

Eu Quero Ser... Representações Sociais das Crianças Sobre o Mundo do Trabalho

QUEIRÓS, Telma (telma@ipb.pt)
FREIRE-RIBEIRO, Ilda (ilda@ipb.pt)
RIBEIRO, Maria do Céu (ceu@ipb.pt)

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

RESUMO

Este artigo pretende contribuir para a reflexão sobre as representações sociais que as crianças têm sobre o mundo do trabalho, assumindo-as como cidadãos de pleno direito, capazes de olhar e (re) interpretar o mundo que as rodeia. Para tal foi aplicado um questionário a 41 crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Os resultados indicam que as crianças possuem uma noção clara sobre a profissão que querem exercer no futuro, embora não entendam, na sua totalidade, as suas implicações a nível da escolarização e do trabalho profissional que terão de desenvolver na sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE:

Sociologia da criança, representação social e mundo do trabalho

1. Contextualização

A necessidade de um olhar mais atento e verdadeiro acerca das crianças e do seu modo de pensar e agir tornou-se mais evidente a partir da segunda metade do século passado (Hendrick, 2005). A forma como se vê a criança, o lugar que ela ocupa na sociedade e no quotidiano não foi sempre igual, nem tão pouco foi o mesmo para todas as crianças do mundo. Durante muito tempo equacionou-se o papel da criança na sociedade como quase “ausente”, existindo a convicção de que ela não era autora da sua própria história. A ideia que subsistia era que as crianças não eram consideradas como seres sociais plenos, a não ser por efeito do crescimento, o que acarreta visões distorcidas e até ocultas pois “se as crianças são o

‘ainda não’, ou o ‘em vias de ser’, não adquirem um estatuto epistemológico pleno” (Sarmento, 2000a:149).

Foi de facto no século XX, considerado “o século das crianças”, que o estudo do quotidiano e das formas como as crianças interagem com os seus pares começou a assumir relevância em determinados domínios do saber, conferindo visibilidade sociológica à infância e constituindo as crianças como sujeitos sociais. A partir desta perspectiva a criança constitui-se como actor da sua própria socialização nas relações com os seus pares e nas relações com os adultos, logo se justifica a premissa da mesma ser investigada de acordo com a sua maneira de compreender o mundo e através dos seus olhares, assentando na ideia de que a “*criança não é já aquela que «não fala»*” (Sarmento, 2000b: 33) mas sim aquela que necessita de ser ouvida. Como tal, é necessário reformular velhos estereótipos e reposicionar o seu lugar na sociedade.

Partimos do pressuposto que os contextos: escolar, social e familiar, exercem pela sua centralidade, algumas influências na construção de determinadas representações sociais pela criança sobre vários assuntos e conceitos, nomeadamente sobre a ideia de trabalho e emprego no futuro e também na estruturação da sua identidade. Estas influências são formadas a partir das experiências de cada um e, transversalmente, através dos modelos de pensamento que a própria sociedade lhes fornece (Jodelet, 1989). Deste modo consideramos a possibilidade da criança interpretar e reproduzir os saberes, valores e experiências que depreendem das suas relações interpessoais com os adultos (Corsaro, 1997). Neste contexto, as representações sociais constituem um valioso instrumento de investigação pois favorecem uma explicação sobre o comportamento das pessoas, neste caso específico, das crianças, envolvendo questões sociais, psicológicas e cognitivas.

De uma forma geral fazemos sobressair que as representações são sociais, porque estão ancoradas, nos valores sociais que lhes dão sentido e na naturalização que lhes dá aplicabilidade na relação com os outros e com o mundo (Jodelet, 1989).

Durkheim, citado por Silva (2007), autor da patente do conceito de representação social, atribuiu a este uma dupla perspectiva: representações colectivas e individuais. Da primeira podemos referir que toda a sociedade intervém na construção da representação social, conferindo-lhe objectividade e consistência. Segundo o autor as representações colectivas,

obedecem a regras determinadas por elas, ganham vida própria, podem modificar-se e combinar-se de forma autónoma. Na generalidade, têm tendência para influenciar as representações sociais individuais, que se constroem a partir da consciência de cada um. Estas por seu lado mostram-se voláteis, variáveis e efémeras.

