

*Ajuda ou Trabalho? Experiências de Alunos e Alunas do Ensino Fundamental e suas Relações com o Currículo**

Cecília Osowski

Jussara Gue Martini

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

À Aldria, 12 anos, lavadora e secadora de pratos num restaurante, nosso gesto de gratidão.

Apresenta as discussões em torno da categoria do trabalho, entendida também como ajuda, resultado da pesquisa "O currículo de primeiro grau e suas relações com o trabalho e o lazer dos alunos".¹ Dentro da categoria do trabalho, destacou-se o trabalho doméstico como espaço de (des)construção das subjetividades² dos alunos e das alunas trabalhadoras do ensino fundamental das escolas estudadas, interferindo, inclusive, na própria significação de currículo. Tripudiando o conceito marxista de trabalho, surge um eufemismo: o trabalho como "ajuda", decorrente das demandas do mercado de trabalho que invadiu a esfera familiar, apropriando-se dos corpos e mentes de seus membros, e apoderando-se, assim, de uma mão-de-obra barata e abundante: a força de trabalho infantil.

* Texto decorrente da pesquisa financiada pelo CNPq e pela Unisinos, intitulada "O currículo de 1º grau e suas relações com o trabalho e o lazer dos alunos". Agradecemos a colaboração dos seguintes alunos bolsistas, que muito contribuíram para a realização da mesma. Eliane Wagner, Tatiana Gomes Soares, Nina Rosa Dreher, Margarete Von Mühlen Poll e Paula Lolas Sopaj.

¹ Atual Ensino Fundamental, cf. Lei nº 9.394/1996.

² Subjetividade entendida como coisa em si, essência imutável. "Existe esta ou aquela subjetividade, dependendo de um agenciamento de enunciação produzi-la ou não (Guattari, Rolnik, 1993, p. 332).

Construindo caminhos

No cotidiano de nossas vidas, onde o mercado de trabalho invadiu a esfera familiar, apropriando-se dos corpos e mentes de seus membros, todos se viram obrigados a participar do mercado de trabalho formal e informal. O trabalho infanto-juvenil tem sido afirmado apenas como ajuda, escondendo a forma insidiosa como o capital se apropria de uma mão-de-obra barata e abundante. Cabe-nos questionar esses mascaramentos, tendo em vista discutir e defender para a criança e o adolescente espaços adequados, necessários e dignos para o seu pleno desenvolvimento como cidadãos e cidadãs, ao mesmo tempo que examinamos o quanto ainda é válido ter o trabalho como referencial para as análises da (des)construção das subjetividades infanto-juvenis.

As idéias aqui apresentadas são fruto de uma pesquisa participante realizada em escolas dos seguintes municípios do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, São Leopoldo, Gramado e Vacaria, representantes de diferentes setores do mercado de trabalho. Os dados coletados através de questionário, composição e entrevista, envolvendo estudantes, professores e professoras do ensino fundamental, deram origem às categorias de análise: currículo, trabalho, lazer e cotidiano, as quais enfocaremos, neste artigo, mediante a categoria de trabalho e, dentro dela, a subcategoria de trabalho doméstico. Segundo Franco e Frigotto (1993),

as categorias não são classificações arbitrárias. Elas como que emanam da vida, elas se deslocam da realidade em que os homens estão imersos como parte constitutiva e constituinte. As categorias são produto da imensa perplexidade que o ser humano vive diante dos caminhos tortuosos de sua própria ação.

Em nossa pesquisa, constatamos que 88% dos alunos, todos com menos de 14 anos, trabalhavam em diversos lugares, tais como: em casa (47%); em casa de família (6,4%); vendedor em armazém ou venda (3%); oficina de carros (2,5%), escola e supermercado (2%) e, em porcentuais inferiores, encontramos aqueles alunos que trabalham em loja, construção civil e agricultura.

Um dos resultados mais fortes incidiu sobre a subcategoria de trabalho doméstico, tomada aqui como espaço familiar de (des)construção das subjetividades dos alunos e das alunas trabalhadoras do ensino fundamental das escolas estudadas.

Se hoje podemos discutir algumas de nossas idéias, isso se deve aos pequenos trabalhadores e ajudantes, filhos de famílias carentes economicamente e que dividem sua jornada entre as atividades escolares na escola do ensino fundamental e os afazeres domésticos ou pequenos serviços prestados a pais, vizinhos, parentes ou até mesmo a patrões e patroas. Nosso interesse por essas crianças e jovens manifestou-se mais fortemente quando lemos uma reportagem num jornal, apresentando Aldria, 12 anos, lavadora e secadora de louça, num restaurante.

A reportagem noticiava a inclusão das disciplinas de Turismo, Alemão e Italiano no currículo escolar do ensino fundamental, como forma de atender as necessidades da região, tomando como exemplo Aldria, que, trabalhando num restaurante, atendia às demandas produzidas pelo turismo na cidade. Conforme a reportagem:

A nova investida atinge as crianças da cidade. Ciente de que a maioria de seus 22 mil habitantes vive de uma forma ou de outra ligada ao setor, a prefeitura incluiu a disciplina de Turismo no currículo escolar. O ensino do Alemão e do Italiano para as crianças do primeiro grau foi a maneira encontrada para amenizar a falta de formação de mão-de-obra capaz de atender os visitantes de Gramado (*Zero Hora*, 1993, p.30).

Ora, a questão colocada aqui é muito séria, pois é apresentada como justificativa para o trabalho infanto-juvenil às demandas do mercado, o que sabemos hoje ser inconstitucional, ferindo o Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, acreditávamos que era preciso investigar primeiramente quem era esse trabalhador infanto-juvenil e o que fazia, apesar dos trabalhos já produzidos pela comunidade acadêmica (Tourinho, 1993), mas que ainda são passíveis de novas contextualizações e discussões.

De imediato, chamaram-nos a atenção dois aspectos: um era Aldria, que usava o dinheiro ganho para custear seu material escolar, e o outro aspecto era que ela começava no mundo do trabalho (in)formal "lavando e secando louça", ou seja, ingressava no mercado de trabalho por uma atividade que, ao longo de diferentes épocas, apresenta-se como extensão do trabalho doméstico, mas na contramão da lei e da sociedade.

Segundo Enguita (1989, p. 105), historicamente, a criança e o jovem são preparados pela família e/ou pelo grupo comunitário ao qual pertencem para participar das relações sociais de produção, estendendo-se tal prática até nossos dias, como, por exemplo, "Na economia camponesa, (...) a sede da aprendizagem social e para o trabalho continua sendo a família" (idem, p. 105). Reconhecidamente, desde os séculos XII e XV "o serviço doméstico confunde-se com a aprendizagem, forma muito geral da educação" (Ariès, apud Enguita, 1989, p. 107). Em diferentes regiões do Rio Grande do Sul, e inclusive do Brasil, essa também é prática bastante comum.

