática foram aplicados apenas com as crianças e adolescentes participantes que cursavam o 5º ano do ensino fundamental. O assunto referente aos questionários diz respeito ao conteúdo exigido no 4º ano do ensino fundamental, pois se pressupõe que os participantes dominariam o assunto dos questionários, já que tratam do ano anterior de ensino.

Domínio da leitura, da escrita e dos cálculos básicos

Na entrevista foi perguntado às crianças e adolescentes acerca do domínio da leitura, da escrita e dos cálculos básicos. Ao ser abordado o tema **Domínio da leitura e da escrita** foi utilizada uma pergunta direta (“Você sabe ler e escrever?”), resultando, portanto respostas objetivas do tipo “sim” ou “não”. Nessa categoria, só houve respostas “sim”, pois todos os entrevistados afirmaram saber ler e escrever. Ao ser abordado o tema **Domínio dos cálculos básicos** também foi utilizada uma pergunta direta (“Você sabe fazer contas?”), resultando, portanto respostas objetivas do tipo “sim” (13 respostas), “não” (1 resposta), “mais ou menos” (2 respostas).

Domínio de conteúdo de português

Após a correção dos questionários de domínio de conteúdo de português, pôde-se observar que na parte de interpretação de texto, dos 5 participantes, 3 acertaram as duas perguntas, 1 acertou apenas a primeira questão e 1 acertou apenas a segunda. De forma geral, o que pôde-se observar foi que as crianças tendem a “copiar” pedaços do texto; elas não respondem com as próprias palavras, mas procuram no texto o fragmento que contém a resposta e copiam-no.

Na parte de gramática, os 5 participantes foram muito bem na separação de sílabas, pois 3 acertaram todas as palavras e 2 participantes erraram a separação de apenas uma das seis palavras; no que diz respeito ao encontro vocálico, 3 participantes marcaram as palavras corretas e 2 participantes marcaram as três corretas e uma errada; no que diz respeito ao encontro consonantal, 3 participantes marcaram as quatro respostas corretamente, 1 participante marcou apenas duas palavras, mas estavam dentre as corretas, e 1 participante marcou duas palavras corretas e uma errada. É importante salientar que não foram os mesmos participantes que

acertaram os encontros vocálicos e consonantais, ou seja, alguns erraram no encontro vocálico e acertaram no encontro consonantal e outros o inverso. Na parte de ortografia, que foi o ditado, nenhum dos participantes acertou as seis palavras; a grande maioria (5 participantes) errou a palavra “técnico” e os outros erros foram referentes a trocar “s” por “c”, trocar “m” por “n” e esquecer a letra “r” no final de “jogador”.

Percebe-se que esses erros de ortografia são os mais comuns, pois diz respeito à regras gramaticais; o som das letras é o mesmo, porém existem regras para saber qual das letras utilizar; por exemplo, “m” se utiliza antes de “p” e “b”. E as palavras com “ce” e “ci” não tem regras, é necessário saber especificamente quais as palavras que são escritas com “c” ou com “s” quando com as vogais “e” ou “i”. Por isso é comum as dificuldades referentes à escrita das palavras, não só nessa série, mas em diversas idades e séries.

Desses 5 participantes que responderam esses questionários de domínio de conteúdo, 2 disseram que sua situação na escola está “*mais ou menos*”, 2 disseram que a situação está “*boa*” e 1 participante disse que a situação está “*mal*”. E com relação ao horário de fazer as tarefas da escola, 3 participantes afirmaram que fazem “*à noite*” e 2 participantes fazem de “*manhã*”, mas só quando terminam os afazeres domésticos. É importante voltar na discussão de que o tempo reservado para estudar é muito curto, pois essas crianças se dividem entre a escola, os afazeres domésticos e as tarefas escolares; muitas vezes não dá tempo de fazer as tarefas da escola, muito menos então de estudar os assuntos que foram vistos em sala de aula.