Na opinião de Moscovici, uma representação social “é um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida quotidiana, no curso de comunicações interpessoais, que funciona como uma espécie de ‘*teoria do senso comum*’” (1981:181). Aliás, para Jodelet, uma representação social consiste n’ “Uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (1989: 36, citada por Vala, 2000). É uma espécie de reprodução de uma percepção e por isso pode ser concomitantemente uma ilusão, uma contradição ou uma verdade. A representação social *retrata* a realidade e por isso é considerada relevante para a análise social e pedagógica, compreendendo um conjunto de valores, de noções e de práticas relativas a seres sociais (Moscovici, 1981).

Segundo Moscovici (1981) a teoria das representações sociais, por um lado, desempenha funções específicas nas práticas e dinâmicas sociais, mas por outro, pode apresentar relativas contradições existentes entre as representações sociais e as práticas a elas associadas. Estas, por sua vez, são potenciadoras de conflitos podendo existir a possibilidade de transformação de uma das duas, ou seja a mudança forma-se na interacção social com os outros. Indo ao encontro deste enunciado, Vala (1986) menciona que as transformações nas representações sociais estão associadas às alterações que se verificam nas dinâmicas intergrupais.

Segundo Piaget, citado por Moscovici (1981), as representações das crianças progridem com a sua autonomização progressiva perante o grupo juntamente com o reforço dos laços entre os indivíduos no mundo dos adultos, no mundo criado pelos adultos para as crianças – a escola –, e na *sociedade das crianças*.

Neste contexto, as representações sociais permitem, pois, enquadrar estudos sobre as imagens, as percepções das crianças, analisando a forma como elas pensam, individual e colectivamente. Assim, este estudo, privilegia os saberes do senso comum e o estudo da actividade simbólica, ou seja, a construção de significados.

Em suma, pretendemos reflectir sobre este processo, ao nível das representações sociais, tomando por objecto o mundo do trabalho, e os significados que as crianças a ele atribuem.

2. Professora ou futebolista? À procura das representações sociais das crianças

2.1. Metodologia

A amostra foi constituída por 41 crianças do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de duas escolas públicas do distrito de Bragança. Em termos de sexo foi constituída por 24 raparigas e 17 rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

Sob o ponto de vista epistemológico e tendo em conta o objectivo deste estudo, optou-se por utilizar um questionário composto por questões simples e de múltipla escolha. O guião do questionário aplicado tinha como grandes eixos orientadores: o trabalho, a escola e a família.

Ficou igualmente claro, antes da aplicação do questionário, o propósito do estudo, a metodologia de pesquisa e o sigilo das informações produzidas (Bogdan e Biklen, 1994).

2.2. Eu quero ser...Apresentação e discussão dos resultados

A análise e interpretação dos dados correspondem a uma fase relevante no desenvolvimento do estudo na medida em que se conjuga o rigor metodológico e a capacidade interpretativa do investigador face aos dados. Recorremos à medida frequencial partindo do pressuposto que a importância de uma categoria será tanto mais significativa quanto maior for a sua frequência.

Relativamente às subcategorias em análise constatou-se, a partir dos dados da Figura 1, que as profissões mais escolhidas foram: Veterinário/a, Professor/a-Educador/a e Futebolista. Curiosamente, uma das profissões está associada aos animais, o que pode levar a pensar que talvez se deva às vivências familiares das crianças, uma vez que a maioria delas se deslocam para meios rurais ao fim de semana. Por outro lado, pode-se referir que a escolha pela profissão de professor poderá estar associada ao modelo profissional com quem contactam diariamente na escola.