Sabe-se que foi "o desenvolvimento das manufaturas que converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente, como mão-de-obra barata, e indiretamente, como futura mão-de-obra necessitada de disciplina" (idem, p. 109). Portanto, embora não nos surpreendendo como, a partir de determinada prática familiar, Aldria teve condições de obter um trabalho remunerado, configurando-se como emprego, consideramos necessário realizar, numa primeira etapa, um levantamento a respeito do trabalho a que está submetido o aluno ou aluna do ensino fundamental, seja em nível familiar ou em outro âmbito.

Crianças e jovens têm sistematicamente participado do mercado de trabalho, formal ou informal, como uma das categorias de trabalhadores mais espoliadas, pois aliando-se à sua dificuldade de corporativismo, pouca capacidade reivindicatória, mão-de-obra abundante e barata, está o próprio fato de que muitas famílias consideram "uma bênção", ficando "extremamente agradecidas" quando um de seus filhos pode contribuir para o sustento próprio ou familiar. Na verdade, há todo um sistema de símbolos e representações que

legitimam ideologicamente a produção e a reprodução das relações sociais infanto-juvenis com as estruturas sociais e os sistemas culturais em diferentes níveis: escolar, familiar, laboral, comunitário, etc.

Em nível de escola, constatamos que, decorrente da epistemologia crítica e mais recentemente dos estudos da nova sociologia da educação, o currículo começou a ser compreendido tendo por referência questões contextuais, onde o presente e o cotidiano são as referências primeiras para selecionar-se o que precisa ou não ser ensinado. Além disso, não sendo mais visto o currículo apenas como uma forma organizacional do conhecimento, mas como resultado de um processo histórico, político e social das relações entre os seres humanos, institucionalizando determinados conhecimentos considerados necessários às gerações futuras, foi possível explicitar-se criticamente as relações do currículo com a ideologia, a cultura e o poder (Moreira, Silva, 1994, p. 21).

As discussões sobre educação e trabalho já duram mais de duas décadas, mas continuam sendo de interesse de educadores, pesquisadores, políticos e administradores (*Em Aberto*, 1992,1995).

Dentre os vários conceitos de trabalho existentes, optamos pelo clássico conceito de Marx (1983, p. 139) que o entende como o "conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie", incluindo-se aqui bens materiais, culturais, sociais e espirituais. Entretanto, no cotidiano de nossas vidas, onde o mercado de trabalho invadiu a esfera familiar, apropriando-se dos corpos e mentes de seus membros, o que temos visto é um eufemismo - o trabalho visto como ajuda - para apoderar-se de uma mão-de-obra barata e abundante: a força de trabalho infantil.

Muitas vezes, a criança mora na casa de algum parente ou até mesmo de estranhos, numa relação extremamente peculiar, que Fonseca (1993, p. 115) identificou como "circulação de crianças". Essa é uma prática bastante comum entre "famílias urbanas de baixa renda (que) abrigam crianças cujos genitores estão alhures" (idem, p. 116), e que a autora identifica como um processo social que expressa uma forma alternativa de organização de "parentesco", vinculada

à cultura urbana. O que temos constatado é que, muitas vezes, essa criança vai para a casa de parentes ou estranhos e lá "ajuda em casa ou trabalha", sendo considerada "quase da família", o que favorece o não-cumprimento dos encargos trabalhistas e o silenciamento dos direitos da criança, recebendo, em troca de seu trabalho, agradecimentos e gratidão.

Assim, a grande maioria das crianças que trabalham em casa, sem remuneração, muitas vezes tomando conta da casa e dos seus irmãos e irmãs menores, são apresentados apenas como "alguém que ajuda", como é o caso de Joel, 3ª série, 11 anos, que ajuda em casa:

E: — Você não trabalha?

J.: - Só ajudo a minha mãe em casa.

E: - E isso não é trabalho?

J.: - É

E: - E você ganha dinheiro com isso?

J.: - Sim, eu ganho. Só às vezes eu ganho uns R\$5,00.

E:- R\$5,00?

J.: - É. Às vezes. Eu tenho que estudar. Quando eu ajudo, eles gostam.

E: - Eles falam alguma coisa para você?

J.: - Falam que se eu não ajudar, eu não vou poder sair no fim de semana.

Neste depoimento, identificamos a ambigüidade com que as atividades de casa são tratadas pelas crianças (e, obviamente, pelos adultos): ora ajuda, ora trabalho. Mais ainda, incorpora-se ao seu cotidiano como algo "naturalizado", ao mesmo tempo que se dissocia da clássica visão de "cuidar da casa é coisa de mulher". Por outro lado, já se delineia a aprendizagem que a criança vai fazendo com o valor-trabalho enquanto passível de remuneração, além da manifestação da autoridade dos pais, expressa no castigo, caso o trabalho não seja realizado, ou não tenha a qualidade desejada. Portanto, atrás da "ajuda" infantil, no ambiente familiar, muito está escondido.

Outro aspecto dessa questão refere-se ao significado de "ajuda". O que é entendido por ajuda? A fala de Jaqueline (11 anos) parece ilustrar bem essa questão. Diz essa menina, sobre o significado de ajuda, respondendo a uma questão da entrevistadora:

- Tu disseste que ajudas em casa, mas não trabalhas. Qual é a diferença que há entre ajudar e trabalhar?
- Bom, ajudar a gente não fica muito responsável para fazer aquela coisa, mas trabalhar a gente marca uma coisa e tem que fazer, é responsável pelo que tem no trabalho. E se a gente não fizer, for irresponsável, pode ser expulso do trabalho, e quando a gente ganha pouco e faz alguma coisa errada, eles xingam.

Consideramos essa fala importante porque ela destaca o nível de responsabilidade como um dos aspectos mais pontuais na diferença entre trabalho e ajuda. Por outro lado, apresenta a subordinação a que estão submetidos aqueles que "ganham pouco", como uma marca das relações patrão x empregado.

O aluno Girlei (9 anos) introduz uma outra dimensão à relação entre ajuda e trabalho: a questão financeira. Relata como é o seu trabalho em poucas palavras: "A minha mãe diz prá mim secar a louça, eu varro o pátio, a área, mas é assim, né? Ajudo a mãe a lavar a casa, lavar a louça..." Mostra o valor que dá ao trabalho que realiza dependendo do "tamanho" do trabalho realizado: "Ganho só de vez em quando. Quando a mãe tem, eu ganho da minha mãe. Depende do trabalho, também. Quando é um trabalho bem pequeno assim, também não ganho". Essa fala revela a relação de ajuda e troca, que pode ser financeira ou não.

Quando se verifica pagamento pelo serviço prestado, a criança vê nesse pagamento a possibilidade de realizar uma poupança que lhe facilitará a realização de algum sonho posterior ou a possibilidade de autonomia e de liberdade. É o caso de Gilcimar (10 anos, trabalhador em pedreira), que, em relação ao dinheiro que ganha, diz:

- Vô abrir uma poupança, aplicar o dinheiro.
- Quem te deu essa idéia? -
Ninguém.