O que o PCN de língua portuguesa afirma com relação ao ciclo 2 (que corresponde à 3ª e 4ª séries, ou 4º e 5º ano) é: “*No segundo ciclo, o trabalho com a linguagem oral e escrita precisa ser planejado de maneira a garantir a continuidade do que foi aprendido no ciclo anterior e a superação de dificuldades que eventualmente se tenham acumulado no período. Para tanto, é necessário que o professor investigue quais conhecimentos o aluno já construiu*

sobre a linguagem verbal para poder organizar a sua intervenção de maneira adequada”. No que diz respeito aos conteúdos, observa-se as seguintes orientações:

LÍNGUA ESCRITA: USOS E FORMAS: Prática de leitura: • Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto. • Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor, etc.) e à intencionalidade. • Emprego dos dados obtidos por intermédio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente. • Uso de recursos variados para resolver dúvidas na leitura: seguir lendo em busca de informação esclarecedora, deduzir do contexto, consultar dicionário, etc. • Utilização de diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos: ler para revisar, para obter informação rápida, etc. • Uso de acervos e bibliotecas: • busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com orientação do professor; • leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimo de livros para leitura em casa; • socialização das experiências de leitura; • rastreamento da obra de escritores preferidos; • formação de critérios para selecionar leituras e desenvolvimento de padrões de gosto pessoal. *Prática de produção de texto:* • Produção de textos considerando o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero. • Aspectos notacionais: • divisão do texto em frases por meio de recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial e ponto final (exclamação, interrogação e reticências); e reunião das frases em parágrafos; • separação, no texto, entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, utilizando travessão e dois pontos, ou aspas; • indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações no texto; • estabelecimento das regularidades ortográficas (inferência das regras, inclusive as da acentuação) e constatação de irregularidades (ausência de regras); • acentuação das palavras: regras gerais relacionadas à tonicidade. • Utilização de dicionário e outras fontes escritas para resolver dúvidas ortográficas. • Produção de textos utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação. • Controle da legibilidade do escrito. • Aspectos discursivos: • organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero; • utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc.; • emprego de regência verbal e concordância verbal e nominal. • Utilização da escrita como recurso de estudo: • tomar notas a partir de exposição oral; • compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; • fazer resumos.

Como não tem a explicitação dos conteúdos específicos (como os que foram utilizados na presente pesquisa; separação de sílabas, encontro vocálico, encontro consonantal), acredita-se que as crianças e adolescentes trabalhadores precoces participantes da pesquisa se saíram bem no que diz respeito aos questionários de domínio de conteúdo de português, devido ao pequeno número de erros. O fato de eles terem se saído bem na disciplina de português corrobora o que foi encontrado nas entrevistas, quando os participantes afirmaram ser português e ciências as disciplinas que consideram mais fáceis.

Domínio de conteúdo de matemática

Após corrigidos os questionários de domínio de conteúdo de matemática, observou-se que na primeira questão, item a, dos 5 participantes, 3 responderam corretamente; 1 dos que respondeu errado não “armou” a continha para que pudesse ser observado onde errou, e 1 dos participantes somou todos os preços da tabela, sem considerar que na lista de compras tinham alguns produtos para comprar em dobro. No item b, 2 participantes responderam corretamente (esses dois também acertaram o item a), 1 participante respondeu certo o item a, mas ao invés de subtrair para saber quanto dinheiro faltava, somou os dois valores; os outros 2 participantes responderam errado, porém, a resposta estaria correta se baseada com o que responderam no item a. Na segunda questão, item a, 3 dos 5 participantes acertaram; no item b, nenhum dos participantes respondeu corretamente. Na questão 3, todos raciocinaram da forma correta e “armaram” a conta corretamente, porém, apenas 3 acertaram o valor da conta e 2 erraram. Na questão 4, dos 5 participantes, 4 responderam corretamente e apenas 1 errou a resposta.

O que o PCN de matemática afirma com relação ao ciclo 2 (que corresponde à 3ª e 4ª séries, ou 4º e 5º ano) é: *“Eles (alunos) começam a estabelecer relações de causalidade, o que os estimula a buscar a explicação das coisas (porquês) e as finalidades (para que servem). O pensamento ganha maior flexibilidade, o que lhes possibilita perceber transformações. A reversibilidade do pensamento permite a observação de que alguns elementos dos objetos e das situações permanecem e outros se transformam. Desse modo, passam a descobrir regularidades e propriedades numéricas, geométricas e métricas. Também aumenta a possibilidade de compreensão de alguns significados das operações e das relações entre elas”*.

