

ESCOLA, VIOLÊNCIA E TRABALHO INFANTIL NO BRASIL*

Dulce C. A. WHITAKER**

RESUMO: Este artigo é um ensaio de interpretação que busca explicar a violência contra crianças em nosso País a partir de alguns resultados da minha pesquisa sobre casa, trabalho e escolaridade, numa região em que profundas transformações ajudaram a desarticular o mundo rural e desurbanizaram antigas vilas.

UNITERMOS: Violência; violência simbólica; dominação ideológica; trabalho infantil; moradia, ideologia e cultura; escolarização; ação pedagógica.

“Quanto à mão-de-obra, o censo mostra que o maior número de brasileiros que trabalham (acima de 10 anos) está na faixa de 10 a 14 anos (13,5 milhões) e de 30 a 39 anos (14 milhões).”

(Folha de S. Paulo – 15.01.82. Reportagem sobre o Censo/80)

I – INTRODUÇÃO

A violência contra crianças e adolescentes no Brasil ocorre em diferentes níveis e com diferentes máscaras. Existe uma violência já “naturalizada” pela História, e que se expressa nos índices de mortalidade infantil e nas estatísticas sobre menores abandonados. Parte dessa violência já foi incorporada ao cotidiano das ruas nas nossas metrópoles. São

* Trabalho apresentado no seminário Violência em debate (II) na Universidade de Brasília em 14 de abril de 1988, durante as discussões sobre a Violência e o Menor.

** Departamento de Sociologia – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 14800 – Araraquara – SP.

milhões de crianças, a esgueirar-se por diferentes espaços urbanos, em busca de alguma forma de sobrevivência. Dessa situação de abandono são arrancadas, muitas vezes, pela polícia, apenas para serem atiradas ao trágico circuito que desemboca nas instituições fechadas. Aí então ocorre a violência explícita, fenômeno bastante divulgado, com o qual muito pouca gente se incomoda. A sociedade brasileira está tão habituada a esse tipo de violência que até agora não surgiu uma corrente política ou movimento social forte para assumir como tema prioritário a luta política pela solução desse problema.

Em níveis menos visíveis da estrutura social ocorre um outro tipo de violência (e aqui ela está apenas implícita). Na periferia do capitalismo mundial, a “moderna” estrutura de empregos reserva um lugar para o menor, e embalados pela ânsia de lucro, os empregadores agravam, em relação a esse indefeso trabalhador, todos os mecanismos de exploração que marcam as relações de trabalho no País. Assim é que, impossibilitado de se organizar ou reivindicar, o trabalhador menor ora não é registrado, ora obtém o registro como recompensa pela docilidade. Quando registrado, será facilmente convencido de que seu salário deve ser menor do que o anotado em carteira, ou de que deve aceitar passivamente jornadas de trabalho mais longas, sem a remuneração correspondente às horas extras decorrentes. Em muitos casos, deve abrir mão do 13º salário e das férias remuneradas (2).

Contrariamente às aparências do psicologismo que envolve hoje as relações de pais e filhos nas classes médias urbanas, as crianças, na sociedade racionalizada do capitalismo periférico, continuam sendo vítimas da violência geral que, agora, por ser historicamente reconhecida e condenada em nível mundial, se oculta sob o manto ideológico da legislação “protetora”, do serviço social, da educação escolar, etc. O tema é pouco discutido nos meios de comunicação, por exemplo, e só lhe dão algum destaque quando ocorre algo sensacional como a morte do Pixote. O País não possui sequer, como ocorre em outros mais civilizados, um código de proteção contra a propaganda, a qual atinge crianças indefesas, sem nenhuma contemplação quanto à sua fragilidade e impossibilidade de resistência.

Esta abordagem não tem como objetivo fazer o balanço dessas diferentes formas de violência. O que pretendo aqui, refletindo a partir de um caso específico de violência simbólica (*e às vezes não tão simbólica*), é equacionar a insensibilidade da sociedade brasileira para com seus menores, tentando apontar alguns rumos que desembocariam numa explicação para essa insensibilidade.

