



Fundação
Joaquim
Nabuco



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

Mauricio Pereira de Souza

**NARRATIVA DAS (DES)CONTINUIDADES: ANALISANDO AS INTER-RELAÇÕES
DO TRABALHO INFANTIL NA VIDA DE DISCENTES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CHÃ GRANDE**

RECIFE
2024

MAURICIO PEREIRA DE SOUZA

**NARRATIVA DAS (DES)CONTINUIDADES: ANALISANDO AS INTER-RELAÇÕES
DO TRABALHO INFANTIL NA VIDA DE DISCENTES DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CHÃ GRANDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades. Área de concentração: Desenvolvimento e Processos Educacionais e Culturais da Infância e da Juventude.

Orientador (a): Prof. Dra. Flávia Mendes de Andrade e Peres

Recife

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S729n Souza, Mauricio Pereira de
NARRATIVA DAS (DES)CONTINUIDADES: ANALISANDO AS INTER-RELAÇÕES DO TRABALHO INFANTIL NA VIDA DE DISCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CHÃ GRANDE / Mauricio Pereira de Souza. - 2024.
112 f. : il.
- Orientadora: Flavia Mendes de Andrade e Peres.
Inclui referências e anexo(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, , Recife, 2024.
1. Crianças e Adolescentes. 2. Trabalho Infantil. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Narrativas. 5. Subjetividades. I. Peres, Flavia Mendes de Andrade e, orient. II. Título

CDD

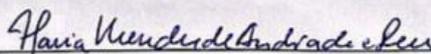
MAURICIO PEREIRA DE SOUZA

**"NARRATIVA DAS (DES)CONTINUIDADES: ANALISANDO AS INTER-
RELAÇÕES DO TRABALHO INFANTIL NA VIDA DE DISCENTES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CHÃ GRANDE "**

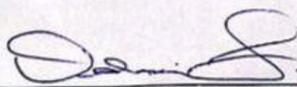
Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

Aprovada em 29.05.2024

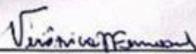
BANCA EXAMINADORA



Dr^a. Flávia Mendes de Andrade e Peres - Universidade Federal Rural de Pernambuco
Orientadora e Presidente



Dr. Odair França de Carvalho - Universidade de Pernambuco
Examinador Externo



Dr^a. Verônica Soares Fernandes - Fundação Joaquim Nabuco
Examinadora Interna

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a minha avó Lia e a minha Tia Queca, por terem me dado o amor mais puro e forte desse mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todos os seus seres de luz, por me guiarem e me protegerem ao longo dos anos de construção dessa dissertação.

À minha família, e por família se entende meus avós, minha Tia Queca e meus primos Lucas e Luiza, além das minhas menininhas Antônia Lana e Elis Regina, por todo amor e afeto ao longo do tempo.

À minha Tia Queca, por sempre ter me acolhido e aceito da forma que sou, com todas as minhas qualidades e defeitos também. Carrego comigo as lembranças de todos os abraços apertados que trocamos, as confissões na varanda de casa, cada “ti amo muito, visse?” e pelo melhor sentimento que alguém poderia receber: o de ser amado e respeitado.

À minha Avó Lia, por sempre ter apostado que eu daria certo, desde criança. Por sempre ter me defendido das injustiças dos meus pais, por cada caminhada ao final de tarde para ir visitar alguém, por cada abraço e cada cheiro em seus cabelos que pude dar. Sinto falta de quem você era antes de sua doença, e sei que você ficaria feliz por mim, e por qualquer coisa que eu consiga nesse plano.

Ao meu Avó Bio, por me mostrar o verdadeiro significado de pai e de perdão. Sempre lembro de quando saímos aos domingos de manhã para ir buscar chuchu nos sítios vizinhos, da alegria que era estar com o senhor e da proteção que sempre senti ao seu lado. Também lembro de quando passamos meses a fio em hospitais, um cuidando do outro. Ali se aprende o significado de cuidado, de amor, de família.

À minha melhor amiga Ana Jhoice, por ter estado comigo em todos os momentos desde a construção do projeto dessa dissertação (em uma madrugada de domingo das eleições de 2020), e por sempre ter sido um porto seguro em meio ao caos. Carregar você e ser carregado é a minha definição de amor pra vida. E que sorte eu tenho de ter encontrado o seu amor.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Flávia Peres, pela confiança, paciência e respeito com os meus processos. Pelos ensinamentos, direcionamentos e cafés

compartilhados nas orientações presenciais que pudemos ter. Minha eterna gratidão por ter me guiado com tanta sabedoria e resiliência.

Aos meus amigos Maria Eduarda e Felipe Martins, por terem me acolhido em suas casas em Recife sempre que precisei vir às aulas do mestrado, ou para a escrita e organização da pesquisa. E não poderia esquecer de Cleoneide Carvalho, pois o projeto nasceu na sua casa. Minha eterna gratidão.

Aos meus colegas da Escola Municipal XV de Março, em especial a Adênio Barbosa, Nedy Alves, Josivânia Pereira, José Paulino e todos que fazem parte dessa instituição de ensino, cujo respeito e admiração são imensuráveis.

Aos meus amigos da EREM Professor Antônio Farias, Maria de Fátima, Joelda Alves, Írya Marcela, Gemilson Freitas, Tamires Santos e Ribbyson Silva. Um agradecimento também a todos os alunos que tive o privilégio de ensinar nesta casa, inclusive por todas as alegrias vivenciadas.

A minha amada Universidade Federal Rural de Pernambuco. Um dos meus sonhos quando ainda adolescente era fazer parte de você um dia, e esse dia chegou. A Fundação Joaquim Nabuco pela estrutura cedida e pelos belos momentos de aprendizado que construí com seus profissionais. A Universidade Federal de Pernambuco, pela acessibilidade a sua estrutura, pois, boa parte dessa dissertação foi escrita em suas bibliotecas.

Aos meus mestres do Programa de Pós-graduação em Educação, culturas e Identidades, por tanto aprendizado e pelo verdadeiro ensino transdisciplinar que vocês implementam. Um agradecimento especial aos meus professores doutores Cibele Rodrigues, Veronica Fernandes, Wagner Lira, Bruna Tarcília, Hugo Monteiro e Ana Paula Abrahamian. Vocês me inspiram a ser sempre o melhor de mim enquanto docente que também é humano, e que sente por demais.

Aos meus amigos e amigas de tantas felicidades e que tornaram esse processo mais leve, Mylena Félix, Dulcivânia Oliveira, Naiane Tenório, Paula Vieira, Lucas Simplício, Jefferson Miguel, Juliana Lima, Alana Mira, Antônio Oscar, Elisa Soares, Rayo Vasconcelos, Priscila Ribeiro, Michele Rodrigues, Felipe Leonardo,

Raphael Gustavo, Regileide Silva, Carla Emily, Edna Fabrícia, Gabriela Rodrigues e todos que contribuíram direta ou indiretamente neste processo.

À minha psicóloga Liziane Campos, pelo acompanhamento nas minhas crises de ansiedade severa, por todos os ensinamentos e por me fazer entender os meus sentimentos e ser menos duro comigo mesmo.

E por fim, meu agradecimento ao meu primeiro aluno, George. Você me impulsionou a pesquisar um problema social como o que vivemos e entender a necessidade de dar voz às nossas narrativas.

“Transforma tua dor em arte”

RESUMO

As marcas sociais da estrutura do trabalho infantil afetam e segregam crianças e adolescentes de processos interacionais, interferindo em seu desenvolvimento escolar por considerar-se o cansaço extremo que as atividades podem causar, o baixo nível de frequência, a evasão escolar e o desempenho insuficiente nas atividades avaliativas propostas, sobretudo, em decorrência do curto tempo dedicado aos estudos devido ao envolvimento com situações de trabalho infantil. O presente estudo focaliza processos de desenvolvimento de jovens e adultos que vivenciaram experiências com trabalho infantil em sua trajetória, que interromperam seus estudos e retornaram em outro momento. A partir da Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner, entende-se que as singularidades de cada pessoa acontecem num movimento entre sistemas interligados e atravessados por relações sociais e culturais. Compartilhamos essa concepção de pessoa como constituída sócio historicamente em vários subsistemas interacionais em relação. Além disso, entendemos que processos de (des)continuidades de si deixam marcas nas narrativas dos sujeitos, e guardam relações com processos sociais mais amplos, apontando para ligações históricas entre o trabalho infantil e a educação em contextos situados. Mais do que obedecer a uma lógica linear, esses sujeitos atuam numa multiplicidade de sistemas. Partindo desses pressupostos, o objetivo da pesquisa foi compreender como as significações nas narrativas de jovens e adultos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, no município de Chã Grande se relacionam ao trabalho infantil em suas trajetórias educacionais. O *corpus* da investigação foi construído por meio de entrevistas autobiográficas realizadas com sujeitos que tiveram seus processos educacionais atravessados e interrompidos pelo trabalho infantil e que atualmente encontram-se matriculados regularmente na EJA, do município de Chã Grande. Por meio dessas entrevistas e pela análise das narrativas apresentadas, apresentamos um panorama sobre os macrossistemas e suas interligações sob a construção da narrativa do sujeito. Como principais resultados, foi possível compreender diversas significâncias que compunham as construções dos sujeitos presentes dentro do campo da EJA, por meio de suas narrativas colhidas, utilizando como modelo de análise uma adaptação da teoria dos sistemas bioecológicos. As diversas tramas que teceram a construção dos sujeitos foram analisadas identificando que as influências do meio de convívio acrescidas

das relações culturais locais constituem peça chave na compreensão dos contextos de quebra de direitos, entendendo-se não ser possível sua desconsideração.

Palavras-chave: Crianças e Adolescentes; Trabalho Infantil; Direitos Humanos; Subjetividades; Narrativas; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The social marks of the structure of child labor affect and segregate children and adolescents from interactional processes, interfering with their academic development due to the extreme fatigue that the activities can cause, the low level of attendance, school dropout and insufficient performance in proposed evaluation activities, above all, due to the short time dedicated to studies due to involvement with child labor situations. The present study focuses on the development processes of young people and adults who have had experiences with child labor in their careers, interrupted their studies and returned at another time. Based on Urie Bronfenbrenner's Bioecological Theory, it is understood that the singularities of each person occur in a movement between interconnected systems and crossed by social and cultural relations. We share this conception of the person as socio-historically constituted in several related interactional subsystems. Furthermore, we understand that processes of (dis)continuity of self leave marks on the subjects' narratives, and maintain relationships with broader social processes, pointing to historical links between child labor and education in situated contexts. More than obeying a linear logic, these subjects act in a multiplicity of systems. Based on these assumptions, the objective of the research was to understand how the meanings in the narratives of young people and adults who attend Youth and Adult Education in the municipality of Chã Grande are related to child labor in their educational trajectories. The investigation corpus was constructed through autobiographical interviews carried out with subjects who had their educational processes crossed and interrupted by child labor and who are currently regularly enrolled at EJA, in the municipality of Chã Grande. Through these interviews and the analysis of the narratives presented, we present an overview of the macrosystems and their interconnections under the construction of the subject's narrative. As main results, it was possible to understand several significances that made up the constructions of the subjects present within the EJA field, through their collected narratives, using an adaptation of the theory of bioecological systems as an analysis model. The various plots that wove the construction of the subjects were analyzed, identifying that the influences of the social environment plus local cultural relations constitute a key element in

understanding the contexts of breach of rights, understanding that it is not possible to disregard them.

Keywords: Children and Adolescents; Child labor; Human rights; Subjectivities; Narratives; Youth and adult education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	17
1. REVISITANDO A HISTÓRIA DO TRABALHO INFANTIL.....	20
1.1 <i>Dados oficiais: analisando dados da Pnad contínua (2016 – 2019)</i>	22
1.1.1 <i>Um parâmetro de observação necessário: dados da Pnad 1995</i>	22
1.1.2 <i>Pnad contínua (2016 – 2019)</i>	23
2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS LEGAIS E DISCUSSÃO SOBRE AS JUVENTUDES.....	30
2.1 <i>A EJA no município de Chã Grande</i>	32
2.2 <i>Considerações sobre as juventudes</i>	35
2.3 <i>O Estatuto da juventude</i>	37
3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO	40
3.1 <i>Social, Cultural, Biológico: Os diversos olhares sobre a construção do sujeito</i>	40
3.2 <i>A construção do sujeito pelo olhar da teoria bioecológica</i>	43
3.2.1 <i>O Modelo Pessoa, Processo, Contexto e Tempo</i>	43
3.2.2 <i>O ambiente ecológico</i>	46
4 .METODOLOGIA.....	50
4.1 <i>Construção de dados</i>	52
4.2 <i>Campo de pesquisa</i>	53
4.3 <i>Unidade analítica baseada nos sistemas bioecológicos</i>	54
5. MICROSSISTEMAS, MESOSSISTEMA, EXOSSISTEMA E MACROSSISTEMA: ANÁLISE DO CONTEXTO E DAS INFLUÊNCIAS DO TRABALHO INFANTIL NA EDUCAÇÃO	59
5.1 <i>Fase 01- Estrutura de EJA</i>	59
5.2 <i>Fase 02- Aplicação dos formulários com discentes da EJA</i>	62
5.3 <i>Fase 03- Entrevistas autobiográficas (Os Ramos)</i>	65
5.3.1 - Os frutos	67
5.3.2 - Os brotos (Microsistema)	78
5.3.3 - A semente (Mesossistema)	79
5.3.3.1 - <i>A semente de Dina</i>	79
5.3.3.2 - <i>A semente de Doda</i>	82
5.3.3.3 - <i>A semente de Coli</i>	84
5.3.3.4 - <i>A semente de Jani</i>	84
5.3.4 - A polpa (Exossistema)	86
5.3.4.1 <i>A polpa de Dina</i>	87
5.3.4.2 <i>A polpa de Doda</i>	90
5.3.4.3 <i>A polpa de Coli</i>	92
5.3.4.4 <i>A polpa de Jani</i>	94
5.3.5 - A casca (Macrossistema)	95
5.3.6 - O espinho	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99

REFERÊNCIAS.....	102
ANEXO 01	104
ANEXO 02.....	106
ANEXO 03.....	108
ANEXO 04.....	110

APRESENTAÇÃO

Saudações, querido(a) leitor(a)!

Antes que você adentre nas ideias que apresento nesta dissertação, gostaria que você conhecesse aquele que as escreveu.

Descendente de uma linhagem familiar totalmente voltada para a agricultura familiar do interior pernambucano, eu nasci em um domingo de carnaval, dia 22/02/1998. Minha narrativa se inicia no campo, vendo meus parentes trabalhando incansavelmente nas hortas de chuchu, principal cultura produzida na cidade em que me desenvolvi, Chã Grande (PE). Minha educação básica também se iniciou no campo, na educação rural. Minha escola também era rodeada por hortas de chuchu, onde podíamos ver pelas frestas das janelas de gesso os trabalhadores se dedicando a irrigação e a colheita. No final das contas, para onde olhássemos, veríamos o onipresente chuchu.

Minha geração era composta por 06 pessoas, contando comigo. Eu e meus 05 primos e primas tínhamos algo além das ligações sanguíneas, ou da proximidade dos ambientes por nós compartilhados, ou da onipresença do famoso chuchu: todos nós trabalhávamos. Minhas primas nos cuidados domésticos, meus primos e eu nas hortas. O consenso geral era “se não trabalhar, não vai prestar”, “esse é tão preguiçoso que quando tira um pé do chão, ele já está pegando fogo”, “tem que ajudar, tem que fazer algo”. Ouvir essas falas não era apenas comum em nossa família, mas em todos os locais.

E assim foi durante a minha infância e adolescência. Nossos domingos eram sempre marcados pelo encontro certo às 05 da manhã, embaixo das hortas. A alegria desses dias se dava entre os pulos pelos cursos de água que cortavam as hortas, ou pela competição para ver quem conseguia “apanhar” mais chuchus naquele dia. Na segunda, dia de retorno às atividades escolares, mostrávamos as mãos manchadas pela nódoa que o chuchu soltava. Era um sinal de orgulho, e de que daríamos certo (também seria uma boa justificativa, caso não tivéssemos concluído as atividades).

Diferente dos meus primos e primas, eu era tido como um dos que “não dariam certo”. Eu sempre fui o garoto prodígio, por ter sido o que aprendeu mais rápido a ler, a escrever, a se destacar na educação. Educação que sempre me atravessou, que me encantou. Minha linhagem paterna tem raízes na pedagogia, que era de onde vinha a justificativa para eu ser um garoto inteligente, apesar de não ter tido contato com esse meu lado familiar desde os 04 anos, quando meus pais se separaram.

Ao passar dos anos, eu fui mudando minhas visões de mundo e de convívio, me interessando pelos discursos sociais, pelas políticas e pela educação. Aliás, eu fiz parte de um programa que naquela época, entendia que tinha que participar somente para ter acesso a outro benefício, o bolsa família. Eu falo do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que apesar do nome explícito, pra mim não tinha o menor sentido sua existência.

Com meu ensino médio concluído e decisão de seguir para a docência, me deparei com o desmonte das políticas de permanência nas universidades públicas no pós-golpe parlamentar de 2016. Mesmo aprovado em 02 universidades, não pude acessar nenhuma delas. Meu caminho na sala de aula, se iniciou em 2017, aos meus 19 anos, trabalhando na escola em que fiz meu Ensino Fundamental anos finais. Com a oportunidade de atuar como professor tive acesso direto com as dificuldades e omissões do poder público apresentadas nas mesmas problemáticas que foram tão presentes em minha jornada: As mãos sujas de nódoa, o cansaço aparente, o discurso formulado, justificado e aceito.

Professor da rede estadual de ensino, minha dedicação aos estudos dos direitos humanos e suas quebras, minha paixão pela psicologia, pelos contextos sociais e histórico-culturais além da vocação natural pela educação fazem parte das principais motivações para a construção dessa dissertação. Se eu tivesse que resumir essa minha vontade, a responderia com 03 perguntas:

Por que o carnaval se perde?

Quem disse que o chuchu não tem gosto?

Que barulho o chuchu faz quando caí?

INTRODUÇÃO

O trabalho infantil pode ser definido como sendo todo aquele trabalho exercido por crianças ou adolescentes abaixo da idade mínima permitida pela lei, podendo ocorrer em diversos locais, seja no campo, nas cidades, nas indústrias, ruas, etc. De acordo com a Lei Nº 8.069/1990, no Art. 4 define-se como criança todos aqueles com idade inferior a 12 anos, e adolescentes aqueles em desenvolvimento até os 18 anos de idade. Sendo vislumbrados como direitos assegurados pela Constituição Federal os seguintes deveres:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988, Art.227)

Indo além no Artigo 7, parágrafo XXXIII:

Proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos (Brasil, 1988, Art.7).

Apresentadas as diretrizes regulamentares da lei brasileira, faz-se necessário apontar que, apesar das restrições a esse tipo de trabalho, proibições e considerações sobre os deveres da família, da sociedade e do Estado, o trabalho infantil encontra-se disseminado e perpassa o território brasileiro em diversas regiões e maneiras através do tempo. Não se trata de um fenômeno social recente, visto que desde o domínio português, a escravidão utilizou-se largamente dessa força de trabalho compulsório, momento no qual se inicia um ciclo de perpetuação da exploração do trabalho infantil. Período após período, em diversos seguimentos de mercado, o trabalho infantil seguiu sendo explorado, seja nas imensas plantações dos latifúndios da colônia, nos casarões portugueses das capitais no trabalho doméstico, ou até nas grandes indústrias do período industrial brasileiro (Rizzini, 1999; Góes; Florentino, 2002).

Nesse sentido, é importante problematizar a discussão, considerando-se que os sujeitos que vivenciam a situação de trabalho infantil estão situados em

realidades complexas mais amplas, que constam de uma sistemática histórica envolvendo leis e regularizações de condutas na sociedade, desde a família, passando pela escola, grupos sociais e instituições diversas. Como ficam marcadas as trajetórias desses sujeitos, desde a infância até o momento presente? Como falam sobre sua história e quais marcas a educação parece ter em suas narrativas, se quando jovem e adulto, retorna ao contexto educacional, depois do hiato que parece ter vivenciado interseccionado pelo trabalho infantil? Que narrativas de si constituem suas relações sociais e interações na atualidade?

De acordo com dados divulgados em série histórica pelo IBGE, em 1992 o percentual de crianças e adolescentes entre 05 e 17 anos exercendo alguma prática que se configura como trabalho infantil atingia 19,6% no nosso país. Com a implementação de diversos programas sociais (destaca-se o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI) com o intuito de diminuir esses dados, ao longo do final da década de 1990, esse percentual foi caindo atingindo 12,6% em 2002. Porém, apesar da vigência e do impacto positivo das ações, o cenário apontou um processo de estagnação na queda dos números do trabalho infantil, considerando que a PNAD de 2005 apontou que o total de crianças trabalhando na faixa dos 05 a 17 anos ainda atingia 11,8%.

Devido a esses entraves que o trabalho infantil impõe a essas crianças e adolescentes, por muitas vezes o estudo acaba por se tornar um item incompatível com as suas demandas de vida. Crianças e adolescentes, geralmente as que se encontram em situações de maior vulnerabilidade social, acabam por se evadir do ciclo escolar por completo para buscar meios de sobrevivência ou de proporcionar uma melhor condição às suas famílias no trabalho.

Como forma de contornar esse problema da ausência de formação básica desses adultos que tiveram que abandonar os ciclos escolares ou ficaram defasados geracionalmente em relação à idade-faixa escolar, surgem diversos programas de acessibilidade e inclusão a educação, baseados principalmente nos artigo 208 da CF/1988, e no artigo 04 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394/1996), oferecendo formação escolar em menor tempo e utilizando outros horários mais flexíveis (o turno noturno, por exemplo). Dentre esses programas, destaca-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A EJA apresenta dados peculiares na cidade de Chã Grande, um pequeno

município de aproximadamente 22 mil habitantes, localizado na faixa de transição entre a zona da mata e o Agreste pernambucano. Na cidade citada, de acordo com dados do Censo Escolar de 2023, cerca de 1800 jovens e adultos faziam parte da EJA¹. Número elevado, considerando-se que a malha educacional municipal era composta por 4905 estudantes matriculados. Essas discrepâncias serão melhor analisadas ao longo do corpo desta pesquisa.

Analisadas essas disposições, a proposta desta dissertação é compreender como as significações nas narrativas de jovens e adultos que frequentam a EJA no município de Chã Grande se relacionam ao trabalho infantil em suas trajetórias educacionais.

A dissertação encontra-se organizada em 05 capítulos que abarcam diversos temas, sendo organizados da seguinte maneira: inicialmente apresenta-se uma revisão da literatura geral acerca do trabalho infantil e dos dados oficiais que retratam o mesmo em nosso país na contemporaneidade. Em sequência, a educação de jovens e adultos em contexto nacional e posteriormente em relação ao município campo de pesquisa e a discussão sobre as juventudes ganham enfoque no capítulo 02. A construção dos sujeitos e as teorias que baseiam as análises dos movimentos inter-relacionais utilizadas nessa dissertação são trabalhadas no capítulo 03. Os objetivos gerais e específicos se encontram diluídos ao longo do capítulo 04, onde se apresenta a metodologia proposta, além dos dados básicos sobre a cidade, as escolas campo de pesquisa. Os resultados e discussões são contemplados no capítulo 05 intitulado *Microsistemas, Mesossistema, Exossistema e Macrossistema: análise do contexto e das influências do trabalho infantil na educação*. Nas considerações finais, algumas reflexões realizadas a posteriori, depois das análises dos resultados, com aberturas a trabalhos futuros.

¹ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resultados Finais (redes estaduais e municipais) – DOU Anexo I | Censo Escolar 2023. Brasília, 2023.

1. REVISITANDO A HISTÓRIA DO TRABALHO INFANTIL

Ao longo de sua execução, diversos paradigmas recaíram e recaem sobre as crianças vítimas da estrutura predatória do trabalho infantil. No século XIX, com expressivo aumento da força de trabalho infantil nas indústrias após a Revolução Industrial, surgem discussões sobre este fenômeno regidas por preceitos que segregavam as classes populares. As crianças que acabavam sendo submetidas ao trabalho eram tidas como produtos do desajuste familiar ou do abandono e incapacidade de levar esses personagens à luz dos bons costumes, tornando-as propícias ao crime e à mendicância (Carvalho, 2008).