No que diz respeito aos conteúdos, pode-se observar o seguinte:

Operações com Números Naturais e Racionais: • Análise, interpretação, formulação e resolução de situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações envolvendo números naturais e racionais. • Reconhecimento de que diferentes situações-problema podem ser resolvidas por uma única operação e de que diferentes operações podem

resolver um mesmo problema. • Resolução das operações com números naturais, por meio de estratégias pessoais e do uso de técnicas operatórias convencionais, com compreensão dos processos nelas envolvidos. • Ampliação do repertório básico das operações com números naturais para o desenvolvimento do cálculo mental e escrito. • Cálculo de adição e subtração de números racionais na forma decimal, por meio de estratégias pessoais e pelo uso de técnicas operatórias convencionais. • Desenvolvimento de estratégias de verificação e controle de resultados pelo uso do cálculo mental e da calculadora. • Decisão sobre a adequação do uso do cálculo mental — exato ou aproximado — ou da técnica operatória, em função do problema, dos números e das operações envolvidas. • Cálculo simples de porcentagens.

No questionário de domínio de conteúdo de matemática os participantes da presente pesquisa apresentaram mais dificuldade se comparado com o de português, principalmente nas operações de subtração e raciocínio lógico para interpretar o problema colocado. Quando indagados sobre a disciplina mais difícil, a maioria respondeu matemática, o que justifica em parte essa dificuldade. O Parâmetro curricular nacional afirma que uma das “habilidades” que os alunos dessa série deveriam ter era: *“Análise, interpretação, formulação e resolução de situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações envolvendo números naturais e racionais”*, o que não foi observado na presente pesquisa.

O objetivo desses questionários de domínio de conteúdo para o presente estudo foi o de investigar se essas crianças e adolescentes que trabalham estão acompanhando o assunto ou se estão defasados em relação aos outros da sua série. Como não foi possível aplicar esses instrumentos com outros da mesma série que não trabalham, nossa investigação se restringe à observar que esses trabalhadores precoces estão acompanhando o assunto referente à sua série. Diante disso, pode-se observar uma defasagem dessas crianças e adolescentes, porém, não se pode afirmar se essa defasagem se deve ao fato de trabalharem ou se essa defasagem é vivida também por outras crianças que não trabalham.

Como discutido no embasamento teórico, o papel da escola é mediar o processo de aprendizagem, facilitando a aquisição dos conteúdos científicos. E nesse processo, o pedagogo, o educador tem um papel muito importante como mediador do conhecimento e estimulador da

zona de desenvolvimento proximal, o que resultará no aprendizado efetivo. Porém, a escola não tem realizado esse papel que lhe foi destinado, principalmente quando se tratam de crianças e adolescentes que tem histórias de vida difíceis e muitas barreiras para ultrapassar. Como discutido anteriormente, a maioria dos professores sequer tem ciência da realidade de vida dos seus alunos; se trabalham, se estão doentes, se perderam entes queridos, se tem qualquer tipo de dificuldade; o assunto é “transmitido” em sala de aula e pronto; seu papel de professor está cumprido. Se o aprendizado não ocorrer, é porque o aluno tem problemas que precisa resolver, mas não cabe ao professor nem à escola se preocupar com isso.

Por isso tantas crianças e adolescentes enfrentam dificuldades no processo escolar. É necessário olhar essa questão como um todo; o aluno com todos os seus problemas e capacidades, os educadores (professores, coordenadores, diretores) também com todos os seus problemas e capacidades, a estrutura escolar, a sociedade que em estão inseridos; para que todos juntos possam conquistar uma aprendizagem efetiva e uma melhora na educação do nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar como o trabalho precoce intervém no processo escolar das crianças e adolescentes. Enquanto que os objetivos específicos foram: caracterizar as atividades de trabalho doméstico realizadas pelas crianças e adolescentes; caracterizar as condições de trabalho doméstico enfrentadas pelas crianças e adolescentes; identificar as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes trabalhadores domésticos nas relações sociais estabelecidas no contexto escolar; identificar as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes trabalhadores domésticos no processo de aquisição dos conteúdos escolares; identificar as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes trabalhadores domésticos na avaliação escolar.

Os dados identificados caracterizam o trabalho precoce doméstico para esse grupo de participantes como uma atividade desenvolvida por crianças e adolescentes, na maioria meninas de característica étnica predominantemente afrodescendente. Esses achados corroboram estudos anteriores que identificaram as atividades de trabalho doméstico como uma questão de gênero, predominando o sexo feminino e como uma questão de raça, predominando os afrodescendentes na realização dessas atividades.