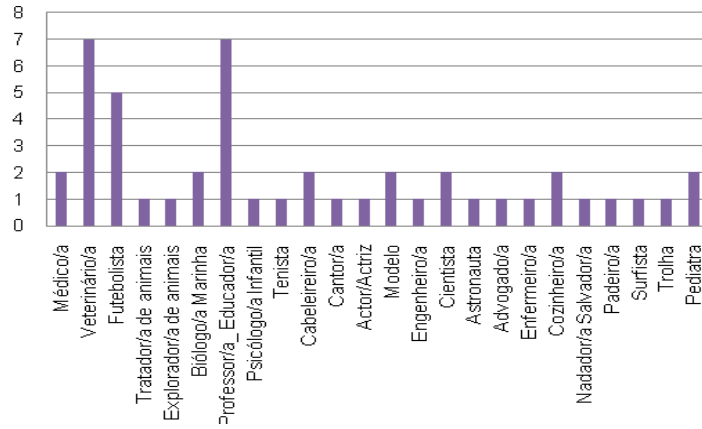


Figura 1. Distribuição do número de profissões escolhidas

Quando relativizamos os dados, a opção por uma ou outra profissão tem a sua origem em modelos observados na comunicação social, com menos grau de significância para os modelos parentais.

Ao se analisarem as percentagens relativas a cada profissão segundo o sexo verificou-se que as raparigas surgiram em todas as profissões, à excepção de Padeiro, Surfista, Trolha, Astronauta, Explorador/a de Animais, Cozinheiro/a e Futebolista (Figura 2). Note-se que algumas destas profissões perpetuam atributos e características conotadas com a masculinidade e como tal, culturalmente se encontram mais associadas ao sexo masculino. Estranhamente, surge a profissão de surfista, hipótese escolhida por uma criança que reside num meio urbano no extremo norte de Portugal, longínquo do litoral onde a mesma pode ser praticada. De estranhar ainda, o ser Astronauta, tendo em conta o grau de dificuldade acrescido para a praticar, uma vez que em Portugal, não é uma profissão muito discutida. Contrariamente, ser Futebolista é uma actividade profissional significativa no ranking de discussões dos meios de comunicação social. Neste contexto, os *media*, são tomados como uma importante fonte de representação, contribuindo, inevitavelmente, para a construção social desta modalidade desportiva, que nos recreios das escolas, diariamente, se torna quase exclusiva do sexo masculino e, portanto, “bizarra e não natural” para o sexo feminino.

Por outro lado, a análise destes resultados revela-nos que, apenas as profissões de veterinário, cientista e pediatra são comuns aos dois sexos, com grande preponderância de ambos.

Quando se analisam os dados tendo em conta a distribuição por grupo profissional, verificou-se que grande percentagem das profissões escolhidas pelas crianças (45,8%), são maioritariamente profissões científicas, técnicas e liberais, sendo que, a maior parte destas, foram opções do sexo feminino. Cumpre assinalar que - apesar do mercado de trabalho continuar a encontrar-se dividido por género, onde os homens dominam cargos, regra geral, superiores aos das mulheres, existem cada vez mais mulheres jovens a entrar no mundo do trabalho e como tal, a tentarem ascender a posições profissionais de maior relevo social. Parece que se está perante dados que tentam contrariar a questão dos estereótipos sociais e preconceitos culturais que, de acordo com Karamanou (2003) têm vindo a limitar as escolhas das raparigas por áreas profissionais mais científicas e tecnológicas.

Por outro lado, a justificação poderá passar pela existência de material tecnológico (computadores, internet, etc) nas salas de aula, que as crianças podem utilizar. Aliás existem estudos que demonstram que o contacto com as ciências e a tecnologia, ao nível do ensino do 1.º ciclo modificam as escolhas das raparigas, no sentido de optarem mais por matérias científicas (Karamanou, 2003), contrariando a tendência estereotipada.

