

ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
DOUTORADO EM SAÚDE PÚBLICA
SUB-ÁREA: Saúde, Trabalho e Ambiente

VIDAS NEGRAS QUE SE ESVAEM:
Experiências de saúde das funcionárias escolares
em situações de trabalho

TESE DE DOUTORADO

FÁTIMA MACHADO CHAVES

ORIENTADORA
DRA. JUSSARA CRUZ DE BRITO

MAIO DE 2004

FÁTIMA MACHADO CHAVES

VIDAS NEGRAS QUE SE ESVAEM:
Experiências de saúde das funcionárias escolares
em situações de trabalho

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em
Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde
Pública da Fundação Oswaldo Cruz como
requisito à obtenção do Grau de Doutora em
Saúde Pública
Área de concentração: Saúde, Trabalho e
Ambiente.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Jussara da Cruz Brito

Defesa em 01 de junho de 2004

Rio de Janeiro
Junho de 2004

Catálogo na fonte

Centro de Informação Científica e Tecnológica
Biblioteca da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca

C512v Chaves, Fátima Machado

Vidas negras que se esvaem: experiências de saúde das funcionárias escolares em situações de trabalho. / Fátima Machado Chaves . Rio de Janeiro : s.n., 2004.
230p.

Orientador: Brito, Jussara Cruz de
Tese de Doutorado apresentada à Escola Nacional de Saúde Pública.

1.Iniqüidade social. 2.Relações interpessoais. 3.Relações raciais. 4.Saúde ocupacional. 5.Educação em saúde. I.Título.

CDD - 20.ed. – 305.8

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Jussara da Cruz Brito – Orientadora
Centro de Estudos de Saúde do trabalhador e Ecologia Humana
Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz

Prof. Dr. Hélder Pordeus Muniz
Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Márcia Regina de Lima Silva
Pontifícia Universidade Católica

Prof. Dr. Romeu Gomes
Instituto Fernandes Figueira
Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz

Prof^a Dr^a Simone Monteiro
Instituto Oswaldo Cruz
Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz

SUPLENTES

Prof. Dr. William Wassman
Centro de Estudos de Saúde do trabalhador e Ecologia Humana
Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz

Prof^a Dr^a Mary Yale Neves
Universidade Federal da Paraíba

Aos serventes e merendeiras que, com trabalho e dedicação, ajudam a construir os conhecimentos dos alunos nas escolas públicas.

À Renata, filha muito querida.

Ao Sílvio, companheiro muito amado.

AGRADECIMENTOS

Às Merendeiras e Serventes das escolas públicas, pela cumplicidade na construção dessa pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Dra. Jussara Cruz de Brito, pela orientação prestada, compartilhando saberes.

Aos professores/as do Curso de Doutorado da Escola Nacional de Saúde Pública e de outras instituições, em especial, Dr. Romeu Gomes e Dra. Ana Maria da Silva Moura, pela prestimosa colaboração na leitura crítica de textos iniciais, pela lucidez dos questionamentos e pela atenção nos incentivos.

À equipe do CESTE/ENSP/FIOCRUZ e do Departamento de Psicologia da UERJ, representada por Katia Reis, Blandina Marques e Suyanna Linhares Barker, pelo convívio amigável, mas rico em críticas positivas.

Aos pesquisadores das relações raciais da IV Fábrica de Idéias, realizada no Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes e os do PROAFRO/UERJ, pela troca de experiências e conhecimentos.

Às companheiras sindicalistas do SEPE/RJ, formadoras de opinião.

Aos funcionários da Secretaria Acadêmica da ENSP, pelo suporte não somente burocrático, mas também pela dedicação e competência demonstrada aos alunos.

Às instituições municipais de ensino e ao Departamento Geral de Perícias Médicas, pela gentileza que nos receberam.

Às organizações sociais de mulheres, Criola, MUSA e Rede Feminista, locais de trocas de experiências, pela calorosa acolhida.

Aos professores doutores da Banca Examinadora pela paciência e qualidade das reflexões emitidas nos pareceres, permitindo o aprofundamento das análises de nossos resultados. Em especial, ao Dr. William Wassman, suplente da Banca Examinadora que, mesmo sem conhecer-nos, ajudou em nossa análise sobre a saúde, através de pareceres e debates emitidos, eletronicamente.

À minha família, pelas possibilidades de tempo concedidas a favor dessa pesquisa.

À minha filha Renata, pela paciência e amor, na ausência de nosso convívio, roubado pelo computador.

Ao Dr. Silvio de Almeida Carvalho Filho, companheiro amigável e crítico nas primeiras leituras, desvendando e ensinando caminhos.

Ao primo Daniel Scofield Nogueira, pela dedicação nos consertos técnicos dos arquivos dessa tese.

À Lena, mulher negra, pelo carinho e paciência ao cuidar dos afazeres domésticos da minha casa, permitindo-me essa qualificação.

À Adriana, pelo apoio amigável em momentos difíceis.

Enfim, a todos que ajudaram anonimamente nessa trajetória.

Muito Obrigada.

“Balançando sob a luz do sol”
Opal Palmer Adisa

...Você já se perguntou alguma vez por que tantas mulheres negras parecem sentir raiva? Ou por que caminhamos como se carregássemos tijolos nas nossas bolsas...? Isso acontece porque o *stress* é a bainha das nossas roupas, está grudado aos nossos cabelos, impregnado em nosso perfume e pintado em nossas unhas. O *stress* vem de sonhos adiados, de sonhos reprimidos; vem de promessas não cumpridas, de falsas promessas; vem de sempre estarmos por baixo, de nunca sermos consideradas bonitas, de não nos valorizarem, de tirarem vantagem de nós; vem de sermos mulheres negras na América branca. Por quanto tempo você acha que pode prender a respiração sem ser asfíxiada?

Sim, as mulheres negras se suicidam!

In: Werneck, Jurema (org.). *O Livro da Saúde das Mulheres Negras: nossos passos vem de longe*. Rio de Janeiro: Pallas: Criola, 2000.

RESUMO

Investigamos como as desigualdades sócio-econômicas, em sua transversalidade com as raciais e as de gênero contribuem para o processo saúde/doença de serventes e merendeiras, responsáveis pela limpeza e pelo preparo e distribuição da alimentação em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Elas são, em geral, mulheres negras e pobres, ex-empregadas domésticas. Nas escolas encontram condições de trabalho extremamente precarizadas, contudo conseguem realizar satisfatoriamente as tarefas prescritas, pois contam com as competências adquiridas no universo feminino, criando modos operatórios adequados à variabilidade do processo de trabalho. A dupla, ou até tripla, jornada de trabalho exercida interfere em suas vidas e trabalhos remunerados, potencializando adoecimentos propiciados pelo ambiente escolar, observado pelo número de licenças e/ou readaptações médicas, devido às responsabilidades domésticas, a ausência de descanso e lazer e a repetição dos conteúdos de suas atividades, tipo domésticas. O valor social negativo do trabalho doméstico no Brasil deve-se à sua estigmatização desde o período escravista até a atualidade. Esse trabalho, ainda de responsabilidade feminina, configura-se como um dos fatores de exploração econômica e de dominação de gênero, porém, em maior grau, para as mulheres negras e pobres. As entrevistadas sofreram o “racismo brasileiro”, nunca institucionalizado, de forma circunstancial e interacional. As estratégias de enfrentamento ao racismo foram: negar a existência, ignorando-o; fingir que não aconteceu com elas, apenas com o “outro”. Nas escolas, é pouco visto, mas sentido com os alunos. Algumas enfrentaram-no, valorizando a cultura negra e uma educação inclusiva. As relações entre racismo e saúde podem ser indiretas, derivadas das condições sociais objetivas produtoras de circularidades entre vida, trabalho e adoecimento ou podem ser diretas, vindas das condições subjetivas que acarretam sofrimentos silenciosos. Paradoxalmente, as evidências empíricas das desigualdades sociais geradas pelo racismo não têm sensibilizado os pesquisadores para avaliar seus efeitos na saúde.

Palavras-chaves: Desigualdades sociais, relações de gênero, relações raciais, saúde da trabalhadora, educação pública.

ABSTRACT

We studied how the social-economical differences, in conjunction with the ethnical and gender dissimilarities; contribute to the process of health/illnesses of servants and snack preparers, women which are responsible for cleaning and preparing and distributing meals in municipal schools in the city of Rio de Janeiro. They are, in general, poor black women, whose previous job was as house maids. In schools, they find precarious working conditions, but their performance is satisfactory due to their competence for simply belonging in the feminine universe, creating adequate ways to accomplish the variety of the work they encounter. The double or triple work journey interferes in their lives and remunerated work. The domestic responsibilities, lack of rest and leisure time and the repetitive domestic work, worsens illnesses already common in the school environment, easily observed by the great number of leave of absences and/or medical re-adaptations. The negative social connotation of the domestic work in Brazil is due to its stigmatization since the slavery period up to our days. This work, still of a female responsibility, is regarded as one of economics exploitation and gender domination, even worse for the poor black women. All of the interviewed women suffered from the "Brazilian racism", not institutionalized, but circumstantial and interplayed. The strategies used to deal with the problem were: denial; disregarding it; pretend it wasn't happening to them but to "someone else". In school, the racism is almost never seen, but felt, from the students. Some face it, appraising the black culture and similar education to all. The relationship between racism and health can be indirect, derived from objective social conditions that create a vicious circle of life, work and illnesses; or they can be direct, originated by the subjective conditions that bring them a silent suffering. Paradoxically, the empirical evidences of the social differences generated by the racism have not sensitized the researchers to evaluate their effects on health.