Fato consumado é que o Brasil possui uma relação de longa data com a exploração de mão-de-obra infantil, ressaltando que esse suplício recai especificamente sobre um determinado nicho de crianças e adolescentes, sendo em sua maioria crianças pobres, pretas ou pardas e de regiões periféricas do capitalismo. Rizzini (1999.: In Del Priore, Mary), no artigo intitulado *Pequenos Trabalhadores do Brasil* postula o seguinte:

“As crianças pobres sempre trabalharam. Para quem? Para seus donos, no caso das crianças escravas da Colônia e do Império; para os “capitalistas” do início da industrialização, como ocorreu com as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas a partir do final do século XIX; para os grandes proprietários de terras como os boias-frias; nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola; nas casas de famílias; e finalmente nas ruas, para manterem a si e as suas famílias” (Rizzini, 1999, p. 376).

A abolição da escravidão ocorrida em 1888 acabou por moldar a discussão sobre o trabalho infantil no período que se seguiu, no qual surge um dos ideais primordiais para justificação do trabalho infantil, onde se postulava que o trabalho infantil seria uma solução para o “problema do menor abandonado ou delinquente”.

É importante trazer à discussão o Código Penal de 1890, visto que nele se alocam dois dispositivos legais da época que subsidiaram parte da preocupação e obrigação em ocupar as crianças e adolescentes. No capítulo de número XIII, intitulado *DOS VADIOS E CAPOEIRAS*, se apresentam o artigo 399 e 400, que postulam o seguinte:

Art. 399. Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistencia e domicilio certo em que

habite; prover a subsistencia por meio de occupação prohibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes:

Pena - de prisão celllular por quinze a trinta dias.

§ 1º Pela mesma sentença que condemnar o infractor como vadio, ou vagabundo, será elle obrigado a assignar termo de tomar occupação dentro de 15 dias, contados do cumprimento da pena.

§ 2º Os maiores de 14 annos serão recolhidos a estabelecimentos disciplinaes industriaes, onde poderão ser conservados até á idade de 21 annos.

Art. 400. Si o termo for quebrado, o que importará reincidencia, o infractor será recolhido, por um a tres annos, a colonias penaes que se fundarem em ilhas maritimas, ou nas fronteiras do territorio nacional, podendo para esse fim ser aproveitados os presidios militares existentes. (Brazil, 1890)

O Código Penal apresenta e determina a apreensão e envio dos maiores de 14 anos às colônias industriais que fossem flagrados em momento de desocupação, que era considerado como crime de vadiagem. Faz-se importante ressaltar que o processo de abolição da escravidão brasileiro após sua concretização não assegurou nenhuma ferramenta de inserção desses agora escravos livres na sociedade. Nenhum aparato legal que assegura uma forma de obtenção de renda, acesso a terras para estabelecimento de moradia ou acesso à educação foi firmado para amparar essa população que agora estava desassistida. Sendo assim, o desemprego nessa camada da população era imenso.

Tendo o aparato legal em mãos, o estado brasileiro recrutava crianças aos asilos de caridade, sob alegação de propiciar-lhes uma ocupação considerada “útil”, capaz de combater a vadiagem e a criminalidade. A lei de vadiagem também ofereceu apoio legal ao estabelecimento das colônias agrícolas, gerenciadas pelo Departamento Nacional de Povoamento. Esse órgão recolhia crianças que viviam em situação de rua e as alojavam em um dos 20 patronatos agrícolas, visando a “formação do trabalhador nacional” (Rizzini, 1999).

Além da ação do Estado, o setor têxtil foi um dos que mais se apropriou do trabalho de menores, fato que se comprova em dados oficiais que indicam que em um levantamento do ano de 1919 em 194 indústrias de São Paulo, 25% da população empregada tinham menos de 18 anos. Além disso, era comum que famílias do sertão fossem recrutados para trabalhar em fábricas têxteis, tendo como

característica favorável o número de crianças que compunham esses núcleos familiares, calculando-se que essas crianças também serviriam como mão-de-obra, o que diminuiria o custo de aliciamento desses agentes.

Outros estudiosos mobilizam outras perspectivas para explicar a presença do trabalho infantil ainda da contemporaneidade. Basu e Van (1998) apresentaram o que ficou conhecido como o Axioma da Luxúria e o Axioma da Substituição. O Axioma da Luxúria fala que é a pobreza que determina o trabalho infantil, apontando que os pais tomados de sua visão ‘altruísta’ só inserem seus filhos no trabalho em caso de extrema necessidade, ao mesmo tempo em que em caso de inserção dos mesmos, direitos legais como o acesso a escola e a educação se tornam artigos de luxo, considerando que o tempo em que os filhos estarão na escola representa a ausência de uma fonte de renda, o que não é viável a famílias de baixa renda. Já o Axioma da Substituição apresenta que as crianças podem fazer os trabalhos dos adultos, mostrando que elas possuem habilidades insubstituíveis, citando o caso dos apelidados *nimble fingers*, crianças que devido seus dedos pequenos eram capazes de amarrar os nós adequadamente, ou meninos pequenos que conseguiam se rastejar pelos estreitos túneis nas minas (Kassouf, 2007).

1.1 Dados oficiais: analisando dados da Pnad contínua

1.1.1 Um parâmetro de observação necessário: dados da Pnad 1995

Antes de iniciar a discussão acerca dos dados divulgados pelo IBGE sobre o trabalho infantil nos anos de 2016 – 2019 faz-se importante lembrar alguns dados da década de 1990 para se estabelecer um campo de visão mais amplo acerca da evolução do trabalho infantil no Brasil.

Em dados divulgados pela PNAD de 1995 apontava-se que naquela época o Brasil possuía um contingente de 8 milhões de crianças e adolescentes entre 05 a 17 anos exercendo alguma atividade, remunerada ou não. Desse total, 522 mil crianças com idade entre 05 e 09 anos de idade estavam trabalhando em meios agrícolas de produção. A região Sul detinha a maior parte do trabalho infantil agrícola. Dentre esse universo de 522 mil crianças, grande maioria não recebia nenhuma remuneração, e eram obrigadas a se sujeitar a essas jornadas por

necessidade de ajudar seus pais. Muitas crianças e adolescentes são tidos como essenciais para se assegurar um nível maior de conforto financeiro principalmente para famílias do campo. As crianças acabam sendo utilizadas para aumentar a produção no campo, principalmente nas colheitas.

Quando a faixa etária aumenta, a questão remuneratória não muda muito, o que muda é a carga horária trabalhada. Entre os que tinham de 10 a 14 anos, se trabalhava entre 15 a 39 horas semanais; 24% dessas crianças e adolescentes trabalhavam 40 horas ou mais; entre os adolescentes de 15 a 17 anos, 63% trabalhavam mais de 40 horas.

Partindo para a análise socioeconômica dessas crianças, uma citação se faz necessária: o principal motivo do trabalho é a miséria (Rizzini, 1999).

Famílias que recebiam até $\frac{1}{2}$ salário mínimo por pessoa continham 23% das crianças em situação de trabalho infantil de 10 à 14 anos de idade. Quando as famílias recebiam mais de $\frac{1}{2}$ salário mínimo por pessoa, esse percentual diminuía pela metade, quanto maior a renda, menor a incidência de trabalho infantil. No caso dos adolescentes, a incidência de trabalho só diminui significativamente quando a renda é de mais de dois salários mínimos por pessoa.

Sobre a educação dessas crianças, os filhos dos mais pobres acabam por abandonar os estudos pelo trabalho mais cedo, e quanto maior a renda, mais tardiamente a criança tende a se envolver no mundo do trabalho. As meninas em sua maioria eram destinadas ao trabalho doméstico, dentre eles criar seus irmãos, para que assim os pais pudessem ir trabalhar.

1.1.2 Pnad contínua (2016 – 2019)

Passados 21 anos desde o longínquo ano de 1995, de acordo com dados da PNAD contínua de 2016, das 40,1 milhões de crianças analisadas na pesquisa pertencentes a faixa etária dos 5 aos 17 anos, 2,2 milhões encontravam-se ocupadas, e desse total 998 mil crianças e adolescentes exerciam atividades irregulares caracterizadas como trabalho infantil. Em 2019, o número era de 1,8 milhões de crianças e adolescentes ocupadas, o que representa uma queda de 15,5%², como é possível observar na tabela 1 e no gráfico 1, seguintes:

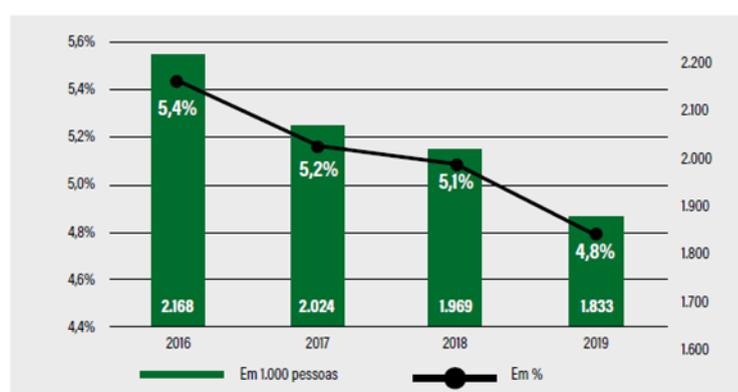
² É importante ressaltar que parte dessa queda percentual se deu pela queda no número da população de crianças e adolescentes no Brasil. Em 2016, estimava-se uma população de 40 milhões

TABELA 01 – ESTIMATIVA E PROPORÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE TRABALHO NO BRASIL E GRANDES REGIÕES 2016-2019 (EM NÚMEROS ABSOLUTOS E EM PORCENTAGEM)

Brasil e Grandes Regiões	2016		2017		2018		2019	
	Em n°s abs	Em %						
Norte	343.930	7,8%	328.731	7,6%	286.796	6,8%	239.408	5,7%
Nordeste	764.584	6,3%	660.811	5,6%	591.839	5,0%	569.699	4,9%
Sudeste	594.536	3,9%	574.066	3,8%	630.832	4,3%	600.378	4,1%
Sul	321.297	6,3%	304.055	6,0%	299.844	6,1%	264.408	5,3%
Centro-Oeste	143.726	4,7%	156.039	5,1%	159.833	5,3%	158.676	5,2%
Total	2.168.074	5,4%	2.023.702	5,2%	1.969.144	5,1%	1.832.569	4,8%

FONTE: IBGE. Pnad Contínua Anual. Elaboração: FNPETI

GRÁFICO 01: EVOLUÇÃO DA PROPORÇÃO E DA POPULAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE TRABALHO INFANTIL BRASIL 2016-2019



3

FONTE: Pnad Contínua Anual. Elaboração: FNPETI

de crianças e adolescentes, em 2019 estimou-se um total de 38,3 milhões, o que equivale a uma queda de 4,25%

³ Uma crítica a ser observada e questionada: O IBGE começou a divulgar em 2016 o caderno específico sobre o trabalho infantil, que trouxe em seu conteúdo dados precisos, de fácil interpretação e fácil acesso, apresentando dados específicos sobre as macrorregiões. O caderno com os dados da PNAD Contínua de 2019, divulgado no ano de 2020 traz em seu conteúdo os principais resultados da investigação em cinco tópicos, “apenas em nível nacional”. Divulgar dados fechados a uma visão macro é uma ferramenta que acaba por esconder desigualdades existentes, além de dificultar a compreensão dos dados pela população. Os dados por macrorregiões foram divulgados apenas na versão de micro dados, que eleva a dificuldade de acesso aos dados pela população comum.

De acordo com o exposto, é possível perceber que nas regiões Norte, Nordeste e Sul apresentam quedas significativas no contingente de crianças em situação de trabalho. As quedas foram de 30,4%, 25,5% e 17,7% respectivamente. As regiões sudeste e centro-oeste perfazem o caminho inverso, apresentando aumentos de 1% e 10,4%, respectivamente. Em números absolutos, a região Sudeste é que detém o maior contingenciamento de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil (600.378 mil), seguido do Nordeste (569.699 mil). Apesar de ambas as regiões apresentarem quedas no comparativo 2016-2019, essas regiões concentram 63,84% do trabalho infantil do Brasil.

Em 2016, do universo de 2.169.073 de crianças e adolescentes que se encontravam realizando alguma atividade laboral, 1.429.755 eram pertencentes ao sexo masculino, representando um percentual de 65,91% do total. Em 2019, o percentual era parecido, de 65,82%, equivalente a um total de 1.206.363 pertencentes ao mesmo sexo.

As meninas representavam em 2016 um contingente de 738.318 mil em situação de trabalho infantil, percentual equivalente a 34,18%. Em 2019, eram 626.207 mil meninas, 34,09% do total. Analisando esses dados se observa uma certeza e uma hipótese: O trabalho infantil aflige com mais frequências indivíduos do sexo masculino, e se levanta uma possível subestimação da presença do trabalho infantil por meninas.

O artigo 60 do Estatuto da Criança e do Adolescente é claro ao postular que “é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade” (BRASIL, 1990). Em 2016, 448 mil crianças nessa faixa etária eram vítimas do trabalho infantil. Em 2019, eram 376 mil crianças de 05 a 13 anos. Em ambas as pesquisas, a região nordeste é a que aporta a maior quantidade de crianças nessa situação, como é possível observar na tabela 2:

TABELA 02: ESTIMATIVA E PROPORÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE TRABALHO POR FAIXA ETÁRIA BRASIL E GRANDES REGIÕES 2016 - 2019

Brasil e Grandes Regiões	2016		2017		2018		2019	
	Em n°s abs	Em %	Em n°s abs	Em %	Em n°s abs	Em %	Em n°s abs	Em %
5-9 anos de idade								
Norte	28.117	1,7%	28.565	1,9%	20.196	1,4%	12.346	0,8%
Nordeste	35.427	0,8%	35.625	0,9%	27.893	0,7%	28.062	0,7%
Sudeste	24.707	0,5%	26.625	0,5%	22.948	0,4%	28.661	0,5%
Sul	11.726	0,7%	15.164	0,9%	15.409	0,9%	15.136	0,8%
Centro-Oeste	3.295	0,3%	6.236	0,6%	8.390	0,8%	7.116	0,6%
Total	103.273	0,8%	112.215	0,8%	94.835	0,7%	91.321	0,7%

10-13 anos de idade								
Norte	77.778	5,6%	63.494	4,7%	68.585	5,2%	43.921	3,3%
Nordeste	148.395	3,9%	126.842	3,5%	109.802	2,9%	109.423	3,0%
Sudeste	63.758	1,4%	81.208	1,7%	75.009	1,7%	79.544	1,8%
Sul	36.674	2,4%	40.589	2,6%	46.873	3,1%	35.409	2,4%
Centro-Oeste	17.988	1,8%	23.544	2,5%	20.637	2,2%	17.089	1,8%
Total	344.593	2,8%	335.677	2,8%	320.906	2,7%	285.386	2,4%

Fonte: IBGE. Pnad Contínua Anual. Elaboração: FNPETI

É possível perceber também que quanto maior a faixa etária, maior é o contingente de adolescentes exercendo alguma atividade caracterizada como trabalho.

TABELA 03: ESTIMATIVA E PROPORÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE TRABALHO POR FAIXA ETÁRIA BRASIL E GRANDES REGIÕES 2016 - 2019

14-15 anos de idade								
Norte	96.486	13,9%	84.768	11,8%	76.915	11,1%	75.400	10,9%
Nordeste	196.091	9,7%	172.056	8,7%	159.640	8,2%	137.307	7,3%
Sudeste	138.981	5,3%	116.897	4,9%	144.960	6,0%	132.000	5,6%
Sul	78.888	9,3%	58.374	6,9%	66.119	8,4%	60.798	7,4%
Centro-Oeste	37.797	7,6%	37.721	7,4%	37.228	7,6%	42.186	8,3%
Total	548.243	8,2%	469.816	7,3%	484.862	7,7%	447.690	7,1%
16-17 anos de idade								
Norte	141.550	20,4%	151.905	20,1%	121.100	17,4%	107.741	15,9%
Nordeste	384.670	18,0%	326.289	15,1%	294.505	14,6%	294.906	15,1%
Sudeste	367.089	13,0%	349.336	12,6%	387.915	14,9%	360.173	14,6%
Sul	194.009	20,1%	189.928	20,2%	171.443	20,4%	153.065	18,9%
Centro-Oeste	84.646	16,7%	88.538	17,3%	93.578	17,6%	92.285	18,6%
Total	1.171.965	16,4%	1.105.995	15,5%	1.068.541	16,0%	1.008.171	15,7%

Fonte: IBGE. Pnad Contínua Anual. Elaboração: FNPETI

Os dados por domicílio apresentam a localização da execução do trabalho

infantil, sendo nas áreas urbanas ou rurais. Os dados de 2016 e 2019 apontam que a maior parte das crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil se localizam nas áreas urbanas. Em 2019, 60,47% das crianças e adolescentes realizavam atividades nos perímetros urbanos das regiões brasileiras. Porém, com exceção da região Sudeste, todas as outras regiões apresentam contingente maior de crianças e adolescentes trabalhando em áreas rurais, principalmente na região Nordeste, como é possível observar na tabela 4:

TABELA 04: ESTIMATIVA E PROPORÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE TRABALHO, SEGUNDO LOCALIZAÇÃO DE DOMICÍLIO BRASIL E GRANDES REGIÕES 2016-2019

Brasil e Grandes Regiões	2016		2017		2018		2019	
	Em n°s abs	Em %						
Em áreas rurais								
Norte	228.427	18,0%	194.426	16,4%	161.115	14,6%	145.068	13,3%
Nordeste	426.984	11,9%	351.876	10,3%	313.406	9,4%	304.799	9,1%
Sudeste	153.198	12,4%	148.589	13,3%	153.445	14,1%	145.113	13,7%
Sul	116.694	16,2%	113.988	15,3%	97.863	15,1%	90.346	13,5%
Centro-Oeste	34.298	10,1%	27.738	9,3%	40.397	12,8%	38.907	13,0%
Total	959.601	13,4%	836.618	12,4%	766.225	11,8%	724.232	11,2%
Em áreas urbanas								
Norte	115.503	3,7%	134.305	4,3%	125.680	4,1%	94.340	3,1%
Nordeste	337.600	3,9%	308.935	3,7%	278.433	3,3%	264.900	3,2%
Sudeste	441.338	3,2%	425.477	3,1%	477.388	3,5%	455.265	3,4%
Sul	204.603	4,7%	190.067	4,4%	201.981	4,8%	174.062	4,1%
Centro-Oeste	109.428	4,0%	128.301	4,7%	119.436	4,4%	119.770	4,3%
Total	1.208.472	3,7%	1.187.084	3,7%	1.202.919	3,7%	1.108.337	3,5%

Fonte: IBGE. Pnad Contínua Anual. Elaboração: FNPETI

Como assinalado anteriormente, é um fato histórico que a maioria das crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil além de pobres, são negras. De acordo com os dados apontados na tabela 5, em 2016 1,5 milhão de pessoas negras eram vítimas do trabalho infantil, e em 2019 o número era de 1,2 milhão.

TABELA 05: ESTIMATIVA E PROPORÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE TRABALHO POR COR BRASIL E GRANDES REGIÕES 2016-2019

Brasil e Grandes Regiões	2016		2017		2018		2019	
	Em n°s abs	Em %						
Não negros⁽¹⁾								
Norte	44.298	5,5%	49.819	6,2%	45.728	6,3%	41.586	5,4%
Nordeste	152.492	5,4%	124.814	4,6%	146.028	5,3%	129.892	4,8%
Sudeste	229.207	3,1%	242.357	3,3%	257.127	3,6%	227.639	3,3%
Sul	229.793	6,0%	204.597	5,6%	209.591	5,9%	186.862	5,3%
Centro-Oeste	42.555	4,2%	55.077	5,3%	45.664	4,5%	44.267	4,2%
Total	698.344	4,4%	676.663	4,4%	704.138	4,6%	630.247	4,2%
Negros⁽²⁾								
Norte	299.632	8,4%	278.912	7,9%	241.068	7,0%	197.822	5,8%
Nordeste	612.092	6,6%	535.997	5,9%	445.811	5,0%	439.806	5,0%
Sudeste	363.713	4,7%	331.708	4,3%	373.705	4,9%	372.739	4,9%
Sul	91.504	7,1%	99.459	7,0%	90.253	6,8%	77.545	5,5%
Centro-Oeste	101.172	4,9%	100.962	5,0%	114.169	5,7%	114.410	5,7%
Total	1.468.113	6,1%	1.347.039	5,7%	1.265.006	5,4%	1.202.322	5,2%

Fonte: IBGE. Pnad Contínua Anual. Elaboração: FNPETI

Nota: (1) Não Negros: brancos, amarelos e indígenas; (2) Negros: pretos e pardos

Esses dados consolidam a visão do quão prejudicial é a desigualdade em nosso país principalmente para a população periférica, pobre e negra.

No que tange a presença em ambiente escolar, a pesquisa nos aponta que o trabalho infantil conforme se finca na vida da criança ou adolescente e o mesmo vai adquirindo idade, a presença em ambiente escolar diminui. Em média, 81,4% das crianças ocupadas frequentavam a escola em 2016, o equivalente a 1,8 milhão de crianças e adolescentes, 333 mil trabalhavam, mas não frequentavam as escolas. Em 2019, 1,6 milhão de crianças e adolescentes ocupadas em alguma atividade frequentavam as escolas, e 255 mil estavam evadidas.

Interessante notar que na faixa dos 5 aos 13 anos, o acesso é quase que universalizado, considerando que 98,4% dessas crianças frequentavam a escola.⁴ Situação que se inverte na faixa dos 14 aos 17 anos, quando apenas 79,5% frequentam. Essa baixa frequência coincide com o período em que adequadamente os alunos devem estar no Ensino Fundamental Anos Finais ou evoluindo para o Ensino Médio, justamente as modalidades que concentram os maiores índices de reprovação, evasão e disparidade idade/série.

Por fim, apresenta-se uma ausência do Estado em promover o asseguramento da lei, fato que se comprova com a indicação de que dentre os adolescentes ocupados de 14 e 15 anos de idade, 89,5% não possuíam carteira

⁴ PNAD Contínua 2016

assinada. Relembra-se que a lei permite que os menores de 16 anos (a partir dos 14 anos, no mínimo) exerçam funções de trabalho, contanto que seja na modalidade de aprendiz, com carteira de trabalho assinada em conjunto com um contrato especial, devidamente regulamentado.

A PNAD contínua de 2022 foi realizada em um contexto muito diferente das demais pesquisas que a antecedem, considerando que durante os anos de 2020 e 2022 o Brasil foi duramente atingido pela epidemia de Covid-19, provocada pelo vírus SARS-CoV-2. A pandemia provocou o isolamento social em diversas esferas sociais, incluindo o fechamento de escolas e universidades.

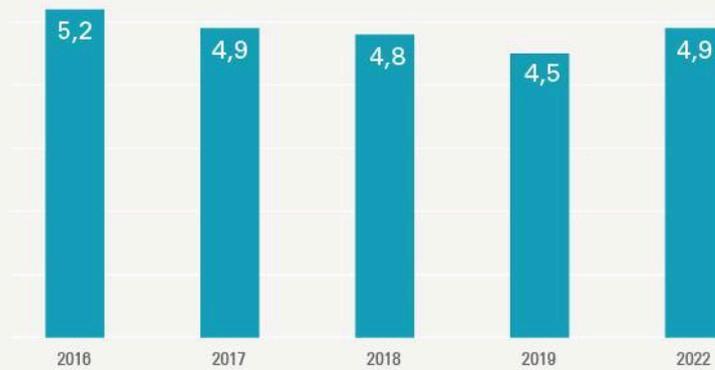
A Pnad de 2022 apontou para um movimento contrário do que se apresentou no período entre 2016 e 2019, como anteriormente foi mostrado. Ao invés do prosseguimento da trajetória de queda dos dados referentes a presença de crianças e adolescentes em condições tidas como trabalho infantil, houve crescimento apesar da queda do número populacional de crianças e adolescentes.