Neste contexto, as crianças que optaram por estas profissões elegem a cidade e outros países para exercerem as mesmas. Depreende-se que a aldeia e a vila não são locais aliciantes para este grupo de estudo.

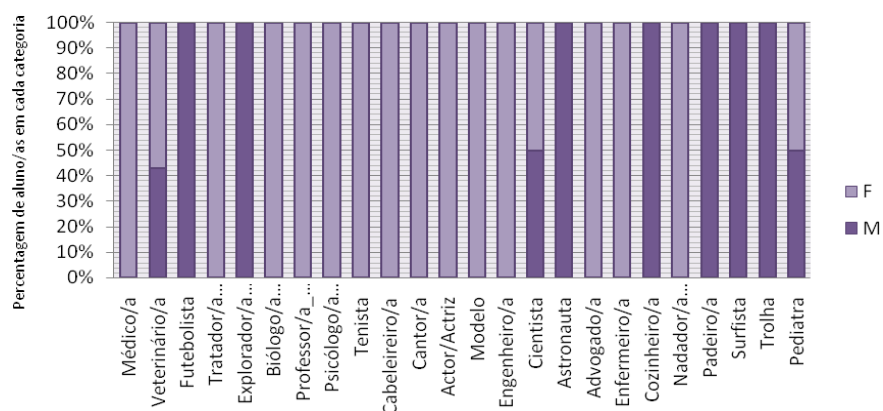


Figura 2. Distribuição da frequência de ocorrência das subcategorias relativas ao sexo segundo as profissões escolhidas

Na análise da figura 3 verificou-se que “ser uma pessoa importante”, “vestir roupa boa, de marca”, “Trabalhar com computadores e com máquinas” são razões apontadas exclusivamente pelo sexo feminino para a escolha de uma determinada profissão, apesar das raparigas surgirem representadas em maior ou menor percentagem nas restantes hipóteses de escolha.

Se se cruzarem estes dados com as profissões escolhidas, as primeiras duas razões apontadas pelo sexo feminino surgem associadas às profissões de modelo, tenista, cantora, professora e veterinária, profissões de grande exposição mediática (à excepção do veterinário). É absolutamente natural que os *media*, sejam muitas vezes considerados como meio de comunicação que distorcem o real, através da informação-espectáculo, dos reality-shows, etc (Cádima, 2003), transmitindo, muitas vezes, modelos estereotipados. A ideia preconcebida de que só quem é importante é que é falado na comunicação social encontra-se presente nas razões apontadas pelas crianças. Associado a este aspecto, pode-se ainda acrescentar a questão do vestuário, da boa apresentação das figuras públicas e de relevo na esfera social.

Por outro lado, é curioso verificar que “trabalhar com computadores e com máquinas” tenha sido uma opção escolhida pelo sexo feminino, uma vez que são actividades apontadas como sendo mais do domínio masculino. Tal como foi referido anteriormente, talvez se esteja a assistir a uma mudança da mentalidade feminina, fruto das medidas políticas que têm em vista o reforço do papel e da posição das mulheres na sociedade da informação.

Apesar de não se poder assumir estes dados como absolutos, é fundamental reforçar a ideia de que também as raparigas começam a demonstrar interesse, motivação, sensibilidade pelo domínio tecnológico, diminuindo assim, as diferenças entre os dois sexos.

