



A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA: O TRABALHO COMO A “MELHOR ESCOLA” PARA A CRIANÇA

Glenda Felix Oliveira¹João Diogenes Ferreira dos Santos²

Resumo

A memória é uma construção social sujeita a frequentes manipulações de ordem ideológica e política. O presente trabalho teve como objetivo apresentar algumas reflexões sobre o campo da memória, enquanto fenômeno social, para em seguida estender tais reflexões à instituição de memórias oficiais que justificaram a prática do trabalho infantil. Políticas públicas para a criança e para o adolescente pautaram-se em ensiná-los a ser úteis a si e à nação através do trabalho, deixando claro que houve a construção de uma memória oficial do “trabalho como a melhor escola”. Mesmo com o avanço legislativo ao longo dos anos, buscando resguardar o direito das crianças e dos adolescentes à educação, a existência do trabalho infantil ainda é uma realidade. É preciso solidificar a memória de que lugar de criança é na escola.

Palavras-chave: Memória. Educação. Trabalho infantil.

THE CONSTRUCTION OF MEMORY: THE WORK AS THE “BEST SCHOOL” FOR THE CHILD

Abstract

Memory is a social construct subject to frequent manipulation of ideological and political order. This paper aims to present some reflections on the field of memory as a social phenomenon to then extend these reflections to the establishment of official memories that justified the practice of child labor. Public policies for children and adolescents guided in teaching them to be useful to themselves and the nation through work, making it clear that there was the construction of an official memory of “work as the best school”. Even with the legislative progress over the years, seeking to safeguard the rights of children and adolescents to education, the existence of child labor is still a reality. It is necessary to solidify the memory of that child's place is in school.

Keywords: Memory. Education. Child labor.



INTRODUÇÃO

A busca pela erradicação do trabalho infantil é uma questão polêmica amplamente discutida no Brasil e no mundo. Nessa perspectiva, o Brasil é signatário de importantes convenções internacionais, tais como a Declaração Universal sobre os Direitos da Criança (no âmbito da Organização das Nações Unidas – ONU) e as Convenções de nº 138 (que estipula a idade mínima para o trabalho) e de nº 182 (que lista as piores formas de trabalho infantil), além de possuir uma avançada legislação protetiva da criança e do adolescente.

A Constituição Federal de 1988, através do art. 227³, trouxe no seu bojo o Princípio do Melhor Interesse da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1988), determinando o dever do Estado de assegurar educação para a criança e para o adolescente, além de proibir expressamente no art. 7º, inciso XXXIII⁴, o trabalho para os menores de 16 anos, exceto na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos. (BRASIL, 1988).

No entanto, nem sempre a preocupação com a educação escolar e com o trabalho infantil permearam o pensamento legal, político e social, predominando a inconsciência do problema. Essa “inconsciência” levou a práticas que afastaram muitas crianças da escola e fomentaram a exploração do trabalho infantil. Tais práticas não podem ser consideradas apenas individuais, mas coletivas, lastreadas em condicionantes sociais, como a crença no trabalho como a “melhor escola”, disseminada principalmente pelos interesses capitalistas. Nas palavras de Rizzini:

O trabalho da criança e do adolescente das classes populares é visto em nossa sociedade como um mecanismo disciplinador, capaz de afastá-los das companhias malélicas e dos perigos da rua. A “escola do trabalho” é percebida como a verdadeira “escola da vida” – a criança é socializada desde cedo para ocupar o seu lugar em uma sociedade extremamente estratificada, onde lhe são reservadas as funções mais subalternas. (RIZZINI, 2013, p. 389).

Diante das práticas sociais que circundam o trabalho infantil, não é possível olvidar que a memória seja um dos fatores determinantes para a sua existência. Para a maioria das pessoas, o campo da memória é visto tão somente sob o prisma das faculdades físicas, neurológicas, atrelado a um corpo ou a um cérebro individual. No entanto, o campo da memória deve ser visto enquanto fenômeno social, capaz de construir a “cultura do trabalho infantil” no imaginário social. Para Torres:

Assim, o valor econômico é uma das questões pelas quais as crianças trabalham. É ele que *a priori* justifica o uso da mão de obra infantil, entretanto, [...] a *cultura do trabalho* é uma das justificativas para o uso do trabalho de crianças e adolescentes. Contudo, as justificativas para o uso da mão de obra infantil são ideias inculcadas no imaginário social, ao longo das sociedades capitalistas, em que o trabalho é apresentado como melhor que a rua, fazendo com que essa prática seja vista como parte dos códigos morais específicos das famílias populares. (TORRES, 2011, p. 80).

O que a autora denomina de “cultura do trabalho” e de “ideias inculcadas no imaginário social” podem ser resultado das memórias coletivas sobre o trabalho infantil, que foram construídas ao longo dos anos. Desse modo, não é possível deixar de lado as memórias



como um dos fatores determinantes para a existência do trabalho infantil. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre o campo da memória, na sua perspectiva enquanto fenômeno social, para em seguida estender tais reflexões à instituição de memórias que justificaram a prática do trabalho infantil, sob o argumento de ser ele a “melhor escola” para a criança.

Para alcançar o objetivo proposto se faz necessário discorrer sobre a memória enquanto fenômeno social, observando sob esse prisma a ideologia do trabalho no Brasil. Estabelecida a conexão entre a memória e a concepção do trabalho como formador do homem de bem, a categoria trabalho infantil será abordada, passando pela aprendizagem nas corporações de ofício da Idade Média até chegar ao marco inicial da exploração mundial do trabalho infantil (a Revolução Industrial). Em seguida será traçada uma trajetória sobre o trabalho infantil no Brasil, com destaque para o tratamento dado à infância desvalida, que sempre foi direcionada ao mundo do trabalho. Por fim, será feita uma breve descrição sobre a legislação protetiva contra o trabalho infantil no Brasil.

A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA

A memória até início do século XX era objeto de reflexão dos filósofos. Porém, uma longa tradição filosófica fez da memória uma “província da imaginação”, fazendo com que ela muitas vezes fosse tratada com suspeição. (RICOEUR, 2007). Dentro e fora do ambiente filosófico, o estudo da memória enquanto fenômeno social foi deixado de lado por muito tempo, já que era visto apenas como fenômeno individual e subjetivo.

Em 1925, através da obra denominada de *Los cadres sociaux de la mémoire*, o sociólogo francês Maurice Halbwachs passou a analisar o caráter social da memória e lançou o termo “memória coletiva” se debruçando sobre ele. Halbwachs rejeitou a ideia marcante da época, de que a memória seria o resultado da impressão de eventos reais na mente humana, mas sim resultado das diversas formas de interação que um indivíduo mantém com os outros indivíduos na sociedade. Ao trazer o debate da memória para o campo das ciências sociais, Halbwachs acabou por reiterar a tese de Émile Durkheim (sociólogo francês de quem foi colaborador) sobre a preponderância da consciência coletiva sobre o indivíduo. (ARAÚJO; SANTOS, 2007).

A memória é construída tendo como base quadros sociais que a precedem, sendo que “[...] recordar para um individuo es reconstruir su pasado desde los marcos sociales presentes em su grupo”. (HALBWACHS, 2004, p. 372, grifo nosso). Isso explica o fato de não nos lembrarmos da nossa primeira infância, visto que nessa fase da vida, embora já inseridos no seio da família, ainda não somos um ser social e, portanto, nossas impressões não se ligam a nenhuma grupo.

À medida que as relações sociais se concretizam e que o indivíduo começa a interagir com os diversos grupos que perpassam a sua vida (sendo a família e a escola geralmente os primeiros), tais interações resultam nas memórias coletivas. Cada grupo é marcado pela reconstrução das lembranças que lhes são comuns, o que lhes diferencia dos demais e lhes garante a permanência enquanto grupo.



A memória serve para unificar o grupo. Ela se ampara em relações sociais tais como as familiares, as escolares, as religiosas, do trabalho, as classes sociais, fatores culturais, políticos, dentre outros, que acabam por influenciar nas recordações pessoais. “Com efeito, para Halbwachs, a identidade colectiva precede a memória, determinando aquela o conteúdo desta, considerando, portanto, que a identidade é estável e coerente”. (PERALTA, 2007, p. 6). As lembranças individuais se apoiam nas lembranças de outras pessoas, porque sempre carregamos conosco as impressões dos outros, fazendo com que as nossas lembranças permaneçam coletivas.