Na fala de Leandro (14 anos, torneiro mecânico) sobre esse mesmo tema, há uma compreensão econômica sobre o valor do trabalho em casa, manifestada quando diz:

- Tu achas que a gente pode trabalhar sem ganhar dinheiro?
- Eu faço isso em casa.

- E tu achas que tens que fazer em casa, que quem trabalha em casa não pode ganhar dinheiro?
- Poderia também, seria melhor. Compraria a moto dos meus sonhos, uma RD.

A questão do trabalho, como possibilidade de emancipação, aparece na fala de Francisco (10 anos, trabalhador em tecelagem), que relata:

- O trabalho é importante porque sem trabalho tu não pode ganhá a vida. Tem que tê outra pessoa te sustentando. Daí se a gente trabalhá, pode ter seu próprio negócio. Pode comprá as coisa que qué, pode ajudar em casa.

Embora reconhecendo a importância do trabalho para sua independência e emancipação, algumas crianças destacam a importância do estudo para um trabalho futuro, como diz Jaqueline (11 anos, ajuda em casa):

- Eu acho que primeiro tem que estudá prá depois, quando eu crescer, eu vô trabalhá, que nem secretária. Daí eu tenho que ter estudo para poder trabalhar como secretária.

Assim, o trabalho e o estudo apresentam-se para as crianças com bastante ambigüidade, dependendo do quanto eles se manifestam como necessidade e o quanto eles têm poder de sedução sobre a criança ou o adolescente. Na fala de Cateline (13 anos, ajuda a fazer chocolate em casa e a vendê-los na feira), encontramos uma síntese dessa ambigüidade que perpassa a relação estudo x trabalho:

- Acho bom o trabalho porque daí, no futuro, eu tenho chances melhores, conheço mais pessoas. Depois, com a feira, fico conhecendo bastante. Acho importante estudar porque a gente pode crescer e ganhar um bom trabalho, ser uma autoridade. O estudo é importante para o trabalho, porque você quer crescer e, daí, saber. Com o estudo a gente cresce e consegue um bom trabalho. Uma pessoa que não tem estudo não tem um bom trabalho.

O que essa fala não analisa é que há uma representação social³ do estudo, enquanto condição para a obtenção de trabalho, ou até mesmo o

A representação social pode ser entendida como a construção do conhecimento sobre o real pelos grupos sociais em suas interações, ou ainda, como afirma Jodelet (1989, p. 41), "articulando elementos afetivos, mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir.

alcance de níveis melhores de trabalho. Essa representação social do estudo como meio de ascensão a melhores postos de trabalho está presente na fala de Jonas (15 anos, *office-boy*), que refere:

- Ter ou não ter estudo faz diferença. Com bastante estudo o cara consegue um emprego melhor. É mais fácil quem já é formado arranjar trabalho.

Sabemos que atualmente, num mercado caracterizado por altos índices de desemprego e pela ausência de postos de trabalho para os novos ingressantes na população economicamente ativa, não basta possuir estudo para obter garantia de trabalho e melhoria da qualidade de vida. Por outro lado, sabemos que as fábricas e as empresas reconhecem a necessidade de uma qualificação básica, que leve ao domínio da leitura, escrita, operações matemáticas e noções gerais de ciências e estudos sociais que permitam ao trabalhador apropriar-se mais facilmente dos conhecimentos necessários à utilização das novas tecnologias de produção (Osowski et al., 1995).

Ainda, na questão do trabalho como ajuda, encontramos muitas crianças que expressam a ajuda mútua como uma atitude natural, como, por exemplo, lavar a casa e lavar a louça sem pedir nada em troca. No entanto, demonstram essa realidade de modo ambíguo, caracterizando ora o trabalho como ajuda, logo atividade não remunerada, ora enquanto atividade passível de remuneração. Enguita (1993, p. 15), citando Marx, diz que a "inversão ideológica da realidade não é um simples erro de consciência nem um espetáculo feito de qualquer forma de inculcação, mas a fiel expressão consciente de uma realidade materialmente invertida".

Essa relação de ajuda enquanto atividade não remunerada é importante para essas crianças, capazes de manifestar doação e respeito às prioridades estabelecidas pelos pais, como encontramos na fala de Girlei (9 anos), anteriormente apresentada, que executa os serviços domésticos que sua mãe lhe pede.

Além da ajuda através do próprio trabalho, os alunos relatam a ajuda financeira que, em alguns casos, oferecem às suas famílias. E o que depreendemos da fala de Jonas (15 anos): "Eu dou (dinheiro) prá minha mãe. Assim eu ajudo em casa nos gastos e quando eu quero eu peço prá ela e ela me dá".

Torna-se necessário questionar essas representações tendo em vista discutir e defender para a criança e para o adolescente espaços adequados, necessários e dignos para o seu pleno desenvolvimento como cidadãos e cidadãs. Uma questão que não pode ser negligenciada e/ou ignorada é o fato de muitos jovens terem seus direitos trabalhistas desrespeitados, como é o caso da falta de registro em carteira de trabalho. Não consideramos aqui as crianças, pois de acordo com o Art. 60 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil. *Lei Federal 8.069/1990*) essas não podem trabalhar, enquanto menores de 14 anos, exceto na condição de aprendiz. Entretanto, sabemos que elas são literalmente exploradas, realizando trabalhos em péssimas condições, sem remuneração adequada e, ainda, sem respeito aos seus direitos de cidadãs. É o caso de Gabriela (13 anos, trabalha em malharia) que nos mostra toda a contradição que pesa sobre essas crianças e jovens. Embora querendo ter carteira assinada, sabe que deverá esperar até o próximo ano, quando completará 14 anos. Justifica a importância desse seu desejo, dizendo que com a carteira assinada teria: "um salário fixo, e daí todo o mês pode contar com aquele dinheiro". Ao mesmo tempo, mostra a contradição da situação vivida:

— Eu penso assim: que teria que trabalhar acima dos 14 com carteira assinada. Aí eu acho certo. Porém, minha mãe pediu prá eu não ficar sem fazer nada na rua, se eu não queria trabalhar. E eu disse: Tanto faz, né?! Mas eu prefiro trabalhar com carteira assinada.

A escola pode oferecer condições materiais e culturais para que não só ocorram discussões sobre essas temáticas, como também (reconstruam-se pensamentos, posições e atitudes sobre essas questões. Os currículos escolares são espaços que a escola poderá ter para o questionamento e a construção desses saberes sobre as relações do trabalho com a formação das crianças e adolescentes e suas implicações, tanto no contexto sociocultural mais amplo, quanto na esfera da produtividade, sem desconsiderar que, de acordo com os relatos das crianças, estas aprendizagens têm ocorrido no âmbito da

família e/ou do próprio trabalho, conforme depreendemos das falas seguintes. Gabriela (13 anos, trabalha em malharia), quando perguntada sobre onde tem aprendido a realizar seu trabalho, diz:

- Essa patroa tenta entender as dificuldades. Ela me ajuda mais. Muitas vezes eu não pego assim na primeira, como fazer o pé da meia. Daí, a outra, a antiga patroa, ela não tinha paciência, sabe. Essa, agora, sim, ela me ajuda mais. Daí, quando eu faço uma coisa errada, ela desmancha e faz de novo. A outra mandava eu desmanchar e se eu desmanchava muitas vezes, daí eu não conseguia fazer de novo.