Investigando as condições em que vivem adultos e crianças na região da moderníssima produção de açúcar e álcool do Estado de São Paulo, encontrei algumas pistas que permitem ampliar a compreensão do contexto maior da violência – explícita ou implícita – que atinge as crianças e adolescentes no Brasil.

Bourdieu e Passeron chamam atenção para a violência simbólica que caracteriza a ação pedagógica na educação escolar (1). Após a grande vaga dos estudos reprodutivistas dos anos 70, no Brasil, começou-se a desconfiar que as teorias reprodutivistas não se adequavam exatamente aos fatos, uma vez que aqui as pessoas permanecem muito pouco

tempo na Escola, tanto do ponto de vista dos horários escolares, quanto da pouca extensão da escolaridade. Outras agências “domesticadoras” começaram a ser desvendadas e a família e o mundo do trabalho apareceram então em toda a sua eficiência. Parte da minha pesquisa, que vou resumir aqui, demonstra essa eficiência. Veremos, no entanto, que a Escola não é inocente e que boa porção da violência, simbólica ou não, que emerge da investigação tem a sua contrapartida na ação produzida pela escola.

II – O ESPAÇO INVESTIGADO

Minha pesquisa foi realizada na região dos canaviais à volta de Araraquara – espaço que denominei as “franjas do rural-urbano”, pela maneira como se fundem nele tanto o rural como o urbano, ambos em desintegração – espaço este marcado pelo predomínio do trabalho volante, com todas as mazelas que acompanham historicamente a situação.

São por demais conhecidas as condições estruturais que, a partir do Pró-Álcool, promoveram a expansão da lavoura canavieira e, ao acoplar indústria e agricultura, acentuaram as contradições entre os níveis do processo tecnológico nesses dois setores de produção. Daí a necessidade de enorme massa de trabalhadores cortando cana para alimentar a maquinaria que, na Usina, funciona dia e noite ininterruptamente. Num determinado momento deixava de ser racional às empresas a superexploração dos cortadores de cana, porque miséria e absenteísmo faziam cair a produção. Entre as soluções encaminhadas, merece especial atenção aquela que resultou no fornecimento da moradia para fixar um *quantum* de trabalhadores. Ao estudar as condições de moradia, trabalho e escolarização nos espaços criados a partir dessa medida, encontrei uma situação de controle ideológico marcada por uma violência tão profunda que, embora dissimulada e racionalizada por técnicas sociais eficientes, transbordava, repercutindo de forma dramática sobre as crianças em idade escolar.

Vou descrever sumariamente o espaço onde ela ocorre para depois caracterizar o fenômeno em suas manifestações concretas. Velhas fazendas de café arrendadas pela Usina foram transformadas em *plantations**. Em várias delas foram construídas casas de alvenaria, que são cedidas a famílias selecionadas que possam fornecer um número fixo de cortadores de cana.

Morar nestas casas implica, para a família trabalhadora, submeter-se a rígidas exigências controladoras. Embora o trabalho feminino seja muito apreciado no corte da cana (pela maior destreza do gesto), nesta situação de moradia, a mulher casada está proibida de trabalhar fora. É reservado a ela o papel de guardiã do lar, zelando pela ordem e conservação da moradia, debaixo de controles implacáveis. Transformará ainda mercadorias em valor de uso, barateando os custos da reprodução da força de trabalho.

* A análise foi centrada no modelo *Hacienda-plantation* tal como sugerido por Morse para a América Latina (3).

Reduzidas inexoravelmente a um papel de donas de casa pelo qual não optaram, permanecem prisioneiras da casa, obrigadas a cuidar de uma horta, num quintal em declive, improdutivo como resultado da artificial organização do espaço.*

O controle a que estão sujeitas estas famílias reflete-se dramaticamente nas redações que suas crianças me forneceram, e que se constitui em parte do material da minha pesquisa.