A memória também se apoia em marcos temporais como datas e acontecimentos, tais como feriados religiosos ou cívicos, nascimentos, falecimentos, aniversários, mudanças de estação, etc. que funcionam como pontos de referência na busca pelas recordações. Marcos espaciais também dão suporte à memória, como lugares, construções, monumentos, objetos e outros. Para Halbwachs (2006) os contextos sociais dão baliza à memória do grupo delimitado no tempo e no espaço. Espaço e tempo são condições sem as quais a memória não existe. “Em outras palavras, a memória não brota de indivíduos isolados, mas sim dos marcos de uma sociedade, da interação e do lugar que os sujeitos ocupam em um grupo social”. (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011, p. 99).

O grande mérito do trabalho de Halbwachs, portanto, é mostrar que a memória individual não pode ser distanciada das memórias coletivas. Não é o indivíduo isoladamente que tem o controle do resgate sobre o passado. A memória é constituída por indivíduos em interação, por grupos sociais, sendo as lembranças individuais resultado desse processo. Ainda que o indivíduo pense que sua memória é estritamente pessoal, uma vez que ela pode resgatar acontecimentos nos quais só ele esteve envolvido ou fatos e objetos que só ele presenciou e viu, ela é coletiva, pois o indivíduo ainda que esteja só é o resultado das interações sociais. Ele vê o mundo através de construções coletivas como a linguagem. Dois indivíduos, de tradições culturais distintas, ao se perderem em um mesmo deserto trarão lembranças, descrições e sentimentos diferenciados de suas experiências. (ARAÚJO; SANTOS, 2007, p. 97).

Mesmo considerando o funcionamento da memória como uma faculdade neurológica, cerebral, cujo funcionamento está atrelado a uma capacidade física individual, tal funcionamento se vale de palavras para a descrição do que passou (reconstrução) e as palavras não foram criadas por aquele que as utiliza, que descreve, mas foram tomadas de empréstimo do ambiente. A linguagem é uma construção social na qual a memória encontra suporte.

As concepções trazidas por Halbwachs foram de fundamental importância para a compreensão da memória enquanto fenômeno social, em oposição à concepção da memória tão somente como fenômeno individual. Afinal de contas, o indivíduo nunca está só e sempre carrega consigo impressões alheias, mesmo quando os outros não estão materialmente presentes. Ele lembra enquanto integrante do grupo.

Embora o destaque da sua obra tenha sido as memórias coletivas, as memórias individuais não foram desprezadas por Halbwachs, que admitiu a sua existência mesmo que por exceção. Além do mais, mesmo que a memória seja coletiva é o indivíduo quem recorda. Mesmo sendo o indivíduo quem se recorda, por outro lado, para Halbwachs (2006) nunca estamos sós, mesmo que os outros não estejam materialmente presentes. Halbwachs (2006)



ainda destaca que as recordações estão relacionadas aos grupos aos quais pertencemos (família, escola, trabalho, religião, classe social...), marcadas ainda pelo contexto social da época e que cada memória individual seria um ponto de vista sobre a memória do grupo. Dessa forma, os indivíduos, dão a sua parcela de contribuição para a formação da memória coletiva, enquanto vinculados ao grupo.

“A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer [...] que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada”. (NORA, 1993, p. 9). Diante da multiplicidade de memórias coletivas, decorrente da multiplicidade de grupos, algumas memórias podem prevalecer em detrimento de outras.

A memória se apoia no passado vivido. Ela está em movimento já que os fatos passados são observados com base também no presente, possibilitando um olhar atual sobre o que passou. É um fenômeno sempre atual. (NORA, 1993). Ao (re)construir o que passou no presente, o sujeito que (re)constrói já não é mais o mesmo sujeito que viveu determinada situação (está envolvido em novos contextos sociais) e, portanto, trará às suas lembranças novas impressões. Além do mais, as impressões de um fato antigo podem ser modificadas e as lembranças reais podem se unir a “lembranças fictícias”. A ênfase na memória como reconstrução do presente ficou conhecida como abordagem “presentista” da memória. (PERALTA, 2007).

Embora Halbwachs explore o campo da memória, ele não negou o esquecimento. Diante de lembranças que se apoiam apenas no seio de um grupo e não em relações exteriores, ele afirma que “[...] a duração de uma memória desse tipo estava limitada à duração do grupo”. (HALBWACHS, 2006, p. 35).

Para Halbwachs, já que a memória coletiva tira sua força e duração do grupo e que o indivíduo recorda enquanto integrante dele, tanto o fim quanto o desinteresse do grupo em relação a determinada lembrança, levariam ao esquecimento. Essas reconstruções do passado através de lembranças tomadas de empréstimo levam a perceber, que a manutenção de várias memórias coletivas se deve às exigências ou necessidades do presente (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011), ao passo que as que não mais interessam ao grupo são fadadas ao esquecimento.

A constatação de que as recordações e o esquecimento estão condicionados ao pertencimento aos grupos, leva a crer que na maior parte das vezes o que se acredita ser uma concepção puramente pessoal pode ser uma construção externa, uma construção social simplesmente aceita como verdadeira sem ser questionada. “Quantas pessoas têm espírito crítico suficiente para discernir no que pensam a participação de outros, e para confessar para si mesmos que o mais das vezes nada acrescentam de seu?”. (HALBWACHS, 2006, p. 65).

Ao compreender a memória como fenômeno social lastreada em quadros que permeiam a formação da memória dos grupos, bem como ao constatar o caráter de atualidade da memória, é possível perceber que vários desses quadros sociais convergiram para a construção da concepção que hoje se tem do trabalho como algo redentor, disciplinador, formador de caráter. Esta memória do trabalho como a “melhor escola” pode ter fomentado a prática e aceitação do trabalho infantil.



As concepções ditas “pessoais” acerca do trabalho infantil como dignificante, necessário, disciplinador, etc., que muitos consideram ser única e verdadeiramente suas, foram uma construção social que variaram de acordo com a época vivida e as necessidades sociais do momento.

A MEMÓRIA ENQUADRADA

Para Pollak (1989) ao tratar da memória enquanto uma construção social, Halbwachs reconheceu a existência da memória nacional (oficial) como a forma mais completa de uma memória coletiva, no entanto, deixou de lado o seu caráter destruidor, uniformizador e opressor. Halbwachs não abordou a utilização da memória como instrumento de dominação e de poder, fechando os olhos para a problemática da possibilidade da manipulação da memória.

Todavia, não é possível olvidar que a memória possa ser alvo de seleção e de manipulação (enquadramento) para se tornar uma memória oficial. Em contrapartida, existem memórias subterrâneas, silenciadas (advindas das minorias e dos dominados) que se opõem à memória oficial, nacional. Para Pollak (1989), caso as memórias coletivas se integrem bem com a memória nacional, sua coexistência não traz problemas. Mas, quando não integram, as memórias ditas subterrâneas podem aflorar em momentos de crise e se opor aos interesses dominantes.

Diante da pluralidade das memórias coletivas (integradas e não integradas à memória nacional), a manutenção e difusão de algumas podem ser interessantes às classes dominantes, ao passo que em relação a outras, o esquecimento ou o silêncio é o que se deseja. No entanto, o silêncio não leva ao esquecimento e por ser inerente a grupos vivos, a memória “adormecida” pode ser revitalizada:

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p. 9).

De acordo com os interesses envolvidos, a memória pode ser construída numa tentativa de moldar de maneira uniforme uma memória nacional. Esse molde dado à memória seria um enquadramento. (POLLAK, 1989). “A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis”. (POLLAK, 1989, p. 9).

Diante da constatação de que a memória é um elemento essencial para a existência e unidade do grupo, não é possível desprezar a sua apropriação como meio de persuasão. “Assim, sublinhamos a existência de muitas memórias coletivas, plurais, mantidas por interesses de seus grupos de referência social”. (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011, p. 101).