Em 2022, cerca de 1,9 milhão de crianças e adolescentes contidos na faixa etária dos 5 aos 17 anos realizavam atividades consideradas como trabalho infantil. Em 2019, a título de comparação, eram cerca de 1,8 milhão nessa mesma situação, representando um aumento de cerca de 7%.

GRÁFICO 02: SÉRIE HISTÓRICA DO TRABALHO INFANTIL 2016-2022

Proporção de pessoas de 5 a 17 anos em situação de trabalho infantil, no total de população nessa faixa etária (%)

Série histórica



Pessoas de 5 a 17 anos

	2016	2017	2018	2019	2022
Total	40,6 milhões	39,9 milhões	39,3 milhões	38,8 milhões	38,4 milhões
Em situação de trabalho infantil	2,11 milhões	1,95 milhão	1,91 milhão	1,76 milhão	1,88 milhão

Fonte: IBGE. Pnad Contínua Anual. Elaboração: Agência IBGE Notícias

A pesquisa mostra que cerca de 756 mil crianças e adolescentes exerciam os piores tipos de trabalho, nos quais corriam riscos de segurança e de saúde. Dos 1,9 milhão abarcados no trabalho infantil, 23,9% tinham entre 05 e 13 anos, 23,6% 14 e 15 anos e 52,5 tinham 16 e 17 anos. O último grupo é marcado pelos vínculos na informalidade, atingindo cerca de 76% desses adolescentes. O sexo masculino se sobressai nas atividades laborais, representando 65,1% frente a 32,4% do lado feminino.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS LEGAIS E DISCUSSÃO SOBRE AS JUVENTUDES

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino ofertada aos discentes brasileiros que por algum motivo ou circunstância não puderam/podem cursar seus estudos acadêmicos nas modalidades tradicionais de ensino. A EJA, como é popularmente conhecida, tem aparato para seu oferecimento na constituição brasileira em seu artigo 208 inciso I, onde se postula que:

ART 208, I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

A lei de diretrizes e bases da educação (lei nº 9.394/1996) traz a regulamentação de como deve ser executada a educação de jovens e adultos em seus artigos 4 (incisos IV e VII) e 37:

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

IV - Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do

alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Brasil, 1996)

A luz das leis referidas compreendemos que a EJA é mais que um aparato de cumprimento da lei maior que assegura e obriga o estado em sua função de oferecer educação aos cidadãos brasileiros, mas também se configura como uma política pública educacional. Dentro do aporte dessa política, enxerga-se não só a busca de assegurar acessibilidade à educação por parte das camadas menos favorecidas economicamente e academicamente, mas também como sendo uma ferramenta de resolução de desigualdades ainda tão presentes na sociedade brasileira. Dentre essas desigualdades cita-se o analfabetismo e a evasão escolar por motivos econômicos, onde a EJA também executa função de correção de fluxo, que é o movimento necessário para solucionar as problemáticas referentes a idade/escola, ou seja, quando o indivíduo possui uma idade maior que a esperada para o nível escolar.

2.1 A EJA no município de Chã Grande

Como pontuado na introdução deste trabalho, os dados divulgados por meio do censo escolar apontam para um contexto controverso e que levanta questionamentos sobre a efetivação e real função da Educação de Jovens e Adultos em Chã Grande. O censo escolar é uma pesquisa guiada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP que levanta dados sobre a malha escolar do país, observando as modalidades de ensino, localização das escolas além do quantitativo de matrículas. Esses dados são utilizados também para a distribuição de recursos financeiros para os municípios e estados da federação.

Para melhor compreender a discrepância citada anteriormente, analisemos

os dados dispostos na tabela 6:

TABELA 6 - DADOS DO CENSO ESCOLAR (MATRÍCULAS) DA EJA NO BRASIL, PERNAMBUCO E CHÃ GRANDE - 2023

DADOS DO CENSO ESCOLAR (MATRÍCULAS) – EJA 2023			
	BRASIL	PERNAMBUCO	CHÃ GRANDE
MODALIDADE ENSINO FUNDAMENTAL	1.340.776	72.991 \cong 5,44% das matrículas na EJA em nível nacional	1800 \cong 2,46% das matrículas de EJA no estado de Pernambuco
MODALIDADE ENSINO MÉDIO	682.707	45.690	165
ESCOLA MUNICIPAL URBANA (FUNDAMENTAL)	679.338	40.897	1.268
ESCOLA MUNICIPAL RURAL (FUNDAMENTAL)	438.394	15.076	532

Fonte: Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resultados Finais (redes estaduais e municipais) – DOU Anexo I | Censo Escolar 2023. Brasília, 2024. (Tabulação e formatação feitas pelo autor)

A tabela apresenta os dados referentes ao número de matrículas na EJA no ano de 2023, considerando as 03 esferas estruturais da educação. A atenção se volta então, de acordo com os dados explicitados ao grande número de matrículas em Chã Grande, visto que como expresso na introdução, é uma cidade de pequeno porte, com pouco mais de 22 mil habitantes. É no mínimo gritante que uma cidade

dessa estatura possui concentrada em sua malha escolar o equivalente a aproximadamente 2,46% de todas as matrículas de EJA do estado de Pernambuco. Só a nível de comparação, Pernambuco é constituído por 185 municípios.

A discrepância também é latente quando se compara com os números totais de matrículas, como observável na tabela 07:

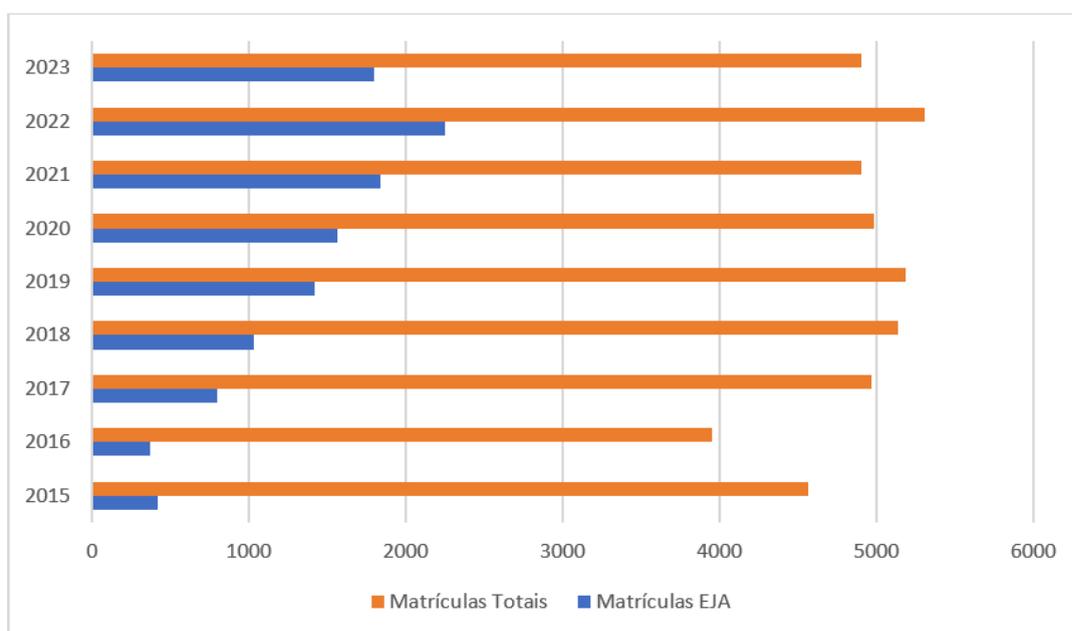
TABELA 7 - DADOS DO CENSO ESCOLAR MATRÍCULAS – CHÃ GRANDE 2023

DADOS DO CENSO ESCOLAR MATRÍCULAS – CHÃ GRANDE 2023	
MATRÍCULAS MUNICIPAIS TOTAIS (PRÉ-ESCOLA, ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS, ANOS FINAIS E EJA)	APENAS EJA
4.905	1.800 \cong 36,69% das matrículas do município

Fonte: Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resultados Finais (redes estaduais e municipais) – DOU Anexo I | Censo Escolar 2023. Brasília, 2024. (Tabulação e formatação feitas pelo autor)

Os dados revelados pelo censo escolar demonstram uma realidade onde mais de 36% das matrículas da rede municipal são da modalidade EJA. Esse quantitativo foi sendo construído ao longo dos anos, notadamente a partir do ano de 2017, como é possível visualizar no gráfico 02:

GRÁFICO 03 - COMPARATIVO ENTRE PERCENTUAL DE DISCENTES DA MODALIDADE EJA E TOTAL DE MATRÍCULAS ENTRE OS ANOS 2015-2023



Fonte: Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resultados Finais (redes estaduais e municipais) – DOU Anexo I | Censo Escolar 2015/2016/2017/2018/2019/2020/2021/2022/2023. Brasília, 2024. (Tabulação e formatação feitas pelo autor)

Apesar das diversas considerações que podem ser extraídas ou supostas dos números apresentados, não podemos esquecer que por trás desses números e percentuais existem indivíduos singulares, preenchidos e atravessados por identificações e sentidos próprios e inerentes de cada sujeito. Se ater unicamente aos números seria uma falha, se não também um desperdício. Dentre desse emaranhado de significâncias, compreender o que é, ou melhor, o que são as juventudes se faz necessário para agregar mais profundidade e solidez.

3.2 Considerações sobre as juventudes

Termos como infâncias e adolescências servem não apenas para classificar etariamente os ciclos de desenvolvimento físico dos seres humanos. Cada nomenclatura dessa é possuidora de características diversas e ao mesmo tempo tão únicas, e o mesmo se aplica às juventudes.

O termo juventudes deve ser utilizado no plural justamente pela gama de pluralidades englobadas, sendo um erro acreditar ser possível reduzir as juventudes à características comuns e iguais a todos. As juventudes são carregadas de diversidade, de sentidos, vivências e subjetividades, como aponta Bourdieu (1984), ao dizer que não há propriamente uma juventude, mas várias, definidas e caracterizadas segundo diferentes situações, vivências, referências subjetivas e grupais e identidades sociais.

É inconcebível querer observar as juventudes por uma lente monocromática, sem considerar as condições sociais, culturais e subjetivas que atravessam a vida desses jovens. Da mesma forma seria um erro inserir uma miscelânea de seres tão plurais unicamente pelo fator idade, o que não quer dizer que esse critério deva ser descartado. No sentido demográfico, o grupo das juventudes é constituído legalmente por pessoas que possuem idade entre os 15 anos até os 29 anos. Castro e Abramovay classificam as juventudes como:

“Refere-se ao período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos, e durante o qual se produzem mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que se realizam em condições diferenciadas, seguindo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero, bem como outras referências – objetiva e subjetivamente relevantes para aqueles que as vivenciam.” (Castro; Abramovay, 2004, p. 60)

Considerando que as juventudes possuem diferentes maneiras de autoafirmação enquanto sujeitos autônomos, a colocação anterior é pertinente visto que engloba não apenas os aspectos físicos, mas também os psicológicos, sociais e subjetivos, ampliando a capacidade de inclusão e melhor representação do grupo. A construção de políticas públicas que atendam esse grupo se faz necessária a partir da consideração dessas características, e visando também a desconstrução de estigmas embutidos nas juventudes. Ainda sobre as políticas públicas, Castro e Abramovay (2004, p. 59) afirmam que em nosso país se fazem políticas públicas principalmente destinadas a jovens em situação de risco ou envolvidos em conflito com a lei, o que acaba por ignorar as necessidades, vontades e preposições dos demais indivíduos que não se encaixam no grupo de jovens aludido acima.

As juventudes também são atravessadas por estigmas construídos ao longo da história, sendo subjugados ou superestimados em diversas situações do

cotidiano. É comum que o jovem seja cobrado como se fosse um adulto em determinadas situações, e em outras é tratado como detentor de uma irresponsabilidade nata de sua idade. Bourdieu (1984) classifica como “(...) uma irresponsabilidade provisória. Os jovens são adultos para algumas coisas e crianças para outras.”

Esses estigmas acabam colocando o jovem como um ser inconstante, rebelde, imprevisível e ao mesmo tempo lhes dão uma carga de responsabilidade pela construção de um futuro melhor, não apenas para si, mas para a sociedade como um todo. É importante também aludir que não apenas os estigmas interferem na vida dos jovens, mas seu tempo histórico e social também, não podendo se ignorar que a estrutura política interfere no comportamento das juventudes. Como esperar que nossa juventude seja esperançosa, considerando que a mesma se constrói em uma estrutura política por vezes assolada por problemas como desigualdade social, desemprego e corrupção? Castro e Abramovay 2004 sintetizam bem o contexto em que os jovens são inseridos na atualidade, pontuando que os mesmos são *“responsáveis pelo futuro, irresponsáveis pelo presente; como esperança de uma sociedade melhor, e a personificação do medo e da insegurança”* p. 60.

As incertezas e estigmas são ainda mais severos quando se focaliza em grupos sociais marginalizados, vítimas da brutal desigualdade social do Brasil. O jovem que se encontra nesse sistema acaba por ter seu horizonte de sonhos limitado pelas necessidades básicas que atravessam seu cotidiano, seja a ausência de segurança social, alimentar, da força do estado, das políticas públicas ou de oportunidades para transformação de sua condição socioestrutural.

2.3 O estatuto da juventude

A principal lei existente no Brasil com objetivo de resguardar os direitos básicos de crianças e adolescentes ainda é a lei Nº 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Apesar da importância social e legal do ECA, no ano de 2013 foi promulgado pela então Presidenta Dilma Rousseff a lei nº 12.852, o Estatuto da Juventude.

O estatuto da juventude é resultado dos esforços de mobilização de entidades estudantis a nível nacional e de setores da sociedade civil, e com sua sanção, estabeleceu legalmente que pessoas entre 15 à 29 anos são jovens “sujeitos de direitos” e prioridade absoluta do estado brasileiro. O nascimento do estatuto vem justamente para atender as demandas dessa nova classe de pessoas, intitulados como jovens-adolescentes, estando esses classificados etariamente entre os 15 anos aos 18 anos. O estatuto apresenta uma nova visão sobre as juventudes indo além do fator idade, tendo a pluralidade como princípio (Miranda, 2016). Lembra-se que no ECA se diferenciam crianças e adolescentes pelo fator etário, sendo classificadas crianças entre 0 a 12 anos, e adolescentes dos 12 aos 18 anos.

É interessante observar como o estatuto inclui a necessidade de integração do jovem não apenas como beneficiário de sua abrangência, mas o insere como protagonista também na formulação e implementação das ações preconizadas na lei. O estímulo à participação nos conselhos regionais, como na construção do Plano Nacional de Juventude são algumas das ações que visam integrar os jovens nas práticas de implementação. Isso se confirma ao observamos as oito diretrizes gerais do Estatuto:

I - Promoção da autonomia e emancipação dos jovens;

II - Valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;

III - Promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;

IV - Reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares;

V - Promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;

VI - Respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;

VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação; e

VIII - Valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.” (Brasil, 2013)

Essas diretrizes apontam o atendimento de uma necessidade um tanto óbvia, mas por diversas vezes ao longo da história ignorada pelos agentes do Estado, que é a necessidade de construir e discutir políticas públicas com os jovens, e não apenas para os jovens. É o que Castro e Abromovay, 2005 apontam:

“Conhecer os jovens segundo suas próprias apresentações e como eles/elas representam a sociedade (suas diversas instituições e constituintes) pressupõe o reconhecimento de identidades com perfis socioculturais próprios, o que, por sua vez, tem implicações para as políticas públicas para as juventudes” (Castro; Abramovay, 2005, p.59).

O Estatuto da Juventude instituiu também a criação do Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, com o objetivo de descentralizar ações, constituindo uma forma de articulação e organização da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e da sociedade civil para a promoção de políticas públicas de juventude. Os principais objetivos do Sinajuve são:

“Promover a participação social dos jovens, na formulação, implementação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas de juventude; Estimular o intercâmbio de boas práticas, de programas e de ações que promovam os direitos dos jovens previstos no Estatuto da Juventude; Integrar as políticas públicas de juventude ao ciclo de planejamento e orçamento públicos anual e plurianual; Ampliar a produção de conhecimento sobre a juventude; Incentivar a cooperação entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, o Ministério Público e as Defensorias Públicas da União, dos Estados e do Distrito Federal para a observância do Estatuto da Juventude; e Estimular e articular a elaboração e a implementação dos planos de juventude dos entes federativos.” (Brasil, 2013).

O estatuto constitui uma ferramenta importante para o asseguramento das diversas juventudes e pluralidades existentes em nosso país, permitindo que cada sujeito tenha as suas devidas possibilidades de expressão e desenvolvimento asseguradas pelo estado. Partindo desse limiar e considerando a inevitável singularidade que cada ser possui, faz-se necessário uma compreensão do fenômeno que é a construção dos sujeitos.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

O sujeito é alvo de observações por diversas ciências, entre elas podemos destacar as contribuições da sociologia, da psicologia do desenvolvimento, da antropologia e da etologia. Seja pelos olhos culturais, comportamentais ou sociológicos, existe um consenso de que o sujeito é um ser em constante construção e transformação, não sendo cabível querer fixar o ser como algo findado. Outro ponto crucial para se entender o sujeito e sua construção, é a inevitável necessidade das relações, dos vínculos e da cultura. Nesse sentido, escolhemos a teoria bioecológica do psicólogo Urie Bronfenbrenner como marco observador das ações que constroem e constituem o sujeito.

Antes de adentrarmos na teoria de Bronfenbrenner, colocações pelos diversos olhares de diversos campos da ciência se fazem necessários, a fim de apresentar uma visão da compreensão da construção dos sujeitos.

Em sequência, abordaremos a teoria de Bronfenbrenner, apresentando aspectos principais de seu quadro conceitual, como suas considerações acerca da construção dos sujeitos, seu modelo analítico de construção social e seus sistemas bioecológicos.

3.1 Social, Cultural, Biológico: Os diversos olhares sobre a construção do sujeito

Dayrell (2003), em seu artigo *“O jovem como sujeito social”*, baseado nos estudos de Bernard Charlot apresenta a seguinte definição de sujeito:

“O sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portado de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade.” (Dayrell, 2003, p.43).

É possível observar na citação anterior os diversos sistemas que se interligam na construção do sujeito, sem pôr o sujeito como um ser unicamente passivo das influências de seu ambiente. É correto afirmar que existe um complexo de reciprocidade na construção do sujeito, visto que o sujeito é ativo em seu ambiente de construção, agindo, interagindo e ao mesmo tempo sendo atravessado pelas características de seu ambiente, sendo no agir que o sujeito se produz.

“O homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões totalmente interligadas, que se desenvolvem com base nas relações que estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere.” (Dayrell, 2003, p.43)

Também deve se considerar a condição antropológica do sujeito. A cultura onde o sujeito se constitui exercerá papel fundamental em sua personificação.

“O sujeito nasce no meio cultural, recebe a influência do imaginário social que vai interferir no seu modo de ser, e assim na construção da sua subjetividade e por consequência no seu modo de agir e age interferindo na natureza, e desse modo faz cultura.” (Werneck, 2001, p.92)

Percebe-se que o sujeito é um ser cultural devido aos vínculos sociais que se estabelecem desde o seu nascimento. Entende-se que o social é ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura (Pino, 2000). Dos Santos (2009), nos indica que o fenômeno do vínculo é uma necessidade humana, necessitando da cultura para seu desenvolvimento e vai além quando indica que:

“parece não haver, em qualquer contexto de vida humana, a possibilidade de uma ausência total de vinculação. É no outro que o ser humano individual, bem ou mal, se constitui” (Dos Santos, 2009, p.159)

Como o vínculo se estabelece em um espaço-tempo dotado de características próprias, é pertinente apontar que o vínculo familiar irá refletir a organização política e econômica da sociedade na qual está inserida. É justo apontar que os vínculos afetivos não são unicamente dotados de caráter moral, podendo o vínculo ser carregado de bons sentimentos ou representar sofrimento ao sujeito, o que indica que o vínculo humano ocorre até nas piores instâncias relacionais imagináveis, influenciando positivamente ou não na construção do sujeito.

As desigualdades sociais, ou contextos de quebra de direitos humanos representam tipos de ambientes sociais que acabam imprimindo determinadas características no ser. As características do ambiente e das relações, como aponta Dayrell 2003, vão indicar o pleno desenvolvimento ou não das potencialidades do indivíduo.

“existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização, nos quais o ser humano é ‘proibido de ser’, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana.” (Dayrell, 2003, p.43)

Nesse sentido, escolhemos a teoria bioecológica do psicólogo Urie Bronfenbrenner como marco metodológico, tornando coerente e um todo articulado o processo de construção teórica e o método, no fazer científico. Sua concepção de sujeito constituída pelo contexto sócio-histórico de forma sistêmica, permite-nos utilizar suas fontes para observar as narrativas que constroem e constituem o sujeito. Bronfenbrenner constitui sua obra com base e inspiração em outros teóricos reconhecidos, dentre eles o psicólogo alemão Kurt Lewin, os sociólogos Thomas e Thomas e o também psicólogo Vygotski.

A influência do Vygotski nas obras de Urie Bronfenbrenner fica perceptível quando observamos suas visões acerca do desenvolvimento humano e da construção do sujeito. Vygotski (1996) diz que “*a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento*”, evidenciando a influência do meio e da cultura no sujeito, polos que também são cruciais para a composição da teoria bioecológica.

A partir das bases da escola de Vygotski no início do século XX, a ideia de mediação, muito cara ao psicólogo russo, vai sendo trazida por Bronfenbrenner para explicar que as relações sistêmicas que se apresentam nos diversos grupos sociais e mesmo na ideologia de dado contexto histórico vão sendo, de algum modo, internalizadas e regulando suas ações, tornando-se constitutivas do ser.

Em outras palavras, a realidade social se torna um dos pontos focais observados pelo Bronfenbrenner, o que permite que o mesmo posteriormente construa sua teoria em torno de sistemas, que incluem as estruturas existentes em torno do sujeito. A família, as instituições, a cultura, a política, os contextos históricos que permeiam a realidade social compõem esses sistemas.

Na próxima seção, detalharemos a teoria bioecológica partindo de seus desdobramentos, envolvendo o modelo de análise utilizado por Bronfenbrenner para compreender a intrincada relação entre o que ele se refere como ambiente ecológico e a construção dos sujeitos que dentro dele interagem, abarcando também sua visão sistêmica sobre as esferas que interagem nesse processo complexo e interacional. A Teoria Bioecológica permite uma observação minuciosa sobre como eventos e fenômenos ocorreram ao longo da construção dos sujeitos, e como esses acontecimentos moldaram suas narrativas pessoais.

3.2 A construção do sujeito pelo olhar da teoria bioecológica

Pela ótica da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996) é possível vislumbrar novos meios de compreensão da intrínseca rede de construção do ser, compreendendo seu desenvolvimento não como algo findado, mas em constante alteração e construção. Para muito além do desenvolvimento humano, seus estudos também elucidam a necessidade da validade ecológica nos estudos sociais.

Por meio dos sistemas bioecológicos, as situações de quebra de direitos, tais como o trabalho infantil, são bem mais que situações isoladas ou obras do acaso da desigualdade social, e configuram processos de desenvolvimentos pessoais únicos, em caminhos possíveis em redes relacionais. Sua teoria ajuda a revelar uma amplitude de redes interligadas pelas relações interpessoais, pelos ambientes, pelos símbolos e discursos, pela cultura que perpassa certos contextos sociais, na singularidade da pessoa. No entanto, a compreensão desse fenômeno não pode ser concebida pela via da singularidade em um plano individual, mas pela observação macrossistêmica de sua complexidade, de suas amplas variáveis sociais que afetam diversos seres em suas existências, e como isso sistemicamente vai estar relacionado, tornando único cada sujeito.

3.2.1 O Modelo Pessoa, Processo, Contexto e Tempo

O modelo bioecológico, proposto por Bronfenbrenner (1996) nos apresenta quatro aspectos multidirecionais e ao mesmo tempo inter-relacionais. Eles são a

Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo, podendo ser denominado por modelo PPCT.