No ambiente doméstico, isso não se passa tão diferentemente. A família de Jonas, além de ensinar o próprio trabalho, ensina-lhe, em especial sua mãe, o que considera significativo nas relações patrão x empregado:

-Aprendo em casa, meus pais me ensinam a ter respeito pelo patrão. A minha mãe fica me dizendo que tem que obedecer, né? Faço o que o patrão me pede. Faço um pouco o que eu penso que seria melhor para o meu serviço.

Por sua vez, a obsessão que a escola tem pela manutenção da ordem, pela disciplina e pela autoridade, corrobora a atitude dos adultos diante das crianças, seja na família, seja no trabalho-ajuda, que as colocam em constantes situações de submissão. Conforme Enguita (1989, p. 164), "os alunos vêm-se assim inseridos dentro de relações de autoridade e hierarquia tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho".

A discussão do trabalho em suas relações com o ambiente de trabalho, a família e a escola, tal como esta se dá em nossa sociedade, exige que analisemos as relações sociais de trabalho em sua diversidade, tais como em relação a gênero, à separação entre trabalho doméstico e trabalho profissional, à divisão entre trabalho remunerado e não remunerado. Dessa forma será possível mapear as diferenças no contato (público ou privado), as diferentes possibilidades de troca (conflitos, idéias, afetos, influências, poderes) e o modo como estas diferenças (im)possibilitam a construção coletiva e individual da subjetividade feminina (Hirata, 1995).

A família está em crise em nossos dias, mas, apesar disso, continua sendo "a primeira instituição com que uma pessoa entra em contato em sua vida" (Guareschi, 1995, p. 79), embora muitas vezes seja mais pela ausência e/ou negligência dessa família do que pela sua atuação positiva sobre os indivíduos que a constituem. Manifesta-se, dessa forma, a importância e a necessidade de estudos sobre a família, sob os mais diferentes enfoques, de maneira a apoiá-la e questioná-la.

Família trabalhando, criança "ajudando"

Se durante séculos podíamos pensar na família como o espaço "natural" onde o trabalho doméstico se realizava, o advento do capitalismo, exigindo a mercantilização da força de trabalho (Osowski, 1991), colocou novas bases na estrutura das diferentes instituições, dentre as quais, uma das mais afetadas foi a família. Isso aconteceu não só porque os adultos - pai e mãe - foram exigidos a trabalhar, mas também, e principalmente, porque, com a saída dos adultos, as crianças passaram a incorporar-se nas rotinas do trabalho doméstico. Esse, talvez, seja o caso de Tatiana, 3ª série, 13 anos, que trabalha em casa e em casa de família.

E: - E me conta um pouco do trabalho que você faz.

T.: - Em casa ou na cidade?

E:- Primeiro em casa.

T.: - Eu ajudo a minha irmã, ajudo a cuidar da minha sobrinha, e depois eu vou pro meu serviço.

E: - E como é que é? Aqui na tua composição escreveste que trabalhaste em casa de família, né? E casa da tua família ou de uma outra família?

T.: - Eu trabalhava na casa duma vizinha minha. E também trabalhava em casa. Daí, nos fins-de-semana, eu ia ajudá a mulher. Daí, ela me pagava.

Essas crianças e pré-adolescentes passaram, assim, a suprir uma mão-de-obra que se apresenta disponível no próprio ambiente, numa oferta considerada por muitos como "natural": afinal, se os pais ou um dos cônjuges tem de

trabalhar para sustentar a casa, é "justo" que os que ficam em casa se ocupem das tarefas domésticas. O que não se diz, nem tampouco se questiona, é que tais tarefas em outros estratos sociais constituem trabalho que é, inclusive, passível de remuneração, podendo gerar mão-de-obra qualificada através de cursos, como, por exemplo, de cozinheiras/os, doceiras/os, costureira/o, ou mão-de-obra especializada, mesmo sem cursos regulares, mas que a prática trata de ensinar e aperfeiçoar, como é o caso de jardineiros e lavadeiras, por exemplo. Essa é a situação de várias crianças, algumas "ajudando" desde os 6 ou 7 anos, outras a partir dos 8 ou 9 anos, entrevistadas por nós, que arrumam a casa, lavam e passam roupa, cuidam dos irmãos menores, às vezes tendo até de cozinhar. Eis o depoimento de Elisângela (Eli), 6ª série, 13 anos, que "ajuda" em casa:

E: - Quando começaste a trabalhar em casa?

Eli - Com 6 anos.

E: - Como aprendeste a fazer esse trabalho?

Eli: - Minha mãe me ensinou a fazer, que nem prá sair: quase sempre eu tenho que sair prá ela, porque ela já é mais difícil (...) ali em casa tem muito morro prá subir, e ela não consegue. Daí que eu tenho que ajudar ela. (...) Desde os 6 anos eu ajudo a lavar louça, e hoje faço até faxina em casa.

Muitas vezes, os próprios pais dessas crianças também começaram a trabalhar cedo, conforme a própria Elisângela coloca:

- Você sabe com quantos anos teus pais começaram a trabalhar?

- Meu pai começou com 10 anos e minha mãe com 12. -

O que ela fazia?

- Ela trabalhava de faxina em casa. O meu pai trabalhava de derrubar árvore.

- E a tua mãe hoje trabalha em casa, só?

- Não, na malharia. E meu pai lá nas pedras.

Com a crise econômica da década de 80-90, a família foi diretamente afetada, exigindo a participação de maior número de pessoas da família no mercado de trabalho. Assim, "em 1990, era mais freqüente ter famílias com

duas ou mais pessoas trabalhando, 48,5% dos casos, ao contrário da média de uma pessoa, por família, padrão mais corrente em 1981 - 46,8%". (Ribeiro et al., 1994, p. 152). Essa mudança se deveu ao aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, independente de sua condição de esposa ou filha (com exceção das filhas de 10 a 17 anos). Foram elas as que mais incrementaram sua participação no mercado de trabalho. "Tal aumento foi maior entre os cônjuges mulheres (37,2%), seguido pelas filhas de 18 anos ou mais, o que explica, em certa medida, a redução da taxa de atividades dos filhos de 10 a 17 anos, independente do sexo." (idem, p. 151 -152). Entretanto, a mão-de-obra infantil também foi apropriada pelo mercado de trabalho, mesmo sem ter qualificação para tal. Na grande maioria das vezes, aprendendo no próprio trabalho, como podemos verificar pelo depoimento de Luciane (15 anos):

-Também (...) eu conheci o que é a responsabilidade. Lá (local de trabalho) tem que ter muita responsabilidade. (...) Agora eu peguei prática. (...) Eu via ele fazendo e ficava olhando o que ele estava fazendo e eu fui aprendendo.