Na esteira do pensamento de Magalhães e Almeida (2011), nem sempre há que se falar na espontaneidade da memória. Ela pode estar vinculada a um jogo de interesses sociais, fazendo parte de uma estratégia. Haveria um controle da transmissão da memória, se aproximando da relação entre memória e ideologia, de modo que umas são mais



evidenciadas e reproduzidas em detrimento de outras. Desta forma, em vários momentos históricos os governantes fizeram uso do enquadramento da memória, buscando o esquecimento de fatos passados (como o trabalho escravo, por exemplo), ressaltando valores que seriam interessantes para a manutenção da “ordem” (como o sentimento de trabalhar em prol da nação).

A IDEOLOGIA DO TRABALHO NO BRASIL

Em virtude do período escravocrata no Brasil, restaram marcas degradantes do trabalho, principalmente quanto ao trabalho manual, o que contribuiu para a cultura do ócio, da esperteza e do desprezo às atividades manuais. A associação entre trabalho, propriedade e cidadania, aqui assumiu um viés inverso. (SILVA, 2009, p. 145).

Dessa forma, era preciso afastar a ideia de trabalho como algo degradante, que lembrava o período escravocrata ainda tão próximo, sendo preciso um “esforço de revisão de conceitos” de reformulação de valores que iriam construir uma nova ética do trabalho. (CHALHOUB, 2001).

O projeto de repressão à ociosidade apresentado pelos parlamentares em 1888 passava a ideia de que: “O cidadão recebe tudo da sociedade, pois esta lhe garante a segurança, os direitos individuais, a liberdade, a honra etc. O cidadão, portanto, está permanentemente endividado com a sociedade e deve retribuir o que dela recebe com o seu trabalho”. (CHALHOUB, 2001, p. 70).

O enquadramento dessa memória teria a função de fornecer um novo modelo de referências sobre o trabalho, procurando deixar para trás o período da escravidão. O sentimento de pertencimento ao país foi reforçado diante das classes populares, salientando o dever de trabalhar do indivíduo como demonstração de gratidão à sociedade. Para as classes dominantes era interessante naquele momento fomentar o amor pelo trabalho nas classes populares e a necessidade dele para evitar a delinquência, principalmente juvenil.

Com a República, a política de esquecimento quanto às marcas negativas do trabalho continuaram necessárias, a fim de incutir nas pessoas o sentimento de amor ao trabalho e à nação de modo a se afinar com as necessidades do capitalismo em crescimento. Para Silva,

[...] foi preciso refazer os caracteres aviltante e degradante que ainda envolviam o trabalho e imprimir nele uma nova roupagem, capaz de torná-lo o elemento positivo na implantação da nova ordem capitalista, o que só foi possível por conta de uma mudança radical na concepção de trabalho, outrora concebido sob o regime da escravidão. Incorporaram à nova noção conceitos como o de ordem e progresso, aludindo-se, dessa maneira, à emergência de uma nova civilidade centrada na ideia de nacionalidade e de progresso a partir do trabalho. (SILVA, 2009, p. 145).

A difusão desses novos conceitos vinculados ao trabalho, como elemento ordenador da sociedade, necessários ao desenvolvimento da nação, possuíam uma fundamentação ideológica, “[...] razões que pudessem justificar a sua obrigatoriedade para as classes populares”. (CHALHOUB, 2001, p. 70). Além de ser elemento ordenador da sociedade, buscava-se também difundir a relação entre trabalho e moralidade. O indivíduo poderia se moralizar através do trabalho, que era uma atividade honrada. (CHALHOUB, 2001).



Já que o trabalho era ordenador da sociedade e moralizante, os que não trabalhavam praticavam a vadiagem:

[...] todos os predicados associados ao mundo do trabalho são negados quando o objeto de reflexão é a vadiagem. Assim, enquanto o trabalho é a lei suprema da sociedade, a ociosidade é uma ameaça constante à ordem. O ocioso é aquele indivíduo que, negando-se a pagar a sua dívida para com a comunidade por meio do trabalho honesto, coloca-se à margem da sociedade e nada produz para promover o bem comum. (CHALHOUB, 2001, p. 73-74).

A sociedade estava dividida entre trabalhadores e vadios e o trabalho era a medida do valor social dos indivíduos. Já que os trabalhadores colaboravam com o crescimento da nação, o trabalho era não só um dever, mas também um direito enquanto cidadãos. Cidadania e trabalho continuaram a ser amplamente relacionados, principalmente nos anos 30 e 40 com a era Vargas.

No governo Vargas, em 1932 foi criada a Carteira Profissional (hoje Carteira de Trabalho e Previdência Social – CTPS) como documento de identificação do trabalhador, que registrava o seu histórico profissional, necessário para a garantia de direitos trabalhistas. Era o documento que distinguia o cidadão trabalhador do vadio. O vadio descumpria um preceito constitucional, já que Constituição Federal de 1937 preceituava no seu art. 136 que o trabalho era um dever de todos. Como dever de todos foi marcado no calendário de festividades nacionais e em 1937 o “1º de maio” passou a ser comemorado no Brasil como “o dia do trabalho”. Em 1941 Getúlio Vargas criou a Justiça do Trabalho e em 1943 sancionou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

A era Vargas disseminou que “ser trabalhador com carteira assinada” era sinônimo de ser homem de bem. Já que o trabalho prestado servia à nação, o trabalhador seria protegido pelo Estado. Dessa forma, a memória nacional do trabalho no Brasil, enquanto formador do homem de bem que colabora para o crescimento da nação é um exemplo claro da relação entre memória e ideologia. A ideologia que levou todos os pais a desejarem que seus filhos se tornassem homens de bem, se tornassem trabalhadores desde a infância.

A INFÂNCIA SEM VOZ E O TRABALHO INFANTIL

A distinção entre trabalho e trabalho infantil é bastante recente, já que apenas a partir do século XIX é que começaram a surgir as primeiras inquietações sobre a criança trabalhadora. O trabalho se fez presente no cotidiano das crianças desde a antiguidade, geralmente no ambiente doméstico, em atividades de subsistência ou em serviços artesanais. Da antiguidade até muito recente na história não havia preocupação com as “crias”, que cresciam misturados aos adultos sem maiores preocupações ou cuidados, o que significava, dentre outras coisas, ter que trabalhar.

As crianças não eram foco de atenção especial, afinal de contas “[...] a infância não é uma fase biológica da vida, mas uma construção cultural e histórica [...]” (LEITE, 2003, p. 21), que veio tomando contornos diferentes ao longo dos anos. Em meio a essa construção cultural e histórica, a infância nem sempre foi “visível” ou teve voz. Durante muito tempo



as crianças “não eram percebidas, nem ouvidas. Nem falavam, nem delas se falava”. (LEITE, 2003, p. 21).

As palavras *infante*, infância e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de ausência de fala. Esta noção de infância como qualidade ou estado do *infante*, isto é, d'aquela que não fala, constrói-se a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra: *in* = prefixo que indica negação; *fante* = particípio presente do verbo latino *fari*, que significa falar, dizer. (LAJOLO, 2003, p. 229).

No período medieval as famílias tinham o costume de conservar em casa as crianças apenas até os sete ou nove anos de idade, quando ingressavam no mundo dos adultos. Meninos e meninas eram enviados para a casa de outras pessoas, nas quais permaneciam até cerca de catorze até dezoito anos de idade e onde eram chamados de aprendizes e exerciam atividades domésticas. “Mais tarde, numerosos contratos de aprendizagem que confiavam crianças a mestres provam como o hábito de entregar as crianças a famílias estranhas era difundido”. (ARIÈS, 2006, p. 226).

Assim, o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação. A criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão, ainda mais porque na época não havia (e por muito tempo ainda não haveria) limites entre a profissão e a vida particular; [...] Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir. (ARIÈS, 2006, p. 228).

Era tão comum os serviços domésticos serem realizados por crianças, que a palavra “*garçon*” em francês ao mesmo tempo em que designava jovem rapaz, também designava um jovem servidor doméstico. Enquanto na cidade as crianças faziam o serviço doméstico ou passavam a fazer parte das corporações de ofício desenvolvendo trabalhos artesanais como aprendizes, no campo elas trabalhavam tal qual um adulto nos feudos. A transmissão do conhecimento se dava pela participação na vida familiar em meio aos adultos. Apenas aos poucos a escola passou a fazer parte do cotidiano das crianças, mas ainda era privilégio das abastadas.