Key words: Social Differences, gender relationships, racial relationships, health of the working women, public education.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 1. A proposição do estudo sobre merendeiras e serventes..... | 2 |
| 2. A relevância da análise das relações raciais e a saúde..... | 14 |
| 3. Apresentação dos capítulos..... | 16 |
| Capítulo I – MANEIRAS DE VER DE FAZER: A TESSITURA DA PESQUISA..... | 18 |
| 1. Discutindo os pressupostos teóricos | 18 |
| 1.1. O Conceito de saúde..... | 18 |
| 1.2. Abordagem da ergonomia centrada na atividade situada..... | 21 |
| 1.3. Reflexões sobre as relações sócio-raciais..... | 23 |
| 1.4. Discutindo as relações sociais de gênero..... | 46 |
| 1.5. Articulando os conceitos | 49 |
| 2. Questões da saúde da população negra brasileira | 54 |
| 3. Metodologia e fontes documentais..... | 67 |
| 4. Identificando as escolas observadas..... | 74 |
| 4.1. Ano de 2000 – Escola Centro..... | 74 |
| 4.2. Ano de 2000 – Escola Sul..... | 75 |
| 4.3. Ano de 2000 – Escola Oeste..... | 76 |
| 4.4. Ano de 2000 – Escolas Sudeste e Sudoeste..... | 77 |
| 5. Identificando as/os depoentes..... | 78 |
| 5.1. Quadro II – Síntese das entrevistas – ano 2000..... | 78 |
| 5.2. Quadro III – Síntese das entrevistas – ano 2000..... | 79 |
| 5.3. Quadro IV – Síntese das entrevistas – ano 2003..... | 80 |
| 5.4. Quadro V – Síntese das entrevistas – ano 2003..... | 82 |
| Capítulo II - AS DESIGUALDADES DE GÊNERO E DE RAÇA: SAÚDE, VIDA E TRABALHO DE MERENDEIRAS E SERVENTES..... | 84 |
| 1. Condições de vida de merendeiras e serventes | 84 |
| 2. Formação e experiência profissional de merendeiras e serventes..... | 89 |
| 3. Relações de gênero e de raça no mundo do trabalho..... | 98 |
| 4. As dimensões do trabalho doméstico na vida de merendeiras e serventes..... | 106 |
| 5. A dupla jornada de trabalho feminino e a saúde..... | 122 |
| 6. A precarização do trabalho de merendeiras e serventes..... | 128 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo III - O PROCESSO DE TRABALHO ESCOLAR E A SAÚDE DE MERENDEIRAS E SERVENTES | 132 |
| 2. O processo de trabalho escolar e a saúde..... | 132 |
| 2.1. Cargas no processo de trabalho escolar e saúde..... | 143 |
| 2.2. Interação entre as cargas no processo de trabalho escolar..... | 143 |
| 2.3. Cargas sócio-psíquicas e a gestão não participativa..... | 151 |
| 2.4. Cargas sociais e psíquicas e relações sócio-raciais..... | 158 |
| 3. Estratégias defensivas para discriminações sócio-raciais | 167 |
| 4. O sentido do trabalho para merendeiras e serventes | 171 |
| 4.1. Refletindo sobre sofrimento e saúde..... | 172 |
| 4.2. O sofrimento e a dinâmica do reconhecimento | 177 |
| 5. A organização, a gestão educacional e o processo saúde/doença de merendeiras e serventes..... | 181 |
| | |
| Capítulo IV - TRATAMENTOS DE SAÚDE DAS MERENDEIRAS E SERVENTES: (DES) CAMINHOS DO DEPARTAMENTO GERAL DE PERÍCIAS MÉDICAS.... | 184 |
| 1. O Departamento Geral de Perícias Médicas..... | 184 |
| 2. Os processos de desgaste..... | 188 |
| 3. O processo de readaptação..... | 197 |
| | |
| CONCLUSÃO..... | 210 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 223 |
| ANEXOS | 241 |
| 1. Anexo I..... | 242 |
| 2. Anexo II..... | 243 |
| 3. Anexo III..... | 246 |

INTRODUÇÃO

Estudamos, nessa pesquisa, as desigualdades sócio-econômicas, as de gênero e as de raça¹, problematizadas na investigação das atividades de trabalho de serventes e merendeiras², funcionárias administrativas³ responsáveis pela higienização ambiental e pelo preparo e distribuição da alimentação em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, auxiliando na compreensão do pressuposto segundo o qual o racismo contribui para as condições adversas de saúde no trabalho na escola.

Cronologicamente, analisamos o processo de trabalho escolar no período histórico após a década de 1980 e especialmente a de 1990. Vivemos, a partir das mesmas, um momento histórico, nacional e internacional, motivador de novas reflexões sobre as relações raciais, revendo as dúvidas, ampliando as discussões e criando condições para fortalecer ou derrubar argumentos passados e/ou recentes. A conjuntura brasileira estimulou o debate sobre as desigualdades raciais porque existe um consenso no meio científico, nos movimentos sociais e nos agentes de políticas públicas que a população negra vive em condições sumamente desiguais, quando comparada com a branca. Estudos mostram que essas desigualdades refletem-se nas esferas sociais, políticas e econômicas, demonstrando o exercício de uma cidadania mutilada (Santos, 2000:15). Esses fatos, após reivindicações do movimento negro, incitaram a agenda governamental brasileira a criar, em 1996, o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, com uma mesa específica sobre a “Saúde da população negra”. Na atualidade, o governo Lula instituiu a Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

Também nas décadas de 1980 e 1990, inserida no movimento da reestruturação produtiva, a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro importou a ótica empresarial e o discurso gerencial com propostas de racionalização do trabalho e de introdução de

¹ Desde esse início, decidimos não grafar com aspas a categoria raça. O uso analítico, correto ou não, dessa categoria será discutido no capítulo II.

² A expressão merendeira para designar este tipo de profissional na escola é uma característica do Rio de Janeiro. Em Minas Gerais, chama-nas de “serventes” e em alguns estados de “cantineiras”. Decidimos manter a terminologia “merendeira”, apesar de sabermos que está sendo contestada pelas trabalhadoras, pois desenvolvem uma atividade que é própria de cozinheira.

³ Gramaticalmente, usaremos o feminino para designá-los, entendendo que em geral são mulheres. Se necessário, especificaremos as diferenças e/ou semelhanças encontradas no universo masculino e o feminino desses servidores públicos. Quando citarmos as funcionárias administrativas, estaremos referindo apenas às merendeiras e serventes. Preferimos usar a denominação de “funcionárias administrativas” ou “funcionárias de apoio”, porque são os nomes oficiais utilizados pela Secretaria Municipal de Educação, apesar de não achá-los apropriados para caracterizar, de forma rica, suas atividades e contribuições.

novas tecnologias que alteraram o conteúdo, a forma, a organização e a gestão administrativa em sua rede de ensino. Essas transformações precarizaram cada vez mais as condições de trabalho da comunidade tanto de funcionárias administrativas quanto do corpo docente. O quadro de sucateamento do ensino público carioca revela-se de várias maneiras: no abandono dos equipamentos e instalações físicas, na insuficiência de vagas, na carência de professores, na quase extinção dos cargos de inspetores de alunos, de porteiros, de vigias, assim como na crescente depreciação de trabalhadores de educação, em virtude da terceirização parcial do serviço de limpeza, da contratação temporária de merendeiras, da inexistência de planos de carreira e das péssimas condições de trabalho. Outros efeitos perversos configuram-se pelo abandono crescente do setor educacional por parte do governo público, sendo as escolas invadidas pela violência do tráfico de drogas, como também pela saída voluntária de profissionais, inclusive os essenciais como as professoras. Conseqüentemente, gerou-se um conjunto de mal-estares não somente para aqueles que trabalham na educação pública bem como para os alunos, que vivenciam espaços pobres, conflituosos e violentos, acarretando possíveis dificuldades no processo de aprendizagem, objetivo primordial da instituição escolar. De fato, as políticas públicas municipais vão construindo uma “escola pobre para aluno pobre” (Penin, 1989).

1. A proposição do estudo sobre merendeiras e serventes

O caminho percorrido por nós, para chegar ao tema investigado – a relação entre o processo de trabalho escolar e as desigualdades sociais, notadamente as de gênero e de raça, e a saúde de merendeiras e serventes - liga-se a uma das estratégias de saúde do profissional em educação. Em meados da década de 1990, após mais de vinte anos na docência de história na rede de ensino municipal na cidade do Rio de Janeiro, em unidades escolares localizadas na periferia urbana, em virtude de apresentarmos uma enfermidade oftalmológica, diante de uma rede de ensino em processo de precarização, resolvemos solicitar o benefício médico da readaptação funcional⁴. Assim, fora da sala de aula, trabalhando na Sala de Leitura ou na Secretaria, junto à direção, pudemos conhecer uma questão que existia na escola municipal, mas que, para maioria dos

⁴ O processo de readaptação profissional é um direito garantido pelo Estatuto do Funcionário Público. Funcionário público readaptado significa aquele servidor com alguma espécie de adoecimento que necessita afastar-se temporariamente do exercício de sua função específica, pois se configura que essa poderia agravar sua patologia, continuando na ativa em outra função. Esse processo de readaptação será desenvolvido mais à frente. Refletiremos sobre o mesmo no capítulo IV.

professores, passa invisível: haveria uma função social e educativa no trabalho de merendeiras e serventes?

Nesse período, também participávamos de um projeto do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE), que elaborava uma proposta político-pedagógica a ser encaminhada aos candidatos ao governo municipal. Nosso eixo de discussões e planejamentos era o da gestão democrática da escola pública. Durante os debates, surgiu novamente a questão sobre o significado educativo dos trabalhos dos funcionários administrativos: seriam “educadores” ou trabalhadores “descartáveis?”⁵ Diante desses desafios, sentindo-nos estimulada a refletir sobre a problemática, resolvemos cursar o Mestrado de Educação na Universidade Federal Fluminense, cujas análises foram apresentadas na dissertação *O trabalho de merendeiras e serventes das escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro*. Dessa forma, os resultados empíricos desse estudo, aliados à nossa experiência de trabalho escolar, permitiram-nos vislumbrar algumas conclusões, em relação às merendeiras e serventes nas escolas públicas: a sobrecarga de trabalho, a carência dessas trabalhadoras no cotidiano escolar, o grande número de licenças médicas e readaptações, a presença de discriminações e preconceitos propiciadores de desigualdades sociais. Dentre os conhecimentos obtidos, destacamos, nessa introdução, a importância social e educativa dos trabalhos de alimentação e higienização escolar. Na verdade, o que significa ser merendeira e servente em escolas públicas municipais?

Em nível mundial, as idéias sobre os benefícios da alimentação escolar, difundidas por pedagogos desde o século XVIII, aprofundaram-se no século seguinte, em sintonia com a preocupação dos movimentos sociais sobre a infância. Na Inglaterra dos fins do século XIX ao início do XX, estudos mostravam que parte da população trabalhadora estava vivendo apenas em nível de subsistência e

a condição das crianças que freqüentavam escolas, bem como das crianças pré-escolares era de extrema fraqueza. A má nutrição era frequente e as condições de saúde e físicas dos elementos mais mal pagos das classes trabalhadoras eram deficientes (Rosen, 1983: 61).