A **Pessoa** vai se referir ao fenômeno de mudanças e constâncias na vida do ser humano que está se desenvolvendo, ao decorrer de sua existência. Os fenômenos que ocorreram ao longo do percurso vital irão influenciar nas convicções, no temperamento, nas motivações, nos níveis de atividades e também nas metas dos sujeitos. E como Bronfenbrenner considera o conceito da bidirecionalidade, os aspectos comportamentais que foram afetados por processos proximais, irão por sua vez impactar na maneira pela qual os contextos são experienciados pela pessoa, tanto quanto os tipos de contextos nos quais o sujeito está inserido.

Apontado isso, se elucida que a pessoa tem um papel ativo e direto nos processos proximais. Não se pode ignorar também alguns aspectos do ser, como cor e gênero influenciando como as pessoas se desenvolvem, podendo romper ou nutrir a operação de processos de crescimento psicológico. Esses processos ativos se dão nas *interações*, que ocorrem com os parceiros sociais e na *seleção e moldagem* do ambiente (Bronfenbrenner, 1996).

Uma tônica sobre os aspectos da pessoa diz que “nenhuma característica da pessoa pode existir ou exercer influência sobre o desenvolvimento isoladamente” (Martins; Szymanski, 2004). Fica óbvia a proposição de Bronfenbrenner de considerar o desenvolvimento humano não como fruto unilateral de determinada função ou situação, mas sim como o resultado de um misto de esferas que compõem o ambiente bioecológico do ser.

Aponta-se então a existência de três tipos de características do aspecto Pessoa que moldam e influenciam o curso do desenvolvimento humano. São eles as *disposições*, os *recursos bioecológicos* e as *demandas*.

As disposições têm a capacidade de colocar os processos proximais em processo de movimento e promovem a sustentação da operação desses processos. Em suma, são as disposições que fazem o ser agir. Essas disposições podem ser ainda classificadas como *generativas*, quando além de iniciar, sustentam os processos proximais, ou *inibidoras*, quando as disposições inibem, retardam ou obstruem os processos.

Os recursos bioecológicos são as experiências, habilidades e conhecimentos que são necessários para que os processos proximais sejam efetivos. São as potencialidades e deficiências biopsicológicas influenciadoras, que ditam a possível capacidade de envolvimento do ser com os processos proximais.

Já a demanda convida ou desencoraja reações do contexto social que pode nutrir ou romper a operação de processos proximais, podendo estimular ou desencorajar processos de desenvolvimento psicológico.

O **Processo** tem a ver com as ligações entre os diferentes níveis e se acha constituído pelos papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento (Martins; Szymanski, 2004). No processo se percebe que para um desenvolvimento será necessária a participação ativa em interação mais complexa, que envolva reciprocidade não só entre outras pessoas, mas também entre objetos, símbolos e o ambiente imediato. Essa interação permitirá o desenvolvimento das esferas intelectuais, emocionais, sociais e morais do ser. Outra necessidade para o aspecto do processo é a necessidade de que ele se dê em base regular em períodos duradouros de tempo.

O **Contexto** é o meio global onde o indivíduo se encontra inserido. É no contexto que ocorrem os processos de desenvolvimento. O contexto se divide em sistemas, podendo ser *micro*, *meso*, *exo* e *macro*.

O último aspecto, denominado **tempo**, lida com o desenvolvimento ao longo de um processo histórico irreversível. Como o curso da história pode ser alterado pela ação social do sujeito, mas também por eventos que fogem ao controle e à previsibilidade, o desenvolvimento humano também se torna passivo de alterações ao longo do curso vital dos seres humanos. Vale ressaltar que essas alterações podem afetar segmentos ou classes grandes da sociedade, e não apenas alguns indivíduos.

Esmiuçada a organização do sistema PPCT e de sua importância para a efetivação dos processos proximais, pode-se analisar com mais profundidade a questão da construção dos sistemas bioecológicos. Esse ambiente ecológico deve ser “concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte” (Bronfenbrenner, 1996, p. 16). Dito isso, compreende-se que não podemos reduzir ou limitar esse ambiente a um espaço

único e de curta duração. O sistema bioecológico proposto por Bronfenbrenner comporta vários ambientes, encaixados um ao outro, que por sua vez formam um grande sistema. É comum associar o sistema bioecológico à estrutura de uma matrioska, que é um brinquedo popularmente conhecido como boneca russa. A estrutura da matrioska é composta por várias bonecas encaixadas uma dentro da outra, com exceção da boneca central que é sólida. Poderíamos considerar então, que a boneca sólida ao centro seria o indivíduo, e as demais bonecas que a envolvem são os diversos ambientes e contextos que a rodeiam. Porém, no esquema da matrioska, as bonecas representam redomas, ou barreiras, o que impediria o fluxo de relações entre essas estruturas, o que não é o caso do modelo dinâmico e sistêmico que utilizamos neste projeto.

3.2.2 O ambiente ecológico

Como apontado, o sistema bioecológico de Bronfenbrenner (1996) comporta vários ambientes que se encaixam. Essas estruturas afetam em conjunto o desenvolvimento humano, sendo divididas em quatro sistemas. São eles micro-, meso-, exo-, e macrossistema. Pode-se observar como esses quatro conjuntos se apresentam considerando a estrutura de uma família que foi atravessada ao longo de gerações pela prática do trabalho infantil.

Antes de dar sequência às características específicas de cada sistema, faz-se necessário apresentar algumas ideias sobre como o desenvolvimento humano se desenrola partindo do pensamento de Bronfenbrenner. Ele aponta que desenvolvimento humano é:

“mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente, (...) é o processo do qual a pessoa desenvolvendo adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente biológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (Bronfenbrenner, 1996, p.5)”

E complementa posteriormente:

“O processo que se refere à estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o curso de suas vidas e através de gerações (Bronfenbrenner; Morris, 1998, p.995).

Interessante observar que em sua complementação, se destacam a influência não apenas do ambiente ou das relações interpessoais na construção do ser, mas também da ação da cultura através do tempo. Reconhece-se assim, a importância das características sociais levadas entre gerações, que atravessa as estruturas sociais e familiares de cada ser. A primeira formulação apresenta um caráter mais focado nas relações interpessoais e ambientais, inclusive onde se apresenta a necessidade e importância das estruturas interpessoais, representadas pelas *díades*⁵.

As díades trazem uma importância visto que elas embasam o fator de reciprocidade. O fator de reciprocidade conversa diretamente com o conceito de bidirecionalidade visto no primeiro tópico deste ensaio, onde quem influencia também é influenciado. Sendo assim, se um se desenvolve, estará ajudando também o outro a se desenvolver.

Apresentadas as considerações anteriores, o sistema bioecológico de Bronfenbrenner irá interferir diretamente no contexto de desenvolvimento, considerando os aspectos ambientais, históricos, ideológicos e interpessoais.

O microssistema é o sistema onde ocorrem as interações face-a-face. Nele vão se identificar padrões específicos de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas (Martins; Szymanski, 2004). A casa, a escola ou o ambiente laboral da criança ou adolescente vítima de trabalho infantil são exemplos de microssistemas.

No mesossistema ocorrem interrelações entre dois ou mais ambientes nos quais uma pessoa participa ativamente, podendo ser formado ou ampliado sempre que ela passe a fazer parte de novos ambientes (Martins; Szymanski, 2004). O mesossistema não impõe padrões específicos de atividades ou de papéis, como no microssistema. Nele as interrelações se ampliam, dado o passo em que a criança amplia sua rede de conexões entre os ambientes. As amizades que uma criança faz com outra, sendo ambas vítimas de subemprego infantil é um

⁵ Uma díade é basicamente um par, uma inter-relação estabelecida. Bronfenbrenner 1996, nos fala que “uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam”

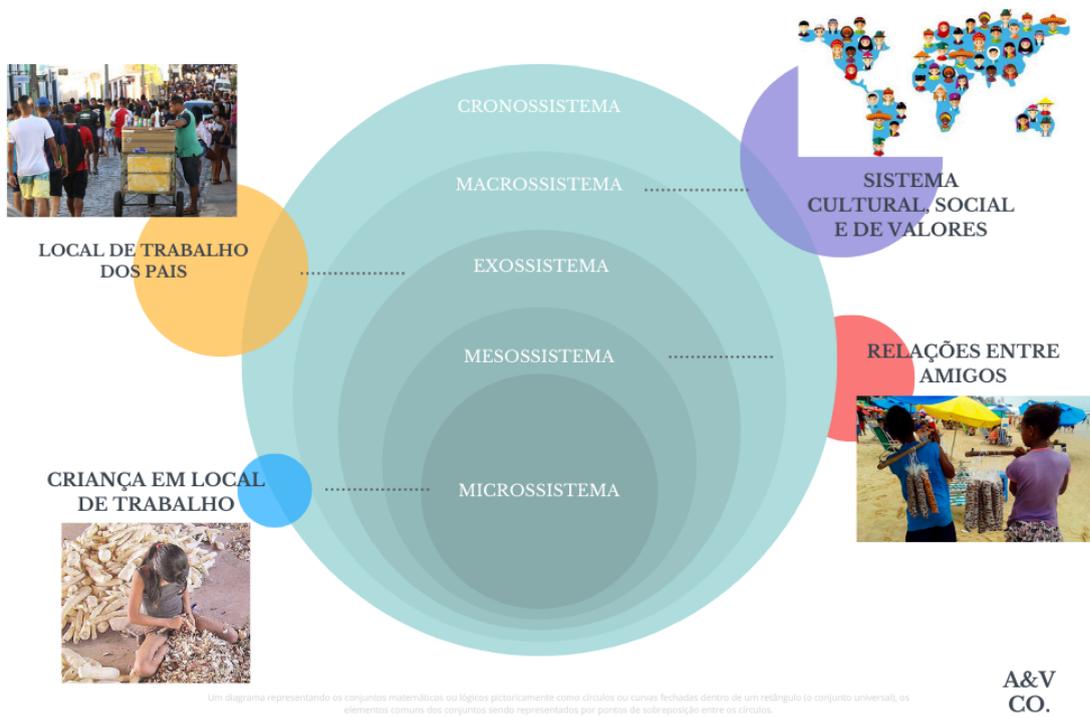
exemplo de mesossistema. Relações entre a criança e seus pais, os professores de sua escola são outros exemplos. No mesossistema, a exigência é que existam relações interpessoais que convergem em determinados ambientes físicos.

O Exossistema aponta que o ser em desenvolvimento não é um personagem ativo nesse sistema, mas nele ocorrem eventos que o afetam, ou ainda vice e versa, podem ser afetados por acontecimentos do ambiente imediato onde a criança se encontra (Martins; Szymanski, 2004). Exemplos de Exossistemas frequentados por jovens vítimas de trabalho infantil são o local de trabalho dos pais, ou instituições que membros desse seio familiar participem.

O macrossistema é a esfera que engloba todos os ambientes anteriormente citados, criando uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para a outra (Martins; Szymanski, 2004). O macrossistema irá englobar as regras sociais, o sistema de governo vigente, além das características culturais estabelecidas e aceitas pela rede local de seres. É no macrossistema que se diferenciam os costumes entre as culturas. A estrutura política e social de uma família de classe média alta é um macrossistema. A estrutura política e social de uma família que vive em situação de insegurança familiar é outro macrossistema. Cada qual com suas características específicas.

O sistema bioecológico de uma família atravessada pelo trabalho infantil pode ser melhor observado no seguinte organograma (Figura 1):

Figura 1: Representação do sistema bioecológico proposto por Urie Bronfenbrenner, utilizando como exemplo uma família atravessada pelo trabalho infantil.



Fonte: Construída pelo Autor a partir da Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. 2023

Os sistemas bioecológicos permitem uma compreensão ampla e minuciosa dos diversos fatores que costuraram as histórias pessoais de cada sujeito, sendo um método analítico viável para a compreensão das significações existentes dentro das narrativas de sujeitos que tiveram contato com o trabalho infantil.

4. METODOLOGIA

A compreensão de como as significações nas narrativas de jovens e adultos que frequentam a EJA no município de Chã Grande se relacionam ao trabalho infantil em suas trajetórias educacionais exigiu uma abordagem que permitisse uma observação minuciosa e cuidadosa. A abordagem metodológica para essa pesquisa deveria abarcar dentro de si meios que permitissem uma escuta plena e atenta sobre os diversos fios narrativos dos sujeitos, além da liberdade para aplicação segura da teoria de Bronfenbrenner e seus sistemas bioecológicos.

Tendo em consideração as necessidades metodológicas que essa dissertação exigia, a abordagem de cunho qualitativa (Minayo, 1994) foi escolhida. Ressalta-se também que além da compreensão dessas significações, essa dissertação objetivou: A) Analisar as narrativas autobiográficas de jovens e adultos sobre seus direitos e deveres na relação com o trabalho infantil; B) Identificar nos enunciados dos jovens/adultos relações entre as construções sobre si mesmo e significados destes dois aspectos relacionados: sua trajetória escolar e o trabalho infantil em sua vida; C) Evidenciar relações intrínsecas entre os diversos subsistemas bioecológicos na construção narrativa dos discentes da EJA e o sentido atribuído a contextos atravessados pela quebra de direitos, em sua trajetória

Importante explicar momentos prévios que permitiram a localização, no município de Chã Grande-PE, escolas que pudessem ser lócus, na especificidade de estudantes matriculados em EJA. As escolas de aplicação dessa pesquisa foram consideradas como viáveis tendo por critérios o oferecimento da Educação de Jovens e Adultos, em suas diversas modalidades.

Nesse campo de coleta, houve a aplicação de um questionário semiestruturado em turmas da modalidade EJA, visando localizar jovens ou adultos que tivessem interrompido seus estudos durante a infância ou adolescência por motivos conectados com a presença do trabalho infantil em suas jornadas pessoais. Como veremos em mais detalhamentos na seção seguinte, nesse questionário, as perguntas versavam sobre as jornadas pessoais dentro da educação, e os motivos que levaram a escolha da EJA como modalidade de ensino, além de

direcionamentos que pudessem revelar a presença do trabalho infantil em suas construções. Ao final do questionário, uma pergunta indicava se os sujeitos participantes gostariam de seguir para um segundo momento.

Em linhas gerais, com base na análise dos resultados da primeira fase da pesquisa, foram selecionados um total máximo de 07 discentes, dos quais 04 concordaram em seguir com a segunda fase da pesquisa. A ferramenta escolhida para o segundo momento da pesquisa foi a entrevista autobiográfica. Por meio das entrevistas autobiográficas foi possível ampliar o campo de visão sobre a subjetividade do sujeito estudado, sobre suas emoções e sua identidade individual e coletiva, propiciando um vislumbre sobre as diversas camadas que convergem sobre o ser, mantemo-nos coerentes, no processo de análise, com a base teórica e a visão de sujeito da teoria de Bronfenbrenner. As subjetividades merecem um olhar mais aguçado, considerando que:

“Trata-se da composição dos diversos universos que habitam cada existência em seu estar no mundo. Universos estes sempre sujeitos a novos arranjos, a novas errâncias, dependendo da força dos condicionamentos sociais” (Ferreira; De Souza, p. 06, 2002).

Concluída a execução das fases da pesquisa de campo, a análise de narrativas (Ferreira; De Souza, 2002) foi aplicada a fim de encontrar as evidências nos discursos dos sujeitos entrevistados e ouvidos, que ajudaram a compreender as interferências intersistêmicas do trabalho infantil sob os rumos pessoais de suas trajetórias.

A narrativa mostrou-se um excelente recurso de descrição e construção de si. A partir de uma concepção sócio-histórica, ela é tratada de modo a compreender os significados atribuídos pelos participantes nos diferentes momentos de vida narrados como sentidos, que emergem no momento da interação pesquisador-pesquisado e nas marcas de linguagem, como tempos verbais, pausas, sentenças inconclusas, quebras de tópico.

“As histórias narradas assemelham vozes revividas e constelações de imagens, enredando os fios da existência. Mobilizam um outro universo, emaranhado portador de memória e de experiência do vivido. Criam disponibilidade para o encontro e a presença. Asseguram o vínculo entre o sujeito e suas interações no mundo. Devolvem uma história através de palavras, conferindo-lhe um passado, traçando identidades. Tornam

possível a travessia do relato individual, nomeado e singularizado, para a engenhosa construção do coletivo.” (Ferreira; De Souza, p. 02, 2002)

Depois, como veremos nas análises (seção 6, Resultados e Discussões), as narrativas apontam para o movimento onde continuidade e descontinuidade de si se dão em um jogo entre sistemas que se relacionam, mais do que em uma lógica de causa e efeito. Sendo assim, a escolha da narrativa autobiográfica nos levou ao cerne do que pretendemos compreender: as significações nos discursos de jovens e adultas e as marcas do trabalho infantil nas trajetórias dos sujeitos participantes.

Agora, nas próximas seções, desenvolvemos os aspectos do método de construção dos dados esboçados de forma geral, acima. Os detalhes do processo de construção metodológico encontram-se na seção 5.1, a fim de tornar claro o passo a passo na pesquisa qualitativa, já que na abordagem sistêmica, aspectos relacionais e histórico-sociais não podem ficar de fora, já que são constitutivos das narrativas. Na seção 5.2, os campos de pesquisa são apresentados com mais enfoque, trazendo dados sobre a cidade em que a pesquisa foi aplicada, além de dados sobre a malha escolar do referido município. Por fim, a seção 5.3 traz a unidade analítica criada e utilizada para o processamento das narrativas obtidas, observando a consonância com os termos da teoria bioecológica de Bronfenbrenner.

4.1 Construção de dados

Todo processo de construção de dados nas escolas selecionadas foi executado observando critérios estabelecidos pela teoria bioecológica, observando sua execução em ambiente que assegure a integridade da validade ecológica. Bronfenbrenner (1996) defende que a pesquisa ocorra em ambiente não artificial, sem a necessidade da retirada do sujeito do campo onde ocorrem as interações e influências aqui alvo de análises.

Para tanto, essa construção dos dados ocorreu em três momentos:

Momento 1: Se deu a partir de contato com a secretaria Municipal de Educação de Chã Grande e das escolas campo de pesquisa a fim de obtenção de autorização, via

solicitação de carta de anuência (anexo 01). Atendida a solicitação, deu-se a coleta dos dados panorâmicos da EJA nas escolas para estruturação do perfil escolar;

Momento 2: Previamente agendado com as gestões escolares e com os professores regentes, em sala de aula, os discentes presentes foram convidados a participar da primeira parte da coleta, respondendo um formulário (anexo 02) cujo objetivo era permitir a seleção de discentes com o seguinte perfil base: 1. Estejam devidamente matriculados na EJA; 2. Tenham tido contato com o trabalho infantil em suas jornadas de vida. Os discentes presentes que aceitaram participar receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 03), que além de autorizar a utilização dos dados obtidos, salvaguarda o sigilo dos dados pessoais e identitários de cada participante. Ressaltamos que todos os procedimentos éticos em relação à pesquisa foram seguidos e aplicados.

Momento 3: Se deu após a seleção dos participantes de acordo com os resultados obtidos na fase anterior. Cada participante foi entrevistado individualmente no campo escolar, sendo o horário definido em concordância e disponibilidade de ambas as partes com uma antecedência mínima de 24 horas. A entrevista autobiográfica seguiu um roteiro semiestruturado (anexo 04) e teve como objetivo obter a narrativa pessoal construída pelo entrevistado, que foi a fonte maior de dados objetificados por essa pesquisa, viabilizando a análise das narrativas e compreensão das inter-relações do trabalho infantil na construção das mesmas.

4.2 Campo de pesquisa

O campo de pesquisa e levantamento de dados proposto encontra-se na cidade de Chã Grande, localizada a 82 km de distância da capital pernambucana. O município tem uma população de 21.274 pessoas, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, do ano de 2015. O IDH de 2010 foi estipulado em 0,599 (baixo) e o PIB *per capita* de 2013 foi de R\$ 7.059,34. A fonte de renda da maioria da população é a agricultura, visto que se trata de um município considerado rural, tendo a maior parte de sua economia voltada para a produção de frutas, verduras e legumes destinados à venda em centros de abastecimento e feiras livres. Além disso, a maioria da população vive nas zonas rurais, fazendo com que o

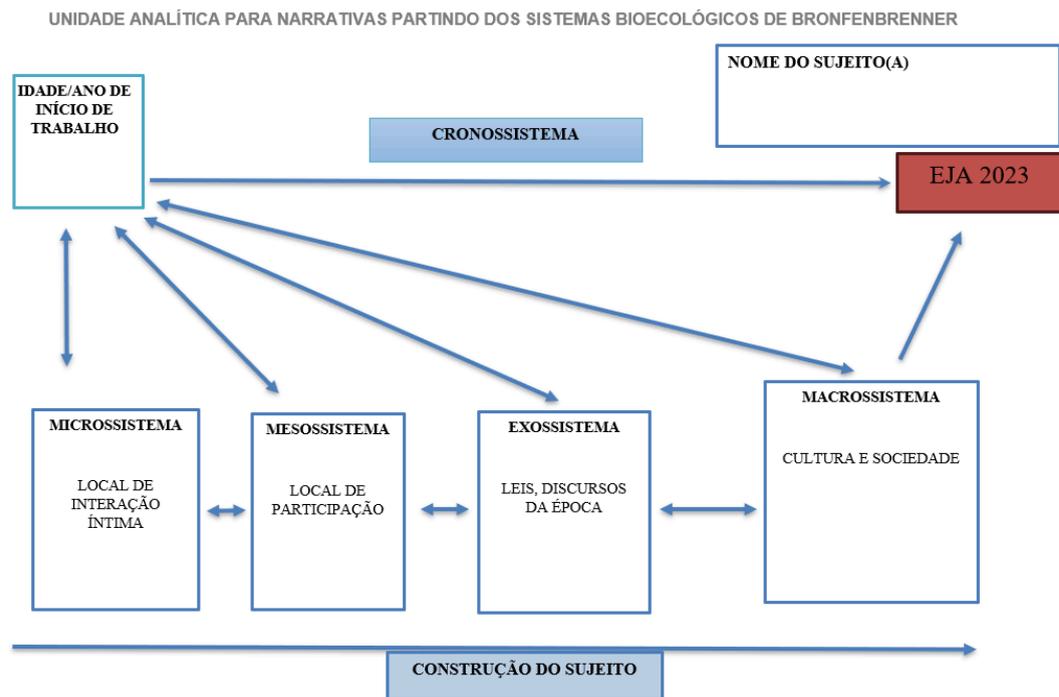
contato das crianças e adolescentes com atividades na agricultura seja normatizado e culturalmente bem visto aos olhos da população.

A malha escolar pública do município contém 27 escolas públicas, sendo 21 localizadas na zona rural e apenas 06 na zona urbana. Desse quantitativo de escolas, 02 disponibilizam o Ensino Fundamental Anos Finais, ambas localizadas em perímetro urbano. Essas 02 escolas também oferecem o Ensino de Jovens e Adultos no turno noturno, cujo nome dessas instituições será preservado, as quais serão identificadas por Escola 01, ou E01, e Escola 02, ou E02. As escolas aqui citadas, foram o campo de aplicação desta pesquisa.

4.3 Unidade analítica baseada nos sistemas bioecológicos

Para a análise das narrativas aferidas dos discentes selecionados, foi criada uma unidade analítica baseada nos principais pontos dos sistemas bioecológicos propostos por Urie Bronfenbrenner. A unidade se fez necessária tanto para guiar os rumos das entrevistas sem permitir que características importantes para a plena visualização dos campos dentro das narrativas pessoais fossem deixadas de lado, como também para mapear as conexões existentes entre os contextos dos entrevistados entre os ambientes que compuseram/compõem as suas construções enquanto sujeitos.

Figura 2: Unidade analítica para narrativa partindo dos sistemas bioecológicos de Urie Bronfenbrenner



Fonte: Construída pelo Autor a partir da Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner, 2023.

Cada campo da unidade analítica possui suas particularidades, visto que representam os sistemas ecológicos. Deste modo, ao realizar a aplicação das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos selecionados, cada campo teve perguntas específicas. Atenta-se ao fato que as perguntas referidas aos sujeitos foram feitas partindo do pressuposto de querer ressuscitar o ambiente de início de suas experiências com o trabalho infantil, sendo possível a inclusão de perguntas mais específicas dadas as coordenadas cronológicas apontadas pelos mesmos.