O ensino realizado na forma de aprendizagem perdeu espaço com a chegada da Revolução Industrial. Ela teve início na segunda metade do século XVIII na Inglaterra e se estendeu pelo século XIX, atingindo toda a Europa e outros continentes. Trouxe consigo uma série de inovações tecnológicas (como a máquina a vapor, a energia hidráulica, a construção de ferrovias, dentre várias outras), que refletiram diretamente no modo como o trabalho era executado e conseqüentemente no ensino. A produção que até então era tipicamente artesanal e dependia da habilidade individual do executor, ganhou o auxílio de máquinas que produziam em série e que não necessitavam de destreza ou força para serem operadas, muito menos se exigia da criança aquisições técnicas ou culturais para isso. (MANACORDA, 2007).

A chegada das máquinas afetou não só a forma de produção e de aprendizado, mas vários setores da vida social. A organização das cidades e da própria família sofreu grandes modificações, motivadas por todo o contexto da época. A busca capitalista por mão de obra a preços baixos fez surgir uma nova classe operária, constituída não só por homens adultos,



mas por mulheres e crianças, o que alterou sobremaneira a estrutura do ensino. De acordo com Manacorda:

[...] a situação real, na metade do século XIX, era de que as crianças pertencentes às classes trabalhadoras não possuíam qualquer direito ou possibilidade concreta de acesso ao ensino escolar, reservado às classes possuidoras, e já haviam perdido a possibilidade de participar da única forma de ensino a eles reservada por séculos ou milênios, isto é, aquela que se desenvolvia, não em instituições educativas expressamente reservadas ao desenvolvimento humano das crianças, ou escolas, mas diretamente no trabalho, junto dos adultos, na produção artesanal ou campesina. (MANACORDA, 2007, p. 99).

O surgimento da classe operária formada por crianças, que começavam a trabalhar geralmente a partir dos 5 anos de idade, ou que já iam desde o berço para as fábricas, ficar aos pés das suas mães nas máquinas para mais tarde (caso sobrevivessem) se tornarem também operárias, trabalhando frequentemente 14 a 16 horas por dia (às vezes em horário noturno), pode levar muitos a supor que o trabalho infantil surgiu com a Revolução Industrial, mas Maria Alice Nogueira adverte que:

Seria, no entanto, errôneo supor que o trabalho infantil data do século XIX e que foi a Revolução Industrial a responsável por ele, pois, em épocas anteriores, já se fazia uso da criança, embora sob outras formas. No meio rural, geralmente no quadro da família, a criança se ocupava de certas tarefas como, por exemplo, respingar e capinar o terreno, revolver o feno ou, mais comumente, guiar o rebanho; em casa de terceiros, ela era empregada para trabalhar na agricultura ou então para auxiliar nos serviços domésticos (frequentemente o caso das meninas). Já mais cidadina, a oficina do artesão também empregava – como se sabe – o aprendiz, ao lado do oficial, sob a orientação do mestre. Isso sem falar no papel desempenhado pela criança nas famílias que viviam do trabalho domiciliar. (NOGUEIRA, 1990, p. 25).

Mesmo que de modos diferentes, nos séculos anteriores à Revolução Industrial o trabalho se fez presente no cotidiano das crianças. Todavia, embora o trabalho infantil já existisse antes da Revolução, a exploração deste trabalho nos moldes como se apresentou com a produção fabril, não tinha precedentes. De qualquer forma, foi a Revolução Industrial a grande responsável pela difusão da exploração do trabalho infantil. “Mas, se a indústria não foi a causadora do fenômeno, ela não é menos responsável por sua profunda transformação: a difusão em larga escala do trabalho infantil e, sobretudo, as penosas condições em que ele passa a se dar”. (NOGUEIRA, 1990, p. 25).

O advento do modo de produção capitalista ficou marcado pela exploração do trabalho infantil, desenvolvidos em péssimas condições de segurança e de higiene, com jornadas que chegavam a ultrapassar 14h diárias. Muitas vezes as crianças eram obrigadas a trabalhar em silêncio e os descumprimentos eram punidos com castigos, geralmente de ordem física.

As fábricas eram ambientes insalubres, sujos, mal ventilados e cheios de perigo. A falta de segurança ocasionava vários acidentes que causavam mortes e mutilações. O ambiente insalubre, a falta de higiene, a ausência de alimentação adequada, a fadiga, a falta de sol, de vestimentas adequadas, todas essas condições somadas também causavam raquitismo, doenças e morte. Sem falar na degradação moral e na promiscuidade sexual. No



entanto, as representações sociais da época ainda viam “no trabalho um grande fator de moralização, um antídoto contra os maus hábitos tais como os vícios, a preguiça, a vagabundagem”. (NOGUEIRA, 1990, p. 40).

A exploração capitalista da mão de obra infantil foi possível porque, segundo Engels (1975), a máquina fazia o trabalho de produção e restava ao operário o trabalho de vigilância, que poderia ser exercido por uma fraca mulher ou uma criança, por um terço ou metade do salário de um homem. Nas máquinas de fiar e tecer, por exemplo, o trabalho humano consistia em reparar os fios que se rompiam (requerendo apenas dedos ágeis) e a máquina fazia o resto. A força muscular não era necessária e nesse sentido Marx destaca que:

Tornando supérflua a força muscular, a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com o desenvolvimento físico incompleto, mas com membros mais flexíveis. Por isso, a primeira preocupação do capitalista, ao empregar a maquinaria, foi a de utilizar o trabalho das mulheres e crianças. Assim, de poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores, a maquinaria transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e idade, sob o domínio direto do capital. O trabalho obrigatório, para o capital, tomou o lugar dos folguedos infantis e do trabalho livre realizado em casa, para a própria família, dentro de limites estabelecidos pelos costumes. (MARX, 2004, p. 451).

O fato de as mulheres e crianças receberem salários baixíssimos, bem como serem as mais “indicadas” para o manuseio das máquinas, por terem mãos pequenas e dedos ágeis (ENGELS, 1975), conseqüentemente acarretou a desvalorização do salário do operário adulto e a dispensa de grande parte deles.

Quanto mais os gestos dos braços, os esforços musculares, são, devido a entrada em serviço de máquinas, realizados pela energia hidráulica ou pela força do vapor, menos se necessita de homens. E como de resto as mulheres e as crianças são mais rentáveis e mais hábeis que os homens neste gênero de trabalho, são estas que são empregadas. [...] o trabalho propriamente dito é feito por mulheres e crianças. Isto também é negado pelos industriais, que publicaram no ano passado importantes estatísticas, tentando demonstrar que as máquinas não suplantam os homens. Depreende-se dos quadros publicados que um pouco mais de metade (52%) do conjunto dos operários das fábricas são do sexo feminino e cerca de 48% do sexo masculino e que mais de metade deste pessoal tem idade superior a 18 anos. Até aí, está perfeito. Mas estes senhores industriais evitam dizer-nos qual é, entre adultos, a proporção entre homens e mulheres. Ora aqui é que está, a questão. (ENGELS, 1975, p. 186-187).

Diante da desvalorização salarial e desemprego masculino, era necessário que todos os demais membros da família trabalhassem. A força de trabalho que antes era exercida por um só, o homem, agora era repartida por toda sua família. Isso não significava aumento do ócio para os seus membros, do ganho ou do conforto para a família, mas sim aumento da mão de obra à disposição do sistema fabril. O sustento do lar não estava mais nas mãos apenas do homem, ele deixava de ser o provedor e dependia da mulher e dos filhos. A dependência salarial do homem em relação à mulher e aos filhos fez com que Marx comparasse o pai de família trabalhador ao traficante de escravos, que negociava sua mulher e filhos em troca de dinheiro.



Antes, vendia o trabalhador sua própria força de trabalho, da qual dispunha formalmente como pessoa livre. Agora, vende mulher e filhos. Torna-se traficante de escravos. A procura de trabalho infantil lembra, às vezes, a procura de escravos através de anúncios que costumávamos ler nos jornais americanos. (MARX, 2004, p. 453).