Baseada nesses dados e no depoimento das crianças e jovens entrevistados em nossa pesquisa, acreditamos que a inserção das mulheres e jovens de 18 anos ou mais exigiu, em nível familiar:

a) inserção sistemática das crianças nas tarefas domésticas, independente de sexo, como é o caso de Vagner, 3^a série, 11 anos:

E.: - E na tua casa, você ajuda a tua mãe?

V.: -Ajudo.

E.: - O que você faz?

V. - Lavo a louça, seco, faço cama, limpo o banheiro, arrumo a minha cama e lavo a minha roupa.

b) o início, já em tenra idade, nas atividades domésticas, como é o caso anteriormente relatado, em que Elisângela, 6^a série, ajuda em casa desde os 6 anos.

As famílias que moram nas periferias geralmente têm uma estreita vinculação com o campo ou eram moradoras de zonas periféricas de cidades do interior. Sendo assim, ainda guardam alguns traços das relações sociais estabelecidas de uma forma peculiar nas sociedades campestres, onde a mulher é responsável não só pelos trabalhos da casa, mas também trabalha ombro a ombro na roça, com os homens da casa, tornando-se uma mulher rude e forte, influenciando nos traços e papéis para homens e mulheres, marcadamente diferenciados.

A vida na cidade, geralmente em zonas periféricas, seja do interior ou na capital, manifesta a influência que a Revolução Industrial exerceu sobre a organização familiar, lançando os componentes da família no mercado de trabalho, formal ou informal, em nome dos princípios burgueses democráticos da Revolução Francesa, de liberdade e igualdade.

Se num primeiro momento, no início do século XX, as famílias mais pobres ainda conseguiam manter a divisão de que à mulher cabia cuidar da casa e ao homem buscar dinheiro fora desta, num segundo momento, tal situação não se sustentou mais, e as mulheres passaram a trabalhar, também. Inicialmente, para obter alguma remuneração pelo seu trabalho, a mulher voltou-se para o próprio ambiente da casa, realizando atividades que lhe permitiam cuidar dos filhos e da própria casa. Assim, podia fazer doces para vender, lavar roupa para fora, cuidar do armazém ou boteco, junto com o marido, "dar" (fornecer) comida para fora, costurar... Integrava-se, dessa forma, ao processo econômico, numa rotina muito comum, por exemplo, às famílias de origem alemã do Vale do Itajaí, no final do século XIX, como nos indica uma carta de Fritz Müller:

Minha mulher, no tempo que lhe sobra da cozinha e do jardim, e agora que Ana não requer mais tantos cuidados, se dedica à costura, coisa muito bem paga por aqui (por exemplo, para uma camisa, 16...). Também está lavando roupa para o Sachtleben, desde que ele está aqui em Blumenau. Na época do plantio, ela terá de me ajudar na roça (Renaux, 1995, p. 144).

Logo, no entanto, precisou sair para trabalhar fora, geralmente como doméstica ou faxineira, nas casas das famílias da burguesia. Isso ocorria num momento em que

o reconhecimento da boa dona de casa [burguesa] se devia à administração do lar (...) acrescentou-se à casa o tempero dos salões aristocráticos, a mulher [burguesa] sendo responsável pelo seu conforto, arte e etiqueta. (...) o trabalho físico foi visto como inferior para uma "mulher de posição" e imediatamente assumido pela auxiliar próxima da dona de casa, nos tempos da casa global [camponesa], a empregada (Renaux, 1995, p. 133).

Com as mudanças políticas, econômicas e sociais e com o crescente apelo à exploração da força de trabalho feminina, juntamente com a separação local entre a moradia e o local de trabalho, as mulheres das classes socioeconômicas e culturais baixas (sem esquecer as mulheres da classe média) passaram a ser vistas como mais uma participante do mercado de trabalho, num sentido mais amplo do que aquele restrito ao "cuidar da casa, dos filhos e do marido", ao mesmo tempo que seus filhos, em especial as filhas, assumiam tarefas domésticas, enquanto ela estava fora. Ainda hoje, vive-se essa prática de as filhas e, nos dias atuais, os filhos assumirem os cuidados com a casa e os irmãos, enquanto as mães participam do mercado de trabalho, como é o caso de Gisele, 5^a série, 11 anos, que ajuda a mãe em casa de família:

E: - E, me diz uma coisa, tu estudas de manhã e depois o que que tu fazes?
G: — (...) depois, minha mãe sai prá trabalhar, isso é, 20 prá 1. Aí eu fico em casa com o meu irmão, trago ele prá escola a 1 e meia, depois eu vou lá pro serviço da minha mãe, saio de lá... Como ele sai às 5 horas, eu saio de lá 20 prá 5, e tem vezes que ele solta 5 e meia... Aí do serviço da minha mãe, eu pego meu irmão e vou prá casa. Lá eu fico ajudando ela.

Uma prática muito comum nos diferentes estágios em que a mulher gradualmente foi se "emancipando" (leia-se, foi sendo engolida pelas exigências do mercado de trabalho) era (e ainda é hoje em dia) a de levar os filhos para o local de trabalho, principalmente as meninas, que iam "ajudando" a mãe nas tarefas rotineiras, ou prestando pequenos serviços à dona da casa ou aos seus filhos e filhas. Assim, o aprendizado do trabalho doméstico dá-se, na maioria dos casos, pela observação, pelo repetir, pelo "fazer junto". Isso é confirmado, por exemplo, no depoimento de Girlei, 3^a série, 9 anos:

E.: - E onde você tem aprendido coisas que te ajudam no teu trabalho, quem te ensina?

G: - Quem me ajudou a trabalhar foi a mãe. Ela pede prá mim, depois eu fui me acostumando.

E.: - E como você aprendeu na primeira vez?

G: - Ai, não me lembro, faz tempo. Bom, a mãe pede prá mim lavar a louça, daí eu lavei e sequei, né? Aí, depois todo dia, todo dia. E fui me acostumando.

Também é o que diz Eliane, 3ª série, 10 anos:

E.: - Que é que tu fazes em casa? Tu lavas a louça e o que mais?

Eliane: - Limpo a casa, lavo roupa, depois passo o dia vendo televisão.

E.: - E quando tu começaste, era complicado fazer isso?

Eliane: - Era bem complicado.

E.: - E o que sentias?

Eliane: - Era um pouco difícil, eu achava muito pesado aquele serviço, mas agora não.

Muitos autores discutem, atualmente, se a categoria trabalho ainda é válida para se compreender a constituição das subjetividades. Entretanto, as crianças com as quais trabalhamos, em suas redações, colocam o trabalho como elemento básico na construção de sua subjetividade. Michele, 10 anos, 4ª série, escreve: "Eu acho que o trabalho é muito importante, porque ele dá sustento à família e também porque o trabalho traz felicidade para os homens". Davi, 10 anos, 4ª série acrescenta: "Eu gosto muito de meu trabalho, porque tem gente por aí que não trabalha e virou bandido, ladrão e até traficante de drogas".