Insera-se nessa ordem de pensamento que, além da instrução necessária ao novo conceito de trabalho e a integração da criança à ordem vigente, no século XIX, necessário seria a distribuição de “merendas” aos alunos de estabelecimentos públicos de ensino de Londres, semelhante às “cantinas escolares” na França e Alemanha

⁵ Expressão cunhada por Monlevade (s.d.).

(Clark,1937:101) e ao fornecimento de refeições em escolas na cidade de Nova York, nos Estados Unidos, no início do século XX.

No Brasil, principalmente após 1850, iniciaram os debates, as propostas e políticas públicas educacionais sobre a problemática infantil, principalmente a vida da “criança pobre”, trabalhadora ou abandonada, que circulava ou habitava livremente os espaços urbanos, semelhantemente aos dias de hoje. Enfatizavam a necessidade de “proteger”, “instruir” e educar a infância. Então, algumas associações filantrópicas distribuía vestuário e material escolar às famílias e, às vezes, doavam remédios, assim como garantiam atendimento médico para combater as doenças e as epidemias, minorando os empecilhos à frequência das crianças pobres nas instituições escolares (Schelbauer,1999; Schueler, 1999: 73).

Na cidade do Rio de Janeiro, constatando-se que os alunos de escolas públicas eram, em sua grande maioria, desnutridos, os discursos médicos preocupados com o assistencialismo infantil, apontavam a importância de uma suplementação alimentar para a saúde do escolar. Registramos na década de 1930, a palestra do médico Oscar Clark na Escola Nilo Peçanha, segundo a qual os novos conhecimentos sobre nutrição, afirmados no século XX, demonstravam que a “má alimentação representa o outro factor de doença, de saúde precária, de anemia, de falta de iniciativa física e mental, de crescimento anormal, etc”. Logo, propunha outra perspectiva de saúde pública escolar, que concentrava sua atividade em “corrigir e melhorar o estado de saúde dos alunos...” (Clark, 1937: 88). Dessa forma, exaltava a atuação de professoras que ofereciam merenda, sem nenhum auxílio do poder público, chegando a afirmar que “o primeiro dever da escola publica é alimentar os alumnos (first food, then school)” (Clark, 1937: 88-101).

Embora a questão nutricional do aluno advir de estruturas sócio-econômicas que fogem ao âmbito escolar, o sistema de ensino brasileiro vem tentando minimizá-la, através dos diversos programas de suplementação alimentar (Beisiegel, 1997), desde a antiga “sopa” (Knijnik, 1967), do Programa Nacional de Merenda Escolar (PNME) em 1953, até a atual refeição que se constitui como merenda escolar (Nascimento, 1983). No ano de 1973, criou-se o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN), com o objetivo de melhorar os padrões nutricionais do país e conscientizar os indivíduos, principalmente os pertencentes aos grupos mais vulneráveis, como as crianças das escolas públicas e os trabalhadores, da importância da correta alimentação e nutrição para a vida saudável. Esse órgão passou a orientar os critérios para o planejamento dos cardápios do Programa de Alimentação Escolar em todo o território

nacional, racionalizando a assistência e a educação nutricional (Brasil, 1994). Entretanto, esse programa propunha alimentar os alunos de escolas públicas, pois nunca foi estendido para as escolas particulares, com exceção, de algumas escolas filantrópicas ligadas aos programas assistenciais dos governos.

A alimentação/ saúde/ rendimento escolar passa a significar o êxito do processo educacional, dessa forma, a propaganda oficial veiculada pelos meios de comunicação, na década de 1990, registrava que “*com merenda dá gosto estudar*” ou “*se tem aula, tem que ter merenda*”. Porém, tem que ter cozinhas, refeitórios e “merendeiras”. O preparo de merendas escolares requereu toda uma reestruturação do espaço escolar, fazendo-se necessário encontrar um/a trabalhador/a para as escolas públicas que fosse responsável pela higiene, preparo e distribuição do alimento oferecido ao educando. No início do Programa de Merenda Escolar, para essa atividade extra-curricular parece que contava-se com a solidariedade de professores, serventes, mães de alunos, ou pessoas beneficentes da comunidade local. Não havia ainda um funcionário específico. Com o tempo, o incremento do número de matrículas na rede oficial de ensino e a contínua carência nutricional de nossos alunos propiciaram a existência de uma refeição escolar cada vez mais complexa, exigindo uma nova categoria em educação, denominada na cidade do Rio de Janeiro de “merendeira”.

Pressupomos, portanto, que para o Estado capitalista brasileiro a função da merendeira na rede pública representa um valor fundamental cujo trabalho concretiza a realização de uma das suas políticas públicas. Como foram selecionadas e contratadas? Preparou-se cursos de qualificação profissional para as mesmas? Foram valorizadas na mesma proporção da função realizada nas escolas públicas? Neste estudo, queremos mostrar que, paradoxalmente, a mesma rede de ensino municipal da cidade do Rio de Janeiro que se preocupa com a saúde nutricional do aluno, um futuro trabalhador, vem contribuindo com o adoecimento da funcionária pública que confecciona e distribui essa alimentação. Contemporaneamente, no município do Rio de Janeiro, as merendeiras têm, oficialmente, a tarefa de

preparar e distribuir merendas e outros alimentos; arrumar mesas para refeição; zelar pelos mantimentos, quanto à sua segurança, higiene e conservação; verificar se os gêneros fornecidos para utilização, correspondem à quantidade e às especificações das merendas ou de outros alimentos; manter limpos os refeitórios, cozinhas e utensílios; controlar o total de merendas distribuídas; freqüentar cursos para a sua especialização; pesar e medir os ingredientes para a confecção da merenda, ou de outros alimentos; executar quaisquer outros encargos semelhantes, pertinentes à categoria funcional (Rio de Janeiro, SME, 1997a:12).

A sociedade atual vem produzindo uma quantidade crescente de lixo – sobras, restos, entulhos, resíduos - porém, como sua presença não é aceita nos ambientes, registra-se a necessidade de criar o serviço de trabalhadores especiais para limpar o sujo e lançar o lixo em locais apropriados, embora haja poucos projetos sociais de reciclagem. Nas escolas públicas, para esse e outros serviços gerais, criou-se o cargo de servente. A esse, cabe, oficialmente,

limpar cômodos, pátios, terraços e demais dependências de edifícios; varrer, raspar e encerar assoalhos; lavar ladrilhos, azulejos, pisos, galerias e vidraças; manter a limpeza de instalações sanitárias; remover, transportar e arrumar móveis, máquinas e materiais; guardar e arrumar objetos; substituir fusíveis e lâmpadas queimadas; transportar pequenas encomendas e transmitir recados; executar outras tarefas semelhantes (Rio de Janeiro, SME, 1991:34).

As merendeiras e serventes, em sua maioria, são mulheres negras, adultas, sendo que algumas das que entrevistamos se apresentaram como viúvas ou separadas, portanto “chefes de família”, assumindo as responsabilidades com seus filhos, às vezes, ajudadas por familiares ou pela rede de solidariedade de parentes e da vizinhança, situação comumente utilizada pelos grupos populares (Castel, 1998). Elas enquadram-se dentro do perfil das famílias pobres em nosso país: em sua maior parte, negras⁶, monoparentais, matrifocais (Aguiar, 1994: 98) e freqüentemente faveladas nas cidades (Alves, 2000:4). Em geral, originaram das migrações internas, saindo das áreas rurais dos estados do Nordeste, de Minas Gerais ou do Rio de Janeiro, em busca de melhores oportunidades de vida.

Na ausência de confirmação oficial, pela falta dos quesitos gênero e cor nos documentos oficiais da SME e nos prontuários do Departamento Geral de Perícias Médicas, locais pesquisados durante o mestrado, confrontamos nossas observações sobre o perfil sócio-econômico de merendeiras e serventes com os depoimentos de uma professora municipal⁷ e de funcionários daquele departamento médico:

Não me lembro de nenhum homem trabalhando nessa função⁸. São sempre mulheres de meia idade, mulheres, muitas delas, negras e mulatas [...] Pessoas de um nível elementar. [...] aquela figura típica

⁶ Em geral, a mulher negra responsabiliza-se pela sua família, na ausência masculina, até porque morrem e prendem-se mais homens negros que brancos (Barbosa, 1998), sejam irmãos, maridos, pais ou companheiros.

⁷ O depoimento dessa professora foi nos dado no ano de 1998, durante o Mestrado em Educação. Afora seu reconhecimento profissionalismo, sua entrevista foi de relevância para nossa pesquisa pelo acúmulo de conhecimento que adquirira sobre a organização e a gestão escolar porque era a Coordenadora Pedagógica de um projeto jornalístico “Quem lê jornal sabe mais”, através do qual ministrava uma formação continuada aos professores públicos inscritos no mesmo. Durante o projeto, visitava uma média anual de vinte e cinco escolas públicas tanto da cidade quanto do Estado do Rio de Janeiro.

⁸ Durante a pesquisa na Escola Sudeste, conhecemos um merendeiro, admitido no concurso de 2002.

de merendeira, da servente. Pode ser até que eu esteja carregada de preconceitos, também, quando falo da figura típica. Mas sempre é aquela mulher de meia idade, que parece ter pouco estudo, pouco mesmo, meio gordas, algumas. É esse o tipo mais ou menos das merendeiras e serventes. E essa questão da cor também é importante (Chaves, 1998: 52).

a merendeira do município [...] são pessoas sem qualificação e sem perspectiva de emprego. [...] que vêm sofrendo as agruras da vida, [...] Não arranjam emprego em lugar nenhum, ou então são empregadas domésticas, [...] são mulheres, a maioria [...] Tem ‘branquinha’, [...] mas a cor de merendeira e servente é para pardo e negro, que é justamente o perfil de quem mora em favela (DGPM, 2000).

Afora o citado, as experiências da merendeira Regina⁹, acarretadas pelas questões sócio-econômicas e raciais, ensinaram-lhe que a maioria de merendeira e servente é pobre e negra, “talvez pela dificuldade que a pessoa tem de vida. [...] de estudar, ter mais um grau, uma formação melhor. E a cor, [...] também, é um caso sério. Não parece não, mas cor conta muito...” (Chaves, 1998:57).