É importante esclarecer que o pai não funcionou como mercador de escravos desde a instalação das primeiras fábricas. (ENGELS, 1975). A princípio, buscou-se a mão de obra infantil em instituições assistenciais e paróquias, nas quais era possível alugar até mesmo lotes de “aprendizes”, que acabavam por se tornar escravos dos seus patrões, muitas vezes dormindo nas próprias fábricas, em alojamentos coletivos, onde constantemente sofriam abusos sexuais, o que fez a opinião pública se manifestar de modo contrário a tais condutas. Dessa forma, em 1802 o parlamento inglês votou um *Apprentice Bill* (uma lei sobre os aprendizes), pondo fim aos abusos mais gritantes e a “aprendizagem” foi desaparecendo pouco a pouco, até mesmo porque as indústrias se deslocaram da zona rural para as cidades, onde a mão de obra feminina e de crianças era farta, o que dispensava a procura por órfãos, abandonados e indigentes. Os “atravessadores” saíram de cena e o próprio pai de família passou a negociador sua esposa e prole.

Diante do juguete que o homem virou nas mãos do capital, Marx (1866) ressalta a instrução escolar como antídoto para evitar a transformação dos pais em proprietários de escravos que vende seus próprios filhos. Defende também a instrução das crianças, dizendo que o trabalho deveria ser desenvolvido paralelamente ao estudo teórico, o que significaria,

[...] restituir às classes artesãs e camponesas – que tinham sido expropriadas de uma forma de ensino que lhes pertencia, mas era limitada – uma forma superior de ensino, ligada a novas e mais avançadas (e, por isso mesmo, mais contraditórias) relações de produção. (MANACORDA, 2007, p. 99).

Nesse contexto, Marx não via o trabalho infantil como algo ruim em sua essência, mas como algo que foi deturpado pelo capitalismo, por não garantir às crianças condições dignas de trabalho e de aprendizado.

Consideramos a tendência da indústria moderna para levar as crianças e jovens de ambos os sexos a cooperarem no grande trabalho da produção social como uma tendência progressiva, sã e legítima, embora sob o capital tenha sido distorcida numa abominação. Num estado racional da sociedade qualquer criança que seja, desde a idade dos 9 anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que todo o adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: Trabalhar para comer, e trabalhar não só com o cérebro mas também com as mãos. (MARX, 1866, p. 4).

Diante da abundância de mão de obra infantil a preços vis, Marx chegou a afirmar que o modo de exploração do trabalho infantil, trazido pela grande indústria, seria irreversível e que a indústria capitalista jamais prescindiria do trabalho infantil. (NOGUEIRA, 1990). Para ele a proibição seria algo incompatível com o sistema fabril e voltou a pregar a necessidade de regulamentação das condições de trabalho, tais como mudanças na jornada (de acordo com a faixa etária) e a inserção da instrução teórica.



A proibição geral do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, por essa razão, um desejo vazio e piedoso. A aplicação dessa proibição – se fosse possível – seria reacionária, uma vez que, com uma rígida regulamentação da jornada de trabalho segundo as diferentes faixas etárias e as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação de trabalho produtivo com instrução, desde tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual. (MARX, 2012, p. 47).

Nas lições de Maria Alice Nogueira (1990), o prognóstico de Marx estava errado e a indústria sobreviveu à proibição do trabalho infantil. Várias leis ao longo dos anos regulamentaram a sua prática impondo condições e limites tais como a proibição dos trabalhos noturnos, limites às jornadas e garantia de frequência escolar. A lei de fábrica de 1833, por exemplo, determinou a frequência escolar das crianças operárias de pelo menos duas horas por dia, sendo o patrão o responsável pelo fornecimento do ensino.

Tratava-se, na verdade, de poupar às crianças algumas horas diárias de trabalho, sob o pretexto de lhes dispensar um ensino. Ou seja, tratava-se muito mais de atenuar as nefastas condições de trabalho, responsáveis pelos danos causados à saúde das novas gerações, que de lhes garantir o acesso a novos direitos, em particular, o direito a instrução. (NOGUEIRA, 1990, p. 55).

Nogueira (1990) afirma que Marx compreendeu as novas leis fabris, que determinavam o ensino paralelo ao trabalho como uma semente que viria a gerar uma nova forma de educação, ou seja, a união entre ensino e trabalho. Manacorda (2007, p. 124) ressalta que foi nesse nível metodológico-histórico que a escola do doutor foi separada da escola do trabalhador, sendo a primeira livre e desinteressada e a segunda voltada ao profissional e à prática.

A TRAJETÓRIA DO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL

Durante a idade média, grande era a taxa de mortalidade infantil na Europa. Apenas metade dos nascidos vivos passavam dos 7 anos de idade e a expectativa de vida da criança não ultrapassava os 14 anos, de modo que não se dava muita importância aos pequenos. A baixa expectativa de vida das crianças, somada à pobreza de muitas famílias levavam-nas a buscar nos filhos (que provavelmente morreriam cedo) uma fonte extra de renda, como o pagamento de um soldo, por exemplo. Dessa forma, várias famílias alistavam seus filhos que acabavam integrando a tripulação dos navios portugueses. “As crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente”. (RAMOS, 2013, p. 19).

O trabalho nas embarcações não era fácil e “[...] em qualquer condição, eram ‘os miúdos’ que sofriam com o difícil dia-a-dia em alto mar”. (RAMOS, 2013, p. 19). Os grumetes eram os responsáveis por realizar os trabalhos arriscados no navio, comiam muito mal, dormiam mal e constantemente eram abusados sexualmente. Os pajens eram responsáveis por serviços mais leves como arrumar as camas e servir a mesa.



Os colonizadores portugueses trouxeram consigo para o Brasil o trabalho infantil com viés econômico, diferentemente do que aqui era praticado pelas crianças indígenas nas aldeias, que se encarregavam apenas de atividades de subsistência.

Os jesuítas logo voltaram seus esforços na tentativa de catequisar os índios, acreditando que a conversão cristã facilitaria a dominação portuguesa, no entanto, perceberam rapidamente a dificuldade para evangelizar os nativos. “Com os adultos cada vez mais arredios, toda atenção se voltava para os filhos destes [...]”. (CHAMBOULEYRON, 2013, p. 58). As crianças indígenas passaram a ser o alvo da catequese e a desobediência era punida com castigos.

O castigo físico em crianças não era nenhuma novidade no cotidiano colonial. Introduzido, no século XVI, pelos padres jesuítas, para horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como forma de amor. [...] O amor de pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar ‘é castigar e dar trabalhos nesta vida’. (PRIORE, 2013, p. 97).

Além de catequisar, os jesuítas também davam ensino aos pequenos indígenas. J. Santos (2007) adverte que o interesse em dar uma educação moral rígida, que incluía também aulas de gramática, normas e obrigações aos pequenos indígenas, tinha a finalidade de prepará-los para o trabalho.

Os jesuítas foram expulsos em 1755 e a escravização dos índios foi proibida, mas a exploração pelos colonos continuou em relação aos escravos, o que incluía também a exploração das crianças. Enquanto o escravo adulto era bastante rentável para os seus donos (com um ano de trabalho compensavam o investimento feito), não era tão vantajoso manter uma criança. De acordo com Scarano (2013), o nascimento de crianças escravas servia para que houvesse amas de leite para alimentar os filhos dos senhores, no entanto, a sobrevivência do filho da escrava era desnecessária. A vida dessas crianças não tinha valor. A mortalidade entre as crianças escravas era muito alta, mas as que sobreviviam, enquanto pequeninas eram como “brinquedos” para as mulheres brancas que viviam reclusas em uma vida monótona. (SCARANO, 2013). Frequentemente os pequenos escravos eram submetidos a castigos físicos e a humilhações, tais como servirem de besta para serem montadas por meninos livres. As crianças aos poucos, geralmente a partir dos 4 anos, começavam a ter o trabalho introduzido na sua vida, como servir, lavar, passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalhar com madeira, pastorear... aprendiam o ofício de ser escravo. (FLORENTINO; GÓES, 2013).

Por volta dos 12 anos, o adestramento que as tornava adultos estava se concluindo. Nesta idade, os meninos e as meninas começavam a trazer a profissão por sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama. Alguns haviam começado muito cedo. [...] O adestramento da criança também se fazia pelo suplício. (FLORENTINO; GÓES, 2013, p. 184).

A criança escrava possuía maior facilidade para se adaptar ao trabalho (por ser mais dócil) e aos 14 anos já trabalhava tal qual uma adulta e tinha o seu preço valorizado, gerando lucro para o seu senhor.