Tais controles podem ser resumidos como segue:

– harmonia familiar: brigas familiares podem levar à perda do emprego e conseqüentemente da casa;

– limpeza e ordem da casa: há um regulamento pregado atrás da porta de entrada estatuinto norma para limpeza e periódicas visitas de assistente social que através de cartões atribuem pontos, advertências e sanções;

– organização do trabalho doméstico: estagiárias do serviço social visitam periodicamente as casas para verificar se as mães de família estão realizando as tarefas conforme os padrões estipulados;

– limpeza das crianças: com imposição de padrões tipicamente urbanos que despertam resistências;

– controle de comportamento social da família: com a proibição de festas e bailes e obrigatoriedade de apagar a luz e encerrar comemoração de aniversário das crianças às 22 horas.

Trata-se, portanto, de estabelecer uma sólida dominação ideológica que parte do rígido alinhamento das casas, numa caricatura do espaço urbano, passa pela proibição de criar galinhas ou porcos e a ausência de árvores frutíferas, para chegar aos controles racionais legais que buscam burocratizar o cotidiano. Esquecidos de que a vida social desenvolve seus próprios controles, substituem a cultura pela burocracia. Dir-se-ia que, pela impossibilidade de submeter o trabalhador rural à maquinaria, tal como se consegue dentro da usina, tentasse controlar o seu cotidiano, como uma das formas de subordinação à qual se aliam técnicas para transformá-lo em máquina através da compctição.**

* São conjuntos de casas geminadas, duas a duas e, que, contrariando o hábito de construir casas espalhadas pela paisagem (o que caracteriza a lógica da cultura rústica em nosso país), obedecem a lógica do espaço urbano contemporâneo, com um alinhamento rígido das moradias que lembra vilas operárias. Esta tendência, que parece querer simular a situação do velho colonato, foi levada às últimas conseqüências pela homogeneização das residências, com um espaço na frente definido como jardim e outro atrás definido como quintal. É evidente o padrão estético urbano imposto por estas definições.

** Segundo Marx, a subordinação real do trabalho ao capital envolve submissão do trabalhador à maquinaria, o que no caso da cana ainda não é possível. O controle do corpo e da vida pode simular essa submissão.

III – O DISCURSO INFANTIL

As redações escolares que obtive das crianças que freqüentam as escolas destas fazendas foram reveladoras dos traumas que resultam, sobre crianças totalmente indefesas, como conseqüência da violência que acompanha a situação.

O tema proposto por mim, “Descreva sua casa e um dia na sua família”, propiciou essas revelações e mostrou que contrariamente ao que se propala, crianças das classes exploradas demonstram competência lingüística apreciável quando se lhes pede que falem sobre fatos que lhes são pertinentes.

Há três elementos constantes na maioria dessas redações:

- a – a casa, invariavelmente descrita como bonita e enfeitada, com belo jardim;
- b – extrema preocupação em proclamar a limpeza da casa domina a maior parte do discurso, tanto de meninos quanto de meninas;
- c – declaram sempre que na família não ocorrem brigas e enfatizam, algumas delas, o bom relacionamento com os vizinhos.

A exaltação da casa e do jardim, bem como a ênfase na limpeza, prende-se evidentemente à situação de moradia em que vivem. O terceiro elemento (harmonia familiar) deriva claramente do assistencialismo controlador, mas sugere também fórmulas de Educação Moral e Cívica. Não descarto a idéia de que tenham influído aí também orientações da professora.*

É evidente que a casa não é bonita, enquanto o “belo jardim” é um espaço de menos de um metro à frente da casa. A “harmonia familiar” está desmascarada pelas redações das poucas crianças que resistiram às determinações e situaram um lar normalmente sujeito a tensões e conflitos, deixando claro que existe um espaço para a afirmação individual na Escola.**

É preciso descer a alguns detalhes para sentir a violência da situação. A análise em profundidade dessas redações foi para mim surpreendente, já que uma quase obsessiva preocupação com limpeza e arrumação da casa marca o discurso de crianças freqüentando de 1ª à 3ª série do 1º Grau, fenômeno que, além de não ser natural nessa faixa etária, inexistente nas redações de crianças de outras duas situações sócio-espaciais investigadas (um bairro rural e uma pequena vila-dormitório de trabalhadores volantes).