Em nossa trajetória, investigando o sentido social e educativo do trabalho de merendeiras e serventes, mulheres negras e pobres, surgiram outras questões. Qual seria a relação entre o processo de trabalho nas escolas públicas e o adoecimento dessas trabalhadoras? Como as relações de gênero, presentes no setor educacional, estariam contribuindo para os adoecimentos? Haveria interveniências entre as desigualdades sociais de raça e o processo saúde/ doença de merendeiras e serventes? Assim, continuando nossas reflexões do Mestrado, com essas problemáticas, nosso projeto de pesquisa *Os “quadros negros” de escolas públicas: trabalho e saúde da funcionária negra*, foi selecionado no Iº Concurso de Dotação “Negro e Educação”¹⁰, que se desenvolveu durante o segundo semestre de 1999 e o primeiro semestre de 2000, período em que já cursávamos o Doutorado em Saúde Pública.

Simultaneamente às nossas investigações, em meados da década de 1990, a direção do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE), representada pela Secretaria de Funcionários, buscou, além das reivindicações salariais, a colaboração acadêmica, objetivando resolver parte destas novas questões do setor educacional. Iniciou-se, então, na Escola Nacional de Saúde Pública (no Centro de Estudos Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana), um projeto de pesquisa que tratava

⁹ Entrevistada por nós durante o mestrado em Educação em 1998.

¹⁰ Concurso promovido pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação [ANPEd] e por Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, com apoio da Fundação Ford. Projeto: *Os “quadros negros” de escolas públicas: trabalho e saúde da funcionária negra*. Período: setembro de 1999 a agosto de 2000.

da temática da saúde dos trabalhadores de educação. Mais tarde, foi se constituindo um Programa de Pesquisas, que, além de envolver algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado e de agregar um pesquisador da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e estagiários de iniciação científica, buscava a integração com outros grupos de pesquisa que desenvolviam estudos correlatos, especialmente na Universidade Federal da Paraíba e na Universidade Federal do Espírito Santo.

No ano 2000, com o apoio da Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional, iniciou-se um projeto de formação de trabalhadores com a perspectiva de construção de uma “comunidade ampliada de pesquisa” sobre a questão da saúde. Esse projeto, intitulado “Projeto de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas” passou, então a ser desenvolvido, tendo como instituições parceiras: a Associação Brasileira de Pós-graduação em Saúde Coletiva, a Escola Nacional de Saúde Pública (Centro de Estudos Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Federal da Paraíba, o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE/RJ) e o Sindicato dos Trabalhadores das Escolas Públicas do Município de João Pessoa (SINTEM). Nesse Programa é prevista uma multiplicação constante da formação, entendendo que os participantes vão desenvolvendo competências para assumir o papel de multiplicadores e de autores do processo de auto-defesa, utilizando para tanto, sejam suas experiências práticas elaboradas, sejam informações científicas. Essa Formação deverá conduzir a propostas de ações de monitoramento das condições de trabalho e saúde (Abrasco, 2000, Abrasco 2001).

Diante de alguns resultados, verificados pelas pesquisas da equipe dos referidos projetos (Abrasco, 2000 e 2001; Athayde et al., 2001; Brito et al., 1998 e 2001; Brito J., Athayde, M. e Neves, M. Y., 2003a, 2003b; Brito, J., Athayde M. e Silva, E., 2004; Cesteh, 1998a 1998b; Muniz et al., 2003; Nunes, B., 2000; Nunes, B., Brito, J. e Athayde, M., 2001a e 2001b; Souza, 2001), como por nossas reflexões (Chaves, 1998, 2000 e 2001), consideramos que existe um certo conhecimento das condições de trabalho nas unidades escolares cariocas, relacionadas aos processos saúde-doença de trabalhadores em educação, notadamente das merendeiras e serventes. No decorrer do processo de descobertas, considera-se que os problemas das condições de trabalho e saúde envolvem uma diversidade de fatores, sobre os quais se necessita de mais informações e diagnósticos, objetivando intervir nos mesmos. Os possíveis elementos nocivos poderiam ser o número excessivo de alunos em sala de aula, a inadequação e a carência de equipamentos, instrumentos de trabalho e materiais de uso, as jornadas de

trabalho extensas, a sobrecarga de trabalho, a má utilização das instalações pelos próprios alunos e/ou população local, a complexa e indefinida relação das profissionais “readaptadas” com a comunidade escolar, entre vários outros (Abrasco, 2001).

Essas pesquisas são de grande relevância para o campo da saúde do/a trabalhador/a e para a educação em geral. Todavia, as reflexões sobre a relação entre desigualdades sócio-econômicas e saúde e na medida que algumas pesquisas norte-americanas (Bento, 1996; Williams, 1999) e brasileiras (A população, 1997; Barbosa, 1998; Brasil, 1996 e 1998; Cruz, 1996; Cruz e Pinto, 2002; Cunha, 1997; Lopes, 1997; Olinto e Olinto, 2000; Oliveira, F., 1994, 1995, 1998, 1999 e 2001; Oliveira, M. 2001; Rufino, 1993; Souza, 1995; Violência, 1998) acreditam que o racismo seria também adverso para a saúde. Na medida que a maioria de merendeira e servente apresenta-se como mulher negra e pobre, resolvemos aprofundar a questão das desigualdades raciais e a saúde, iniciada na investigação do concurso citado acima. Então, nossa pesquisa no Doutorado em Saúde Pública, incluída nos projetos do CESTE/ENSP/UERJ/UFPb/SEPE/SITEM, já referidos, investigou as relações raciais na trajetória de vida e trabalho da funcionária negra escolar como possíveis potencializadores em seus processos de adoecimentos.

Diante do exposto, realizamos dois momentos de trabalho de campo. Em 2000, durante a pesquisa no Iº Concurso de Dotação para Pesquisa “Negro e Educação”. Nesse período, selecionamos três escolas municipais, orientando-nos pelos seguintes critérios: a) escola onde houvesse mulheres negras na função de serventes públicas e terceirizadas, contrapondo dois tipos de gestão para o mesmo trabalho escolar; b) escola que possuísse funcionárias negras readaptadas, visando uma compreensão dos processos de adoecimentos e suas experiências com a comunidade escolar e com o Departamento Geral de Perícias Médicas. Ao mesmo tempo, essas readaptadas fossem representantes da escola no Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE), em busca de soluções para reivindicações de saúde no trabalho; c) escola onde já trabalháramos, pois possuiríamos uma vivência de sua totalidade e, d) finalmente, todas deveriam situar-se em locais sócio-geográficos distintos da cidade do Rio de Janeiro. Evitando identificações administrativas, apelidamos de “Escola Sul”, “Escola Centro” e “Escola Oeste”, respectivamente.

O universo de entrevistadas foi de oito funcionárias, classificadas racialmente por nós¹¹, de acordo com os critérios do IBGE, utilizando os fenótipos mais comuns, que são a cor da pele, aparência facial e o tipo de cabelos. Distinguimos quatro merendeiras - duas de cor preta, duas de cor parda - e quatro serventes, três de cor preta e uma de cor parda, cujos nomes são fictícios. Apesar de não indagarmos em pergunta livre qual a cor dessas entrevistadas, durante os depoimentos, algumas declararam qual a cor que consideravam socialmente possuir.

Privilegiamos na Escola Centro”, entrevistar duas merendeiras readaptadas: “Gilda”, de cor parda, representante no SEPE e “Mila”, de cor preta, em razão de ser também Fonoaudióloga. Na Escola Sul, entrevistamos diferentes tipos de trabalhadoras: duas serventes terceirizadas, uma de cor preta, de nome “Aparecida” e outra, parda, chamada “Carmem”, uma servidora pública, a servente “Lúcia”, preta. Dialogamos com uma residente¹² parda, a merendeira “Marlene”, objetivando ampliar nosso conhecimento sobre a especificidade da experiência de viver e trabalhar em escolas¹³. Entrevistamos, na Escola Oeste, a merendeira “Amanda” e a servente “Maria”, ambas de cor preta e recém-aposentadas, que ficaram readaptadas durante os últimos dez anos anteriores às suas aposentarias.

Na medida que a alta taxa de readaptações médicas de merendeiras e serventes configuram-se como um dos graves problemas para a organização do trabalho escolar, assim como representa uma visibilidade do processo de adoecimento dessas funcionárias (Nunes et al., 2001), realizamos pesquisa de campo também no órgão administrativo inserido na Secretaria Municipal de Saúde denominado Departamento Geral de Perícias Médicas da cidade do Rio de Janeiro (DGPM). Entre suas funções, destacamos a de organizar e gestar as diretrizes dos órgãos municipais que concedem os serviços de benefícios médico-sociais, tais como afastamentos previstos na legislação do Estatuto do Funcionário Público, controlando e supervisionando os laudos médicos nos processos de admissão, de aposentadoria, licenças e readaptações que requeiram perícias médicas (Rio de Janeiro, 1995).

¹¹ Distinguimos em nossa classificação de cor, semelhantemente ao IBGE, pretos e pardos, porém, quando referimos ao conjunto dos mesmos, utilizamos a terminologia “negra”, de acordo com a posição de alguns intelectuais e dos movimentos negros. Essa discussão será feita no capítulo II.

¹² Em quase todas as escolas municipais existe um funcionário residente, que pode ser qualquer funcionário administrativo que desejar essa especificidade (Rio de Janeiro, s.d.), normalmente aceita apenas por merendeiras e serventes.

¹³ Essa particular situação funcional foi explorada por nós na Dissertação de Mestrado (Chaves, 1998) e em artigo publicado (Chaves, 2001).

Logo, procuramos dados oficiais das queixas de enfermidades e acidentes do/no trabalho escolar e a forma como se encaminha o processo de readaptação de merendeiras e serventes. Examinamos um dos vários cadernos de uma série numerada, denominada de “*Livro de Readaptação*”, manuscrita entre 01/01/1996 a 16/04/1998, quando se inicia a informatização (Observação de campo). Os dados existentes nesses cadernos eram: matrícula, nome, cargo, bairro de residência e do local de trabalho, número do processo, resultado da perícia, CID das doenças, tempo de readaptação concedido pelos pedidos deferidos, datas da entrada dos pedidos e da conclusão da perícia. Coletamos as informações apenas dos meses de janeiro de 1997 e de 1998, arrazoando que, como o “*Livro de Readaptação*” não possui especificações de cor, de sexo ou da unidade escolar, não seria de grande valia para comparações entre as merendeiras e serventes negras e brancas. Em segundo lugar, escolhemos o mês de janeiro porque, na medida que é comum demorar-se uma média de dois a três meses para os pedidos de readaptações serem avaliados e deferidos, identificaríamos o número de funcionárias administrativas que procuravam esse organismo, tendo em vista um encaminhamento, como a readaptação, para os problemas que apresentavam próximo ao final do ano anterior, quando a sobrecarga de trabalho poderia estar acentuando seus problemas de saúde. Se readaptadas, iniciariam o próximo ano letivo mais resguardadas por prescrições médicas, tais como, exercerem “serviços leves e internos” e/ou ficarem lotadas “próximo à residência”.