Pressões internacionais para o fim da escravatura culminaram no advento da Lei Eusébio de Queirós de 1850, que proibia o tráfico de escravos, e no advento da Lei do Ventre



Livre em 1871. A Lei do Ventre Livre não significou prejuízo financeiro para os senhores, visto que lhes restavam duas opções antes de libertar a criança: a primeira era manter as crianças sob sua propriedade, trabalhando de forma gratuita até os 21 anos, sob a justificativa de ter ressarcidos os seus gastos; a segunda era entregar a criança ao Estado, mediante recebimento de indenização.

A Lei do Ventre Livre não significou o fim do trabalho escravo infantil. Segundo J. Santos (2007) muitas crianças conheceram a liberdade apenas com a Lei Áurea de 1888, que pôs fim à escravidão no Brasil. Por sua vez, Rizzini (2013) destaca que o fim da escravidão funcionou como um divisor de águas quanto ao debate sobre o trabalho infantil, já que trouxe à tona o debate sobre o problema do “menor abandonado e/ou delinquente”.

Longe das senzalas, várias crianças e adolescentes passaram a viver e a vagar pelas ruas tendo que prover o próprio sustento. Além das poucas oportunidades, o fim da escravidão deixou um “gosto amargo” sobre o ato de trabalhar e o sustento dos libertos passou a nem sempre ser provido pelo trabalho. A prática da “vadiagem” e da “gatunagem” se tornou constante. Assim como o menor era iniciado precocemente nas atividades produtivas que o mercado lhes proporcionava, tais como nas fábricas e oficinas, também o era nas atividades ilegais, numa clara tentativa de sobrevivência diante da hostilização das classes populares. O roubo, o furto, a prostituição e a mendicância tornaram-se instrumentos pelos quais estes menores conseguiam sustentar a si e a suas famílias. (SANTOS, M., 2013).

“Adocicar” o “gosto amargo” deixado pelo trabalho escravo era um anseio e uma necessidade do Estado com a recém-chegada República (1889). “Era preciso incutir nos cidadãos o hábito do trabalho, pois era a única forma de regenerar a sociedade, protegendo-a dos efeitos nocivos trazidos por centenas de milhares de libertos – indivíduos sem nenhum senso de moralidade”. (CHALHOUB, 2001, p. 7).

A postura do Estado republicano deixou clara a distinção entre a criança pobre e a rica, uma era alvo de proteção e a outra (denominada menor) era alvo de controle e preparo para o mundo do trabalho. (MARCÍLIO, 2006). O Código Penal da República determinava que aqueles entre 9 e 14 anos de idade, que tivessem agido de maneira consciente, seriam levados a estabelecimentos disciplinares industriais. A pedagogia do trabalho coato seria o principal recurso para a regeneração. Ela era uma solução eficaz e também rentável para o problema da delinquência infantil, da vagabundagem. (SANTOS, M., 2013).

Os discursos e práticas quanto à infância acabaram por distinguir os “desvalidos” dos “validos”, enquanto uns eram sujeitos de deveres e obrigações, outros eram sujeitos de direitos.

O processo de industrialização brasileira, no século XIX, tal qual na Inglaterra e em outras partes do mundo, fez uso da mão de obra infantil em condições lastimáveis de trabalho. A implantação da indústria norteou o destino de parcela significativa de crianças e de adolescentes das camadas economicamente oprimidas. O trabalho “do menor” significava para o sistema capitalista elemento de contenção de custos de produção, já que os salários pagos eram muito inferiores aos dos adultos. (MOURA, 2013).

Em meio à exploração capitalista do trabalho infantil, a infância começou a ganhar visibilidade e a se tornar uma questão de ordem pública. Nasceu a Puericultura e a Pediatria como novas áreas de conhecimento, direcionando os cuidados adequados às crianças com



ênfase na higiene e no controle de doenças. Os médicos higienistas ganharam apoio de juristas, o que culminou em mudanças na política destinada à infância e na elaboração do Código de Menores de 1927. A dicotomia entre o ser “criança” e o ser “menor” ficou estampada até mesmo na legislação, de um lado a “criança” (filha dos abastados) era alvo de proteção pelo Direito de Família no Código Civil, do outro lado o “menor” (abandonado, órfão, pobre) era alvo do Código Penal e do Código de Menores.

O TORNAR-SE “ÚTIL A SI E À SOCIEDADE” ATRAVÉS DA ESCOLA DO TRABALHO

O abandono de crianças foi uma prática constante no Brasil desde a época da colônia. A “proteção” à criança abandonada foi prevista nas três Ordenações do Reino e deveria ficar a critério das Câmaras Municipais. No entanto, as Câmaras firmaram convênios escritos, sobretudo com as Santas Casas de Misericórdia, que acabaram implantando o sistema das Rodas e Casas dos Expostos, além das Casas das Recolhidas. (MARCÍLIO, 2006).

Segundo Marcílio (2006), os recolhimentos eram destinados ao sexo feminino para resguardar a honra e virtude da mulher. Lá a educação consistia em ensinar a elas trabalhos “úteis ao seu sexo”, a fim de tornarem-se boas donas de casa ou aias e criadas bem treinadas, além de serem dóceis e disciplinadas para o mundo do trabalho.

A Roda dos Expostos era um sistema através do qual as mães podiam anonimamente entregar os seus bebês para “proteção”. Os bebês abandonados acabavam sendo cuidados em sua maioria nas casas de amas de leite, que recebiam por isso. Os que sobreviviam, após o desmame voltavam para a Casa dos Expostos que buscavam meios para criá-los, de modo a “torná-los úteis a si e à sociedade” ou eram direcionados para alguma casa de família. Isso porque ao lado dos sistemas formais também existia o sistema informal de criação dos expostos nas casas de família.

Tal atitude, porém, não é simplesmente explicada pela via da religião. Em uma sociedade escravista (não-assalariada), os expostos incorporados a uma família poderiam representar um complemento ideal de mão-de-obra gratuita. Por isso, criar um exposto poderia trazer vantagens econômicas; apenas com o ônus da criação – que, em alguns casos, recebia ajuda pecuniária da Câmara local ou da Roda dos Expostos – o “criador” ou a ama-de-leite teriam mão-de-obra suplementar, e gratuita, mais eficiente do que a do escravo, porque livre e ligada a lações de fidelidade, de afeição e de reconhecimento. (MARCÍLIO, 2006, p. 137).

Ainda de acordo com Marcílio (2006), aqueles que recolhessem uma criança exposta deveriam batizá-la e recorrer à Câmara local para solicitar auxílio financeiro para a sua criação, o que levou várias famílias a estabelecer verdadeiros sistemas de criação de expostos.

Os meninos órfãos e enjeitados que voltavam das amas de leite eram alvo de preocupações menores, já que não havia a necessidade de proteger a sua honra e virgindade. Dessa forma, havia poucas instituições destinadas a recebê-los. As poucas instituições, de acordo com a Lei do Império, deveriam cuidar da educação a fim de dar-lhes profissões honestas para que se tornassem úteis a si e à nação, que muito lucraria com seus bons costumes e trabalho. Os meninos eram educados trabalhando como aprendizes de ofícios

como marceneiro, calafate, ferreiro, tanoeiro, cavouqueiro, pedreiro, tecelão, aprendizes da marinha e podiam ter o seu trabalho explorado. (MARCÍLIO, 2006).

No século XIX tornou-se corrente a prática em asilos destinados aos desvalidos “[...] propiciar educação industrial aos meninos e educação doméstica às meninas, preparando-os(as) para ocupar o seu lugar na sociedade”. (RIZZINI; PILOTTI, 2014, p. 20).

A estratégia de encaminhamento da criança pobre para o trabalho articula o econômico com o político, referindo-se ao processo de valorização/desvalorização da criança enquanto mão de obra, como se a desigualdade social fosse natural. Nessa ótica, aos pobres e dominados caberia trabalhar, aos ricos e dominantes caberia dirigir a sociedade. (FALEIROS, 2014, p. 34).