Os dados identificados sobre as condições de trabalho doméstico enfrentadas pelas crianças e adolescentes revelam um conjunto de atividades desempenhadas por trabalhadores precoces que começam cedo a cuidar da casa, das pessoas e da alimentação, contribuir na família, quer via aprendizado, quer via complemento da renda familiar, que recebem pagamento em gênero ou espécie. As atividades dessas crianças e adolescentes não são vistas como trabalho, mas sim como uma ajuda para a família. O trabalho precoce no âmbito doméstico não é contabilizado enquanto tal, quer dizer, por não ser um trabalho reconhecido, de carteira assinada,

ele não é considerado quando se trata do número de trabalhadores domésticos. Porém, é de extrema importância para o conjunto familiar; pois no momento que os responsáveis não realizam essas atividades para realizar outra que traga dinheiro para a família, a criança ou adolescente realiza as atividades que a família teria que pagar outra pessoa para fazer. Esses trabalhadores precoces não contribuem com a renda familiar diretamente, mas indiretamente, com seu trabalho. Esse dado revela também a contribuição do trabalho precoce no conjunto familiar, no complemento das finanças da família. Mas, também no processo capitalista, uma vez que não se conta na renda geral da família, mas que aparece no processo de reprodução da mesma.

No que diz respeito às relações sociais estabelecidas no contexto escolar, os dados encontrados revelam que a relação com os professores é positiva, apesar de que alguns professores especificamente foram citados de forma negativa. Pôde-se perceber que as respostas foram bem objetivas; ao que tudo indica, os participantes não ficaram muito à vontade para falar sobre esse relacionamento. O relacionamento com a direção da escola é muito superficial, pois os participantes falaram da diretora da escola avaliando seu desempenho como administradora, ou simplesmente citando-a quando estabelecido algum contato com a família, que seria responsabilidade desta. Não há um relacionamento educador-aluno, o que chama atenção, pois a diretora da escola também é uma educadora e está em contato direto e diário com essas crianças e adolescentes. O relacionamento com os colegas é dividido em “grupos”, quer dizer, aqueles que mais se assemelham ficam mais próximos, enquanto que os que divergem opiniões brigam e causam intrigas. É interessante perceber como as crianças e adolescentes falam sobre essa questão das ‘intrigas’; supõe-se que há desavenças nas relações sociais estabelecidas entre eles. Outro ponto importante é que alguns comportamentos são momentâneos, mudando constantemente as relações e laços afetivos estabelecidos entre eles.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes trabalhadores domésticos no processo de aquisição dos conteúdos escolares, os participantes afirmaram que a aquisição dos conteúdos escolares depende da disciplina; algumas eles conseguem ‘entender’ outras não. Quando não conseguem acompanhar, a maioria dos participantes pergunta novamente aos professores para entender e acompanhar os conteúdos escolares. O que pôde-se perceber foi que, apesar das crianças e adolescentes não associarem as dificuldades enfrentadas no processo de aquisição dos conteúdos às suas atividades de trabalho, estas influenciam diretamente nesse processo, pois esses trabalhadores tem que se dividir entre trabalho, estudo e tarefas escolares; onde o próprio cansaço dificulta o aprendizado e a concentração em sala de aula. O trabalho precoce traz implicações à escolaridade das crianças e adolescentes, o que se reflete diretamente no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

O trabalho precoce implica danos e violação de direitos à escolaridade e à direitos sociais determinados à nível da legislação internacional e nacional. As crianças e adolescentes trabalhadores precoces são privados de condições essenciais ao seu pleno desenvolvimento, como aquelas relacionadas à formação intelectual, aos momentos de lazer e de descanso, além de serem expostos à riscos no ambiente de trabalho.

Como discutido anteriormente, a jornada de trabalho doméstico é cansativa e desgastante, principalmente se somada às atividades escolares realizadas pelas crianças e adolescentes. Por isso as dificuldades de aquisição dos conteúdos escolares; pois o cansaço dificulta a concentração e o aprendizado. Estudos anteriores como o de Tavares (2002) aponta que a jornada de trabalho é longa e exaustiva, onde são realizados diversos serviços pesados no decorrer do dia, fazendo com que o cansaço dificulte a ida à escola, ou até mesmo a concentração e o aprendizado. O que corrobora os dados encontrados na presente pesquisa relativos às dificuldades de aquisição dos conteúdos escolares.