Neste órgão municipal, dialogamos informalmente com merendeiras e serventes nas salas de espera e com alguns funcionários tanto da recepção quanto do Departamento de Serviço Social e Relações de Trabalho. Entrevistamos um funcionário do Departamento de Inspeção e Licenciamento, compreendendo o olhar pericial sobre a representação do perfil das merendeiras e serventes, o processo da readaptação funcional e as relações entre os mesmos.

Objetivando dados oficiais da rede de ensino, procuramos a Secretaria Municipal de Educação (SME) onde o Departamento de Recursos Humanos forneceu-nos o quantitativo de servidores em exercício, os que gozavam de diferentes tipos de licenças do trabalho e os com readaptação médica através dos documentos que demonstram a “*Totalização dos Quadros de Professores, Especialistas e Apoio*” (Rio de Janeiro, 1997b, 1997c, 1998a e 1998b). Nesse momento, solicitamos apenas os quadros numéricos dos anos de 1997 e 1998, pois interessava compará-los com os de janeiro dos mesmos anos coletados no DGPM. Não encontramos informações oficiais sobre gênero, cor e escolaridade de merendeiras e serventes.

Durante esse doutoramento, em 2003, no sentido de aprimorar nossas primeiras conclusões e verificar a validade de nossas descobertas sobre o processo de trabalho escolar e a saúde de merendeiras e serventes, realizamos um segundo período de observação de campo. Confrontando os dados encontrados no primeiro período de pesquisa com os recolhidos durante o Mestrado e os aprendidos com a bibliografia consultada, verificamos que o processo de trabalho de merendeiras e serventes nas escolas já estava analisado com relativa profundidade. No espaço de tempo decorrido entre os dois momentos diferenciados da pesquisa de campo, amadurecemos algumas reflexões, no que diz respeito ao critério de escolha da escola observada, ao universo dos sujeitos entrevistados e à classificação de cor dos mesmos. Então, escolhemos, aleatoriamente, uma escola localizada em uma das áreas geográficas anteriores, que denominamos “Escola Sudeste”, situada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Todavia, durante o processo de pesquisa, nosso campo de observação foi aumentado porque a Escola Sudeste foi obrigada a acolher em seu próprio espaço, uma outra, vizinha e contígua, cujo prédio fora interditado por questões sanitárias. Essa última escola, apelidamos de “Sudoeste”.

Para compreender alguns dos nossos objetivos, a dinâmica das relações raciais entre brancos e negros, assim como ampliar as relações de gênero, articulando-as com a saúde de merendeiras e serventes, percebemos a necessidade de incluir depoimentos de personagens brancas e de trabalhadores masculinos. Desta forma, neste segundo momento, pensamos entrevistar o conjunto de merendeiras e serventes das Escolas Sudeste e Sudoeste, num total de 16. Porém, por diversas razões, entre elas licenças médicas ocorridas nesse universo, entrevistamos 13 pessoas, onze mulheres (seis merendeiras e cinco serventes) e dois homens (dois serventes), cujos perfis encontram-se resumidos no anexo III.

Além disso, aprofundando a identificação racial de merendeiras e serventes, utilizamos dois tipos de classificação, confrontados entre si: uma feita por nós e uma livre auto-classificação racial, estimulada pela pergunta aberta “Qual sua cor?” As merendeiras e a/os serventes apresentaram-se assim: duas brancas (Merendeira Norma, Servente Bruna), uma clara (Merendeira Isabel), três negras (Merendeiras Elisa e Alice, Servente Paula), três morenas/os (Serventes Bianca, Eduardo e Adailton), duas pardas (Merendeira Marta e Servente Lene), uma preta (Servente Vanessa) e uma mulata (Merendeira Ângela). Porém, duas merendeiras que se auto-identificaram como “parda” e “mulata” (Marta e Ângela), nós classificamos de brancas. A forma autoclassificatória da cor do segundo grupo de entrevistadas deu força aos nossos argumentos anteriores,

porque permitiu compreender as subjetividades contidas nos depoimentos de alguns sujeitos que demonstraram tratamentos diferenciados pela cor.

Na medida que, como docente e pesquisadora, temos um certo entendimento das atividades de trabalho realizadas pelas funcionárias administrativas, no primeiro período de observação, no espaço de seis meses, permanecemos um dia por semana em cada escola, numa média de seis horas diárias, em turnos alternados. Em 2003, fizemos nossa pesquisa, semelhantemente, em menor tempo, ou seja, três meses. Em todas, retornamos, sempre que foi necessário, para confrontar e ampliar os depoimentos. Optamos por uma abordagem qualitativa, todavia, não excluimos dados da abordagem quantitativa, por considerar ambas necessárias e complementares, coletamos primordialmente nos documentos oficiais. Os dados quantitativos da SME e do DGPM constituíram-se numa base para descrição da situação atual do conjunto das merendeiras e serventes, ajudando a compreender a situação específica encontrada na pesquisa de campo.

Algumas dificuldades na coleta dos documentos oficiais impuseram limites à investigação de campo. Os acervos das instituições observadas são formados, essencialmente, em decorrência de atividades administrativas, médicas e pedagógicas, porém, não existe, com algumas exceções, um sistema organizado sistematicamente para arquivá-los. As informações encontram-se bastante defasadas ou são inexistentes. Muitas vezes, quando existem ficam impossíveis de acesso, devido a um certo receio dos representantes do poder público a respeito do uso que o pesquisador fará com os dados colhidos. Um dos problemas dos arquivos dessas instituições é o da eliminação indiscriminada de documentos ou da sua perda acidental, por negligência ou por desconhecimento de sua importância para a memória coletiva. De fato, o documento de arquivo, no caso da educação pública, por ser oficial, reflete a intenção daqueles grupos que, em determinado momento histórico, estavam no poder. Assim, “muitas vezes, a decisão de descartar ou manter no arquivo um determinado documento, [...] está subordinada às conjunturas políticas específicas que nada têm a ver com a importância do documento em si” (Müller, 1999: 43).

Outra dificuldade referiu-se a não inclusão dos quesitos sexo e cor nos documentos oficiais, ou o seu não-preenchimento sistemático, assunto que será discutido posteriormente no capítulo II.

2. A relevância da análise das relações raciais e a saúde

Consideramos que nossas investigações, a respeito da relação entre a saúde das merendeiras e serventes e suas trajetórias de vida e trabalho, são relevantes, pelas razões expostas a seguir.

Dentro da perspectiva das ciências sociais, que investiga desigualdades raciais no âmbito do mercado de trabalho, nosso tema vem ao encontro de uma entre as questões colocadas, qual seja, compreender a dinâmica entre brancos e negros. Denota-se uma importância de recortar essa temática, pois conhecemos investigações sobre os negros, mas não compreendemos as *relações* entre negros e brancos (Piza, 2002: 60).

Algumas análises já identificaram as diferenças de posições sócio-econômicas de vários grupos ocupacionais, entretanto, são poucas as investigações a respeito das relações sociais em espaços de trabalhos específicos, e muito menos no que se refere à dimensão cor e saúde do/a trabalhador/a. A contribuição de nossa pesquisa foi responder qual a problemática que a variável “cor” introduz na pesquisa de saúde dos profissionais em educação, para além do fato de as ocupações analisadas, serventes e merendeiras, serem majoritariamente negras, embora isso seja naturalizado, passando despercebido.

Nossa análise representa um estudo sobre um nicho ocupacional feminino negro, que chamamos serviço remunerado tipo doméstico, e seus desdobramentos no que tange à construção das relações de trabalho, tais como as condições de gênero e as condições raciais – a dinâmica relacional entre trabalhadoras/es em educação que apresentam status e cores distintas -; a ampliação da precariedade do trabalho escolar público nas ocupações estudadas; a relação entre subalternidade e cor, investigando a linha entre os estereótipos raciais e as “competências indefinidas” (Moss e Tilly, 1996:55), exigidas no mercado ocupacional.

A escola pública foi vista não apenas como um lugar de trabalho intelectual, mas também de trabalho manual¹⁴, embora o conjunto das atividades exercidas na escola pública seja socialmente representado, no Rio de Janeiro, como um trabalho “simples e

¹⁴ A qualificação de trabalho manual para determinados tipos de trabalhos é utilizada tradicionalmente nos indicadores sociais. Porém, não existe um trabalho apenas manual, na medida que nele se exerce também atividade intelectual, “sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor ‘gorila amestrado’, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (Gramsci, s.d.:10). A partir dessa concepção, é impossível separar o *homo faber* do *homo sapiens*, porque “o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto” (Gramsci, 1980:70). O conjunto de atividades que precisam ser realizadas no trabalho da merenda escolar, cada vez mais precário, demonstra a “atividade intelectual criadora” das merendeiras, como veremos adiante.

pouco profissional”. Assim, observamos a escola como uma referência de subalternidades e desigualdades sociais, que interferem na formação recebida pelos alunos negros e brancos, masculinos e femininos. Sabendo-se que a sociedade entrecruza-se por oposições de classe, de gênero, de raça, de etnia, entre outras, e, na medida que a escola apresenta-se como essencial na produção e reprodução da cultura, é um lugar estratégico para o desenvolvimento de pesquisas que mostrem como a comunidade escolar atua diante do desafio da diversidade de culturas, implicando um olhar pedagógico mais atento para as relações entre educação, cultura e sociedade. O setor educacional apresenta-se como um campo de luta contínua porque, instituição reguladora da hegemonia nacional, tende a fixar as noções de identidade cultural que interessa ao poder, mas, ao mesmo tempo, num movimento contra-hegemônico, contesta-as, tentando rupturas desestabilizadoras, através de conteúdos e práticas alternativas. Logo, incluir as relações raciais como uma das categorias de análise do trabalho escolar significa entender que o pertencimento racial, sendo uma concreção específica do cultural, tem uma dimensão engendradora das potencialidades particulares de grupos no conjunto do processo histórico (Kreutz, 1999: 80).