No campo *Microssistema* foram realizadas perguntas sobre o local de interação íntima do sujeito entrevistado. Nesse campo o objetivo era compreender melhor como era a estrutura familiar, o ambiente de convívio e possíveis sentimentos acerca dos vínculos parentais.

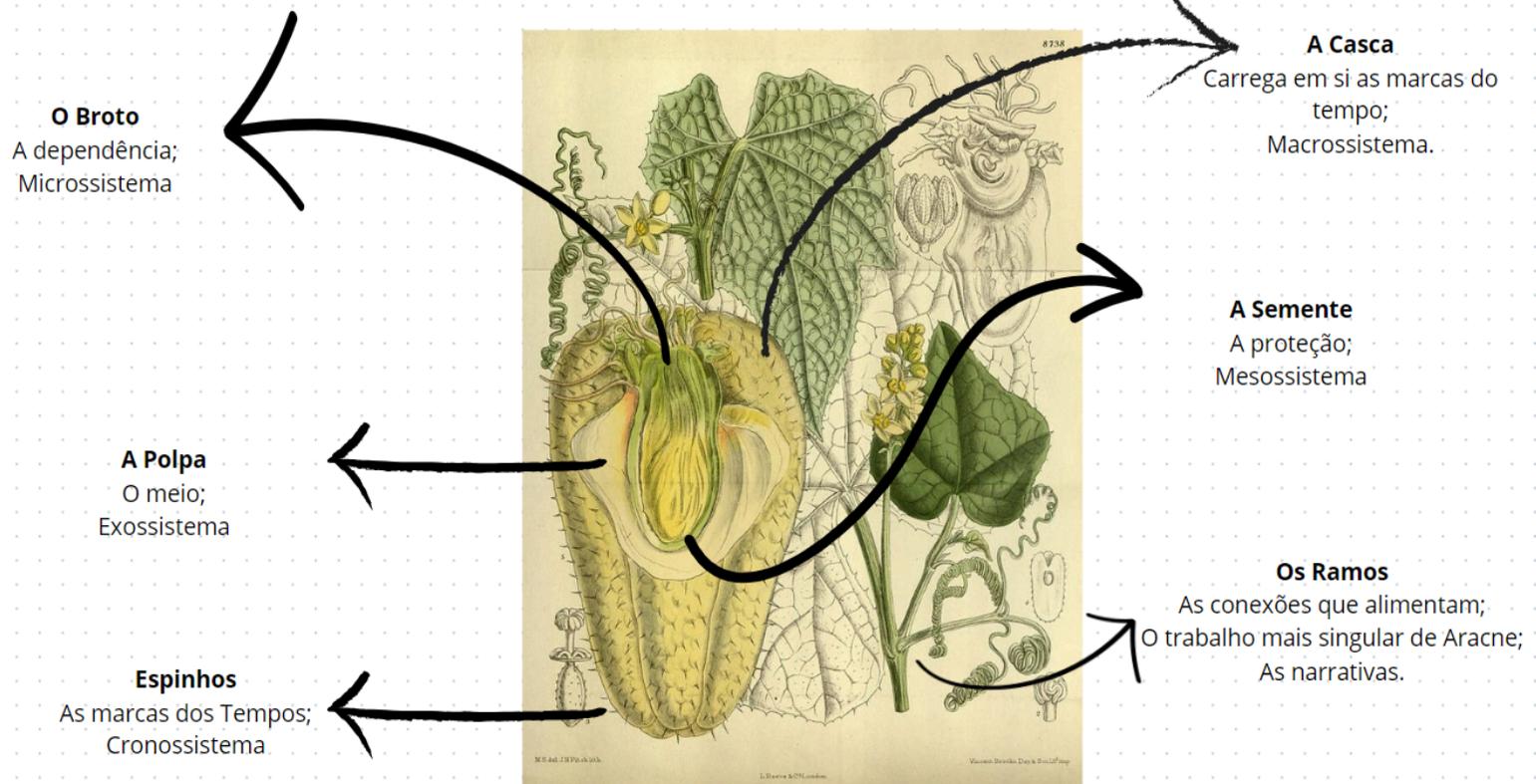
No campo *Mesossistema* objetificou-se vislumbrar como se davam os ambientes de participação direta dos sujeitos. A comunidade de convívio, a escola, o ambiente onde o trabalho ocorria, as atividades realizadas, seus vínculos afetivos, os atos lúdicos de suas infâncias e sentimentos sobre suas realidades.

Para o preenchimento do campo *Exossistema*, por meio das memórias relatadas pelo sujeito entrevistado, buscou-se levantar os discursos dominantes em seus ambientes de convívio, além da presença ou não da consciência em relação às leis vigentes ao seu tempo. Nesse sistema já se enxerga as ligações com o *Cronossistema* que além de ser traçado pelas narrativas, leva em consideração o ano de início do contato com o trabalho infantil, permitindo um levantamento bibliográfico das questões referentes a legislação, política e cultura pertinentes aos locais de interação.

O último campo preenchido foi o *Macrossistema*, onde foram buscadas evidências dos valores sociais e culturais. A construção desse sistema bebeu também das informações colhidas nos demais sistemas, correspondendo a uma junção de diversos pontos específicos das narrativas dos sujeitos. Esse sistema também se interliga ao *Cronossistema*.

Outra forma de compreender os sistemas e suas funções nesse trabalho é por meio do esquema representado em um chuchu, sendo o mesmo escolhido para essa representação devido ao peso simbólico que possui na cidade de Chã Grande. O chuchu representa a principal cultura produzida nessas terras, sendo um fruto hortaliça presente no cotidiano chã-grandense. Sua escolha também é viável tendo por premissa sua anatomia, constituída por 06 partes, como é possível observar na analogia a seguir:

ANALOGIA 01:



Fonte: Construído pelo Autor, levando em conta a Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner e os símbolos locais do locus de pesquisa, 2024.

É importante conceituar que a teoria bioecológica não possui um modelo de analítico estático ou fechado. A teoria é muito conhecida por tomar por forma os padrões de uma matrioska, como pontuado antes, porém, isso não constitui como uma regra, permitindo assim a aplicação da teoria em modelos de criação própria, adequando a figuras e modelos com teor simbólico as localidades e situações em que for aplicado. É o que ocorre nesta dissertação, onde a teoria toma forma em um objeto simbólico local, permitindo também a união e visualização ampla da complexidade abraçada pelos sistemas envolvidos.

6. MICROSSISTEMAS, MESOSSISTEMAS, EXOSSISTEMAS E MACROSSISTEMAS: ANÁLISE DO CONTEXTO E DAS INFLUÊNCIAS DO TRABALHO INFANTIL NA VIDA E NA EDUCAÇÃO DOS SUJEITOS

Os resultados da pesquisa são separados em 03 fases, a fim de permitir um melhor olhar mais aguçado sobre os dados obtidos e as circunstâncias nas quais foram colhidos. Na fase 01 são apresentados os dados estruturais que compõem os campos escolares alvo dessa pesquisa, a Escola 01 e a Escola 02. Nessa fase se objetificou compreender a estrutura de docentes e discentes devidamente matriculados na EJA, a fim de identificar a viabilidade da aplicação da Fase 02.

A Fase 02 compreende a aplicação dos formulários semiestruturados e os dados obtidos. Seu objetivo foi localizar a presença do trabalho infantil dentro das construções pessoais de cada sujeito, permitindo assim, a seleção de sujeitos para a Fase 03, que engloba as entrevistas autobiográficas com os indivíduos que aceitaram participar delas.

A Fase 03 tem em seu corpo as narrativas dos sujeitos participantes, sendo analisadas à luz dos sistemas bioecológicos, permitindo que as diversas linhas que compuseram a construção dos indivíduos analisados sejam compreendidas.

5.1 Fase 01 - Estrutura da EJA

Na fase 01 os dados versam sobre a estrutura do corpo discente e docente da EJA nas duas escolas campos de pesquisa. Os dados construídos junto a servidores administrativos de ambas as escolas apresentam o seguinte panorama (Tabela 08):

QUADRO 01: ESTRUTURA DA EJA DAS ESCOLAS CAMPO DE PESQUISA - 2023

	ESCOLA 01 (E01)	ESCOLA 02 (E02)
Quantidade de turmas da EJA	07	11

Quantidade de discentes matriculados	200	386
Quantidade de professores	07	16
Desde quando a escola oferece o EJA	Incerto	+10 anos
Quantos e quais módulos/fases a escola oferece	02 módulos (FASE I E II – Anos Iniciais)	04 módulos (FASE I E II – Anos Finais) (FASE III E IV – Anos Finais)
Turno em que a EJA é ofertada	Noturno	Noturno

Ambas as escolas possuem características conjunturais que as fazem distintas em si. A Escola 01 se localiza em uma região mais central da cidade, possuindo acesso pela principal avenida, além de ter passado recentemente por uma reforma estrutural entre os anos de 2019 e 2022, possuindo agora salas climatizadas, auditório, salas de atendimento especializado, biblioteca, refeitório além de uma ampla quadra coberta, onde são realizadas atividades de cunho esportivo como campeonatos.

Foto 01: Escola 01



Fonte: Google Street View, 2024.

A Escola 02 por sua vez se encontra localizada em uma área mais marginalizada da cidade. À época de sua fundação, sua localidade ainda era rural, que posteriormente se transformou em uma comunidade conhecida por traços de violência, tráfico de drogas e pobreza. Sua estrutura é mais antiga, não possuindo climatização nem laboratórios para estudo dos discentes. Após um processo de nucleação escolar no ano de 2020, ficou recebendo também alunos das comunidades rurais que antes eram atendidas em escolas de suas próprias localidades. A obra mais recente em sua estrutura foi no ano de 2019, quando foi contemplada com uma quadra poliesportiva.

Foto 02: Escola 02



Fonte: Google.

5.2 Fase 02 - Aplicação dos formulários com discentes da EJA

A aplicação dos formulários estruturados com os discentes das escolas selecionadas ocorreu entre os dias 19/07/2023 e 28/08/2023, tendo como suporte para aplicação os docentes presentes. A presença dos professores segue os critérios da validade ecológica sugerida por Bronfenbrenner. As aplicações foram tranquilas e levaram no máximo 40 minutos do tempo letivo.

Como evidenciado na Fase 01, as escolas apresentam modalidades da EJA diferentes entre si. A Escola 01 oferece apenas as fases/módulos referentes ao ensino fundamental, enquanto a Escola 02 oferece todas as modalidades. Outro fator interessante é que na Escola 01, no momento da aplicação da pesquisa havia apenas uma turma em funcionamento, sendo a mesma uma turma multisseriada. Causa estranheza visto que os dados oficiais apontavam a existência de 07 turmas matriculadas.

Na Escola 01 responderam ao questionário um total de 14 discentes, sendo eles alunos das fases I e II dos anos iniciais. Na Escola 02, aceitaram participar da pesquisa 04 discentes, matriculados na fase V dos anos finais. Nesse segundo caso,

gritante também era o nível de evasão escolar já que a turma tinha cerca de 36 alunos matriculados, e apenas 06 estavam presentes.

As faixas etárias encontradas nas salas variam e mostram um ambiente heterogêneo, indo dos 16 até os 67 anos de idade. A presença de adolescentes nas turmas de EJA da Escola 02 aponta para uma realidade preocupante, visto que o ciclo escolar de aprendizagem nesses casos foi afetado.

Como esperado, o formulário revelou um panorama de presenças do trabalho infantil nas vidas dos discentes das escolas estudadas. Os dados obtidos receberam um tratamento de dado bruto, no qual cada formulário recebeu uma espécie de código que permite a identificação de qual escola e a qual sujeito esses dados pertencem. Os códigos foram construídos da seguinte maneira: a letra S significa “sujeito” acrescido de uma numeração, e a letra E significa escola, também acrescido de um número em sequência. No caso das escolas, E01 é referente à Escola 01 e E02 à Escola 02.

Imagem 01: Resposta do formulário do indivíduo S01E01

6- Com que idade você começou a trabalhar? 7 anos

7 – Você **ajudou** seus pais quando era criança? Sim () Não

8 – (SE AJUDOU OS PAIS) O que você fazia?
Limpar a Cama.

9 – Você brincava quando era criança? () Sim Não

10 – (SE BRINCAVA) De que você brincava?

11 – O que motivou você a começar a trabalhar?
ABANDONO DO PAI.

Fonte: Formulário semiestruturado criado pelo autor, 2023.

Imagem 02: Resposta do formulário do indivíduo S03E01

6- Com que idade você começou a trabalhar? 10 anos

7 – Você ajudou seus pais quando era criança? Sim () Não

8 – (SE AJUDOU OS PAIS) O que você fazia?
Trabalha na lavoura

9 – Você brincava quando era criança? Sim () Não

10 – (SE BRINCAVA) De que você brincava?
boneca

11 – O que motivou você a começar a trabalhar?
necessidade

Fonte: Formulário semiestruturado criado pelo autor, 2023.

Imagem 03: Resposta do formulário do indivíduo S03E02

6- Com que idade você começou a trabalhar? 13 anos

7 – Você ajudou seus pais quando era criança? Sim () Não

8 – (SE AJUDOU OS PAIS) O que você fazia?
Servente

9 – Você brincava quando era criança? Sim () Não

10 – (SE BRINCAVA) De que você brincava?
esconde-esconde, pipa, futebol etc...

11 – O que motivou você a começar a trabalhar?
Pro ser uma pessoa bem financeiramente.

Fonte: Formulário semiestruturado criado pelo autor, 2023.

Os dados brutos explicitados nas figuras nos ajudam a perceber a presença do trabalho infantil em diferentes idades, no caso dos sujeitos S01E01, S03E01 e S03E02, as idades são de 07, 10 e 13 anos respectivamente.

As razões que levaram os sujeitos ao trabalho também são variadas, e traçam uma gama de desigualdades: O sujeito S01E01 começa a trabalhar aos 07 anos devido ao abandono paterno; O sujeito S03E01 indica necessidades financeiras como motivo para trabalhar; E o sujeito S03E02 mostra seu desejo de possuir uma independência financeira.

Imagem 04: Respostas do formulário do sujeito S03E02 e S04E02

2- Você estudou antes ou a EJA foi sua primeira opção?

Estudou antes EJA foi a primeira opção

3 - O que fez você optar pela EJA?

por curso de meu trabalho

Fonte: Formulário semiestruturado criado pelo autor, 2023.

Imagem 05: Respostas do formulário do sujeito S04E02

2- Você estudou antes ou a EJA foi sua primeira opção?

Estudou antes EJA foi a primeira opção

3 - O que fez você optar pela EJA?

Terminar mas rapido os estudos para poder arrumar um trabalho tranquilo

Fonte: Formulário semiestruturado criado pelo autor, 2023.

Quando questionados sobre os motivos que os levaram a escolher a EJA como modalidade de ensino, as respostas apontam para um cenário de necessidades diferentes, e também para a presença do trabalho ou o desejo de possuir um como fomentador do abandono das modalidades de ensino tradicionais.

5.3 Fase 03 - Entrevistas autobiográficas (Os Ramos)

Para a fase de escuta das narrativas pessoais foram selecionados, partindo dos resultados obtidos nos formulários anteriormente mostrados, um total de 07 discentes, sendo 03 da Escola 01 (E01) e outros 04 na Escola 02 (E02). Desses 07 personagens, 05 eram do sexo feminino e 02 do sexo masculino. Desses 07, 04 aceitaram seguir com a pesquisa, 02 de cada escola e sendo todas do sexo feminino.

Um adendo breve ao critério de gênero dessa dissertação: a pesquisa em si não estimou uma quantidade igualitária de personagens de ambos os sexos tendo em vista que a realidade dos campos de pesquisa foi heterogênea. Em ambas as

escolas a quantidade de discentes do sexo feminino foi bem superior ao sexo oposto. Lembra-se também que no caso da Escola 02 a questão do baixo quantitativo de discentes presentes em sala afetou diretamente na quantidade de formulários respondidos. Para se ter ideia, na Escola 01 dos 14 participantes, apenas 04 eram do sexo masculino. Na Escola 02 dos 04 discentes que aceitaram participar, apenas 01 era homem. Reconhece-se a importância e necessidade dos recortes de gênero nas pesquisas acadêmicas, mas devido às questões aqui citadas, a inclusão desse critério foi tolhida.

As entrevistas da Escola 01 ocorreram nos dias 27 e 28 de setembro de 2023, e as da Escola 02 ocorreram todas no dia 03 de outubro de 2023. Todas as entrevistas foram marcadas com antecedência mínima de 24 horas, respeitando a disponibilidade e viabilidade dos discentes selecionados. As entrevistas ocorreram em salas de aula contando com a presença do pesquisador e do entrevistado apenas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 03), garantindo o sigilo e uso correto dos dados pessoais fornecidos pelos entrevistados.

Para o registro das narrativas foram utilizados os roteiros (anexo 04), celular para gravar a voz dos entrevistados e bloco de anotações. Cada participante foi instigado antes do início da gravação a escolher um nome fantasia de seu desejo para resguardar seu nome verdadeiro. Foram escolhidos: **Dina, Doda, Coli e Jani**. Todos com um significado sentimental para as participantes. Também para identificação de minhas falas, serei referido como **Professor**, já que assim fui referido ao longo de todas as fases pelas participantes.

As coletas renderam mais de 130 minutos em áudios, que posteriormente foram transcritas em sua totalidade, respeitando as regionalidades presentes nas falas dos participantes. Esse processo rendeu um volume de 31 páginas escritas das narrativas relatadas.

Antes de adentrar nos microssistemas de cada participantes, fazemos uma pontuação cronológica e geográfica: As quatro participantes tiveram seu primeiro contato com o trabalho infantil nas seguintes faixas de idade:

Tabela 08: Ano de nascimento e idade de início de trabalho

Nome da participante	Ano de Nascimento	Ano de início de trabalho	Idade de início de trabalho
Dina	1956	1963	07
Doda	1978	1988	10
Coli	1983	1993	10
Jani	2003	2013	10

As participantes Dina, Doda e Coli eram habitantes das zonas rurais das cidades de Chã Grande e Amaraji, e a participante Jani fazia parte da zona urbana de Chã Grande. Ambas as cidades têm passado ligado fortemente a agricultura e produção canavieira, notadamente a cidade de Amaraji em relação a produção de cana. Localizada na Zona da mata sul do estado de Pernambuco, Amaraji é uma cidade de pouco mais de 22 mil habitantes (IBGE 2014), fazendo fronteira direta com Chã Grande.

As participantes tiveram seu contato com o trabalho infantil em faixas etárias muito parecidas, sendo Dina aos 07 anos e as demais aos 10. Importante também observar que apesar das faixas etárias serem próximas entre as participantes, elas representam tempos históricos diferentes, havendo a possibilidade de uma criação de uma linha cronológica, o que possibilita a observação do fenômeno do trabalho infantil através do tempo e como ele se apresentou nesses locais.

As narrativas também apresentaram os diversos sentimentos que cada participante carrega dentro de si sobre sua construção, e suas diversas formas de expressão. A utilização desse método de captação de dados foi além do objetivo de ouvir as histórias relacionadas à constituição dos sujeitos, acessando memórias e sentidos íntimos de cada participante. Seja pelo saudosismo, pela ira, pelo choro ou indiferença pelas situações vivenciadas, o método conseguiu exprimir a essência dos processos, como será visto de forma mais detalhada nas próximas sessões.

5.3.1 - Os Frutos

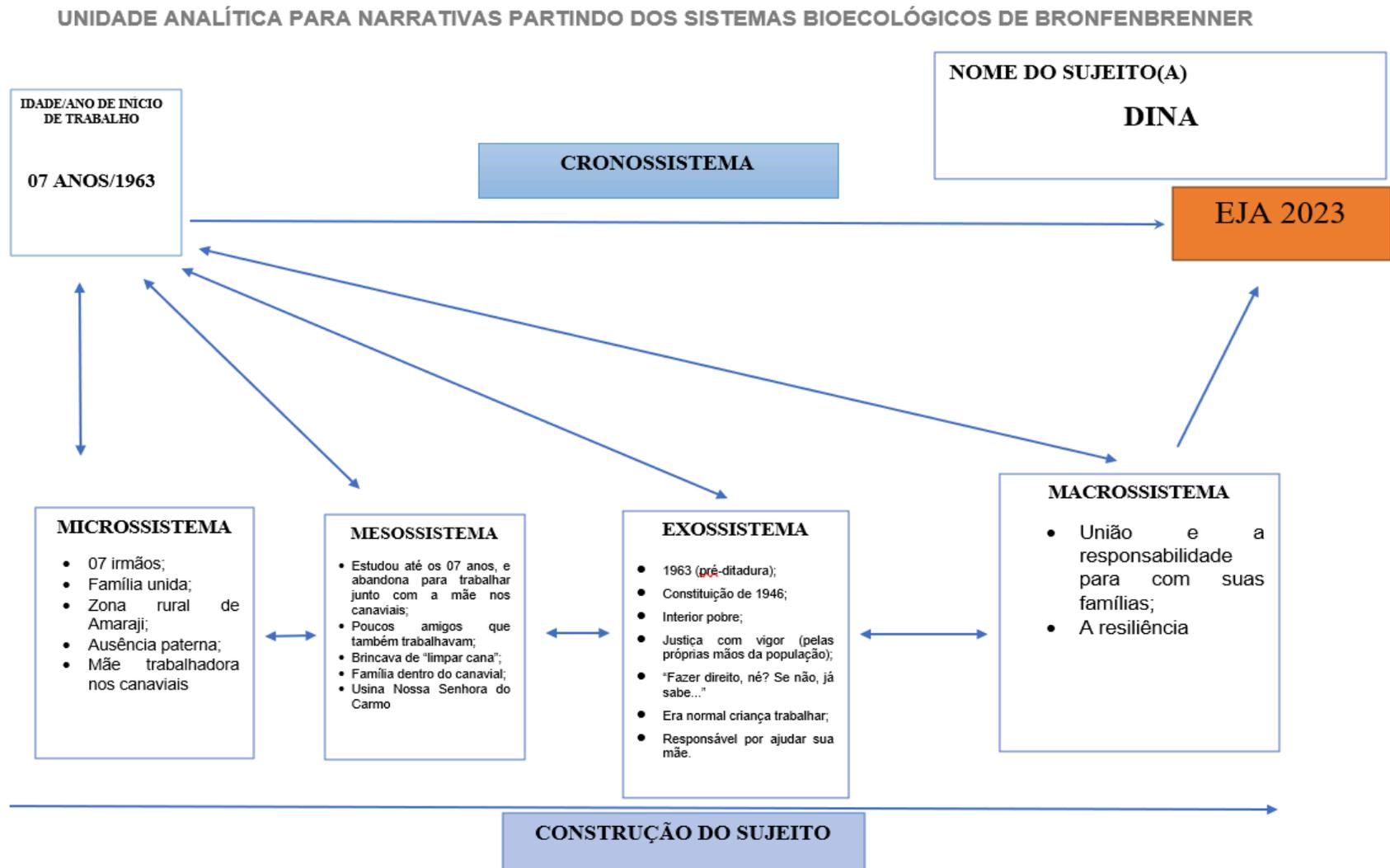
Os frutos constituem o conjunto dos sistemas que em sequência serão apresentados e destrinchados. Eles representam e permitem uma visão total dos aspectos construtores das narrativas apresentadas e analisadas ao longo desta dissertação, integrando os diversos sistemas bioecológicos e demonstrando como cada um deles interagem entre si formando e moldando o sujeito.

Para isso, foi utilizada a unidade analítica para narrativas partindo dos sistemas bioecológicos de Urie Bronfenbrenner em cada relato das participantes. Importante denotar que as unidades analíticas cumprem com o papel de evidenciar fatos presentes dentro das narrativas que apontam para as relações sistêmicas e suas determinadas conexões, além de como elas podem ter interferido na construção dos sujeitos.