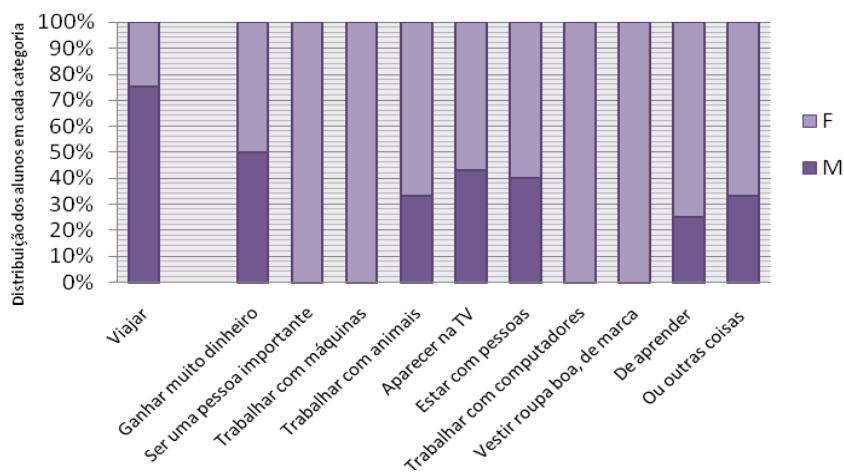


Figura 3. Distribuição da frequência de ocorrência das subcategorias relativas ao sexo, segundo as razões que levaram à opção da profissão

Grande parte das crianças (N=24) consideram que ambos os pais concordam com a profissão que gostariam de ter, apesar de treze responderem que não sabem. Isto parece indicar que este, não é um tema muito discutido no seio familiar.

Relativamente à questão “Se gostavam de andar na escola” surge um esmagador sim, apesar de 2 crianças não terem respondido.

Quadro 1. Distribuição do número de ocorrências por argumento, segundo a profissão escolhida

Profissão	Sim, porque foi na escola que fiquei a conhecer essa profissão	Sim porque na escola aprendo a trabalhar com computadores	Sim porque na escola aprendo a relacionar-me com outras pessoas	Sim porque na escola aprendo a ler, escrever e contar	Outra
Médica/o			2		
Veterinária/o	3	1	1	2	2
Futebolista	1		1	3	
Tratador/a de animais				1	
Explorador de animais					1
Bióloga Marinha	1				1
Professora / Educadora	4			4	
Psicóloga Infantil			1	1	
Tenista			1		
Cabeleireira			1	1	
Cantora	1	1		1	1

Actriz				1	
Modelo	1				
Engenheira				1	
Cientista	1		1		
Astronauta	1				
Advogada			1		
Enfermeira	1				
Cozinheiro	1			1	
Nadadora Salvadora			1		
Padeiro	1				
Surfista	1				
Trolha				1	
Pediatra			1		1
TOTAL	12	2	11	17	6

- Aprendi os animais
- Aprendi a conhecer melhor os animais

- Aprendo a poluição e coisas importantes para a trabalhar

- Aprendo a conhecer melhor os

- Aprendo os animais

- Aprendo coisas relacionadas com a minha profissão

De acordo com o quadro 1, o argumento mais utilizado para justificarem a resposta à questão anterior foi " Sim, porque na escola aprendo a ler, escrever e contar". Muitos deles, também valorizaram a resposta "Sim, porque foi na escola que fiquei a conhecer essa profissão", o que vem revelar que apesar da importância dada à trilogia das habilidades, ler, escrever e contar que fundou a escolaridade obrigatória do século XIX (Perrenoud, 2000), a escola é vista como local de formação de personalidades e de mentalidades, que transmite e

reproduz modelos sociais facilmente assimilados pelas crianças, ao longo do processo de construção da sua identidade social e profissional. Daí que grande parte das profissões escolhidas tenham sido abordadas, enquanto conteúdo programático, na escola.

No sentido do desenvolvimento integral das crianças, os pais adquirem visibilidade ao apoiarem a concepção de que a escola é importante para o futuro das mesmas, e como tal para a aquisição de um status sócio-profissional de relevo na sociedade. É de primordial importância que os modelos familiares partilhem princípios e valores educativos, incentivando as crianças para a aceitação dos mesmos, com o intuito de promover a escola enquanto estrutura do conhecimento ou dos saberes essenciais para a vida adulta.

Os pais surgem ainda como intervenientes altamente valorizados no processo de apoio educativo da criança no seio familiar (N=25). Isto leva a crer, que a maioria destas crianças tem pais activos no processo educativo das mesmas, e que demonstram preocupar-se em apoiar os seus educandos ao longo do mesmo.