Nosso estudo pode ajudar a qualificar o racismo brasileiro. As relações raciais no Brasil estão construídas em dinâmicas situacionais (Schwarcz, 1993: 247), inseridas no contexto histórico – ambientes culturais, posição ocupacional, tonalidade da pele, etc -, não havendo um padrão de comportamento racial de “etiqueta” (Muller, 1999:37-38). Assim, identificamos em que situações específicas do cotidiano da escola e da vida de merendeiras e serventes ocorreram discriminações sócio-raciais. A percepção do racismo pelas trabalhadoras negras foi um dado muito peculiar, pois embora as pessoas, em geral, neguem sua existência, estão sempre trazendo relatos de situações de racismo ou de estratégias para mascará-lo. Nesse sentido, uma questão relevante foi explicitar também a percepção da população branca a respeito da negra, num contexto de pobreza e subalternidade, como é o caso da ocupação escolar de merendeira e servente.

No sentido de compreender a forma particular do racismo em situação educacional, articulamos as questões hierárquicas entre seus grupos sociais diferenciados com as relações de classe, e de gênero e de raça. Seguimos a advertência: “quando a ‘raça’ está presente, ainda que seu nome não seja pronunciado, a diferenciação entre tipos de racismo só pode ser estabelecida através da análise de sua formação histórica particular” (Guimarães, 1999: 35).

Após o exposto, tivemos os seguintes objetivos:

Analisar como as relações sociais de gênero e de raça estariam presentes, como elas se reproduzem e quais as possibilidades de serem transformadas, no cotidiano do trabalho de merendeiras e serventes escolares, entendendo-as como intervenientes nos processos saúde/doença destas trabalhadoras.

Caracterizar a forma e a intensidade das relações sociais de raça, na transversalidade com as de classe e de gênero, presentes em experiências de merendeiras e serventes.

Investigar a dinâmica relacional entre brancos e negros em espaços de trabalhos subalternos, identificados como lugares / posições sócio-econômicas de grupos negros.

Analisar as atividades relativas aos atos de cozinhar e limpar em escolas públicas, semelhantes aos de empregadas domésticas, como inerentes às mulheres negras em precárias condições sócio-econômicas, articulando-os às discriminações e preconceitos raciais sofridos por merendeiras e serventes e ao processo saúde/doença.

Analisar a forma do tratamento oferecido às merendeiras e serventes que solicitam os benefícios de licenças e readaptações médicas, em virtude de adoecimentos, pelo órgão Departamento Geral de Perícias Médicas do município do Rio de Janeiro, verificando a relação entre desgaste e processo de trabalho dessas trabalhadoras.

3. Apresentação dos capítulos

Afora esta introdução, dividimos nossos resultados em três capítulos.

O primeiro, denominado “*Maneiras de ver e de fazer: a tessitura da pesquisa*”, apresenta as principais referências teóricas e um breve histórico da saúde da população negra no Brasil, bem como explicamos com mais vagar a metodologia empregada.

O segundo capítulo, “*As desigualdades de gênero e de raça: saúde, vida e trabalho de merendeiras e serventes*”, contém a discussão de um dos pontos de vista que articulamos em nossa tese, o das relações sociais, vistas pelos ângulos históricos e sociológicos. Outrossim, apresentamos algumas reflexões sobre as desigualdades no mercado de trabalho e fizemos uma análise das questões sócio-econômicas que estão em jogo na configuração da saúde/doença.

A discussão do capítulo terceiro, “*O processo de trabalho escolar e a saúde de merendeiras e serventes*”, refere-se ao outro ponto de vista articulado por nós, no sentido de analisar o processo de trabalho situado em ambientes escolares. Ou seja, as relações sociais de trabalho específico de merendeiras e serventes da rede de ensino municipal, através da contribuição da psicodinâmica do trabalho, de um certo olhar

influenciado pela ergonomia da atividade e da abordagem da saúde do trabalhador nas reflexões de Laurell (1981), Noriega (1993), Laurell e Noriega (1989). Essa parte concentra as discussões específicas da organização e da gestão escolar, das atividades do sentido social dos trabalhos de merendeiras e serventes bem como das estratégias de saúde. Enfim, redimensiona as experiências de merendeiras e serventes em suas trajetórias familiares, educacionais e laborais e seus processos de adoecimentos, a partir das referências teóricas, das observações de campo e dos resultados dos projetos desenvolvidos pela equipe do CESTEJ-FIOCRUZ/ UERJ/ UFPb/ SEPE.

Por fim, no capítulo quarto, intitulado de “*O tratamento de saúde de merendeiras e serventes: (des) caminhos do Departamento Geral de Perícias Médicas*”, realizamos uma análise da relação saúde-trabalho de merendeiras e serventes do ponto de vista do desgaste detectado através das licenças e readaptações, a partir das observações de campo no Departamento Geral de Perícias Médicas, como também dos depoimentos das merendeiras e serventes. As conclusões obtidas sobre essa discussão foram fundamentais para complementar a análise dos processos de trabalho escolar, na medida que se compreende a relação da perícia/administração com os trabalhadores municipais e a forma que “cuida” das enfermidades vivenciadas por merendeiras e serventes. Discutimos, criticamente, os aspectos organizacionais da administração municipal e suas dificuldades em lidar com os problemas relacionados aos processos de readaptação, ou seja, como as instituições e o Estado estão tratando a saúde da trabalhadora.

I - MANEIRAS DE VER E DE FAZER: A TESSITURA DA PESQUISA

1 Discutindo os pressupostos teóricos

Visando entender as relações entre o mundo da cultura e do trabalho em sua repercussão com os processos saúde/doença das merendeiras e serventes, incorporamos reflexões teórico-metodológicas do/sobre o trabalho humano, vindas da saúde do trabalhador, da ergonomia, da psicodinâmica do trabalho, da história, da sociologia, da lingüística, entre outros. Inicialmente, nossa posição teórica foi orientada pelas categorias analíticas - relações sociais de trabalho, de gênero e de raça, racismo, embranquecimento, democracia racial, saúde do trabalhador, desigualdade sócio-econômica -, pois seriam indispensáveis para analisarmos a possível interferência do racismo na saúde das merendeiras e serventes. Após a análise das entrevistas e observações de campo, as categorias empíricas encontradas, apesar de utilizar nomes do senso comum, coincidiram com as analíticas.

Nosso objeto de estudo - as relações sócio-econômicas, de gênero e de raça e o processo de saúde de funcionárias administrativas em escolas públicas - configura-se como um desafio nos campos teóricos da Educação e da Saúde do (a) Trabalhador (a), devido à quase inexistência de análises que se preocupam com as articulações entre o trabalho de funcionários públicos da área educacional notadamente - os subalternos, em sua maioria negros - e os seus processos de saúde/doença. Tentando compreender esse fenômeno, privilegamos a transversalidade da problemática das relações de gênero (Brito, 2000; Castro, 1992; Giffin, 1999 e 2001; Hirata, 1993a, 1993b e 1994; Hirata e Kergfoot, 1987; Souza, 2000), articulada às categorias sociais de classe e de raça (Castro, 2000; Connell, 1998; Hasenbalg, 1999; Oliveira, 1994; Saffioti, 1992; Stolcke, 1991 e 2001).

1.1 O conceito de saúde

A saúde configura-se como um fenômeno biopsico-social, porquanto “é uma realidade construída tanto historicamente, como dentro da expressão simbólica coletiva e individual do sujeito” (Minayo, 1997:32), então, estudar a relação entre trabalho e saúde de funcionárias administrativas escolares engloba as dimensões históricas, contidas no trabalho, nas relações sócio-familiares e nas tradições culturais, reconhecendo a união indissolúvel entre corpo e mente, entre trabalho e vida. Com o

fim de compreender as dimensões subjetivas do trabalho, como a divisão sexual e racial do trabalho, adotamos um conceito de saúde ampliado, envolvendo a dinâmica de sua conquista e de sua preservação. Então, falar de saúde humana implica

uma mobilização de corpo e alma, de energia, de sangue, de ossos, de músculos, de memória, de desejos, de ódios. É algo que se conquista, que se enfrenta e de que se depende [...] saúde é [...] a capacidade das pessoas tolerarem as instabilidades do meio, da vida (Neves e Athayde, 1998: 31).

Norteamos nossas reflexões sobre saúde a partir da concepção de Georges Canguilhem (2002), construtor de uma argumentação filosófica, na medida que é próprio da condição humana compartilhar a dor e o prazer (Caponi, 1997). Embora reconheça a necessidade dos saberes da ciência, Canguilhem admite a saúde como algo indefinido, “presente e opaca”, mas verdade do “corpo subjetivo”, no sentido de que todos vivemos silenciosamente o processo saúde/doença. Suas expressões “modos de viver” e “viver é também conhecer”, dando sentido à “experiência” vivida pelo corpo humano, propõem a construção de um conceito de saúde subjetivo, visto como um valor, como desejo. Porém, na medida que a saúde participa do “mundo da vida”, vivido no cotidiano, deve ser analisada perante a dimensão morte/vida, incorporando o mundo objetivo - como o processo de trabalho - e também o subjetivo - as “tramas da vida”, porque os seres humanos, perante as “infidelidades do meio”, experimentam novas normas a partir das possibilidades do ambiente.

Canguilhem (2002:133) sugere a existência do individual e do coletivo, simultaneamente, nos processos de saúde/doença, “já que as normas fisiológicas definem tanto uma natureza humana, mas, sobretudo, hábitos humanos relacionados com os gêneros de vida, os níveis de vida e os ritmos de vida”. Sua concepção de saúde admite que a doença também faz parte da vida, quer dizer, “não se pode concluir que, no fundo, o estado patológico não seja mais que o estado normal” (Canguilhem, 2002:78). Considerando que o ser humano vive num mundo de acidentes possíveis, de dificuldades, como sujeito ativo, tem o direito e condições/possibilidades de lidar com a enfermidade e de se recuperar, experimentando estratégias, errando, sendo capaz de criar uma nova normatividade para enfrentar os desafios das “infidelidades do meio”. A saúde e a doença, segundo Canguilhem, seriam pólos de um processo dinâmico, porquanto a vida humana “é polaridade dinâmica; não apenas submissão ao meio, mas também instituição de seu próprio meio, incluindo o estabelecimento de valores biológicos”, logo, o homem e a mulher, atuando sobre o meio, podem adaptar, ajustar

ou alterar as normas, demonstrando seu caráter inventivo. Schwartz (2000b: 2) completa esse pensamento: “viver não pode ser apenas estar vivo [...] A vida é sempre a tentativa da pessoa ir se construindo parcialmente - mesmo com dificuldade - como o centro de um meio e não como o produto de um meio.” Assim adoecer é reduzir a “margem de tolerância”, ou seja, “ser vivo doente está normalizado em condições bem definidas, e perdeu a capacidade normativa, a capacidade de instituir normas diferentes em condições diferentes (Canguilhem, 2002: 146). O ser humano experimenta a doença quando perde a capacidade normativa, “em função das condições proporcionadas aos indivíduos e aos grupos” (Caponi, 1997: 305), para enfrentar os desafios, as “infidelidades do meio”, ou seja, para voltar a uma condição em que se sinta normal. “A normalidade, nessa concepção, é flexível, modificando-se em função das condições proporcionadas aos indivíduos e aos grupos” (Brito, 1998: 20). Então, reduzir a “margem de tolerância” é sinônimo de liberdade e de variabilidade humana.