Com o advento da República, asilos de caridade foram transformados em institutos, escolas profissionais e patronatos agrícolas, que visavam a “formação do trabalhador nacional”. Novas instituições surgiram, muitas fundadas por industriais, que visavam formar mão de obra para as necessidades da produção artesanal e fabril. Muitas colônias agrícolas também foram criadas, “[...] respaldadas pela ideia de que a criança é o melhor imigrante” (RIZZINI, 2013, p. 379).

A história destes institutos mostra que o preparo do jovem tinha mais um sentido político-ideológico do que de qualificação para o trabalho, pois o mercado (tanto industrial quanto agrícola) pedia grandes contingentes de trabalhadores baratos e não qualificados, porém dóceis, facilmente adaptáveis ao trabalho. (RIZZINI, 2013, p. 380).

A ascensão do mercado industrial se refletiu no crescimento das grandes cidades, pelas quais perambulavam legiões de crianças maltrapilhas e desamparadas de maneira constante. Assim, surge a “questão do menor”. O termo “menor” ganhou a esfera jurídica e, portanto, pública e “[...] a infância abandonada que vivia entre a vadiagem e a gatunice, tornou-se, para os juristas, caso de polícia”. (MARCÍLIO, 2006, p. 195). Diante da questão do “menor” surgem as primeiras políticas sociais e programas de assistência à infância desvalida, que deveria ser objeto de controle e preparação para o mundo do trabalho.

O Código Penal de 1890 (que ficou em vigor até 1930) autorizou o governo a fundar um instituto disciplinar e uma colônia correccional, que buscavam a regeneração pelo combate ao ócio com a pedagogia do trabalho.

A Colônia Correccional destinava-se ao enclausuramento e correção, pelo trabalho, ‘dos vadios e vagabundos’ [...] e o Instituto Disciplinar destinaria-se não só a todos os criminosos menores de 21 anos, como também aos ‘pequenos mendigos, vadios, viciosos, abandonados, maiores de nove e menores de 14 anos’ que lá deveriam ficar até completarem 21 anos. (SANTOS, M., 2013, p. 224).

Nesse contexto, o olhar mundial sobre a criança começou a se modificar e o Brasil tornou-se signatário da Declaração dos Direitos da Criança, resultante da Convenção de Genebra, o que culminou na criação em 1923 do Juízo Privativo dos Menores Abandonados e Delinquentes. Em 1927 foi promulgado o primeiro Código de Menores do Brasil, que visava o controle do “menor abandonado” ou “delinquente”. O Código classificava as crianças como “expostas”, quando menores de 7 anos, “abandonadas” quando menores de

18 anos, “vadias” quando eram meninos de rua, “mendigas” as pedintes e “libertinas” as que frequentavam prostíbulos. (VILANI, 2010).

A partir desse contexto, a categoria ‘menor’, que antes era associada à idade, passa a ter a conotação de ‘criança pobre’ e ‘abandonada’, um ‘delinquente’ em potencial. Essa conotação passou a se cristalizar na sociedade e, até o presente, povoa o cotidiano brasileiro do ponto de vista das configurações jurídico/ideológicas. (SANTOS, J., 2007, p. 2035).

J. Santos (2007) aduz ainda que o Código Menores de 1927 considerou o “menor abandonado” enquanto infrator, que necessitava ser disciplinado e controlado para ser inserido no processo econômico que despontava no país. Dentre as inovações trazidas pelo Código de Menores de 1927 estava a regulamentação do trabalho infantil. O trabalho foi proibido para os menores de 12 anos e para os menores de 14 anos que não tivessem terminado a instrução primária. O trabalho noturno, bem como o perigoso, foi também proibido para os menores de 18 anos.

Em 1941 foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que foi o antecessor da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) de 1964, cuja finalidade era inculcar valores morais, sobretudo sobre o trabalho, possibilitando a reeducação do menor para sua futura reintegração no mercado e no mundo social. No entanto, tais instituições não conseguiram superar a ótica penitenciária. (LYRA, 2013).

[...] no sistema de ‘internamento’ da então criada Funabem (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor) e de sua versão estadual, a Febem, o trabalho era tido como instrumento de ressocialização e de recuperação de jovens, que deveriam ser educados e disciplinados. Na prática, os internos eram muitas vezes amontoados em alojamentos, submetidos a maus tratos, violência sexual e humilhação de toda sorte. (VILANI, 2010, p. 29).

Lyra (2013) aponta que diante de pressões sociais que começaram a se organizar foi promulgado durante o regime militar o novo Código de Menores de 1979, que apresentou a doutrina do “menor em situação irregular”. O novo Código não alterou muito a situação do “menor” que continuava institucionalizado a fim de ser capacitado para o desempenho de funções sociais, como o trabalho. (MARCÍLIO, 2006).

A década de 1980 foi marcada pela promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe estampado no seu art. 227 o Princípio do Melhor Interesse da Criança e do Adolescente, além de proibir o trabalho para os menores de 16 anos, exceto na condição de aprendiz a partir dos 14 anos.

Na esteira das diretrizes da Constituição de 1988 foi promulgada a Lei 8.069 de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA trouxe no seu bojo a concepção da descriminalização das condutas das crianças e adolescentes, que deveriam ser compreendidos como pessoa em desenvolvimento e, portanto, destinatários de uma Doutrina de Proteção Integral, pondo fim aos internamentos como regra e apostando em medidas protetivas e socioeducativas.

O TRABALHO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA



A partir do século XIX o trabalho infantil começou a ser alvo de preocupação e a ensejar debates mundiais sobre o tema, o que levou a alguns avanços legislativos a nível mundial e ao surgimento da Declaração Universal sobre os Direitos da Criança em 1959. Importantes organismos internacionais, tais como a Organização Mundial do Trabalho (OIT) e a *United Nations Children's Fund* (UNICEF) passaram a desempenhar papel importante na luta contra o trabalho infantil.

A OIT estabeleceu representação no Brasil, com escritório em Brasília, desde 1950 e em 1992 implantou aqui o Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC). O Brasil foi o primeiro país da América Latina a fazer parte do IPEC.

Direitos fundamentais foram objeto de importantes Convenções da OIT, tais como a de nº 138 do ano de 1973, que estipulou a idade mínima de 16 anos para o trabalho, mas admitiu em países considerados muito pobres a idade de 14 anos e a Convenção de nº 182 do ano de 1999, que listou as piores formas de trabalho infantil, dentre eles o trabalho escravo ou semiescravo, prostituição, o tráfico de drogas e atividades ilícitas. Em 20 de janeiro de 2000 o Brasil ratificou as Convenções de nº 138 e 182, incorporando as regras internacionais às suas leis.

Vilani (2010) afirma que mesmo havendo normas internacionais de proteção à criança, anteriores à Constituição Federal de 1988, ela funcionou como um divisor de águas e lançou luz sobre a legislação brasileira infraconstitucional. A chamada Constituição Cidadã inovou ao trazer o Princípio do Melhor Interesse da Criança e do Adolescente no seu art. 227.

Quanto ao trabalho infantil, dispôs no seu artigo 7º, inciso XXXIII, sobre a 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 dos quatorze anos. (BRASIL, 1988). Determinou ainda, no art. 227, §3º, incisos II e III⁵, o respeito aos direitos previdenciários e trabalhistas e a compatibilidade entre o trabalho e a escola. (BRASIL, 1988).

Para maior efetivação dos preceitos constitucionais foi promulgado o ECA em 13 de julho de 1990, que dispôs no seu artigo 1º sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Foi o ECA, Lei 8.069/90, que definiu cronologicamente a criança e o adolescente: “Art. 2º. Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. (BRASIL, 1990).

O Capítulo V do ECA, artigos 60 a 69, trata “[...] do direito à profissionalização e à proteção no trabalho” (BRASIL, 1990) nos mesmos termos da Constituição. Proíbe qualquer espécie de trabalho para os menores de 14 anos, salvo na condição de aprendiz e reconhece a aprendizagem como formação técnica e profissional, nos termos da legislação de educação em vigor. A educação deve ser conciliada com o trabalho para os adolescentes entre 14 e 18 anos de idade.

A regulamentação do trabalho como aprendiz veio através lei nº 10.097/2000, também conhecida como Lei da Aprendizagem, que alterou a redação de dispositivos da CLT, dando ao contrato de aprendizagem a natureza de um pacto especial, que conjuga aprendizado e trabalho, através de atividades teóricas e práticas.