Um adendo importante deve ser feito ao cronossistema, que é abarcado dentro da teoria de Bronfenbrenner. Apesar do tempo ser de fato linear, ele carrega em si as significâncias de determinados ciclos, que a depender do local e também dos sujeitos envolvidos em nesses contextos, assumem características distintas. Um bom exemplo são os tempos do Kairós e do Aion. O Kairós advém da mitologia grega, sendo o deus do “tempo oportuno”, que também possui esse significado no contexto cristão, sendo o tempo certo, oportuno. Já o Aion, também de origem grega, carrega em si uma noção diferente do Chronos. Ao invés da concepção linear dos acontecimentos, o Aion se concebe como eterna presença (Herzog, 2000).

Pontuo sobre essas diferentes formas de observar e compreender o tempo tendo em vista que as unidades analíticas não conseguem abarcar em seu escopo tantas significâncias, mas mesmo assim, permitem um olhar para os demais sistemas e suas características, evidenciando suas conexões e singularidades.

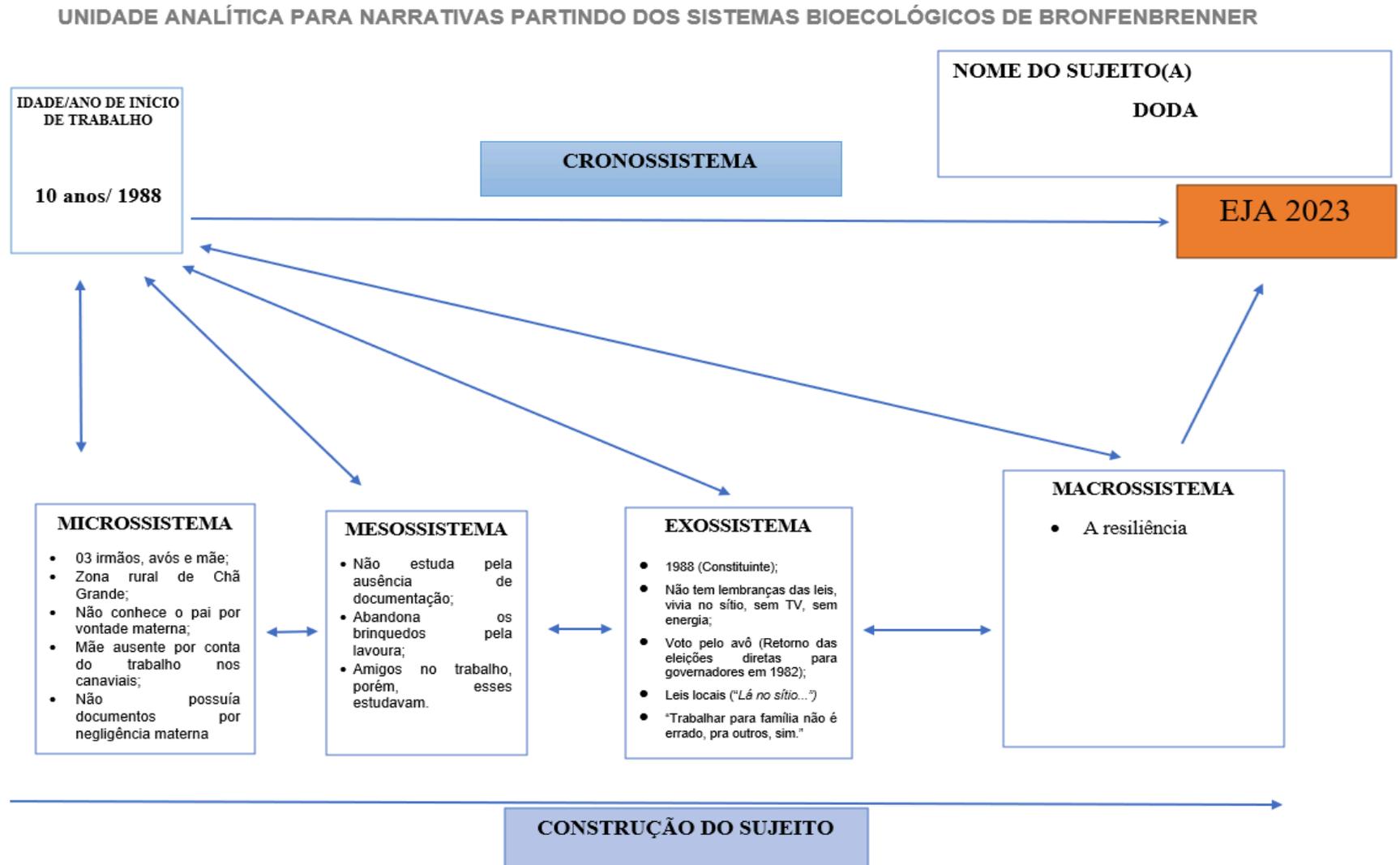
Figura 03:



Fonte: O Autor. 2024

A narrativa de Dina permite a construção de um gráfico onde se remonta ao período pré-ditadura, em contexto rural no interior pernambucano. Observa-se a presença de uma família grande, dependente unicamente do auxílio materno, tendo em vista a ausência do pai. Apesar do gráfico não deixar palpável, a resiliência é uma constante na construção de Dina, traço observado no contato de coleta das narrativas. Para a observação mais aprofundada dos dados trazidos à tona por Dina, se faz necessário jogar luz aos contextos políticos da época, não sendo possível desconsiderar suas influências nas leis e discursos da época. Essas questões são melhor expostas dentro do capítulo sobre os exossistemas.

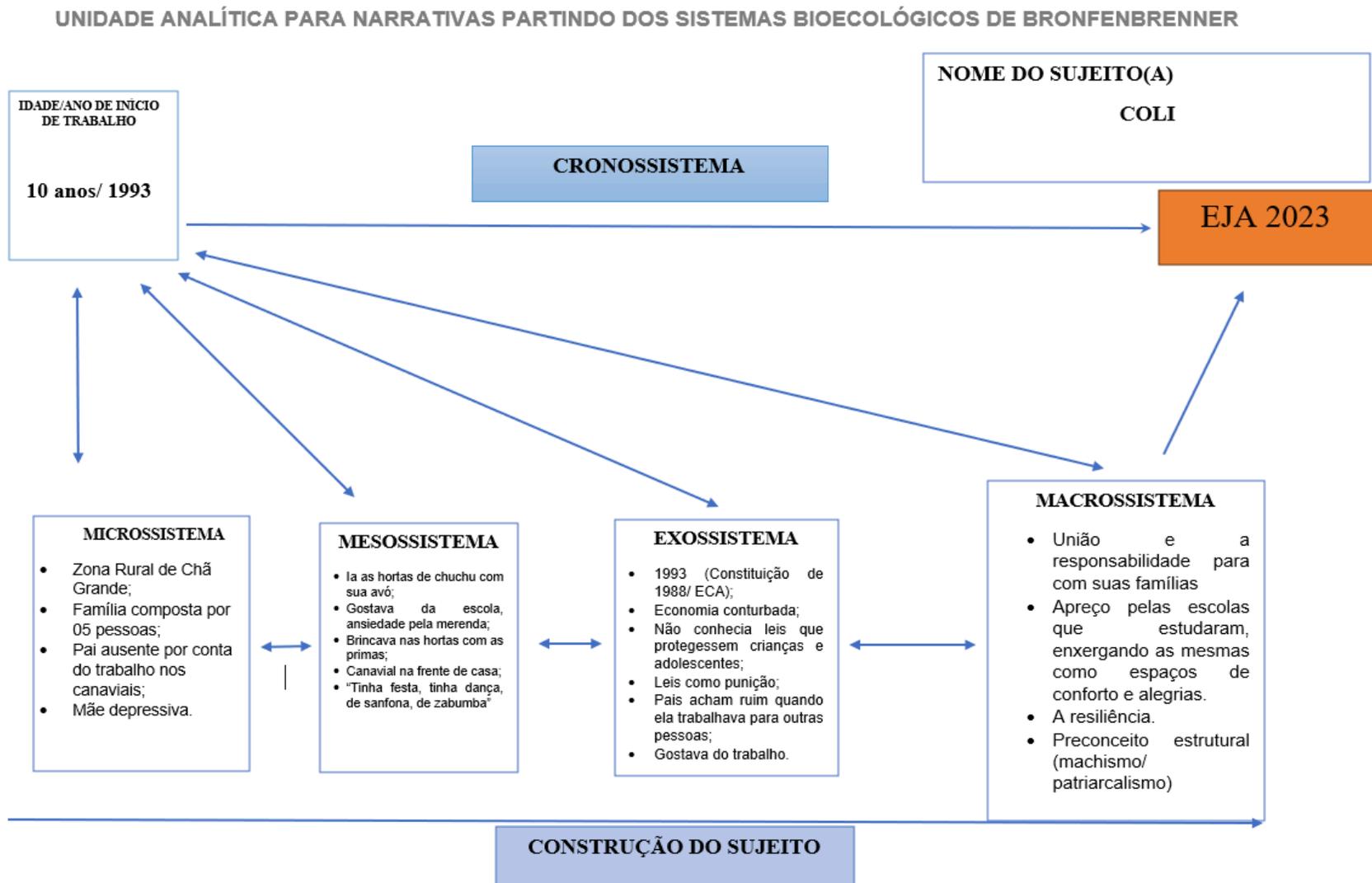
Figura 04:



Fonte: O Autor. 2024

Doda pertence a um tempo de autoritarismo, tendo nascido durante o governo do presidente militar Ernesto Geisel. Sua célula familiar é menor, também havendo o ponto da ausência paterna em sua construção, tal como Dina. Além da falta do pai, sua mãe também é afastada da convivência por conta do seu trabalho nos canaviais, contexto que também pode ser associado com a narrativa trazida por Dina. A resiliência também é notável em seu discurso, acrescido de tristeza e revolta por atos realizados por sua mãe, como a privação da identidade do pai e a negligência em proporcionar os documentos básicos que todo cidadão necessita, como o registro de nascimento. O mesossistema de Doda é perpassado pela ausência de contato escolar, motivado pelo trabalho e também pela ausência dessa documentação.

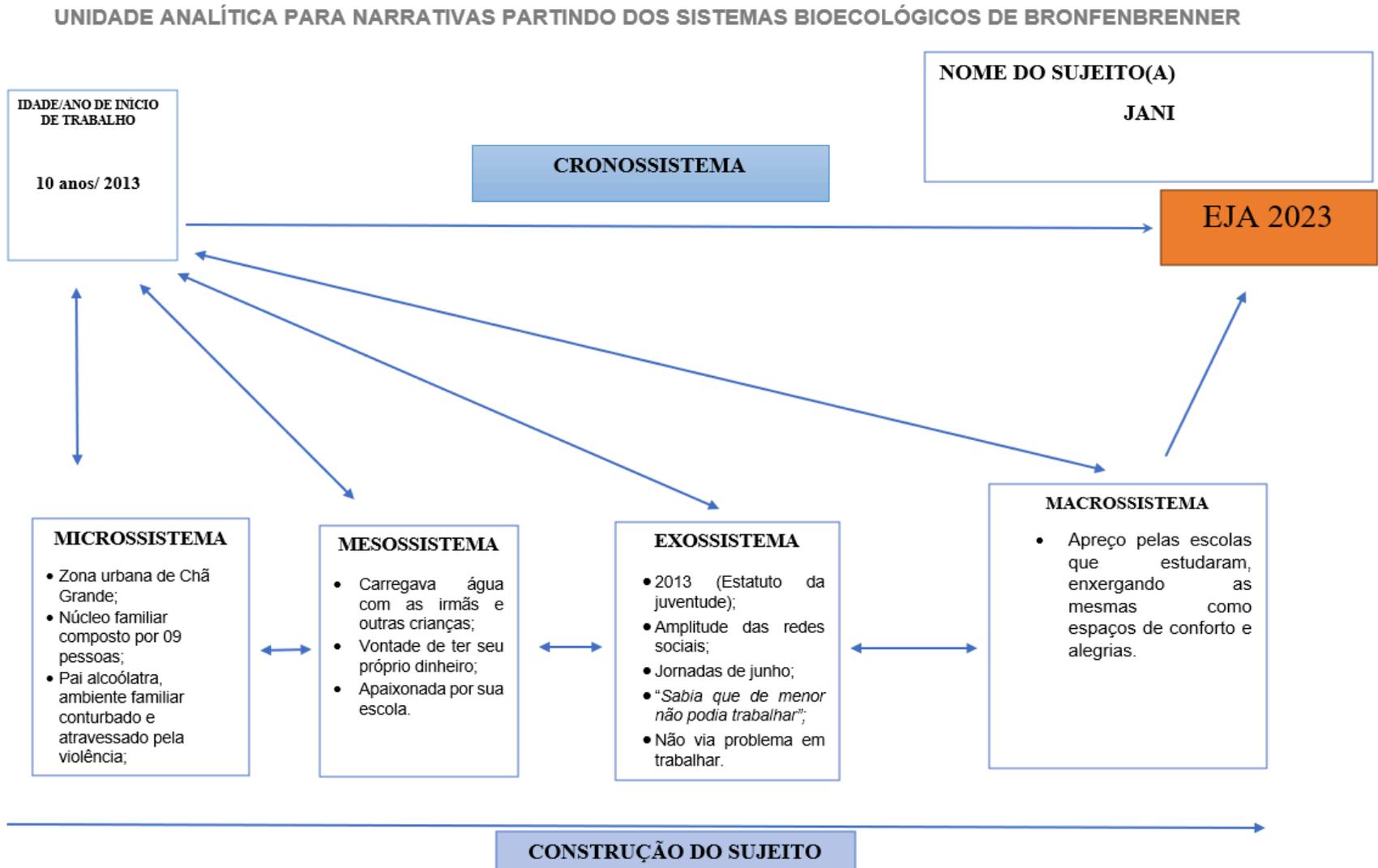
Figura 05:



Fonte: O Autor. 2024

Coli também tem sua narrativa desenhada nos ambientes rurais, dessa vez no município de Chã Grande. É a primeira das quatro participantes que tem leis e discursos formulados já com a constituição federal de 1988 em vigência, inclusive com a presença do ECA, o que permite também um olhar sobre a presença da lei em sua construção e como ela foi executada e percebida por Coli. Seu pai também se torna ausente devido a relação com o corte de cana, o que remete também as narrativas anteriormente postuladas aqui. Revela já de início um apreço latente pelo espaço das escolas em que conseguiu frequentar.

Figura 06:



Fonte: O Autor. 2024

Jani é a única das quatro participantes que tem sua construção efetuada no contexto urbano, e também é a que mais se aproxima do tempo contemporâneo da construção dessa dissertação, tendo seu primeiro contato com o trabalho no ano de 2013. Jani também é pertencente ao tempo do surgimento do estatuto da juventude, promulgado pela então presidenta Dilma Rousseff por meio da lei 12.852/2013. Apesar de não ser considerada como jovem na época em que narra seus fatos, sua presença é importante para observar como esses novos mecanismos de efetivação de direitos e deveres chegam aos ouvidos da população. Jani tem uma célula familiar grande, e marcada pela violência executada por seu pai, que era alcoólatra. A narrativa de Jani também oferta um olhar sobre as diversas formas que o trabalho infantil pode possuir dentro das cidades.

5.3.2 - Os brotos (Microsistema)

Como explicado na metodologia, nesse sistema foram realizadas perguntas sobre o local de interação íntima do sujeito entrevistado para compreender melhor como era a estrutura familiar, o ambiente de convívio e sentimentos acerca dos vínculos parentais. Cada microsistema possui suas peculiaridades, mas alguns pontos das narrativas pessoais de cada entrevistada se conectam.

Dina foi criada em um ambiente constituído de 07 pessoas, entre irmãos (ela sendo a mais velha) e seus pais, apesar que durante a maior parte de sua infância e adolescência a figura paterna foi ausente. Nativa da zona rural de Amaraji, mais especificamente do sítio Quaresma, viveu em casa de taipa, com poucos recursos advindos do trabalho de sua mãe nos canaviais. Ela relata com saudade, apesar das adversidades:

“Minha família era tudo bem, hmm tratava bem, tudinho... Era! Era tudo bom, nois tudo era unido” (Dina)

Doda tinha um núcleo familiar também com 07 pessoas, sendo 03 irmãos, a mãe e os avós paternos. Sobre a figura paterna ela aponta:

“Eu não conheci meu pai, o pai que eu conheci era o meu avô, até hoje tenho o sonho de conhecer meu pai. Ela (mãe) não fala. Só sei assim alguma coisa por que o povo fala, mas ela sempre que eu toco no assunto... hoje não adianta mais falar não, ela já tá com 83 anos, ela tem mal de Alzheimer.” (Doda)

Ela relata também a ausência da mãe em sua criação, visto que ela também saía para o trabalho nos canaviais.

“Assim, eu praticamente fiquei mais com minha avó, mãe saiu pra trabalhar num lugar chamado “raio de dentro”, que é um lugar onde tem cana, e ela cortava cana lá, só vinha de 15 em 15 dias trazer o dinheiro da gente” (Doda)

Um fato curioso narrado é que ela não possuía documentos básicos como registro de nascimento até o fim de seu primeiro casamento, fato que ela culpabiliza sua mãe:

“Não sei porque... sei não. Acho que por displicência da minha mãe por que a gente sempre pedia e ela nunca ligou pra isso” (Doda)

Coli cresceu na zona rural de Chã Grande, no sítio Mangueiras. Sua família era estruturada em 05 pessoas, sendo seus pais e 03 irmãos, dos quais ela era a mais velha. Seu pai também foi ausente da maior parte de sua criação, visto que o mesmo também tinha que se ausentar do convívio para trabalhar nos canaviais:

“Assim, meu pai ele era muito distante por que ele vivia viajando, trabalhava carregando cana né, então a gente conviveu mais com minha mãe dentro de casa. Do engenho, dos engenhos da usina Nossa senhora do Carmo. Tipo ele passava 15 dias sem chegar em casa, às vezes 01 mês.” (Coli)

Em relação a sua mãe, ela relata o motivo de início de sua experiência com o trabalho:

“Era boa, ela cuidava direitinho da gente. Só que depois ela começou a adoecer, teve depressão, aí eu era muito nova, muito jovem, eu tive que enfrentar tudo isso, tomar conta dos meus irmãos por que era a mais velha, e por ser mais velha, a responsabilidade puxa pra mim. (...), mas tinha mais responsabilidade, e eu ajudava muito a minha mãe, a gente trabalhava na roça também, nas hortas de chuchu.” (Coli)

Jani tem o maior núcleo familiar, de 09 pessoas entre pais, irmãos e sobrinhos. Seu ambiente de convívio familiar é notadamente atravessado por episódios de violência provocados por seu pai, viciado em álcool.

“É que meu pai era alcoólatra, ainda é na verdade. Era muita briga. Painho e mainha ia trabalhar e agente ficava tudinho dentro de casa, aí os mais velhos cuidava dos mais novos. Quando tava tudo junto era cacete. Painho também quando tava bêbado quebrava as coisas. (...) ficava querendo quebrar as coisas dentro de casa, brigando. E até hoje ele é assim, mas minha mãe é separada dele.” (Jani).

A família morava na zona urbana de Chã Grande, e os recursos financeiros necessários para o mantimento tinham origem no trabalho dos pais na agricultura.

É interessante observar as conexões que as narrativas das participantes Dina, Doda e Coli realizam por intermédio dos ofícios de seus genitores, compartilhando o mesmo tipo de espaço de trabalho, os canaviais. É notável como o

trabalho afetou as relações próximas ao longo da construção das narrativas das participantes, como é possível observar nas suas falas anteriormente apresentadas.

5.3.3 - A semente (Mesossistema)

Para mapeamento do mesossistema das participantes foram realizadas perguntas sobre seus ambientes de convívio direto, como sua comunidade, sua escola, o local de suas atividades e vínculos afetivos, os atos lúdicos de suas infâncias e sentimentos sobre suas realidades. Para melhor compreensão dos campos que serão apresentados, os dados desse sistema serão divididos em 04 “sementes”, sendo respectivamente uma de cada participante.

5.3.3.1 - A semente de Dina

Dina estudou pouco, até os 07 anos de idade, quando teve que abandonar a escola para trabalhar com sua mãe. Mas relata que chegou a aprender a escrever dentre outros detalhes sobre a sua vida escolar na época em que teve seu primeiro contato com o trabalho infantil.

“Cheguei, só né a 1ª série... Era uma salinha assim, era normal mermo, tinha, é... Giz branco.” (Dina)

“Aprendeu a escrever lá?” (Professor)

“Aprendi. É depois que eu comecei né, parti pra trabalhar e num consegui mais ir pra escola.” (Dina)

Dina também relata a presença de amigos que fez no curto período escolar que teve acesso em sua infância, da relação que eles também possuíam com o trabalho, além de alguns momentos de lazer proporcionados na escola.

“Tinha amigos na escola?” (Professor)

“Tinha. Tinha uns que trabalhava, outros não” (Dina)

“A senhora brincava com esses seus amigos?” (Professor)

“Brincava, na hora do recreio (risos)” (Dina)

Uma fala especialmente impactante da narrativa de Dina é quando tanto nas respostas do formulário da fase 02 como ao longo da entrevista ela cita que sua brincadeira de infância era *“limpar cana”*. Sobre seu contato com o trabalho, ela reafirma que iniciou aos 07 anos de idade, junto a sua mãe, explicando também quais trabalhos ela exercia.

“Comecei a trabalhar na cana mai mãe” (Dina)

“Além de trabalhar na cana de açúcar, a senhora trabalhava com mais alguma coisa?” (Professor)

“Não, só na cana mesmo” (Dina)

“Na cana a senhora fazia o que?” (Professor)

“Tanto cortava, professor, que nem limpava olhe, quando a gente vai pra lá aí mede a conta, a gente vai trabalhar... duas conta, três, e pra cortar a gente pegava de 01 hora da manhã e ia até 08 horas” (Dina)

Surpreende a leveza com a qual Dina relata sua dura realidade dentro dos canaviais aos quais trabalhou quando era criança, sem transparecer dor ou revolta pela situação que viveu.

“Olhe, quando botava fogo nas canas ela acordava a gente nesse horário “vamo simhora pra aproveitar enquanto o sol não esquenta” aí a gente ia. A madrugada todinha, candieiro aceso e a gente cortando cana” (Dina)

“Quando a senhora começou a cortar cana, quantas contas de cana a senhora cortava?” (Professor)

“Olhe, no máximo a gente cortava 3 toneladas, 4” (Dina)

“Por dia?” (Professor)

“Sim, era pequena ela cortava, nós duas cortava” (Dina)

“A senhora achava isso pouco?” (Professor)

“Era pouquinho né? Pra eu e ela era pouco mai tinha que se conformar, por que com aquele pouquinho que se fazia” (Dina)

“Mas a senhora achava pouco? Por que assim, 4 tonelada são 4 mil quilos de cana.... É muita cana!” (Professor)

“Mai dava pra conseguir tranquilo” (Dina)

“Dava?” (Professor)

“Dava, era tranquilo” (Dina)

“TRANQUILO?” (Professor)

“A gente cortava pelo menos (inaudível) quando amarrava era 2 toneladas, as vezes duas e meia aí a gente ia cortar pra completar a outra, pra fazer as 3” (Dina)

“Esses 3 a 4 toneladas, a senhora trabalhava quantas vezes na semana cortando cana?” (Professor)

“A gente trabalhava a semana toda” (Dina)

Dina trabalhava com sua mãe por ser a mais velha. Seus outros irmãos faziam parte do cenário dos canaviais que ela trabalhava, pois eles não tinham com quem ficar. Os canaviais falados por Dina faziam parte da produção da antiga e agora desativada Usina Nossa Senhora do Carmo, importante produtora de açúcar da zona da mata pernambucana no século passado.

Vivendo na zona rural de Amaraji, o único dia da semana ao qual Dina não saia de sua casa para os canaviais era o domingo, pois deixava esse dia para as tradições religiosas, como ir ao culto com seu pai. Sobre a sua figura paterna ela pontua a ausência dele em seu crescimento, mas também não evidencia nenhum traço de revolta ou indignação.