Pensando o processo saúde/doença no interior de um jogo que se estabelece entre determinações sociais e as capacidades vitais de auto-cuidado, Canguilhem supõe uma polaridade entre o organismo e o meio social, o que contempla de modo privilegiado aos determinantes sociais: “a distribuição da enfermidade na população nos fala diretamente da vinculação existente entre essa propensão a cair doente e a falta de condições mínimas no que se refere à alimentação, habilitação, educação etc” (Caponi, 1997: 304). Quer dizer,

A duração média da vida não é a duração de vida biologicamente normal, mas é, em certo sentido, a duração de vida socialmente normativa. Nesse caso, a norma não se deduz da média, mas se traduz pela média. Seria ainda mais claro se, em vez de considerar a duração média de vida numa sociedade nacional, considerada globalmente, essa sociedade fosse especificamente dividida em classes, em profissões etc. Sem dúvida constatar-se-ia que a duração da vida depende [...] de níveis de vida (Canguilhem, 2002: 127)

Com grande probabilidade, os organismos menos saudáveis são aqueles que possuem menor capacidade construída pelo seu meio para tolerar e enfrentar as infidelidades, ou melhor, quando existe uma carência dos “instrumentos materiais e culturais” (Bourdieu, 1989:164).

Com essa forma de refletir, podemos falar de saúde quando temos os meios para enfrentar nossas dificuldades e atentamos aos nossos compromissos de auto-cuidado, sendo a conquista e ampliação desses meios uma tarefa ao mesmo tempo individual e coletiva. Dentro das perspectivas de vida e trabalho, quase sempre

negativas, que aguardam a mulher negra, acreditamos que a sua capacidade normativa seja limitada, encontrando-se, a si própria e a seus familiares, carente em questão de saúde.

1.2 A abordagem da ergonomia centrada na atividade situada.

Orientamo-nos por Teiger (1998:7), quando diz que “o fato dos trabalhadores, qualquer que seja o nível de formação e o tipo de tarefa exercida, terem conhecimentos específicos sobre seu trabalho e suas repercussões, adquiridos pela experiência, deve ser estudado por razões ideológicas, mas também por razões científicas”, no nosso caminho de análise da saúde da trabalhadora escolar, utilizamos a abordagem da ergonomia centrada na *atividade* humana situada. Esse campo de conhecimento estuda as atividades chamadas cognitivas, ou seja, a *compreensão* de *situações*, que comportam quase sempre uma dimensão coletiva, dentre essas situações, incluímos aqueles que envolvem as relações raciais no trabalho, as quais o (a) trabalhador (a) dá uma *significação* (Montmollin, 1998: 3).

Atividade significa se ter em conta os comportamentos humanos (os gestos, os olhares, as palavras) evidenciados em situações de trabalho naturais, atuais ou a conceber. Investiga-se não somente o *usuário* e sim a *utilização* dos dispositivos, sendo a dimensão temporal fundamental. Auxilia-se da transdisciplinaridade, com a psicologia cognitiva, as ciências da linguagem, a sociologia, a psicologia do trabalho no que afeta a intervenção, assim como o behaviorismo e a antropologia, no caso dos modelos e dos métodos (Montmollin, 1998 :4-5).

Centralizando nossa análise na atividade vemos o trabalho das merendeiras e serventes não como um conceito abstrato, mas como uma realidade encarnada no espaço tempo e nos corpos dessas mulheres, considerando que trabalhar compromete e transforma a vida delas. Analisar atividade situada dessas trabalhadoras significa analisar a mobilização das funções físicas, psíquicas e sociais, bem como os processos de regulação (ações regulatórias). Ou seja, estudar as características delas ao realizar as tarefas, as repercussões deste trabalho sobre elas, os resultados em termos de quantidade, qualidade e fiabilidade que produziu o exercício de suas tarefas (Teiger, 1998: 3). Estudamos as atividades das funcionárias não como comportamentos fixos e sim como processos de aprendizagens, ou seja, tentamos compreender as possíveis variabilidades e as ações reguladoras dessas trabalhadoras que criam/inventam modos operatórios para executar as tarefas prescritas pela organização escolar.

A definição do trabalho das merendeiras e serventes pressupõe, por incluir suas limitações pessoais para a atividade, uma análise do contexto, visto não somente como o ambiente material e o organizacional, assim como as relações intersubjetivas e as sociais, incluindo as raciais, que o influencia. Compreende, portanto, os acontecimentos externos ao trabalho, as repercussões ligadas ou não à atividade de trabalho profissional, tais como a fadiga, a dupla jornada de trabalho e as preocupações com a responsabilidade do espaço doméstico, relacionando-os e articulando-os.

Enfim, investigamos o estatuto do corpo das merendeiras e serventes no trabalho, reenviando-nos ao âmbito do *compromisso na atividade* e das modalidades de uso de si mesmo; ao da identidade dessas funcionárias e da continuidade entre o *trabalho e o do tempo fora do trabalho* e às conseqüências da atividade em suas vidas, em sentido amplo de *saúde*, indo até a mortalidade ligada ao trabalho e a suas condições (Teiger, 1998:13, grifos do autor). As estratégias utilizadas por essas mulheres negras concernem tanto às relações com a tarefa, com os colegas de trabalho, com a hierarquia ou ainda com as organizações do trabalho (Clot, 2000:4). Em nossa análise, verificamos, em parte, como as merendeiras e serventes fazem “um uso de si”, ou seja, como se valem de suas capacidades, recursos e escolhas para gerir as infidelidades do meio onde se situam, reproduzindo e reinventando a vida, afirmando que “é possível viver”! (Schwartz 2000b: 2).

Para a trabalhadora escolar, as características e as exigências da tarefa que precisa realizar e a função que deve cumprir dependem, em parte, do conjunto de elementos do contexto, alguns dos quais são pouco estáveis, porquanto enfrenta pressões e gasta recursos que lhe são próprios, do ponto de vista biológico e psicológico, assim como dependem também da mobilização subjetiva, que condiciona seu estado funcional em um momento dado, podendo modular consideravelmente a situação (Teiger, 1998: 8). Para as merendeiras, entre outros elementos objetivos, citamos a variação do cardápio, do quantitativo de refeições oferecidas e de trabalhadoras para executá-las, enquanto para as serventes, os elementos objetivos variáveis dependem da ordem e disciplina dos alunos nos espaços escolares, principalmente nos banheiros e recreios e da quantidade de trabalhadores presentes. Para ambas as funções, o resultado satisfatório de suas atividades liga-se às questões de gênero, como veremos mais adiante. Diante disso, questionamos se o conjunto de elementos do contexto nas escolas em que trabalham as mulheres negras lhes é positivo

ou negativo, possibilitando-as recursos materiais e simbólicos no enfrentamento aos sofrimentos.

1.3 Reflexões sobre as relações sócio-raciais

Nessa investigação, o conceito de raça, demonstrando o caráter específico de um subconjunto de práticas e crenças discriminatórias (Guimarães, 1999: 20), tornou-se instrumental para auxiliar-nos na compreensão do sentido subjetivo das experiências de merendeiras e serventes em suas trajetórias de trabalho e vida.

As pesquisas sobre as relações raciais, no Brasil, cujo campo apresenta-se “como algo denso de tensões, agendas, pontos de vista, olhares e desejos” (Sansone, 2002: 7) tem fases distintas¹. Até 1930, entre os intelectuais influenciados pelos estudos dos teóricos europeus, como os de Le Bon, de Renan ou de Gobineau, (Todorov, 1993: 126-128, 138), predominava o pensamento racialista², que tentava identificar cientificamente a existência das “raças puras e superiores” em oposição às “raças impuras e inferiores” (Oliveira, 1998:94).

No momento histórico de início da República, implantava-se um novo ordenamento do mundo com o capitalismo, o trabalho compulsório passava a ser trabalho livre. Nesse momento da afirmação da nacionalidade, de maneira geral, o povo brasileiro, em sua maioria negro, carregava o estigma da escravidão: os negros foram vistos “como criminosos, malcheirosos, sujos, promíscuos, ardentes, sexualmente atraentes, trabalhadores passivos, preguiçosos, estúpidos e irresponsáveis - a essência do Outro que contamina a sociedade” (Andrews, 1998: 263). Ou seja, a população negra representava, tanto física quanto culturalmente, a parte inferior do povo. Assim, determinados intelectuais brasileiros acreditavam que o Brasil estava irremediavelmente condenado à inferioridade e à improdutividade, sendo a culpa desses males atribuídas tanto ao determinismo climático quanto à população negra, “raça inferior”. A “cura”, de acordo com as idéias de eugenistas, seria a mestiçagem que reproduziria os mais “aptos” - os brancos e pardos -, extinguindo-se os “impuros”, os pretos. Ou seja, “o grande problema da nacionalidade radicava-se no povo que, no limite, deveria ser substituído” (Lima, 1996:27). Por isso, elogiou-se o processo de miscigenação: a “ideologia” do branqueamento, “formulada por Oliveira Viana e parte do ideário brasileiro até hoje”

¹ Voltaremos a discutir essas fases, quando falarmos dos estudos sobre a saúde negra brasileira.

² “‘Racialismo’ é usado no sentido de ‘crença na experiência de raças humanas’, o que, a princípio, não constitui racismo, ou seja, não significa acreditar na inferioridade moral, intelectual ou cultural de alguma raça” (Guimarães, 1999: 195-196).

(Fry, 1996: 130). A ideologia do branqueamento era convicção das elites, mas se traduziu em políticas públicas na medida que o Estado fez intervenções que definiram de que forma os beneficiários seriam atingidos (Muller, 1999:40).