Ambos destacam a importância do trabalho na constituição do próprio ser humano, tanto enquanto capaz de tomá-lo um ser feliz, quanto para torná-lo capaz de sustentar a si e à sua família, ou ainda, como um elemento capaz de inseri-lo nas normas sociais vigentes, como constatamos no texto de Carla (10 anos, 4ª série): "Eu acho que o serviço é importante porque a pessoa que trabalha, principalmente as crianças, não ficam correndo na rua, nem fazendo coisa que não devem".

Nos casos estudados por nós, o que se constata é que os cuidados prestados por adultos, que não seus genitores, na grande maioria das vezes, tem a contrapartida de prestação de serviços pela criança ou adolescente para quem lhe dá guarida.

Essa forma de trabalho doméstico não explícito pode melhor ser entendido se considerarmos o significado de trabalho doméstico em nossa cultura. Por exemplo, entre os imigrantes alemães do Vale do Itajaí, ele se apresentava como uma forma de as moças da colônia trabalharem na cidade em ambientes onde sua reputação ficaria melhor guardada, além de que "as casas de família ofereciam condições para aprender e aprimorar o serviço doméstico e confeccionar o enxoval do que as fábricas". (Renaux, 1995, p. 214). Hoje em dia, a criança e/ou adolescente trabalha em casas de família ou para cuidar da casa, ajudar nas tarefas domésticas ou para cuidar de bebês e crianças menores, muitas vezes sem remuneração correspondente às atividades que desenvolve, porque sua família biológica considera como muito bom o fato de ter alguém que dá casa e comida, colégio e "mais alguma coisinha", como é o caso de Gisele, 5ª série, 11 anos, que ajuda a mãe em casa de família:

E: - Onde é que tua mãe trabalha?

G - Ela é empregada doméstica.

E: — Tu vai lá prá ajudar ela?

G: - Vou.

E: - O que tu fazes lá, ajudando a tua mãe?

G: - Ah, quando ela tá limpando o banheiro eu tiro pó, passo feiteira na casa, lavo a louça. Eu não vou sempre, quartas-feiras, ontem, eu não fui porque nessa época tem prova, e quinta eu não vou porque meu irmão volta às três e meia, aí não dá tempo...

E: - E tu ganhas alguma coisa?

G: - Como a minha 1ª comunhão é no dia 1º de novembro, a patroa da minha mãe, ela é doutora, ficou de me dar o vestido, o sapato e a meia, senão ia arrumar emprestado.

Esse depoimento ilustra bem a forma que as trocas assumiram em nossas sociedades capitalistas:

tudo o que troca acaba assumindo a forma de mercadoria: o ensino, o trabalho, os conhecimentos, etc. de uma forma que surpreenderia civilizações anteriores à nossa. Tudo está à venda, tudo se compra: é um princípio - ou imperativo categórico... (Meneses, 1995, p. 298).

É como diz Michele (9 anos, modelo de uma fábrica de calçados): "...o trabalho é bom pro meu futuro e pro meu presente porque está acontecendo agora que eu ganho em troca do que eu faço".

A criança e o adolescente, pela sua fragilidade, estão expostos a essa mercantilização de forma assustadora.

Cabe-nos buscar formas de romper e coibir tais abusos de forma a respeitar os princípios da legislação em vigor (Lei n° 8.069/90) sobre a criança e o adolescente, que afirmam:

1.0 ensino fundamental gratuito é direito da criança e do adolescente, e para assegurá-lo é proibido o trabalho a menores de 14 anos de idade.

2.0 trabalho não é considerado como um direito e, portanto, não são prioritários os programas que estimulem a inserção precoce da criança e do adolescente no mercado formal e informal de trabalho.

3. O trabalho precoce, precário, abusivo e explorado é inadequado enquanto mecanismo de combate à marginalização social e a delinquência de crianças e adolescentes pobres. Ao se negar direitos trabalhistas e previdenciários, adequadas condições de trabalho, escolarização, profissionalização, lazer, desenvolvimento físico e psicológico saudável, se reproduz a exclusão de que são vítimas.

O que pretendemos, com nossos estudos, é questionar e discutir as questões relativas ao trabalho infanto-juvenil, buscando assegurar espaços fortes para que as crianças e adolescentes menores de 14 anos possam construir subjetividades que os levem a tomar-se cidadãos e cidadãs comprometidos política e socialmente com a construção de uma sociedade mais justa e digna.

Currículo e trabalho: acenos sedutores para a criança?

Uma dimensão pouco explorada do trabalho e que vem ganhando cada vez mais força, em nossa sociedade, refere-se ao prazer que podemos sentir ao trabalhar. Interessante que isso já pode estar presente, na própria infância, como detectamos com o depoimento de Leandro (14 anos) que afirma: "E por mim que eu trabalho, não por eles. Eu é que quis". Aluno da 7ª série, é certamente em sua fala que encontramos, de forma mais forte, o que significa viver o trabalho com prazer e intensamente. Esse menino começou a trabalhar cedo, com 8 anos, junto com o pai, que lhe ensinou a trabalhar com o torno mecânico. Com 14 anos, trabalha numa fábrica e diz: "É legal trabalhar lá Eu tenho uma máquina lá, um torno mecânico. Eu acho legal trabalhar no torno mecânico".

Também trabalha num restaurante, nos fins de semana, servindo refrigerante, como ele mesmo diz. E por que trabalha? "Porque eu gosto!", conforme suas palavras. Mas sua vontade de trabalhar e o gosto que tem pelo trabalho levam-no a trabalhar também em casa desde pequeno, com 8 anos: "Ih! Eu lavo a louça, seco a louça, passo cera, agora eu tô lavando a casa por fora". E, junto com tudo isso, acalenta um sonho:

- O que tu queres ser quando crescer?
- Engenheiro eletrônico.
- Por que tu queres ser engenheiro eletrônico?
- Porque eu gosto de fuçar nesses aparelhos eletrônicos.

A entrevista com Leandro chegou aos nossos ouvidos com o sabor da sedução que o trabalho pode apresentar ao homem atual. Leandro, para nós, é o próprio Prometeu que, incessantemente, trabalha e volta a trabalhar, enredado, ou melhor, seduzido pelo próprio trabalho. Não é só a atividade pela atividade, mas é a própria energia que essa atividade gera e que realimenta quem a exerce, num moto-perpétuo que está presente nesse trabalhador, seja homem ou mulher de hoje, seja o nosso pequeno Leandro.

Outros alunos e alunas também destacaram a importância do trabalho como fonte de felicidade e prazer, alguns não esquecendo, entretanto, a possibilidade que ele tem de gerar infelicidade e desprazer, como escreve Fabrícia, 11 anos, 4ª série, evidenciando, além disso, uma visão construída culturalmente sobre trabalho:

- O trabalho do ser humano é importante porque ele ajuda a comprar comida, roupa e outras coisas mais. O trabalho também traz felicidade, mas, às vezes, infelicidade como é o caso de um amigo do meu pai. Ele é rico, mas ele não é feliz e o outro amigo do meu pai, ele é pobre, mas, ele é feliz.