A figura 4 mostra o tratamento diferenciado entre estes alunos ao nível do acompanhamento educativo. Assiste-se a uma desigualdade baseada na questão do ambiente familiar, uma vez que as respostas das crianças se repartem também por outros intervenientes, nomeadamente “o/a professor/a (N=7) ou “só mãe” (N=7). Por outro lado, e apesar de não parecer significativo, um dos alunos respondeu que não era auxiliado por ninguém, aspecto que não deve ser descurado.

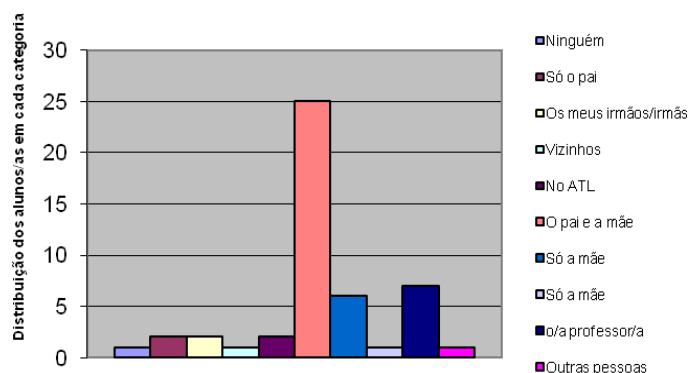


Figura 4. Distribuição do número de alunos em função do grau de envolvimento das instituições/pessoas no apoio aos trabalhos de casa

Por outro lado, quando se invertem os papéis ao nível do apoio em ambiente familiar, a maior parte destas crianças ajuda nas tarefas da casa, ainda que não seja regularmente.

Do total destas crianças, 28 fazem-no porque gostam e as restantes 12 só realizam essas tarefas se os pais lhes disserem. Quando se analisa a variável género, verifica-se ainda que as raparigas gostam mais de ajudar do que os rapazes.

A figura 5 mostra o grau de envolvimento destas crianças em diferentes tarefas domésticas. Como se pode observar, a representação do sexo feminino é superior ao sexo masculino. Estes dados evidenciam claramente, a discriminação face às mulheres no domínio da esfera privada, demonstrando a necessidade de um reenquadramento de identidades. A maior parte das tarefas indicadas são atribuídas às raparigas e não tanto aos rapazes, fruto de um processo progressivo de papéis que são socialmente aceites por um ou outro género.

E aqui, a família enquanto agente socializador primário, por vezes, não se apercebe que promove a discriminação entre géneros e a propagação de estereótipos associados ao feminino ou ao masculino. É necessário reflectir sobre esta questão, no sentido de anular ou diminuir o impacto destes estereótipos, contrariando as especificidades que parecem ser próprias de cada género.

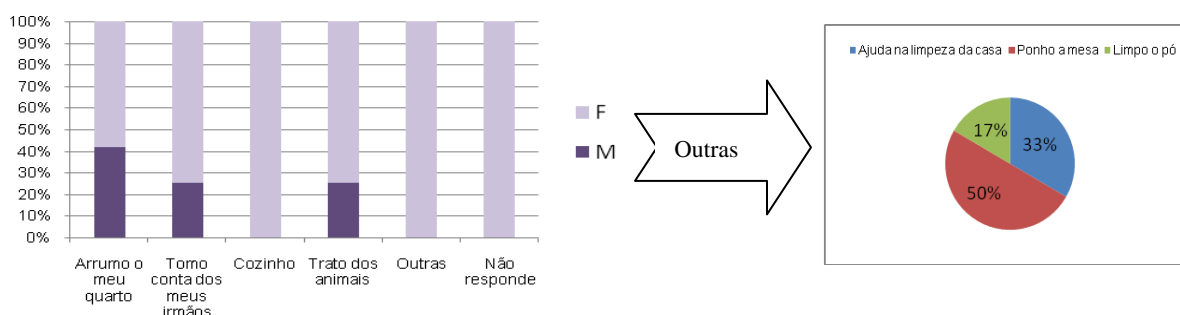


Figura 5. Distribuição do número de alunos em função das tarefas domésticas realizadas

Ao nível do lazer e do lúdico nos tempos livres, verifica-se que a maior parte destas crianças brinca com os pais e com os irmãos, apesar de alguns referirem que brincam sozinhas.