Assim é que, com toda força, as ameaças, imposições e sanções da empresa extrapolam a situação familiar e vão se refletir no discurso das crianças. Um dado do cotidiano que normalmente foge ao centro de preocupações das crianças, aparece aqui

* Embora sistematicamente orientadas para que não fornecessem modelos ou diretrizes às crianças, as professoras não resistiram, em alguns casos, à tentação de fornecer-lhes fórmulas, o que se evidencia claramente pela organização espacial das frases e em alguns casos pela construção das mesmas.

** Embora a Escola esteja entre os instrumentos utilizados pela empresa para o controle das crianças, fica aqui patente que ela é espaço de contradições.

como fundamental. Algumas redações insistem muito nesse aspecto, crianças enfatizando sua colaboração de maneira quase desesperada.

“Eu ajudo a minha mãe a limpar a casa (...) volto da escola, limpo a casa. Arrumo a cozinha, limpo o quintal, lavo as calçadas, lavo o banheiro.” (menino, 11 anos, 3ª série)

Relato insistente onde aparece um elemento urbano: a calçada, que ainda por cima precisa ser lavada.

Durante uma das entrevistas, realizada com a mãe de uma dessas crianças, no exato momento em que a mãe afirmava que seus meninos não realizam trabalhos domésticos, um garoto foi buscar um pano e se pôs a limpar o chão.

Várias redações revelam que as ameaças que pairam sobre a família foram incorporadas dramaticamente pelas crianças. Observem o caráter obsessivo das frases extraídas da redação de uma *menina de 8 anos* que inicia situando a limpeza da casa: “Minha casa é bonita e limpa”. Após descrever o jardim e as flores, volta-se para o interior.

“Lá dentro tem um banheiro. Ele é limpo todos os dias.”

“E tem uma calçada limpa.”

“Minha casa é muito bem limpada.”

Essa reiteração da limpeza alia-se, principalmente no caso das meninas muito pequenas, aos resultados da infantilização da criança em que atuam pais e professores em nosso tipo de sociedade, procurando convencê-las de que vivem num mundo cheio de beleza. “Lindo”, “bonito” e “belo” são termos frequentes. *Na desoladora paisagem da casa esta ilusão é paradoxal.*

Sendo assim, as casas são “bonitas” e até “cheirosas”. Uma criança chegou a construir uma frase em que a casa aparece como “limpa e carinhosa”, confundindo evidentemente dois elementos centrais dos modelos impostos: o da casa e o da família. “Sensibilizadas” a colaborar com os pais no amor à casa (ou seria melhor dizer traumatizadas), às vezes uma delas comete um “ato falho”. Dominada pela fórmula da harmonia familiar, uma garota escreve

“Entre nós não há brigas. Graças ao papai e à *nossa casa que nos obriga a morar dentro dela.*” (grifos meus)

Neste grupo de crianças, pouquíssimas escaparam à contingência de falar sobre a limpeza da casa, mas muitas escaparam à fórmula da família harmoniosa, mostrando ser

possível resistir às categorias preestabelecidas. Por exemplo, um garoto de 10 anos escreve

“Meu irmão nunca respondeu para meu pai e minha mãe. Nós todos somos muito estimados por nossos pais que minha irmã já respondeu muitas vezes para meu pai.”

Após o impulso para exibir o comportamento familiar esperado (crianças que não respondem – “somos muito estimados”) o menino se rende à realidade: há uma irmã que responde e um dia apanhou tanto que “pediu perdão”, segundo informa adiante.

De modo geral, estas redações refletem um tipo de contradição específica da situação que vivem essas famílias – compostas por trabalhadores rurais, vivendo num espaço que não é mais rural (pelo menos nada tem a ver com o rural tradicional), mas também não é urbano (já que foi artificialmente “urbanizado”).