As relações entre capital e trabalho colocam, concomitantemente, relações econômicas e sociais, relações culturais e políticas, passíveis de serem submetidas a uma análise crítica, o que ajudaria a aprofundar a discussão em torno do trabalho doméstico e de sua relação com o trabalho infanto-juvenil, assim como favoreceria a discussão de como a divisão que se estabelece, desde o núcleo familiar entre trabalho feminino e trabalho masculino, abre espaço para a construção de relações de poder e de hierarquização entre os membros da família. Como afirma Foucault (1993, p. 14),

...os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. (...) não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro os que se encontram alijados; existem sim práticas ou relações de poder.

Essa concepção de poder opõe-se abertamente à concepção de que o Estado seria o órgão ou instituição repressora por excelência, assim como localizaria na escola e em outras instituições, o *locus* de poder, onde ele se situaria.

As idéias de Foucault levam-nos a examinar a relação poder-resistência no âmbito micro das instituições sociais, ou seja, nas escolas do ensino fundamental em estudo e nas famílias desses(as) alunos(as) trabalhadores(as), exigindo a desconstrução das suas representações; para isso, também foi ne-

cessário cruzar e discutir as questões de gênero, raça, classe, série, escola, atividades de trabalho, inserção e posição que ocupam na família e tantas outras possíveis determinações identificadas e algumas das quais analisadas no decorrer de nossa pesquisa.

No contexto escolar, o currículo é responsável por grande parte do que acontece aos alunos dentro e fora da escola, e "cada vez torna-se mais difícil falar sobre currículo, pois sabemos que há o currículo escrito e afirmado e o currículo oculto; o currículo da fala e o currículo do silêncio; o currículo que está pronto e aquele que se constrói..." (Osowski, Martini, 1993). Além disso, ele tem sido definido sob os mais diferentes enfoques, mas nós o entendemos como:

os conjuntos de saberes escolares, tramas e redes das e nas relações sociais escolares, campos de poder, físicos ou pessoais, institucionais ou imaginários que articulados constituem o cotidiano da escola básica, expressando e interferindo nas políticas educacionais, assim como impulsionando e sendo impulsionados pela sociedade. (Osowski, 1996).

Se por um lado poderíamos entender o currículo como "um ato de comprometimento e filiação social de uma particular comunidade ocupacional", segundo Domingues (1986, p. 351), onde as divergências e os conflitos serviriam para revisar, refinar, criticar ou produzir paradigmas que pudessem dar conta de concepções e construções de currículos, por outro, sabemos, hoje, que ele é espaço de regulação e controle. Como diz Silva (1996, p. 197):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais.

McCutcheon, apud Cherryholmes (1993, p. 145), por sua vez, escreve:

Por currículo quero significar aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender na escola, através tanto do currículo oculto, quanto do explícito, assim como aquilo que eles não têm oportunidade de aprender porque certas

matérias não foram incluídas no currículo - aquilo que foi chamado por Eisner de "currículo vazio".

Talvez seja possível desmascarar e pôr a nu esse jogo de encobrir/ descobrir, oferecer/negar oportunidades de aprender determinados saberes, que sustentam a concepção de currículo, enquanto campo de conhecimentos valorizados e priorizados, ao mesmo tempo que se expressa pela ausência ou negação de conhecimentos que são desvalorizados ou excluídos.

Por outro lado, não se pode ignorar que o conhecimento escolar não dá conta do conhecimento necessário ao dia-a-dia do trabalhador, qualquer que seja ele, e quando dá, refere-se mais ao conhecimento referido, ao currículo oculto, do que aquele oriundo do currículo explícito. Isso ficou muito evidente nas redações das crianças, à medida que as suas representações sobre o trabalho se apresentam marcadas pelas representações dominantes, como encontramos no texto de Vinícius (9 anos, 3ª série) e de vários colegas seus, que escreveu:

- Meu pai sempre me ensinou que o trabalho é uma maneira que os homens encontraram para sobreviver e ocupar o tempo de forma prazerosa. E por isso eu colaboro cuidando da casa, de minha mãe e de minha avó.

Outra representação de trabalho presente em muitas redações é a que o coloca como fonte de renda. É o que escreve Marlon (10 anos, 3ª série):

— Eu trabalho com meu pai em construções de casas. Com o dinheiro que ganho desse trabalho, compro frutas e verduras para a minha mãe poder preparar para mim e meu irmão uma boa vitamina e também, quando sobra, gosto de comprar doces no bar da escola onde estudo.

Nesse momento, vivemos para trabalhar e, com o resultado do trabalho, consumir cada vez mais. Com isso nós também nos consumimos trabalhando, como se fôssemos mercadorias, para que, paradoxalmente, possamos consumir maior número de bens, realizando, assim, um dos principais valores de nossa sociedade, onde o que importa é ter, muito mais do que ser.

Constata-se, então, que a prática social de um determinado grupo lhe permite construir determinadas representações sociais constitutivas de seus conhecimentos sobre a realidade vivida, ao mesmo tempo que constrói suas subjetividades. Essa mesma prática apresenta limitações que ocultam os saberes dominados por outros grupos ou por outras práticas, saberes como aqueles sobre trabalho, do ponto de vista da criança, da família, enfim, dos trabalhadores em geral e das instituições que lhes servem, como a escola. Faz-se necessário, portanto, que os conhecimentos sobre trabalho, na perspectiva apontada, e o próprio conhecimento escolar sejam discutidos e resgatados, enquanto "saberes dominados". Com isso, talvez se torne possível desmascarar as "coerências funcionais ou as sistematizações formais" (Foucault, 1993, p. 170) nas quais os saberes curriculares estão sepultados, possibilitando que se ressuscitem conteúdos históricos que permitirão fazer uma crítica efetiva aos currículos escolares do ensino fundamental nas escolas em estudo e suas relações com a cotidianidade da vida desses(as) trabalhadores(as) infanto-juvenis.

Segundo Foucault (ibid, p. 170), "só os conteúdos históricos podem permitir encontrar a clivagem dos confrontos, das lutas que as organizações funcionais ou sistemáticas têm por objetivo mascarar", mas junto com a erudição do saber histórico, também é necessário, para desmascarar os saberes dominados, deixar falar "saberes desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade" (idem, p. 170).

Defrontamo-nos, dessa forma, com um paradoxo, pois agrupamos sob uma mesma categoria - a de saber dominado - "os conteúdos do conhecimento histórico, meticoloso, erudito, exato e estes saberes locais, singulares, estes saberes das pessoas, que são saberes sem senso comum e que foram deixados de lado, quando não foram efetiva e explicitamente subordinados" (idem, p. 170).

É exigido, portanto, que nos adentremos na memória desses saberes eruditos da cultura escolar, nos saberes curriculares e nos saberes que dizem

respeito ao próprio trabalho, assim como, também, nos adentremos na memória de alunos trabalhadores, meninos e meninas, jovens, professores e professoras, pais e mães, patrões e patroas, enfim, talvez, possamos buscar múltiplas genealogias, redescobrimo "as lutas e a memória bruta dos combates" (Foucault, 1993, p. 171). O que se deseja é compreender como esses saberes estão presentes (des/re)construindo as práticas atuais de representações e de vida dos trabalhadores infanto-juvenis.