Brincar em parceria com os outros parece ser altamente valorizado, até porque as brincadeiras preferidas destas crianças necessitam de mais do que um elemento para poderem ser concretizadas (figura 6). Veja-se, a título de exemplo, o brincar às escondidas, o futebol, a apanhada, actividades estas que reflectem sempre o carácter colectivo do jogo.

Como se pode observar, grande parte destas brincadeiras incidem ainda sobre as profissões que foram escolhidas e apresentadas na figura 1, anteriormente. Pode-se depreender que a televisão e uma infinidade de aspectos de socialização encarregam-se de criar referências e de encaminhar estas crianças para ofícios profissionais mais referenciados à actualidade social e cultural. Aliás, *ver televisão* é um passatempo altamente referenciado pelas crianças.

Neste contexto, pode-se dizer que o entendimento actual do mundo do trabalho já não aceita o *brincar ao faz de conta* como dominante, passando a ser menos valorizado pelas crianças.

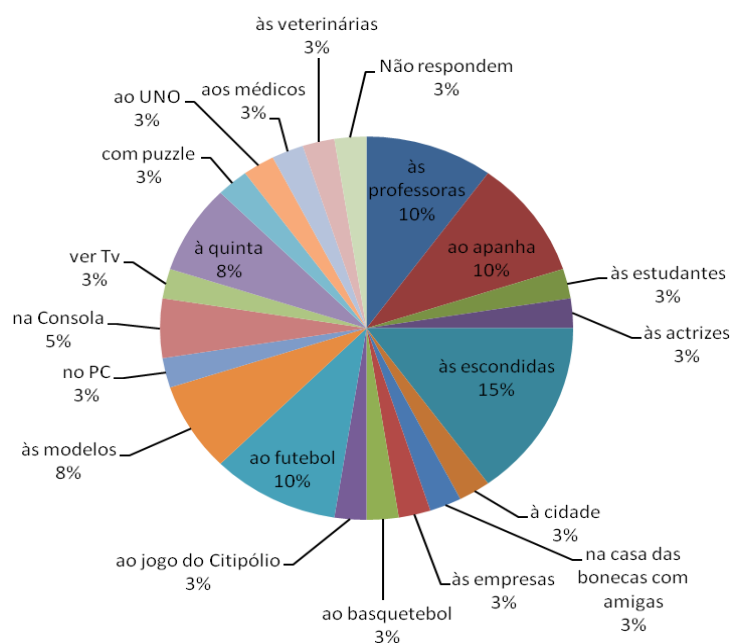


Figura 6. Distribuição do número de brincadeiras seleccionadas

Acrescente-se ainda que só 23% (futebol = 10%; apanhada = 10%; basquetebol = 3%) das apresentadas na figura 6, requerem um espaço exterior para serem realizadas, o que vem corroborar o facto de a *rua* ter sido considerada um dos locais menos privilegiados. Isto significa que a casa, enquanto local que faz parte do domínio privado, foi eleita como espaço onde a ludicidade adquire o seu relevo.

3. Considerações finais

As transformações que a nossa sociedade contemporânea atravessa faz com que todos se interessem cada vez mais em observar as novas formas pelas quais a sociedade, os grupos e os indivíduos pensam e interagem com o outro e como, a partir disso, as identidades sociais e individuais são construídas, mantidas ou transformadas. Cada vez mais o estudo das representações sociais faz sentido, nomeadamente as representações que as crianças têm face ao mundo que as rodeia.