Em vão, procurei nestas redações uma esperada valorização da Escola por parte das crianças. Em algumas redações a Escola nem é citada, o que me pareceu sintomático. Além da ausência da Escola e da quase invisibilidade do trabalho do pai, há no discurso destas crianças outras ausências que confirmam a ação violentadora do espaço da cana sobre elas. As poucas redações que falam de brincadeiras ou travessuras são de meninos. Jogam futebol e brincam nos canaviais. Alguns vão nadar nos ribeirões. *As meninas ocupam todo o tempo livre com trabalhos domésticos ou cuidando de irmãozinhos.* Os meninos também ajudam suas mães, o que é comum entre os pequenos. À medida que crescem, acentua-se gradativamente o padrão diferencial de educação familiar, que orienta os meninos para o espaço externo enquanto leva as meninas a se voltarem para dentro da casa. Registre-se também o desaparecimento das festas, que resistem bravamente num bairro rural próximo. A dimensão lúdica vai sendo “obliterada pelo ritmo do trabalho”, como já previra Antonio Candido nos anos 60.

A dramaticidade desta situação, e a violência que dela decorre para as crianças, fica muito evidente quando se compara a redação destas crianças com as de um bairro rural próximo onde a criatividade, a espontaneidade e a variação nos temas marcam as redações de filhos de pequenos sítiantes que resistem ao avanço do canavial. Também os filhos dos trabalhadores volantes que residem na pequena vila apresentam menor grau de alienação.

Assim, comparativamente às outras situações espaciais analisadas, as crianças das casas da Usina configuram um modelo de redação no qual se reflete um processo de alienação – *função do espaço confinado e da maior subordinação do Trabalho dos pais ao Capital*, que ao se apoderar das mentes, dos músculos e da esfera doméstica da família trabalhadora, atinge crianças indefesas.

O fato de que nas outras situações sócio-espaciais as crianças não apresentam traumas equivalentes em suas redações pode, à primeira vista, ser um argumento a favor

da Escola. Afinal não foi através da Escola e sim da família e da situação de trabalho que a violência chegou até essas crianças.

Veremos, mais adiante, que as coisas são mais complexas. Num espaço de profunda desarticulação cultural (desintegração do rural e do urbano), as pessoas procuram reconstruir suas vidas com os fragmentos da cultura tradicional. Desses fragmentos, muitos são manipulados ideologicamente pelas estruturas da dominação. Em toda a manipulação, desempenham importante papel não só o controle do trabalho e da moradia através da burocratização do cotidiano, como também o serviço social pago pela Usina e a Escola que desempenha aqui dupla função: por um lado ela é a esperança, embora remota, de os pais prepararem um futuro melhor para seus filhos; por outro lado, ela é apenas a forma de manter crianças ocupadas enquanto aguardam a entrada no mundo do trabalho.

E aqui chegamos à primeira pista para explicar o descaso com que são tratadas as nossas crianças. Ele se explica e se oculta justamente nos meandros da ideologia valorizadora do trabalho. É evidente que o trabalho é um valor fundamental em qualquer cultura. Na cultura tradicional da zona rural, trabalho é dispêndio de força muscular. Aparece forte nas consciências e nas memórias das filhas de colonos ou de migrantes nordestinos, como um padrão de virilidade e de caráter, ressaltando-se porém a autonomia dos horários e da opção dos cultivos, que são enfatizados.

Tal valorização tradicional do trabalho é manipulada pela ideologia, e sobre ela repousam hoje as pesadas condições do corte da cana, da qual os homens temem reclamar, o que vai obscurecer a violência de alocar o trabalho dos filhos.

Evidentemente que através dos séculos sempre foi “normal” colocar crianças para trabalhar. Ariés descreve a sociedade medieval e na sua descrição encontramos as crianças participando de todas as atividades dos adultos, fossem elas lazer ou trabalho. Vários pais e mães aqui entrevistados evocam suas infâncias com representações que lembram as descrições de Ariés: crianças acompanhando os pais ao cafezal desde pequenas e já aos 7 anos realizando tarefas fáceis e ajudando na roça da subsistência, onde aprendiam as técnicas de cultivo.