“A senhora tinha religião na época? Já praticava?” (Professor)

“Tinha, ia pra igreja mai mãe e papai” (Dina)

“E ia com frequência na igreja?” (Professor)

“Ia, a semana todinha pai levava a gente” (Dina)

‘E em relação ao seu pai?’ (Professor)

“Olhe, papai só vivia pelo meio do mundo era muito mulherengo, gostava muito de mulher, se ele passava 01 ano mai mãe era muito. Deixava a gente pequenininho pra ela criar e ia simhora” (Dina)

“Teve alguma revolta de seu pai por conta disso?” (Professor)

“Não. Nunca tive uma revolta.” (Dina)

O conformismo na narrativa de Dina é por diversas vezes espantoso, seja em relação às condições financeiras de sua família, seja pelo abandono forçado dos estudos em sua infância ou pelos motivos que a levaram a viver uma situação de trabalho apesar de sua pouca idade. Resiliência é um sentimento forte transmitido por Dina.

“Por que é que a senhora trabalhava?” (Professor)

“Por que ela não tinha as condição de criar a gente aí eu tinha que ajudar ela, a maior que tinha era eu” (Dina)

“Quando a senhora era criança, a senhora sentia assim em algum momento raiva de ter que trabalhar?” (Professor)

“Não.” (Dina)

“Teve algum remorso da sua mãe por ter colocado a senhora pra trabalhar por ser a mais velha?” (Professor)

“Não, nunca tive” (Dina)

“Nunca sentiu?” (Professor)

“Nunca. Hoje eu não trabalho porque eu não achei serviço, mas se não eu trabalhei em cima de caminhão, eu faço tudo... trabalhei muito em cima de caminhão viu, professor? Carregando de estaca, de cana, tudo isso eu fazia” (Dina)

5.3.3.2 - A semente de Doda

Doda inicia sua vida no trabalho rural aos 10 anos de idade, ajudando seus avós no cultivo de verduras variadas. A figura materna e paterna são ausentes, sendo a paterna de total desconhecimento de Doda, visto que sua mãe nunca revelou a identidade de seu pai. Doda também apresenta uma lacuna em sua construção, visto que nunca pode frequentar uma escola em sua infância ou adolescência.

“Eu tive que abandonar os brinquedos logo cedo porque sempre que a gente tava brincando meu avô ‘olhe, tem aquela lavoura ali que vocês tem que aguar’” (Doda)

“Como era sua escola? Chegou a estudar?” (Professor)

“Não.” (Doda)

“Porque não podia ir à escola?” (Professor)

“Teve um tempo que eu mandei uma colega minha perguntar lá se tinha como eu estudar, aí a professora disse que só podia se tivesse o registro.” (Doda)

O registro ao qual Doda se refere são os documentos básicos de identificação, como o registro de nascimento, sendo documentos essenciais para o acesso a direitos assegurados pela constituição, incluindo a matrícula em instituições públicas de ensino. Essa condição imprime na narrativa de Doda um sentimento de indignação com a sua mãe, que além da ausência por longos

períodos de tempo provocados pelo trabalho da mesma, segundo Doda, era “displicente” as coisas básicas da vida de sua filha.

“Trabalhava por conta da necessidade?” (Professor)

“Humrum” (Doda)

“Na sua infância, lembra se gostava dela?” (Professor)

“É, gostar eu gostava. Agora eu não tinha aquele amor, amor de mãe. Pra dizer assim ‘eu amo minha mãe’, não. Eu amo minha mãe hoje, mas naquele tempo não. Eu não tinha direito a ter um documento, a estudar, as coisas que eu mais queria eu não tinha. Aí eu pensava assim ‘gostar de mãe pra quê? Que mãe é essa?’”. (Doda)

Os amigos ficam restritos até os 09 anos, visto que “a gente não tinha mais tempo de brincar”, devido aos trabalhos na lavoura. É na lavoura que Doda mantém laços afetivos com demais crianças, que trabalhavam, mas podiam estudar. Aos 12 anos, Doda deixa de trabalhar apenas com sua família para trabalhar como babá de crianças em casa de família.

“Quando trabalhava no sítio, tinha outras crianças trabalhando com a senhora? (Professor)

“Tinha sim de outras famílias lá, só que os meninos de outras famílias eles estudavam” (Doda)

“Quando estava na lavoura, brincava lá? Ou era só trabalho?” (Professor)

“Trabalhava, a gente trabalhava com aqueles irrigador que não era nem de plástico, era de lata, que quando a gente derrubava ele estourava. Ia pedaço pra um lado, pedaço pro outro... tinha vezes que a gente fazia questão de derrubar, sabe? Pra gente parar de trabalhar.” (Doda)

“Além da agricultura, trabalhou com mais alguma coisa?” (Professor)

“Depois que sai do sítio, fui trabalhar em casa de família” (Doda)

“Foi com quantos anos trabalhar em casa de família?” (Professor)

“Doze. Eu achava melhor tá na casa de família do que em casa trabalhando no sol quente” (Doda)

Sua comunidade era fechada, poucas casas, e frequentava círculos sociais maiores apenas em momentos de festividades, como nas festas da igreja que participava.

5.3.3.3 - A semente de Coli

As narrativas de Coli montam um mesossistema onde seu contato com o trabalho se inicia aos 10 anos, com instrução de seus avós no ofício da agricultura. De início ela não se refere ao trabalho nas lavouras de chuchu na zona rural de Chã Grande como sendo trabalho, mas sim como uma ajuda.

“Você disse que começou a trabalhar com 15 anos” (Professor)

“Foi, eu fui babá” (Coli)

“Mas trabalhar no que nós chamamos de ‘ajudar’...” (Professor)

“Foi com 10 anos eu já ajudava. Ia buscar água, minha avó já ensinava a tirar as folhas do chuchu. (...) Trabalhava com minha mãe, lavava roupa, ia tirar folha de chuchu. Do meu avô mesmo” (Coli)

“Por que você trabalhava?” (Professor)

“Pra ajudar mesmo, e pra comprar as coisas que a gente queria. Ia lá, ajudava e eles davam dinheiro pra gente comprar depois. Roupa, material de escola. Eu lembro quando a gente ia comprar, voltava pra casa com um monte de caneta, caderno... chegava bestinha.” (Coli)

Ao ser questionada sobre seu campo escolar na infância e adolescência, Coli deixa transparecer em sua narrativa o apreço que tinha e ainda tem pelos estudos, referenciando características físicas e sentimentais de sua antiga escola.

“Como era a escola que você estudava?” (Professor)

“Da escola não tenho muito o que reclamar não, era boa, os professores eram bons com a gente, e a professora era lá do sítio, eu gostava, era grupo escolar lá, a gente ficava ansioso pela merenda” (Coli)

“O que a escola representava para você?” (Professor)

“Era um refúgio muito bom, sair da rotina de casa de ver minha mãe doente, e a escola proporcionava momentos de boa alegria, brincar” (Coli)

“Tinha muitos amigos na escola? (Professor)

“Tinha, sempre fui de fazer bastante amizade. Brincava de passar o anel, de queimado” (Coli)

Os afetos de Coli não se restringem ao seu círculo escolar, transpassando a barreira das lavouras e se fincando também como parte de sua rotina dentro do trabalho que realizava ao lado de sua mãe e de sua avó.

“Tu brincava no trabalho?” (Professor)

“A gente brincava muito de pegar chuchu pra fazer boi, botava os paus, fazia um cercado. De fazer comidinha também. Eu e minhas primas.” (Coli)

“Gostava dessa época?” (Professor)

“Gostava. Era uma época sofrida, mas a gente gostava” (Coli)

“Te indignava ter que trabalhar?” (Professor)

“Não, porque não era só a gente, era todo mundo. A gente já convivia com isso aí” (Coli)

Sua comunidade de convívio, o Sítio Macacos, era bem povoado, transpassado por questões culturais de sua região, segundo os relatos de Coli. Sua narrativa é cheia de referências ao seu lugar de vivência, além da alegria que ela possuía em ir à cidade aos sábados com seus pais.

“Como era o sítio?” (Professor)

“Tinha muita festa, tinha dança, de sanfona, zabumba... Tinha menos casa, mais cana. Na frente da casa do meu avô era um canavial.” (Coli)

“Como era sua cidade na época?” (Professor)

“A gente vinha pra Chã Grande no fusca do meu pai, e não era como é hoje, não tinha praça, era pequena, não era desenvolvida. A gente só vinha quando era pra fazer compra, fazer feira” (Coli)

5.3.3.4 - A semente de Jani

Das quatro participantes dessa pesquisa, Jani é a única que tem seu mesossistema desenhado nas paisagens da zona urbana de Chã Grande, onde seu contato com o trabalho infantil se dá nos afazeres domésticos e posteriormente atuando como babá, próximo a sua casa. Todas as atividades realizadas por Jani ocorriam nos momentos após o seu retorno das atividades escolares. Os trabalhos realizados por Jani vão além do desejo e necessidade de ajudar sua mãe, indo ao encontro de suas vontades de possuir independência financeira.

“Fazia, os serviços de casa, carregava água” (Jani)

“Fazia isso pra ajudar sua mãe?” (Professor)

“Era, ela passava o dia fora, aí eu e minha irmã mais velha fazia os serviços de casa” (Jani)

“E porque você trabalhava?” (Professor)

“Não sei, acho que era a vontade de ter o dinheiro da pessoa” (Jani)

Gostava de ir à escola, especialmente nos dias em que haveria aulas de educação física no contraturno escolar, não pelo fato de que não iria trabalhar, mas por que iria estar na escola com seus amigos, longe do ambiente violento provocado por seu pai. Suas únicas queixas em relação ao seu mesossistema são as ladeiras que tinha que enfrentar para realizar suas tarefas e um arrependimento em relação aos rumos que tomou em sua saída de casa.

“Era lá no XV de Março, de manhã. Era uma escola muito boa, até hoje eu gosto de lá, vim pra cá por que só aqui que tem supletivo... Amo aquela escola. Brincava de queimado, tinha aula de educação física. A gente estudava de manhã, de tarde ia pra educação física. Era quarta e sexta se não tô enganada.

Não sei o que me deu de parar de estudar quando casei. Já devia ter terminado. Todo mundo que estudava comigo lá terminou há muitos anos atrás.” (Jani)

“E sobre o trabalho em casa, achava ruim ou tinha alguma revolta?” (Professor)

“Não, só achava ruim porque eu tinha que carregar água e era muita ladeira. Muita criança carregando água naquele tempo também. Mas revolta eu não tenho não.” (Jani).

5.3.4 - A polpa (Exossistema)

Os exossistemas encontrados entre as narrativas coletadas necessitam de uma contextualização cronológica, visto que sua função na construção do sujeito se revela por meio dos discursos existentes nos cotidianos das épocas específicas analisadas. Desta forma, os exossistemas serão apresentados seguindo ordem cronológica e considerando aspectos temporais e recortes sociopolíticos das localidades em contextos macro e microssociais.⁶

Os principais recortes se darão em comparação com a influência da constituição federal de 1988 e a implementação da lei 8.069/1990, o ECA e o Estatuto da Juventude, esses em relação às narrativas das participantes Coli e Jani. Já as considerações sobre as legislações das constituições de 1946 e 1967

⁶ As inferências históricas e jurídicas feitas ao longo desse capítulo bebem do artigo Constitucionalidade, Convencionalidade e o Combate ao Trabalho Infantil no Brasil, de autoria da Professora Doutora Denise de Fátima Gomes de Figueiredo Soares Farias e do Professor de Direito da Universidade Federal do Maranhão, Doutor James Magno Araújo Farias

(constituição do período militar) foram realizadas em relação aos exossistemas das participantes Dina e Doda, respectivamente.

5.3.4.1 A polpa de Dina

O contexto social de Dina se remonta a década de 60, mais especificamente ao ano de 1963, visto seu nascimento foi em 1956 e que, segundo a própria, sua jornada por meio das entranhas do trabalho infantil dentro dos canaviais da zona da mata sul de Pernambuco de inicia com seus 07 anos de idade. As leis existentes à época são da constituição de 1946, constituição essa resultado da assembleia constituinte instalada naquele mesmo ano. Vale lembrar que a capital do Brasil ainda era o Rio de Janeiro, e que a assembleia é instalada posteriormente a um período de exceção em nosso país instalado pelo ex-presidente Getúlio Vargas, e que durou entre os anos de 1937 à 1945, sendo conhecido como Estado Novo.

A constituição de 1945 traz de volta direitos humanos básicos, como a igualdade perante a lei, a exclusão da pena de morte, fim da censura, separação dos poderes legislativo, executivo e judiciário, dentre outros dispositivos legais que foram suprimidos durante o regime ditatorial de Vargas. Essa constituição é conhecida como uma reafirmação da constituição de 1934, e traz em seu corpo avanços para a democracia e para as liberdades individuais dos cidadãos. Mas esses avanços sociais não eram garantia que os cidadãos iriam ter acesso a eles, muito menos consciência de sua existência.

À altura do ano de 1963, a constituição de 1945 já sentia os primeiros abalos de sua futura queda, que viria com a destituição do presidente João Goulart na madrugada do dia 01 de abril de 1964. O presidente eleito nas eleições de 1961, Jânio Quadros, abdicou de seu cargo naquele mesmo ano, alegando a ação de “forças obscuras”, empurrando o país em um caos econômico e social que culmina na ascensão do seu vice, que tinha fama de comunista e tentou realizar reformas de base no país. A nível estadual, o estado de Pernambuco tinha em sua linha de comando o Governador Miguel Arraes, figura emblemática e mitológica da política pernambucana. Nos contextos sociais, o interior pernambucano segue com seus problemas crônicos de infraestrutura e extrema pobreza, além da ação forte dos

latifúndios e da monocultura da cana na Zona da Mata, concentrando riqueza e distribuindo desigualdade.

É interessante observar como as dinâmicas sociais de consciência das massas funcionam de formas distintas de acordo com o local e o tempo, além da acessibilidade à informação. Dina, por exemplo, apesar de viver em uma época notadamente repressiva, não reconhece essas questões em sua narrativa pessoal, ou nos contextos em que viveu.

*“O tempo que a senhora começou a trabalhar é muito peculiar, porque é o tempo que antecede a ditadura militar. Sabe o que foi a ditadura militar?”
Professor*

“Já ouvi falar, mas não entendo.” Dina

“Nem percebeu isso na sua vida?” Professor

“Não.” Dina

Porém, a narrativa de Dina revela a ausência de direitos básicos, como o acesso a um julgamento justo e imparcial. Ela apresenta a presença da justiça feita pelas próprias mãos da população, notadamente com a utilização da força bruta como método de repressão validada por sua comunidade.

“Tem alguma lembrança de como funcionavam as leis nessa época que começou a trabalhar? Ouvia falar de lei, justiça...” Professor

*“É tinha... o cabra fazia alguma coisa tinha que fazer direito né, por que se não fizesse já sabia... Aí a gente foi se criando assim, vendo isso tudinho”
Dina*

“O que aconteceria se alguém fizesse algo de errado?” Professor

“A gente já sabia nera, ou ia preso ou se não o povo matava, avuava no mato” Dina

“Era comum isso ocorrer?” Professor

“Mai tá... Nesse tempo a lei era mais vigorosa” Dina

Chama a atenção a utilização do termo vigor, para exemplificar que na visão de Dina, a utilização da força bruta como meio de promoção de justiça social é uma espécie de lei.

Quando questionada sobre a prática do trabalho infantil e sua legalidade, Dina expõe a ausência de consciência da vedação dessa prática já a sua época, tendo em consideração que desde a constituição de 1934 já se previa a proibição da diferenciação salarial pelo mesmo tipo de trabalho por razões de diferença de idades além do exercício de ofícios de trabalho por menores de 14 anos, além de que menores de 18 anos não podiam trabalhar em situações tidas como insalubres. A constituição de 1946, a qual atinge o contexto cronológico da narrativa de Dina, reafirma os pontos anteriormente trazidos pela carta magna de 1936.

*“Quando a senhora começou a trabalhar lá em 63 a senhora ouviu falar ou sabia de alguma lei que impedia que crianças pudessem trabalhar?”
Professor*

“Nesse tempo não tinha não” Dina

“Era normal criança trabalhar” Professor

“Era normal” Dina

“Achava errado criança ter que trabalhar?” Professor

“Mai o povo não tinha o que fazer, aí tinha que levar pra trabalhar. O Problema era por que ele estando ao lado dos pais como eu vivia com a minha arrumava mais uma coisinha mais facinho. Eles cortaram cana, eles limpava mais os pais. Aí agora não. Agora menino não trabalha mais, mas no meu tempo todos eles trabalhavam” Dina

Um ponto a ser ressaltado é a forma como Dina observa a relação entre a presença de crianças no trabalho e o lucro que poderia ser obtido dessa atividade como algo bom. Na introdução desta dissertação se faz um adendo a esse fenômeno chamado de Axioma da Luxúria. O trabalho infantil para Dina é visto como uma ajuda, como um complemento de renda que permitia não só ajudar sua mãe, como também manter a possibilidade de se manterem vivos, com o mínimo possível para ela e seus irmãos, além da mesma considerar ser de sua responsabilidade trabalhar em prol do sustento de sua família.

“Achava que era responsável por ajudar a sua mãe?” Professor

“Era, por que eu mais ela a gente trabalhava pra criar os outros né? Ela sozinha não dava pra arrumar pra 04” Dina

“A sua mãe achava errado a senhora trabalhar?” Professor

“Professor, se ela achasse ela não dizia nada não, por que de todo jeito tinha que levar a gente...” Dina

A comunidade na qual Dina se desenvolve também não enxerga a sua presença nos canaviais ou nas hortas de chuchu como um problema ou como algo incomum, além do mais a presença de outras crianças nesse tipo de situação era algo comum e cotidiano de sua realidade.

“O que as pessoas que viviam perto da senhora achavam de ver uma criança trabalhando?” Professor

“Dizia nada professor, a gente tinha que se virar” Dina

“Tinha muitas crianças no seu sitio?” Professor

“Tinha viu” Dina

“E todos trabalhavam?” Professor

“Todos. Na cana. Folha de chuchu” Dina

5.3.4.2 A polpa de Doda

Doda constrói suas narrativas em conexão ao trabalho infantil no ano de 1988. Nascida em 1978, durante o governo do militar Ernesto Geisel, seu primeiro contato com o trabalho ocorreu justamente em um ano emblemático politicamente. É o ano em que a constituição cidadã é promulgada, após 02 anos da instalação da Assembleia constituinte, e quase 03 após a queda da constituição militar de 1967.

As diferenças entre as cartas magnas de 1967 e 1988 são gigantes, desde a garantia de direitos humanos básicos como a livre expressão de opinião, o poder de voto, além da separação e autonomia dos três poderes. A legislação sobre a criança e o adolescente também sofre alterações, considerando que a constituinte de 1967 em relação a de 1946 afrouxa as regras de proibição do trabalho infantil, diminuindo de 14 anos para 12 a idade mínima para exercício de função remunerada por menores. Apenas a proibição de menores de 18 anos em locais insalubres seguiu entre as constituições.

Doda narra uma condição em seu contexto contra hegemônico como os interiores dos estados nordestinos: a ausência/privação do acesso à informação.

“Como funcionavam as leis da sua época?” Professor

“Não tenho lembranças de lei, por que a gente vivia num sítio, não tinha energia em casa, não assistia televisão, aí sabia de nada. Eu lembro assim que tinha um tempo que minha avó saía pra votar, ela disse que pra votar marcava um X assim e colocava em uma urna não sei o que lá.” Doda

Observa-se que Doda pontua um processo democrático realizado por seu avô, o ato do voto. Uma das marcas do tempo que ocorrem no contexto nacional e estadual da época em que Doda tece sua narrativa é o processo de reabertura política no Brasil. Em 1980 ocorreu a volta do pluripartidarismo em nosso país, seguido em 1982 pelo retorno das eleições diretas para governadores. A ausência de consciência sobre a existência de leis que protegessem as crianças como Doda de serem vítimas do trabalho infantil e também do direito efetivo de se frequentar a escola atravessam a narrativa.

“Sabia se existia uma lei que impedisse que crianças e adolescentes trabalhassem naquela época?” Professor

“Não.” Doda

“Era proibido as crianças não irem à escola?” Professor

“Não. Lá no sítio não.” Doda

Interessante observar que Doda não observa as leis pelos contextos nacionais ou estaduais, mas sempre os locais. Ela pontua as leis como próprias de seu local de convívio, como é possível observar em sua fala *“Lá no sítio, não”*. Para além disso, seus parentes, e em especial sua mãe, também não consideravam o trabalho por crianças como algo errado, apenas salvo caso a criança em questão fosse trabalhar para outras pessoas/famílias.

“Sua mãe achava errado criança trabalhar?” Professor

“Não, nunca falou não.” Doda

“Ela achava que trabalhar pra própria família não era errado trabalhar, só se fosse pra trabalhar fora, alugado.” Professor

“Quando eu tinha 12 anos que fui trabalhar em casa de família, ela trabalhava cortando cana, aí quando chegou ela não gostou não. Ela reclamou com minha avó, que não me queria lá, que era pra me buscar, que eu era muito criança pra tomar conta de outras crianças” Doda

5.3.4.3 A polpa de Coli

Coli é a primeira participante desta dissertação que teve sua narrativa construída já em período democrático e com a vigência da principal lei de proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, a Lei Nº 8.069 de 13 de junho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Sendo mais específico, Coli indica que começou a trabalhar no ano de 1993.

A altura de 1993 o Brasil já havia participado de sua primeira eleição com voto direto do povo para presidente e todos os demais membros do poder legislativo, presenciou a queda do primeiro presidente eleito em quase 30 anos após um processo de Impeachment, teve sua moeda substituída pelo real visando o controle da inflação que sufocava o orçamento dos cidadãos.

Coli narra seu desconhecimento acerca de leis que protegessem as crianças e adolescentes, apesar da proximidade temporal com o surgimento do ECA.

“Como funcionavam as leis da época em que você começou a trabalhar?” Professor

“Assim, quando cometia um crime trazia pra delegacia de chã grande, e só isso que eu lembro...” Coli

“Naquela época você sabia da existência de alguma lei que impedia ter criança e adolescente trabalhando?” Professor

“Não. Quando a gente começou a estudar que a professora começou a falar sobre. Vim descobrir depois. Era normal os pais levarem os filhos para trabalhar na roça.” Coli

“Sabia se tinha alguma lei que impedia a criança de não estar na escola?” Professor

“Não.” Coli

Coli executa um pensamento associativo em que liga as leis como método de punição, ignorando o lado defensivo e garantidor de direitos que as leis também possuem. Esse movimento de pensamento também é perceptível na narrativa de Dina.

“É tinha... o cabra fazia alguma coisa tinha que fazer direito né, por que se não fizesse já sabia... Aí a gente foi se criando assim, vendo isso tudinho” Dina

“Assim, quando cometia um crime trazia pra delegacia de chã grande, e só isso que eu lembro...” Coli

Também deve ser pontuada a importância dos ambientes escolares como meio de divulgação e garantia dos direitos. Coli pontua isso quando revela que descobriu na escola que crianças e adolescentes são protegidos pela lei de práticas como o trabalho infantil. Para além disso, o movimento local de não considerar o trabalho com crianças e adolescentes como errado por seus parentes (salvaguarda as situações em que a criança ou adolescente ia trabalhar para outras pessoas/famílias) outrora percebido nas narrativas de Dina e de Doda, também se repete com Coli.

“Teus pais achavam errado ter uma criança trabalhando?” Professor

“Quando eu fui trabalhar fora eles acharam, mas em casa não.” Coli

“Pra você era errado?” Professor

“Naquela época, como eu via os vizinhos levando os filhos, eu não achava errado, achava ruim por que a gente perdia um pouco da infância” Coli

Outro choque de narrativas ocorre quando Coli evidencia que gostava de trabalhar, apesar da saudade que sentia de sua família. Esse movimento também foi percebido na narrativa de Dina.

“Gostava de trabalhar lá?” Professor

“Gostava. Eu gostava de criança, mas sentia muita falta de casa” Coli

“A senhora falou sobre sentir falta, era só do trabalho?” Professor

“Era” Dina.