Apontando novos caminhos

A discussão do trabalho em suas relações com o currículo do ensino fundamental, como se tem apresentado no âmbito da escola e da sociedade, impele-nos a analisar as relações sociais de trabalho em suas diversidades, tais como em relação a suas múltiplas determinações. Ao mesmo tempo, queremos ter presente

o currículo como o ponto onde se produzem, de forma positiva, capacidades e habilidades determinadas, [constituindo-se em] frente privilegiada de luta de qualquer estratégia de intervenção cultural do processo de transformação. E esse processo de transformação não tem como referência qualquer utopia distante, qualquer destino histórico abstrato e longínquo, mas as relações de poder e subjugação inscritas na vida cotidiana (Silva, 1996, p. 197).

Com essa pesquisa, tivemos a intenção de levar para o âmbito das escolas do ensino fundamental uma discussão e teorização que, em grande parte, se fazem a partir delas, mas muitas vezes as tem marginalizado. Do nosso ponto de vista, há necessidade de políticas educacionais e curriculares que favoreçam aos professores e às professoras assumirem, mediante suas próprias práticas escolares, as mudanças necessárias para que o trabalho, em nível de ensino fundamental, seja eixo, juntamente com outros, da construção de conhecimentos e subjetividades, no entanto, sem adquirir conotação profissionalizante.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Lei Federal 8.069/1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. Porto Alegre, 1994.
- CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993. p. 143-172.
- DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 67, n. 156, p. 351-366, maio/ago. 1986.
- EM ABERTO. Educação, trabalho e desenvolvimento. Brasília: Inep, v. 15, n.65, jan./mar. 1995.
- EM ABERTO. Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores. Brasília: Inep, v. 12, n. 56, out./dez. 1992.
- ENGUITA, Mário F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- _____. *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- FONSECA, Cláudia. Criança, família e desigualdade social no Brasil. In: RIZZINI, Irene (Org.). *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro : Santa Úrsula, 1993. p. 113-131.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro : Graal, 1993.
- FRANCO, Maria A. Ciavatta, FRIGOTTO, Gaudêncio. As faces históricas do trabalho: como se constroem as categorias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 178, p. 529-554, set/dez. 1993.

- GUARESCHI, Pedrinho A. *Sociologia crítica : alternativas de mudança*. Porto Alegre : Mundo Jovem, 1995.
- GUATTARI, Félix, ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HIRATA, Helena. Divisão-relações sociais de sexo e do trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho. *Em Aberto*, Brasília, v. 15, n. 65, jan./mar. 1995.
- JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 1989.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1, Livro Primeiro, Tomo 1.
- MENESES, Paulo. A família: uma abordagem filosófica. *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v. 22, n. 70, p. 291-300, 1995.
- MOREIRA, Antonio Flávio B., SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F. B., SILVA, Tomaz T *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.
- OSOWSKI, Cecília I. Os chamados superdotados: um fetichismo para fortalecer o sistema capitalista? *Educação e Sociedade*, n. 38, p. 100-108, 1991.
- _____ Educação básica e relações de poder : um olhar desde o interior do currículo. In: STRECK, Danilo (Org.). *Educação básica e o básico na educação*. Porto Alegre: Sulina/Unisinos, 1996. p. 150-168.
- OSOWSKI, Cecília, MARTINI, Jussara Gue. *O currículo de primeiro grau e suas relações com o trabalho e o lazer dos alunos*. 1993. 24 p. Projeto de Pesquisa. Financiamento Unisinos/Pibic/CNPq. mimeo.

- OSOWSKI, Cecília Irene et al. Supletivo de fábrica: uma experiência pedagógica. *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo, v. 31, n. 144, p. 31-42, set./out. 1995.
- RENAUX, Maria Luiza. *O papel da mulher no Vale do Itajaí - 1850-1950*. Blumenau: Furb, 1995.
- RIBEIRO, Rosa Maria et al. Estrutura familiar, trabalho e renda. In: KALOUSTIAN, Sílvio M. (Org.). *Família brasileira, a base de tudo*. São Paulo : Cortez, Brasília: Unicef, 1994. p. 135-158.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: _____ . *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis : Vozes, 1996. p. 179-198.
- TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. Currículo, trabalho e construção do conhecimento: percurso dessa temática na revista *Em Aberto* na década de 80. *Em Aberto*, Brasília, v. 13, n. 58, p. 54-66, abr./jun. 1993.
- O TURISMO entra para o currículo escolar. *Zero Hora*, Porto Alegre, 20 jun. 1993. p. 30.

Recebido em 3 de setembro de 1996.

Cecília Osowski, doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), é professora titular do mestrado em Educação dessa universidade.

Jussara Gue Martini, doutoranda em educação na Unisinos, é professora adjunta dessa universidade.

This article presents the discussions about the category of labor, also understood as aid, as a result of our research: "The curriculum of primary school and its relations with labor and leisure of pupils ". In the

category of labor we stressed domestic labor as a space of (de) construction of the subjectivities of the working pupils of primary schools studied, interfering, even, with the meaning of curriculum itself Tripudiating the marxist concept of labor, there arises an euphemism: labor as "help", deriving from the demands of the labor market which invaded the family sphere, sizing the bodies and the minds of its members and thus assuming a cheap and abundant labor force: the force of the infantile labor.

Cet article présente les discussions sur la catégorie du travail, aussi compris comme un résultat de notre recherche: "Le curriculum de l'école primaire et ses relations avec le travail et le loisir des élèves ". Dans la catégorie de travail nous avons détaché le travail domestique comme un espace de (de)construction des subjectivités des élèves travailleurs de l'école primaire étudiée, interférant, aussi, avec la signification du curriculum lui-même. En trépignant le concept marxiste de travail, surgit un euphémisme: travail comme "aide ", décourant des exigences du marché de travail qui a envahi la sphère familiale, s'appropriant des corps et des esprits de ses membres et, ainsi, s'emparant d'une peu chère et abondante force de travail: la force du travail enfantin.

Este artículo presenta las discusiones en torno a la categoría de trabajo, también entendida como ayuda, resultado de la investigación: "El currículo de primer grado y sus relaciones con el trabajo y el ocio de los alumnos ". Dentro de la categoría de trabajo ha destacado el trabajo doméstico como un espacio de (des)construcción de las subjetividades de los alumnos y las alumnas trabajadoras de primer grado de las escuelas estudiadas. Tripudiando el concepto marxista de trabajo surge un eufemismo: el trabajo como "ayuda ", decorrente de las demandas del mercado de trabajo que ha invadido la esfera familiar, apropiándose de los cuerpos y de las mentes de sus miembros y apoderándose, de esta manera, de una mano de obra barata y abundante: la fuerza de trabajo infantil.