“As crianças aprendiam com o pai que botava a enxada na sua mão”;

ou

“As crianças iam na roça de milho atrás dos pais, colocando sementes e tapando buracos.”

Sobre esse tipo de trabalho infantil há controvérsias: alguns recordam-lhe o caráter de sacrifício, enquanto outros destacam seu caráter leve, quase lúdico, o que me parece fruto de diferentes experiências sociais. O que eu gostaria de destacar, por enquanto, é a diferença fundamental entre esse tipo de trabalho infantil e o que se desenvolve hoje. Àquela época, a criança trabalhava para o pai, numa relação que podia ser opressiva mas estava carregada de proteção e afeto. Quando não, tinha significado profundo no processo

cultural e de socialização para a vida. Hoje as crianças vendem sua força de trabalho para o capital, enfrentam horários rígidos e realizam tarefas superiores às suas forças. Ao subordinar o trabalho de modo real, o capital desarticulou a família como unidade de produção e transformou-a em unidade de consumo, o que permitiu individualizar os trabalhadores para incorporá-los à grande massa de seres humanos que participam do “trabalho coletivo”.

Vai se desmascarando lentamente a ideologia que não só permite, como encobre a exploração do trabalho infantil, e leva a sociedade a aceitar todas as formas de violência que são elaboradas contra as crianças neste País. A valorização do trabalho-padrão, culturalmente importante nas camadas populares, é manipulada sem que se faça distinção entre dois diferentes tipos de trabalho: o trabalho concreto, como atividade do corpo, para o qual estamos programados e motivados e o trabalho abstrato, submetido a normas alheias, hostis, do qual não conhecemos os resultados. Ao acenar com o trabalho (sem diferenciação) como valor fundamental no combate, inclusive, à delinqüência, aos “maus pensamentos” e às transgressões de toda ordem, o processo ideológico *faz com que a criança deixe de ser vista como criança e passe a ser vista como trabalhador*. Voltarei a este ponto na conclusão deste artigo. Por ora cumpre observar o papel da Escola nestes espaços investigados. Tal como assinala Ariés para a sociedade européia dos primórdios da burguesia, a Escola aparece aqui com a função clara de segregar crianças – exigência da produção sob o modo especificamente capitalista, que não só dispersa o trabalho familiar como impossibilita os pais de se manterem próximos dos filhos pequenos. Nas velhas fazendas de café, onde o trabalho era apenas formalmente subordinado ao capital, havia espaço para crianças pequenas. No mundo racionalizado do canavial, “voam” perigosos facões. Inconcebível a presença de crianças pequenas.

Como há famílias numerosas nas casas da Usina, e como na cidadezinha aglomeram-se os trabalhadores volantes com suas famílias, surge a função histórica da Escola: manter as crianças “ocupadas” até que atinjam a idade de 12, 13, 14 anos, quando podem ser recrutadas para o trabalho. Os usineiros obrigam os pais a porém os filhos na Escola e exercem fiscalização até sobre a frequência das professoras; “Querem que o povo tenha mais cultura”, declara meio sem convicção uma das professoras entrevistadas.

A Usina fornece merenda, constrói escolas e julga-se até no direito de supervisionar a frequência das professoras e dos alunos. Mas todo esse interesse cessa quando a criança apresenta massa muscular suficiente para o corte da cana, o que revela o caráter manipulador da sua interferência. Já que os pais não podem mais educar seus filhos através do trabalho, a empresa espera que a Escola seja suficientemente domesticadora para guardar as crianças até o momento da entrada no corte da cana. Evidentemente, há uma contradição entre o que pretende a empresa e o que pretendem os pais dessas crianças. E não são poucos os trabalhadores que declaram que gostariam de ter mais estudos para se defender do esbulho de que se dizem vítimas no cálculo da sua produção. Sentem que o analfabeto é marginalizado, falam sobre as notas das farmácias que precisam assinar e da necessidade de ler as placas quando vão à cidade.