Como discutido no embasamento teórico, o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é de extrema importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, a criança desenvolve a consciência reflexiva por meio dos conhecimentos científicos. Por isso a importância da instituição “escola”; a transmissão de conceitos científicos é fundamental na construção dos processos psicológicos dos indivíduos. Porém, como observado no presente estudo, nem sempre a escola, nem os educadores inseridos nesta exercem seu papel de facilitadores do conhecimento científico e do aprendizado.

Este estudo não tem a pretensão de esgotar todas as questões que permeiam a relação do trabalho precoce com o processo escolar, porém, ressalta-se a sua relevância enquanto literatura existente sobre o tema, de forma a propiciar informações e orientar os profissionais, principalmente aqueles inseridos no contexto da escola, pois muitas vezes esta não se mostra devidamente preparada para atender e lidar com as necessidades desses alunos; crianças e adolescentes geralmente adultizados e desmotivados pelo cansaço do trabalho.

REFERÊNCIAS

- Alberto, M. F. P. (2002). *A dimensão subjetiva do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua em João Pessoa - PB*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Alberto, M. F. P. (Coord.) (2006a). *O trabalho infantil doméstico em quatro estados do país: Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Sul e São Paulo*. João Pessoa: OIT.
- Alberto, M. F. P. (Coord.) (2006b). *O Trabalho Infantil na Atividade Informal Urbana em Guarabira – PB: um diagnóstico rápido a luz das piores formas de trabalho infantil*. Brasília: OIT.
- Alberto, M. F. P. (Coord.) (2006c). *O Trabalho Infantil na cultura do abacaxi no município de Santa Rita- PB: um diagnóstico rápido a luz das piores formas de trabalho infantil*. Brasília: OIT.
- Alberto, M. F. P. & Pignata, F. E. S. (2007). O impacto do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI – na vida das crianças trabalhadoras precoce no município de João Pessoa: a ação da jornada ampliada. In: *Crianças e adolescentes trabalhando? Uma alternativa de sobrevivência de atravessa gerações*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Alberto, M. F. P. & Sousa, O. M. C. G. (2007). Trabalho precoce e escolarização: um cotidiano de adversidades. In: *Crianças e adolescentes trabalhando? Uma alternativa de sobrevivência de atravessa gerações*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Alberto, M. F. P. *et al.* (2009). Trabalho Infantil Doméstico: perfil bio-sócio-econômico e configuração da atividade no município de João Pessoa-PB. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 12, n.1, pp. 57 a 73. São Paulo.

Alberto, M. F. P. *et al.* (2003). A atuação das instituições na área do trabalho infanto-juvenil na Paraíba: Algumas reflexões iniciais. *Crianças e adolescentes que trabalham: cenas de uma realidade negada*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.

Araujo, M. M. (2005). *Vivências e experiências que nos afetam: um diálogo com crianças trabalhadoras que insistem em estudar*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.

Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa – Portugal. Editora 70.

Bezerra, M. E. G. (2006). *O Trabalho Infantil afeta o desempenho escolar no Brasil?* Dissertação de mestrado. Piracicaba: Universidade de São Paulo.

Brasil. (1990). *Estatuto da criança e do adolescente, Lei 8.069/90*. Brasília: Ministério da Saúde. Ministério da Criança.

Bufalo, P. R. (2008). *Trabalho Infantil: Políticas Públicas e a concepção emancipatória do trabalho*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.

Cândido, M. C. M. (2005). *Trabalho infantil e as experiências de erradicação*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.

Carvalho, I. M. M. (2004). Algumas lições do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. *Revista São Paulo em Perspectiva* 18(4): 50-61. São Paulo.

Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989). Save the Children.

Dauster, T. (1992). Uma infância de curta duração. Trabalho e escola. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.82.

Del Priore, M. (Org.) (2002). *História das Crianças no Brasil*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Contexto.

Delari Jr., A. (2009). *Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada*. Umuarama: Editora Mimeo.