“Se pudesse voltar a trabalhar, voltaria?” Professor

“Oxe, eu não parava em casa não.” Dina

Apesar do pensamento persistente sobre o trabalho infantil nas narrativas até agora apresentadas, existe um movimento diferente por parte dos pais na narrativa de Coli, tendo em vista que ambos optaram pela saída de seu contexto local inicial com o intuito de ofertar mais oportunidades de ensino para seus filhos.

“Vocês saíram do sítio pra cidade porquê?” Professor

“Por conta da escola. Eles queriam dar uma melhor oportunidade pra gente estudar. Porque lá só tinha até 4ª série, e foi um momento bom pra gente, mas passamos muita dificuldade.” Coli

“Não tinha transporte?” Professor

“Não, tinha que vir a pé ou de cavalo.” Coli

Também é perceptível a ausência do poder público à época em garantir acessibilidade ao ensino dos anos finais aos estudantes das comunidades rurais, tendo em consideração que essa modalidade de ensino estava atrelada ao contexto urbano local.

5.3.4.4 A polpa de Jani

Jani é a participante mais jovem e também a mais contemporânea às leis de proteção à criança e ao adolescente. Em sua entrevista autobiográfica ela aponta seu primeiro contato com o trabalho no ano de 2013, ano em que o Brasil sancionou por meio da lei nº 12.852 o estatuto da juventude, ampliando as garantias legais da agora chamada “juventude”. Governado pela então presidenta Dilma Rousseff, a primeira mulher eleita do Brasil, o cenário econômico era estável contando com baixa inflação e desemprego atingindo mínimas históricas, além das quantias vultuosas de investimentos públicos em obras de infraestrutura.

Aquela altura a internet já havia deixado de ser um privilégio das classes ricas do país, tendo seu uso impulsionado pelo impacto das redes sociais, notadamente o Facebook, conectando milhares de pessoas independentemente das distâncias. Em junho de 2013, influenciado pelo movimento da primavera árabe, o Brasil viveu um momento de efervescência social que levou milhares de cidadãos às ruas, exigindo de início tarifas mais baixas no transporte público das grandes metrópoles, que posteriormente foram acrescidas de pautas que solicitaram o fim da corrupção e mais investimentos em saúde e educação. Esse movimento ficou conhecido como as jornadas de junho, que posteriormente reverberou politicamente na ascensão conservadora que culminou no golpe parlamentar de 2016.

Jani é a única das 04 participantes que revela em sua narrativa o conhecimento de que tanto o trabalho infantil como a ausência da criança do campo escolar eram práticas vedadas pela lei.

“Você já sabia se existia alguma lei que impedia crianças de trabalhar?” Professor

“Eu sabia que criança de menor não podia trabalhar” Jani

“E o que você achava disso?” Professor

“Ah, eu não via nenhum problema em trabalhar não” Jani

“Sabia se tinha alguma lei que fiscalizasse e punisse a criança estar fora da escola?” Professor

“Não, eu sei que toda criança tem que ficar na escola” Jani

“Tinha noção disso?” Professor

“Tinha, por isso não faltava. A gente nunca faltava aula” Jani

Apesar da consciência dos direitos que tinha, Jani repete o mesmo pensamento que as demais participantes apresentou, pontuando que não enxergava problemas em crianças trabalharem. Diferentemente de Dina e de Coli, Jani não abandonou ou teve seu acesso a escola prejudicado pelo trabalho.

“Deixou de ir à escola alguma vez por conta do trabalho?” Professor

“Não.” Jani

5.3.5 - A casca (Macrossistema)

Os macrossistemas estarão dispostos de forma diferente dos demais, encontrando-se em ligações pelos valores sociais e culturais evidenciados pelas participantes. A construção desse sistema bebeu também das informações colhidas nos demais sistemas, correspondendo a uma junção de diversos pontos específicos das narrativas dos sujeitos. É importante pontuar que os valores sociais serão considerados como normas e princípios que servem como uma linha de conexão para o convívio entre pessoas pertencentes a um grupo social, permitindo o convívio em comunidade.

A união e a responsabilidade para com suas famílias são valores sociais presentes nas narrativas das participantes Dina e Coli. Ambas partilham do

pensamento em que são participantes diretas no processo de manutenção de suas estruturas familiares.

*“Era, por que eu mais ela a gente trabalhava pra criar os outros né?
Ela sozinha não dava pra arrumar pra 04” Dina*

“aí a gente saia mais ela, era quatro saia todos os quatro, eu ia trabalhar pra ajudar ela e os outros ia se sentar nos acerinho das cana, na sombra até a hora de ir”. Dina

“Por que ela não tinha as condição de criar a gente aí eu tinha que ajudar ela, a maior que tinha era eu” Dina

“Era tudo bom, nois tudo era unido” Dina

“aí eu era muito nova, muito jovem, eu tive que enfrentar tudo isso, tomar conta dos meus irmãos por que era a mais velha, e por ser mais velha, a responsabilidade puxa pra mim.” Coli

Jani e Coli partilham também do apreço pelas escolas que estudaram, enxergando as mesmas como espaços de conforto e alegrias.

“era boa, os professores eram bons com a gente, e a professora era lá do sitio, eu gostava, era grupo escolar lá, a gente ficava ansioso pela merenda” Coli

“Era um refúgio muito bom, sair da rotina de casa de ver minha mãe doente, e a escola proporcionava momentos de boa alegria, brincar” Coli

“era uma escola muito boa, até hoje eu gosto de lá, vim pra cá por que só aqui que tem supletivo... Amo aquela escola” Jani

A resiliência surge nas narrativas de Dina e Coli, como um alento e também como um sinal de que apesar das dificuldades, possuem orgulho de suas trajetórias.

“Eu sinto, professor. Sinto falta” Dina

“Era uma época sofrida, mas a gente gostava” Coli

Por fim, um valor social difuso das narrativas até aqui mostradas, é o do preconceito estrutural sofrido por Coli quando tentou retornar aos seus estudos. É interessante observar como os tentáculos do patriarcalismo desaguam nos mais diferentes contextos sociais.

“Qual seu sonho?” Professor

“É ter meu diploma.” Coli

“Passou quanto tempo sem estudar?” Professor

“Mais de uns 20 anos sem estudar” Coli

“E parou porque?” Professor

“Por que casei, tive filhos, aí as responsabilidades...”

Cuidar de casa, de filho é muito cansativo. Era julgada, principalmente a mulher. Por isso meu esposo não me deixou vir estudar no começo”

“Como era esse preconceito?” Professor

“As pessoas julgavam por que era mulher, era casada, e por que mulher tem que ficar em casa cuidando dos filhos, do marido, ir pra escola por que?” Coli

5.3.6 - O Espinho

O espinho surge aqui em singular não por acaso, tendo em vista que ele tem a função de apresentar uma marca social que afetou e transitou diretamente nas narrativas da maioria das participantes dessa pesquisa: a influência da Usina Nossa Senhora do Carmo.

A Usina em questão encontrava-se no município de Pombos, e exerceu forte influência econômica na região devido a sua moagem de cana de açúcar, à época sendo a principal cultura cultivada nas terras da Zona da Mata.

A Usina Nossa Senhora do Carmo é nas narrativas das participantes.

“Assim, meu pai ele era muito distante por que ele vivia viajando, trabalhava carregando cana né, então a gente conviveu mais com minha mãe dentro de casa” Coli

“Ele ia carregar essa cana onde? Era produção local?” Professor

“Do engenho, dos engenhos da usina Nossa senhora do Carmo. Tipo ele passava 15 dias sem chegar em casa, as vezes 01 mês” Coli

“Assim, eu praticamente fiquei mais com minha avó, mãe saiu pra trabalhar num lugar chamado “raio de dentro”, que é um lugar onde tem cana, e ela cortava cana lá, só vinha de 15 em 15 dias trazer o dinheiro da gente” Doda

“Pra onde ia essa cana?” Professor

“Pra Usina Nossa Senhora do Carmo” Doda

“A cana de açúcar que vocês cortavam era de vocês mesmo, do terreno de vocês?” Professor

“Não, era de usina” Dina

“Qual era a usina?” Professor

“Nossa senhora do Carmo” Dina

É palpável o impacto que a presença da Usina tem dentro dos contextos familiares de cada participante, exercendo influência financeira e também interferindo dentro das relações familiares, visto que ambas as citações acima apontam para um distanciamento provocado pelo trabalho dentro ou em detrimento do funcionamento da Usina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa foi possível compreender diversas significações que compunham as construções dos sujeitos presentes dentro do campo da EJA, por meio de suas narrativas colhidas, utilizando como modelo de análise uma adaptação da teoria dos sistemas bioecológicos. As diversas tramas que teceram a construção dos sujeitos foram analisadas identificando que as influências do meio de convívio acrescidas das relações culturais locais constituem peça chave na compreensão dos contextos de quebra de direitos, entendendo-se não ser possível sua desconsideração.

Evidenciamos o trabalho infantil como fator disruptivo nas narrativas de cada participante analisado, sendo compreendido que esse fator prejudicou diretamente nos campos escolares, profissionais e pessoais de cada sujeito, e em paralelo atravessando as barreiras do tempo, ajudando a gerar e manter um ciclo vicioso de desigualdades.

A construção do método analítico para essa dissertação envolveu a adaptação da teoria bioecológica do psicólogo Urie Bronfenbrenner, para que a mesma nos favorecesse a captar as diversas nuances encontradas dentro dos campos de pesquisa. Apesar do desafio de imprimir os sistemas bioecológicos, tradicionalmente inseridos em um modelo de boneca russa, dentro de um outro modelo que simbolicamente representa-se o local de pesquisa, essa nova abordagem comprovou sua viabilidade, permitindo e provando a sua aplicabilidade como método viável a pesquisas qualitativas que se utilizam das narrativas como principal fonte de dados. A metáfora do fruto parece potente em sua organicidade de sistema complexo, até mesmo dando mais dinamicidade ao que parece estanque na ideia de bonecas aninhadas umas nas outras. O método também se torna livre a novas adaptações, o que acrescenta uma versatilidade e um leque maior de possibilidades para sua aplicação nos mais diversos contextos e com as mais diversas simbologias.

Um dos grandes desafios foi modelar um gráfico que desse conta de todo o dinamismo que abarca a trajetória de vida de cada pessoa única, bem como é por ela abarcada em suas ações nos cursos dos eventos. Reconhecemos que o gráfico pode ser projetado para dar mais dinamicidade, ciclicidade e complexidade aos

sistemas em suas relações. No entanto, para os propósitos desta pesquisa, serviu como lentes com as quais nos aproximávamos de cada sistema e relacionávamos com o todo, considerando as evidências para as (des)continuidades nas narrativas.

Apesar dos desafios encontrados no processo de desenho do modelo, o mesmo se mostrou também eficiente em captar as rupturas provocadas pelo trabalho infantil nas narrativas de cada participante, sendo essas quebras ocorridas não apenas no desenvolvimento escolar dos sujeitos, mas também nos campos profissionais e afetivos. Essas (des)continuidades foram impressas em cada ser aqui ouvido, sendo descartada a possibilidade de desalinhamento delas com o desenrolar subjetivo de cada um.

Escrever sobre esses sujeitos que tiveram suas vidas atravessadas pelo trabalho infantil também representou um desafio, no quesito emocional principalmente. Ouvir relatos tão profundos, como por exemplo os de Dina ao dizer que sua brincadeira de infância era limpar cana com tanta calma e indiferença, geraram sentimentos que atravessaram o ofício de pesquisador. As narrativas ouvidas, com seus sentimentos intrinsecamente ligados por um fio condutor que dava cor e sentido às palavras, representaram por diversas vezes noites mal dormidas com o peso da responsabilidade de tentar sempre doar não apenas a melhor escuta, mas também o melhor acolhimento.

A pesquisa também dá vazão ao reconhecimento da escola como sendo não apenas um campo profissionalizante, mas também um local de partilha de afetos e de acolhimentos. A EJA representa muito mais do que apenas uma política pública educacional voltada ao acesso a educação por jovens e adultos que não puderam por diversos motivos concluir seus estudos em idade adequada, sendo também uma janela de reconexão com os sonhos e narrativas outrora interrompidas por questões das ordens mais diversas.

Importante considerar também a minha própria construção enquanto sujeito e pesquisador. Dar ouvidos e voz a um fenômeno como o trabalho infantil, que também atravessou não apenas a minha construção como também a de toda minha família, representou um grito de resistência a esses movimentos e discursos que insistiram por diversas vezes em normatizar essa quebra de direitos. Lembro-me bem de ouvir todas as histórias de minha avó, retratando sua infância no agreste

pernambucano. Fome, sol forte, abandono escolar e criança no roçado. Inclusive, lembro que ainda criança pedia para minha vó escrever seu nome (a única coisa que ela aprendeu na escola) ao lado do meu, porque queria poder ensinar ela a escrever mais. Posso não ter conseguido isso, mas pude dar voz a quem precisou ser ouvido.

É natural que ao longo do fazer da pesquisa outras questões se façam aparecer. Até que ponto o modelo analítico construído para essa pesquisa pode ser utilizado? Como se dá a relação do trabalho infantil na construção do sujeito em locais diferentes do pesquisado nessa dissertação, como os grandes centros urbanos? Como a EJA acolhe esses jovens e adultos vítimas do trabalho infantil dentro de suas escolas? Até onde vai a inercia do poder público em fiscalizar e combater o trabalho infantil em suas diversas faces?

Por último, acredito que a ideia central dessa dissertação não se encerra nessa página ou se entrega como vencida ao atingir seu objetivo proposto. Acredito que as vozes outrora ouvidas aqui indicam um vasto horizonte de possibilidades e de necessidades a serem escutadas e evidenciadas. Os interiores ainda sofrem não apenas com a ausência de protagonismo dentro de pesquisas, mas também com falta de acessibilidade a esses locais. A região em que essa pesquisa foi realizada, a zona da mata pernambucana, não possui nenhum curso de pós-graduação em educação ofertado por IES federal, por exemplo. Pesquisadores que pertencem a esses locais precisam se deslocar até a capital, ou ao agreste do estado para poderem ter acesso as instituições que ofertam esses cursos de pós-graduação, o que acaba por afastá-los. A pesquisa e seus centros de estudos não podem ficar retidos apenas aos grandes centros urbanos, muito menos seu acesso deve ser tortuoso. O interior é rico de horizontes que devem ser estudados, ouvidos e apreciados, e também possui potencial para produzir excelentes pesquisadores e pesquisadoras. Quantas Dinás, Dodas, Colis e Janis necessitam ser ouvidas? Esse número é uma incógnita, mas presumo que valha a pena ser descoberto.

No início dessa dissertação, ao fim de minha apresentação, questioneei sobre que barulho deveria fazer o chuchu quando ele cai. A resposta é silêncio. Por muito tempo, o chuchu fez silêncio.

É tempo do chuchu fazer barulho.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; SANTOS, Denise Pereira dos. **Trabalho infantil e desenvolvimento: reflexões à luz de Vigotski**. Psicologia em estudo, v. 16, p. 209-218, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados Finais (redes estaduais e municipais) – DOU Anexo I | Censo Escolar 2022**. Brasília, 2023.
- BOURDIEU, Pierre. Espace social et genèse des " classes ". **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 52, n. 1, p. 3-14, 1984.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- BUENO, Rovana Kinas et al. **Considerações epistemológicas da perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano sobre o envolvimento paterno**. Psicologia em Revista, v. 21, n. 3, p. 599-620, 2015.
- CASTRO, Mary Garcia; ABROMOVAY, Miriam. **Juventudes no Brasil: vulnerabilidades negativas e positiva**. In: PETRINI, JC e CAVALCANTI, VRS (orgs.). **Família, Sociedade e Subjetividades – Uma perspectiva multidisciplinar**. Petrópolis, 2005.
- CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. **Trabalho infantil no Brasil contemporâneo**. Caderno CRH, v. 21, n. 54, p. 551-569, 2008.
- DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista brasileira de educação, p. 40-52, 2003.
- DE FIGUEIREDO, Denise de Fátima Gomes; FARIAS, Soares; FARIAS, James Magno Araújo. **CONSTITUCIONALIDADE, CONVENCIONALIDADE E O COMBATE AO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL**.
- DE OLIVEIRA ANDRADE, Manuel Correia. História das usinas de açúcar de Pernambuco. **Fundacao Joaquim Nabuco**, 1989.
- DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. Editora Contexto, 2001.
- DOS SANTOS, Sheila Daniela Medeiros. **A natureza do vínculo na vida humana**. 2009
- FEDERAL, Governo. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei federal**, v. 8,

1990.

FERREIRA, Amauri Carlos; DE SOUZA GROSSI, Yonne. **A narrativa na trama da subjetividade: perspectivas e desafios**. Revista Economia & Gestão, v. 2, n. 3, 2002.

GÓES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. **Crianças escravas, crianças dos escravos**. In: PRIORE, M. Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002, p.177-191

HERZOG, Regina. Tyché e Aion no pensamento freudiano. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 12, 2000.

KASSOUF, Ana Lúcia. **O que conhecemos sobre o trabalho infantil?**. Nova economia, v. 17, n. 2, p. 323-350, 2007.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. **A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias**. Estudos e pesquisas em Psicologia, v. 4, n. 1, p. 0-0, 2004.

MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil**. 2007.

MIRANDA, Humberto da Silva. De menor à jovem-adolescente: (Re) pensando a legislação infanto-juvenil no Brasil. In: SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. (orgs.) **As juventudes e seus diferentes sujeitos**, 2017.

RODRIGUES, Clarissa Guimarães; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; PINTO, Cristine Campos de Xavier. **Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico, 1997 a 2005**. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 28, n. 1, p. 5-36.

RIZZINI, Irma. **Pequenos trabalhadores do Brasil**. In: PRIORE, M. Del. História das crianças no Brasil, v. 4, p. 376-407, 1999.

SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos et al. **Análise das práticas pedagógicas dos professores da EJA, à luz das políticas educacionais em um contexto sociocultural**. 2018.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Obras escogidas (vol. 3). **Madrid: Visor**, 1996.

WERNECK, V. R. A Cultura e a construção do sujeito. **Revista Cultura Vozes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. n. 1, set.-out. 2001.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural**. Psicologia em estudo, v. 9, p. 127-135,

ANEXOS

ANEXO 01 - PEDIDO DE CARTA DE ANUÊNCIA

PEDIDO DE CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

À Secretaria Municipal de Educação de Chã Grande.

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada ***Narrativa Das (Des)Continuidades: Analisando As Inter-Relações Do Trabalho Infantil Na Vida De Discentes Da Educação De Jovens E Adultos No Município De Chã Grande*** a ser realizada nas instituições Escola Municipal XV de Março e Grupo Escolar João Faustino de Queiroz, pelo discente de mestrado **Mauricio Pereira de Souza**, sob orientação da Profa. Dra. Flávia Mendes de Andrade e Peres, com os seguintes objetivos:

- Compreender como as significações nas narrativas de jovens e adultos que frequentam a EJA no município de Chã Grande se relacionam ao trabalho infantil em suas trajetórias educacionais;
- Analisar as narrativas autobiográficas de jovens e adultos sobre seus direitos e deveres na relação com o trabalho infantil (acesso à educação, lazer, vida digna, dentre outros);
- Identificar nos enunciados dos jovens/adultos relações entre as construções sobre si mesmo e significados destes dois aspectos relacionados: sua trajetória escolar e o trabalho infantil em sua vida;
- Evidenciar relações intrínsecas entre os diversos subsistemas (micro, meso, exo, macro e cronos) na construção narrativa dos discentes da EJA e o sentido atribuído a contextos atravessados pela quebra de direitos, em sua trajetória.

Necessitamos, portanto, sua colaboração para entrarmos em contato com jovens discentes das instituições acima mencionadas, para construção de dados da pesquisa. Os dados serão obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas mediadas pelo pesquisador, de forma presencial dentro das instituições em horário a ser definido com os discentes um dia antes da entrevista, com 24 horas de

antecedência, em acordo prévio e com consentimento dos participantes, e seus responsáveis, assegurados por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esclarecemos ainda que os jovens participantes nessa pesquisa terão suas identidades preservadas por questões éticas e reitero que a finalidade do trabalho é estritamente científica assegurando a proteção e segurança dos dados coletados.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta coordenação, solicitamos uma carta de anuência, especificando a autorização para darmos início à pesquisa. Agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários (contato: (81)99410-9497/ mauricio.psouza@ufrpe.br).

Recife, _____ de _____ de _____.

Pesquisador(a) Responsável pelo Projeto

Mauricio Pereira de Souza

Anexo 02**FORMULÁRIO PARA DISCENTES DA EJA**

Nome: _____

Escola: _____

Turma: _____

Idade: _____

1- Há quantos anos você estuda na EJA? 1 ano 2 anos 3 anos Mais de 4 anos**2- Qual o motivo que fez você optar pela modalidade EJA de ensino?****3- Você trabalha atualmente?** Sim Não**4- Você trabalhou enquanto era criança e/ou adolescente?** Sim Não

ATENÇÃO: só responda as perguntas abaixo se você marcou SIM como resposta na pergunta anterior!

5- Com o que você trabalhava?

6- Qual o motivo pelo qual você trabalhava quando era criança e/ou adolescente?

7- Com quantos anos aproximadamente você começou a trabalhar?

Assinatura do aluno(a)

Assinatura do Pesquisador

Anexo 03

1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa:

.....

Nome do Pesquisador Principal e Orientador(a):

.....

1. **Natureza da pesquisa:** *o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender partindo de uma ótica sistêmica do ambiente bioecológico de jovens que frequentam a EJA no município de Chã Grande, como o trabalho infantil afetou a construção educacional desses jovens em suas trajetórias, e como isso se tornou um fator de rupturas.*
2. **Participantes da pesquisa:** *são alvos dessa pesquisa discentes da Educação de Jovens e Adultos das instituições Escola Municipal XV de Março e Grupo Escolar João Faustino de Queiroz.*
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a Sra. (sr) permitirá que o (a) pesquisador Mauricio Pereira de Souza utilize as informações cedidas nessa pesquisa. A Sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (sr). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto.*
4. **Sobre as entrevistas:** *Serão realizadas entrevistas semiestruturadas, aplicadas no ambiente escolar, em horário previamente definido entre o pesquisador e o entrevistado. As entrevistas serão gravadas para posterior análise do discurso narrativo do entrevistado.*
5. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*

6. **Confidencialidade:** *todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.*
7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a Sra. (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a influência do trabalho infantil no processo de rupturas sistêmicas na vida de crianças, adolescentes e jovens, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa ajudar a ampliar o acesso à informação e compreensão dos fenômenos que ocorrem nas sociedades, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.*
8. **Pagamento:** *a Sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Local e Data: _____, ____ de _____ de 2023.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Anexo 04

ROTEIRO PARA ENTREVISTA AUTOBIOGRÁFICA

- Microsistema (levantar como era o local de interação íntima do entrevistado)
– infância/adolescência

Como era sua família?

Como era sua casa?

Como era sua relação com seus familiares?

Sua família tinha boas condições financeiras?

- Mesossistema (compreender como funcionavam os ambientes de participação/interação direta do entrevistado)

Como era a sua escola? Como era a sua sala de aula?

Você tinha amigos? Brincava com eles?

Como era a cidade onde você vivia?

Onde você trabalhava? (ATENTAR AO USO DO VERBO AJUDAR SUBSTITUINDO TRABALHAR, CASO SEJA NECESSÁRIO)

Quais tipos de trabalho você realizava?

Com quem você trabalhava?

Havia outras pessoas (crianças/adolescentes) como você?

Você brincava no trabalho?

Por que você trabalhava?

- Exossistema (tentar mapear de acordo com as lembranças/narrativas do entrevistado os discursos e leis da época)

Como funcionavam as leis na sua época?

Você sabia se existia alguma lei que impedisse o trabalho de crianças e adolescentes?

Era proibido as crianças não irem à escola?

Seus pais achavam errado crianças trabalharem?

Era errado crianças trabalharem?

Havia alguma punição por não ir à escola?

O que as pessoas próximas a você achavam de crianças que não trabalhavam?

- Macrossistema (Buscar características culturais e sociais da sociedade na narrativa do entrevistado)

Praticava alguma religião? Ia à igreja?

Como funcionava a política na sua época?

Quais eram os valores sociais das pessoas com quem você convivia?