“Se pudesse gostaria que meus filhos estudassem para ser pessoa.”

Depoimento expressivo contrapõe “pessoa” a “ninguém” ou a “coisa” – objeto em que se transformará o filho, se não conseguir estudar – sem profissão, cortador de cana. A violência simbólica aparece, então, em toda sua clareza. Os pais não percebem que a escola é pensada de outra forma por aqueles que endossam a situação. Mas a pior violência, e já não tão simbólica, é aquela que arrasta seus filhos para fora da Escola. Essa violência pode ser equacionada também pelo discurso dos professores quando desesperam-se com o que consideram a falta de motivação dos seus alunos.

“Eles sabem que o fim deles é a roça ou a Usina. E para trabalhar na Usina, não precisa ter o primário completo.”

O depoimento dessa professora define o destino traçado da maioria das crianças. Alguns professores percebem-se também oprimidos – pelos salários, pela Usina – e fazem um esforço crítico sobre a situação. Mas, se por um lado percebem a problemática social que os rodeia, não chegam a criticar os currículos e a metodologia de ensino que são levados a utilizar e com os quais são agentes, inocentes talvez, porém transmissores da violência simbólica que acompanha o processo. Considero importante refletir sobre as expectativas dos trabalhadores em relação à Escola e a maneira como ela funciona.

As professoras entrevistadas observam que as crianças se interessam em aprender a ler, escrever e fazer contas (as motivações aqui são óbvias).

Quando se fala em Estudos Sociais, no entanto, o desinteresse se abate sobre elas, como se realmente fossem incapazes de assimilar certos conteúdos.

Os professores não se dão conta de que o que torna as crianças apáticas (como ocorre a qualquer ser humano) não são propriamente os conteúdos ministrados, mas sim o ponto de partida da ação pedagógica que já se apresenta carregado de autoritarismo e, portanto, violência simbólica. Os currículos, projetos integrados, ou que nome se lhes dê, bem como as recentes inovações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que procuram tornar mais concretos os conteúdos escolares, emanam sempre do alto. Continuam portanto abstratos, pois se não partem da realidade concreta de cada escola, contrariam qualquer teoria da aprendizagem.

Basta que se pense, por exemplo, num programa de Estudos Sociais para crianças pequenas iniciando-se com um conceito como o de “Comunidade” – algo extremamente abstrato para quem vive em moradias sob tais controles, e mesmo para moradores de pequenas vilas, quando desenraizados por constantes migrações. Aliás, como falar em comunidade, quando se vive uma realidade de desarticulação cultural?

Para as crianças cujos pais trabalham no canavial, os currículos de Estudos Sociais, bem como os de Ciências Físicas e Biológicas deveriam se iniciar com o estudo das condições de trabalho, bem como da erosão da natureza provocada pela monocultura.

É evidente que os conflitos que marcam a vida no canavial teriam que surgir na sala de aula como conteúdo. E acabariam arrastando professores e alunos para o estudo dos conflitos que perpassam a nossa História.

Mas a violência simbólica da ação pedagógica consiste também em dissimular, escamotear os conflitos. Assim é que, separada da realidade, a Escola marcha alheia aos conflitos de toda a ordem que explodem nos canaviais: Barrinha em 1983, Quariba em 1984. Por exemplo, Guariba, onde a consciência reprimida do trabalhador volante explodiu com toda fúria em 1984, fica a apenas 43 quilômetros das escolas e moradias de cortadores de cana que investiguei. E os professores nem sonhavam em falar sobre o tema em classe. E nem sobre temas mais amenos ligados à cultura real das populações. Afinal, na cultura nem tudo é opressão e exploração. Basta tomar o seu caráter lúdico e os elementos de resistência do mundo rural. Por exemplo, a Folia de Reis, com o Repicado da Catira. Declarou-me um antigo violeiro sobre o “repicado”:

“É o repicado do pé que puxa a força e a mente da pessoa para acompanhar a viola, porque a viola repica.”