A CLT que é de 1943, anterior à Constituição de 1988, adota o termo “menor” em vários dos seus dispositivos. No Capítulo IV que dispõe sobre “[...] a proteção ao trabalho do menor” (BRASIL, 1943) nos artigos 402 a 441, o termo deve ser entendido como a proteção ao trabalho do adolescente aprendiz a partir dos 14 anos, e do adolescente entre 16 e 18 anos. Os artigos 402 a 441 dispõem sobre o trabalho infantil, proibindo o trabalho noturno, perigoso e insalubre aos menores de 18 anos, bem como em locais prejudiciais à moralidade. Dispõem também sobre os deveres dos responsáveis legais e dos empregadores, sobre a aprendizagem e sobre as penalidades aplicadas pelo descumprimento.

O Código Penal também tipifica como crime no art. 136⁶ o trabalho excessivo ou inadequado de crianças e adolescentes, cuja pena pode ser aumentada em um terço, caso praticado contra menor de 14 anos (BRASIL, 1940). Outra conduta tipificada no CP no art. 149⁷ é o trabalho análogo à condição de escravo, sendo que a pena é aumentada de uma metade, caso o crime seja praticado contra criança ou adolescente (BRASIL, 1940).

Embora o Brasil tenha avançado cada vez mais no campo legislativo quanto ao combate ao trabalho infantil, dados do censo 2014, divulgados no ano de 2015, pelo IBGE demonstraram que depois de uma década em queda, houve crescimento do número de crianças e adolescentes que trabalham, o que deixa claro que não basta apenas a existência de leis protetivas para por fim ao trabalho infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A memória é uma reconstrução do passado através de dados tomados de empréstimo do presente. Ao lembrar, o indivíduo interpreta o passado vivido com um olhar atual, o que pode dar uma conotação diferente ao que passou, de modo que a memória pode estar sujeita a manipulações frequentes de ordem ideológica e política.

A construção de certas memórias transmitidas de geração a geração, tais como o trabalho como a melhor escola para a criança, não foi obra do acaso. Embora o trabalho infantil tenha existido desde a antiguidade e na idade média tenha ele se confundido com a educação, a eclosão dos interesses capitalistas com a Revolução Industrial levou à exploração do trabalho infantil, em moldes nunca antes vistos. Os interesses capitalistas, em consonância com o Estado, ao invés de buscarem inserir a prática do ensino paralelo ao trabalho, acabaram por inserir a prática do ensino para o trabalho.

As políticas públicas para a criança e para o adolescente pautaram-se em ensiná-los a ser úteis a si e à nação através do trabalho, deixando claro que houve a construção de uma memória oficial. Mesmo com o avanço legislativo ao longo dos anos, buscando resguardar o direito das crianças e adolescentes à educação e o retardamento da sua inserção no mundo do trabalho, a existência do trabalho infantil ainda é uma realidade. É preciso solidificar a memória de que lugar de criança é na escola.

**REFERÊNCIAS**

- ARAÚJO, M. P. N.; SANTOS, M. S. dos. História, memória e esquecimento: implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 79, p. 95-11, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/79/RCCS79-095-111-MPNascimento-MSepulveda.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2016.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BRASIL. **Código de Menores**, de 10 de outubro de 1979. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em: 20 maio 2016.
- BRASIL. **Código de Menores**, de 12 de outubro de 1927. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 maio 2016.
- BRASIL. **Código Penal**, de 7 de dezembro de 1940. São Paulo: Saraiva, 2017.
- BRASIL. **Código Penal dos Estados Unidos do Brasil**, de 11 de outubro de 1890. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>>. Acesso em: 15 maio 2016.
- BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**, de 01 de maio 1943. São Paulo: Saraiva, 2017.
- BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 30 jun. 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2017.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Saraiva, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. São Paulo: Saraiva, 2017.
- CHALHOUB, S. **Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2001.
- CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, M. Del. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 55-83.
- ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Porto: Afrontamento, 1975. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/02/Trabalhadores-Friedrich-Engels.-A-situa%C3%A7%C3%A3o-da-Classe-Oper%C3%A1ria-em-Inglaterra.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.



- FALEIROS, V. de P. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org.). **A arte de governar crianças**. Perdizes: Cortez, 2014. p. 33-96.
- FLORENTINO, M.; GÓES, J. R. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 177-191.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALBWACHS, M. **Los marcos sociales de la memoria**. Caracas: Ed. da UCV, 2004.
- LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 229-250.
- LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da Infância no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-52.
- LYRA, D. **A república dos meninos: juventude, tráfico e virtude**. Rio de Janeiro: Mauad X; Ed. da FAPERJ, 2013.
- MAGALHÃES, L. D. R.; ALMEIDA, J. R. M. Relações simbióticas entre memória, ideologia, história e educação. In: **História, memória e educação**. Campinas: Alínea, 2011. p. 99-109.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.
- MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- MARX, K. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, K. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. **As Diferentes Questões**. 1866. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 07 abr. 2016.
- MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. O processo de produção do capital. São Paulo: Nova Cultura, 2004. Livro Primeiro. Tomo 1. v. I.
- MOURA, E. B. B. de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 259-288.
- NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber: produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.
- NORA, P. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.



PERALTA, E. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: resenha crítica. **Arquivos da Memória: antropologia, escala e memória**. Lisboa: Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, n. 2, p. 4-23, 2007.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 02, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRIORE, M. D. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 84-106.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 19-54.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2007.

RIZZINI, I. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 376-406.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org.). **A arte de governar crianças**. Perdizes: Cortez, 2014.

SANTOS, J. D. F. dos. As diferentes concepções da infância e da adolescência na trajetória histórica do Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 224-238, dez. 2007.

SANTOS, M. A. C. dos. Criança e criminalidade no início do Século XX. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 210-230.

SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 107-136.

SILVA, M. M. Da cultura do emprego ao empreendedorismo. In: ALVES, A. E. S.; LIMA, G. O. P.; CAVALCANTI JÚNIOR, M. N. (Org.). **Interfaces entre história, trabalho e educação**. Campinas: Alínea, 2009. p. 139-156.

TORRES, M. A. **Trabalho infantil: trabalho e direitos**. Maceió: Ed. da EDUFAL, 2011.

VILANI, J. A. dos S. **O que é trabalho Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.



Notas

¹ Mestre em Memória, Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Pós-graduada em Direito Público pelo Centro Universitário Newton Paiva, graduada em Direito pela Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE. Advogada. Secretária adjunta da OAB/BA, subseção de Vitória da Conquista-BA. Vice-presidente da Comissão de Mediação e Arbitragem da OAB/BA, subseção de Vitória da Conquista-BA. Professora da Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC. E-mail: glendafelixadv@hotmail.com

² Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Professor do programa de pós-graduação em Memória, Linguagem e Sociedade. Pesquisador do Museu Pedagógico. E-mail: jdiogenes69@gmail.com

³ Art. 227. 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.

⁴ Art. 7º [...]

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;

⁵ Art. 227. [...]

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

[...]

II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola;

⁶ Art. 136 - Expor a perigo a vida ou a saúde de pessoa sob sua autoridade, guarda ou vigilância, para fim de educação, ensino, tratamento ou custódia, quer privando-a de alimentação ou cuidados indispensáveis, quer sujeitando-a a trabalho excessivo ou inadequado, quer abusando de meios de correção ou disciplina:

Pena - detenção, de dois meses a um ano, ou multa.

§ 1º - Se do fato resulta lesão corporal de natureza grave:

Pena - reclusão, de um a quatro anos.

§ 2º - Se resulta a morte:

Pena - reclusão, de quatro a doze anos.

§ 3º - Aumenta-se a pena de um terço, se o crime é praticado contra pessoa menor de 14 (catorze) anos.

⁷ Art. 149. Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto.

Pena - reclusão, de dois a oito anos, e multa, além da pena correspondente à violência.

§ 1º Nas mesmas penas incorre quem:

I - cerceia o uso de qualquer meio de transporte por parte do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho;

II - mantém vigilância ostensiva no local de trabalho ou se apodera de documentos ou objetos pessoais do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho.

§ 2º A pena é aumentada de metade, se o crime é cometido:

I - contra criança ou adolescente;

II - por motivo de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou origem.

Submetido em: 30/04/2016

Aprovado em: 18/12/2017