Porém e reconhecendo que as representações sociais captadas, não são, na sua totalidade, fidedignas da realidade seria uma ilusão tomá-las como verdades científicas e absolutas, reduzindo a realidade à concepção / percepção que os actores sociais fazem dela. Contudo, continuamos a considerá-las como dimensão relevante para a apropriação de determinados saberes, pois “a representação serve para agir sobre o mundo e sobre os outros” (Jodelet, 1989: 61).

Nesta pesquisa foi tido especial cuidado recolher informações ao nível dos significados, dos motivos, das aspirações e dos valores, que se expressam pela linguagem comum e pela vida quotidiana das crianças e assim teceram-se as seguintes considerações:

(i) os contextos familiar, escolar e laboral, individualmente e inter-relacionados, influenciam a construção das representações sociais das crianças sobre o mundo do trabalho, pois existe a noção de que “as representações sociais das crianças não surgem do pensamento simples sobre a vida social, mas sim através das suas actividades colectivas práticas com os outros” (Corsaro e Molinari, 2005: 207);

(ii) o papel dos *media* contribui fortemente para a formação da opinião individual da criança sobre diversos assuntos, nomeadamente o do trabalho. Numa sociedade excessivamente mediatizada, onde os *media* fazem parte do quotidiano da criança e o seu acesso é facilitado, a sua influência, positiva ou negativa, ajuda a alimentar o imaginário infantil face à profissão que querem vir a desempenhar;

(iii) as crianças possuem uma noção clara sobre a profissão que querem exercer no futuro embora possam estar pouco conscientes acerca das suas implicações a nível da escolarização e do próprio trabalho profissional.

Para finalizar fica a preocupação e o alento para continuar este estudo, pertinente e actual, dando assim um simples contributo para uma temática tão interessante como são as representações sociais na “*voz das crianças*”.

4. Bibliografia

- BOGDAN, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto.
- CÁDIMA, F. (2003). *Representações (imagens) dos imigrantes e das minorias étnicas na imprensa*. Obercom – Observatório da Comunicação. Lisboa.
- CORSARO, W. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press. Thousand Oaks.
- CORSARO, W. e Molinari, L. (2005). Entrando e observando nos mundos da criança. Uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da Educação de Infância em Itália. In P. Christensen e A. James (Orgs.), *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*. Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. 191-214
- CHRISTENSEN, P. e James, A. (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*. Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.
- HENDRICK, H. (2005). A criança como actor social em fontes históricas. Problemas de identificação e interpretação. In P. Christensen e A. James (Orgs.). *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*. Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.
- JODELET, D. (1989). Les représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France. Paris. 47-78

- KARAMANOU, A. (2003). *Projecto de relatório sobre as mulheres na nova sociedade de informação*. Comissão dos Direitos das Mulheres e da Igualdade de Oportunidades. Parlamento Europeu.
- MOSCOVICI, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Zahar. Rio de Janeiro.
- MOSCOVICI, S. (1981). On social representations. In: J. Forgas (Ed.). *Social cognitions perspectives on everyday understandi*.. Academic Press. Nova York. 181-209.
- PERRENOUD, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur. Issy-les-Moulineaux cedex.
- SARMENTO, M. (2000a). Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. In *SOCIEDADE E CULTURA 2, CADERNOS DO NOROESTE*, 13 (2): 145:164 (Série Sociologia).
- SARMENTO, M. (2000b). A infância e o trabalho: a (re) construção social dos «ofícios da criança». *Fórum Sociológico*, 3 (4): 33-47.
- SILVA, R. (2007). *Crianças de meio rural. As mãos na terra e os olhos no futuro*. Profedições. Porto.
- VALA, J. (1986). Sobre as representações sociais – Para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, 4: 5-30.
- VALA, J. (2000). Representações sociais e a psicologia social do pensamento quotidiano. In: J. Vala e M. Monteiro (Orgs.). *Psicologia social*. Fundação Calouste Gulbenkian (3ª Edição). Lisboa.