Seu depoimento chama a atenção para a necessidade de atividade do corpo para “puxar a força e a mente das pessoas”.

E foi justamente ao realizar entrevistas com pessoas ligadas à Folia de Reis no bairro rural próximo à *plantation*, que encontrei o caso mais eloqüente de inadequação entre Escola e alunos dessa realidade rural (leia-se violência simbólica). Um jovem violeiro me conta que aos seis anos ganhou um cavaquinho e aprendeu a tocar sozinho. Em seguida, aprendeu também a tocar viola e violão, sem necessidade de que ninguém lhe ensinasse. Quanto à sua escolarização, declara:

“Ah! para estudar não fui bem não. Repeti três vezes o 1º ano. *Era burro!*”

Um menino de 6 anos aprende a tocar instrumentos de corda sozinho (hoje improvisa linhas melódicas que parecem estudos eruditos) e a Escola nada fez para desenvolver esses dons. Só consegui fazê-lo sentir-se “burro”.

E aqui já podemos puxar novamente aquela linha de raciocínio em torno da qual permeia esta reflexão e tentar explicar a insensibilidade da sociedade global para com a violência (todas as formas de violência) que se abate sobre nossos menores.

Vivemos um clima de Capitalismo Selvagem. Tal como nos primórdios da Revolução Industrial na Inglaterra, as crianças não são pensadas como futuros trabalhadores. Elas são pensadas já aos 10 ou 12 anos como trabalhadores para o Capital.

Não são, portanto, crianças. São trabalhadores e para enquadrá-las nesse papel todas as técnicas sociais são permitidas, desde a ação policial e até o massacre para quem não se enquadre (recolhidos por exemplo por estarem “perambulando pelas ruas”), até a violência simbólica da Ação Pedagógica que ajuda a expeli-los da Escola para o mundo do trabalho, apresentando-lhes conteúdos e currículos desvinculados da sua realidade (arbitrário cultural).

Não me esqueço de que a Escola é espaço de contradições e que nela estão, para o trabalhador, as possibilidades de superação de várias das suas condições de vida (para seus filhos).

Mas para extrair as “boas lições” da Escola é preciso permanecer nela por muito tempo. Além disso, a Escola é mecanismo ambíguo: manipulada no nível da ideologia que se aproveita da sua valorização no nível da cultura.

Para aqueles que vivem nestas franjas do rural-urbano, bem como os que vivem nas camadas mais baixas da sociedade, a Escola é quando muito o sonho – local onde se fica poucas horas, durante poucos anos.

Já faz pelo menos dois séculos que os filósofos começaram a perceber a especificidade da criança. No Brasil, isso ainda é requinte de camadas privilegiadas.

A raiz da violência que se comete contra crianças pobres no Brasil está no fato de que aqui a sociedade não as considera crianças – e sim trabalhadores.

WHITAKER, D. C. A. – School, violence and child work in Brazil. *Perspectivas*, São Paulo, 12/13: 103-114, 1989/90.

ABSTRACT: This article is an essay of interpretation in which an explanation is sought for the violence against children in our country. The starting – point is concerned with some results of my research on housing, work and schooling in an area where intense economical and cultural change has helped to disintegrate the rural world and de urbanize the old villages.

KEY-WORDS: Violence; simobolical violence; ideological domination; child work; housing, ideology and culture; schooling; pedagogical action.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. – *A reprodução*. Rio de Janeiro, Liv. Francisco Alves, 1975.
2. CORTEZ, M. R. S. e – *Lida e vida do menor: um estudo do trabalhador menor no espaço urbano de Araraquara*. São Paulo, USP/FFLCH, 1987. (Tese-Doutoramento)
3. MORSE, R. – *Evolução das cidades latino-americanas*. São Paulo, CEBRAP, 1975. (Cadernos CEBRAP, 22)