Estrela, M. S. (2004). *O trabalho infanto-juvenil enquanto violência aos direitos humanos de escolarização: o caso dos meninos trabalhadores na cultura do abacaxi*. Monografia não publicada. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

Fernandes, I. C. M. & Alberto, M. F. P. (2009). *O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) em João Pessoa: a perspectiva dos professores*. Relatório PIBIC não publicado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

Fórum nacional de prevenção e erradicação do trabalho infantil. (2004). *A evolução do trabalho infantil no Brasil de 1999 a 2001*. Brasília.

Haas, F. (2003). *O trabalho infantil doméstico nas cidades de Belém, Recife e Belo Horizonte: um diagnóstico rápido*. Brasília: OIT.

Kassouf, A. L. (Coord.) (2004). *O Brasil e o trabalho infantil do século 21*. Brasília: OIT.

Kassouf, A. L. (2007). O que conhecemos sobre trabalho infantil? *Revista Nova Economia*, vol. 17, maio-agosto, pp. 323-350. Belo Horizonte.

LDBEN (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9.394*. Brasília: Congresso Nacional .

Lima, J. C. & Gondim, L. M. P. (2002). *A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso*. João Pessoa: Editora Manufaturada.

Madeira, F. R. (1997). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos.

Melo, H. P. (1998). *O serviço doméstico remunerado no Brasil: de criadas a trabalhadoras*. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Texto nº 565). Rio de Janeiro.

Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11 ed. São Paulo: Editora Hucitec.

Moreira, M. I. C. & Stengel, M. (2003). *Narrativas infanto-juvenis sobre o trabalho doméstico*. Belo Horizonte: PUC Minas.

Nogueira, M. A. (1993). *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez.

Oliveira, M. K. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Editora Summus.

Palangana, I. C. (1994). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky (A relevância do social)*. São Paulo: Editora Plexus.

Patto, M. H. S., Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R. (2004). *O Estado da Arte da Pesquisa sobre o Fracasso Escolar: um estudo introdutório*. Educação e Pesquisa vol.30, pg. 51-72.

Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Mutações do Cativoiro – escritos de psicologia e política*. São Paulo: Editora USP.

PCN's (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

PCN's (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais. Matemática Brasília: MEC/SEF.

Pessoa, M. C. B. & Alberto, M. F. P. (2009). *O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) em João Pessoa: a perspectiva dos educandos*. Relatório PIBIC não publicado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

Pontili, R. M., Souza, E. L. C., Lopes, J. L. (2005). *Trabalho infantil e sua influência sobre a renda e a escolaridade da população trabalhadora do Paraná*. Paraná.

Pnad. (2003). *Trabalho Infantil*. IBGE, Departamento de Emprego e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE/OIT.

Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.

Rey, F. L. G. (2002). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. Tradução: Marcel Silva. São Paulo: Editora Pioneira Thomson.

Sabóia, A. L. (2000). *As meninas empregadas domésticas: uma caracterização sócio-econômica*. Rio de Janeiro: IPEA/OIT.

Santos, F. C. (2006). *A redução do trabalho infantil e o aumento da frequência escolar na década de 90 no Brasil*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Sarti, C. A. (1996). *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas: Autores Associados.

Silva, J. R. & Alberto, M. F. P. (2003). A face oculta do trabalho precoce e suas conseqüências no desenvolvimento escolar: um estudo de caso na casa Menina Mulher. *Crianças e adolescentes que trabalham: cenas de uma realidade negada*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.

Sousa, O. M. C. G. (2006). *A relação do trabalho precoce com o processo de escolarização de crianças e adolescentes*. Dissertação de mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

Tavares, M. A. (2002). *Onde está Kelly? O trabalho oculto de crianças e adolescentes exploradas nos serviços domésticos na cidade do Recife*. Recife: CENDHEC.

Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. (Tradução Jefferson Luiz Camargo). 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2009a). *Imaginação e criação na infância*. (A. M. B. Smolka, Trad.). São Paulo: Ática.

Vygotsky, L. S. (2009b). *A construção do pensamento e da linguagem*. (Tradução Paulo Bezerra). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores* (J. Cipola Neto, L.S.M. Barreto & C.S. Afeche, Trads). 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1997). Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. Em L. S. Vygotski, *Obras Escogidas. Fundamentos de defectología*. Tomo V. (J. G. Blank, Trad.). (pp.275-338). Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia. (Original publicado em 1983).

Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1934).