Após 1930, em Casa-Grande & Senzala, Gilberto Freyre (1933-1978), elaborou teorias sociológicas novas. Uma delas, reafirmou algumas idéias dos sanitaristas: o brasileiro era “indolente, preguiçoso e improdutivo porque estava doente e abandonado pelas elites políticas” (Lima e Hochman, 1996: 23). A investigação de Gilberto Freyre propôs que o brasileiro seria o resultado da colonização ibérica, afirmando uma contribuição africana positiva à cultura brasileira, todavia, baseado na teoria lamarckiana, entrelaçou as características físicas e mentais das “raças”, ambas transmitidas pelo “sangue” (Ramos, 1996). Nessa mesma década, a análise de Sérgio Buarque de Holanda (1936 -1978) estabeleceu a tese do “homem cordial”, aquele cujas características são a hospitalidade, a generosidade, a informalidade e a religiosidade caseira, enraizadas na esfera do íntimo, do familiar e do privado, relacionadas com a especificidade da casa-grande³. Essas interpretações do Brasil forneceram argumentos para os intelectuais que defendiam que os problemas do Brasil seriam resolvidos através da miscigenação, das intervenções na saúde pública e da educação do povo (Muller, 1999:37-38) e conformaram o discurso de um paraíso racial, de um “racismo cordial” (Turra e Venturini, 1995) ou de uma “democracia racial”. Quer dizer, a inexistência de conflitos sociais e raciais no Brasil. Dessa forma, a partir da década de 1930, até mais ou menos a de 1950, houve um certo consenso sobre uma “democracia racial” brasileira, que perdura, em certo grau, até os nossos dias. Inclusive, como veremos adiante, no senso comum das merendeiras e serventes aparece essa noção, essa idéia de “democracia” em suas trajetórias de vidas.

Ressaltamos que existem controvérsias sobre a autoria da terminologia “democracia racial”, muitas vezes atribuída a Gilberto Freyre. Admitindo que Freyre utilizou expressões tais como “democracia social” ou “democracia étnica”, Cruz (2002: 5-6) entende que

a democracia racial de Gilberto Freyre implicava na existência simultânea desses fatores [“o relacionamento cordial [...] entre os portugueses (os “brancos”) e os negros [...] ao lado de tratamento mais perverso”], em um regime democrático. Em poucas palavras, para ele 1. democracia é conceito relativo; 2. sociedades reconhecidamente democráticas “conciliam” democracia com desigualdades; 3. a situação vigente no Brasil é a maior aproximação à democracia

³ De certa forma, essas idéias foram retomadas por Roberto DaMata (1979).

existente em todo o mundo; 4. essa democracia racial, no entanto, está ainda em formação e não é perfeita, pura. Existem preconceito e discriminação, existem desigualdades.

A noção de democracia racial, juntamente com a ideologia de branqueamento, baseou-se na idéia das três “raças” como formadora da nacionalidade brasileira, ou seja, significaram a capacidade da nação brasileira, desejada como uma extensão da civilização européia, de integrar mestiços e pretos. Para tanto, necessitou, implicitamente, da

concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena [...]. A cor das pessoas assim como seus costumes são, portanto, índices do valor positivo ou negativo dessas ‘raças’ [...] a marca da cor torna-se indelével, não porque sinalize uma ancestralidade inferior, mas porque ‘explica’ a posição inferior atual da pessoa em causa (Guimarães, 1999:53).

Para compreender a demanda por branqueamento e o esforço de parte da população negra em responder à mesma, seria necessário considerar aspectos do racismo teórico que, no Brasil, instala-se a partir do século XIX (Piza, 2002: 67).

Com a ideologia do branqueamento, disseminada entre os negros de todas as camadas sociais, como forma de ascensão, torna muito difícil resistir às pressões e às tentações de mudar a identidade racial. Se “o negro é sinônimo de miséria, de fome, de pobreza, quem o quer para modelo? Ninguém, nem eles próprios. Porém, negar a negritude da pele, irreversível, é negar uma parte fundamental da própria identidade é ‘aniquilar-se’, ‘anular-se’ [...] Deixar de ser negro é deixar de existir” (Andrews, 1998: 276). A partir de um estudo sobre as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social (Souza, 1983), refletiu-se que a violência é o centro do problema do branqueamento: “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (Costa, 1983:2). Então, Santos-Stubbe (1998: 57), interpreta que a negação da negritude entre algumas personagens negras é um sinal de crise de identidade e uma fuga da realidade de sua raça.

Após a década de 50, os conflitos raciais na Alemanha nazista acarretaram um debate mundial sobre os mesmos. Na medida que o Brasil era representado por uma “democracia racial”, a UNESCO⁴ subsidiou pesquisas na área das Ciências Sociais, averiguando a dinâmica das relações raciais brasileiras em diferentes regiões geográficas. São desta época, dentre outros, os trabalhos de Oracy Nogueira, Roger

⁴ Sobre esse assunto, ver Chor Maio (1997).

Bastide e Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, Thales de Azevedo, Charles Wagley, Marvin Harris, Benjamin Zimmerman, Harry Hutchinson, Luiz da Costa Pinto. As análises, algumas vezes, demonstraram que havia racismo no Brasil, outras não. Dentre outros resultados do Projeto UNESCO, um deles foi produzir idéias sobre as relações raciais brasileiras que passaram a fazer parte do senso comum, inferindo uma correlação entre “raça” e classe social: a) na compreensão dessas relações, há a necessidade de considerar as relações de classe; b) a classificação racial é extremamente complexa, senão ambígua, e o processo classificatório acontece segundo a aparência física, mas também, segundo a posição de classe; c) “apesar da existência de uma ideologia de ‘democracia racial’, há uma correlação entre raça e classe social, os mais escuros sendo os mais pobres, o que denuncia e corrobora a observação empírica de um forte preconceito contra os indivíduos mais escuros” (Fry, 2001:8). Entretanto, essa constatação ofereceu argumentos à denúncia do racismo à brasileira.

Principalmente, após a década de 1950, alguns estudos sociológicos marcaram uma posição crítica sobre a democracia racial brasileira. Ao que tudo indica, Fernandes (1978) foi o primeiro a tratar e atacar academicamente a questão da democracia racial, considerando-a “como um instrumento de luta de classes para a manutenção do sistema de classes vigente” (Cruz, 2002:6). Avaliada como um “mito”. foi “uma poderosa construção ideológica, cujo principal efeito tem sido manter as diferenças inter-raciais fora da arena política, perpetuando-as como conflito latente” (Hasenbalg, 1996). Segundo a opinião desse autor, essa ideologia brasileira traz em seu cerne a negação do preconceito e da discriminação⁵, a isenção do branco e a culpabilização dos negros (Hasenbalg, 1979). Assim, algumas expressões tais como “os japoneses também são discriminados” ou “os próprios negros se discriminam” são manifestações da mesma e servem de argumentos para desqualificar e relativizar o debate sobre a problemática racial (Bento, 2002b: 148).

A posição de denúncia contra a idéia de uma “democracia racial” resultou em numerosos estudos, alguns dos quais nós resumiremos a seguir.

As relações raciais no Brasil têm características específicas. Com a abolição da escravidão, transformando todos negros em cidadãos, à igualdade formal entre brancos

⁵ A Convenção da ONU em 1996 sobre a *Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial* definiu a discriminação: “significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha por objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em condições de igualdade, dos direitos humanos e liberdades

e negros sugerida pela constituição foi contraposta a desigualdade sócio-cultural. Por ser uma sociedade multirracial, sem normas jurídicas que estabelecessem linhas de estratificação racial entre os dois grupos populacionais principais, os brancos e os negros, a distinção passou a ser construída em termos simbólicos. A classificação de cor passou a ser um problema quando todos os escravos tornaram-se homens livres. A diferença entre as pessoas livres passou a ser designada através da homologia entre cor e biologia (Maggie, 1996: 227) o termo “negro”, e não “preto”, passou a definir aqueles que eram biologicamente inferiores aos brancos, e nas primeiras décadas do século XX, foi associado a ele uma hierarquização cultural, ou seja, pelo mito das três raças, essas se misturaram em virtude da democracia racial, surgindo “gamas de cores e culturas distintas e hierarquizadas” (Maggie, 1996: 228).

Nessa tese, seguindo a posição do movimento negro, já incorporada pelos órgãos oficiais, privilegiamos, para o conjunto da população parda e preta, a terminologia “negra/o”.

Embora o preconceito e a discriminação raciais estejam cotidianamente presentes nas relações sociais, são disfarçados por mecanismos sutis de negação, chamados de “racismo à brasileira” (Telles, 2003) ou de “racismo cordial” (Turra e Venturini, 1995) que impõem estratégias de “branqueamento” àqueles que desejam ou podem ascender socialmente (Muller, 1999:37-38). Definindo racismo, entendemos

que trata-se, de um lado, de um comportamento, feito, o mais das vezes, de ódio e desprezo com respeito a pessoas com características físicas bem definidas e diferentes das nossas; e, por outro lado, de uma ideologia, de uma doutrina referente às raças humanas [...] O racismo é um comportamento antigo e de extensão provavelmente universal (Todorov, 1993: 107).

No Brasil, a discriminação racial nunca foi institucionalizada, mantendo-se ao nível das relações, justificando hierarquias sociais e étnicas:

A raça se discute entre ‘pessoas’ nos conflitos diários, na clínica médica, na personalidade das personagens dos romances científicos da época; na lei, entre ‘indivíduos’, ou melhor, entre os reduzidos cidadãos dessa grande nação que participam das esferas políticas decisórias, dos debates externos e diplomáticos. Assim, se as conclusões sobre a singularidade das espécies humanas, no Brasil, nunca constaram das leis ou dos documentos oficiais, conformaram um argumento freqüente nos debates que levaram à elaboração dessas mesmas medidas (Schwarcz, 1993: 247).

Dessa forma, o racismo brasileiro geralmente manifesta-se de forma quase imperceptível, como se elaborasse intermitentemente estratégias que possibilitem-no ser negado, confirmando o mito da “democracia racial”. Por conseguinte, o racismo brasileiro significa “uma forma bastante específica de ‘naturalizar’ a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais” (Guimarães, 1999: 9). Entendemos que os tratamentos preconceituosos e discriminatórios qualificados como de racismo, devem ser analisados junto com a questão das classes sociais e das desigualdades de gênero, assim como com a divisão social do trabalho, com a problemática da escolaridade e qualificação profissional. A existência do racismo - ou sua intensidade - depende da situação/posição social das personagens. Em geral, parece ser exercido fundamentalmente em relação ao negro que desempenha uma função tida socialmente como “superior”, poupando o negro que fica em seu “lugar”, primordialmente em trabalhos subordinados e excluídos - como em empregos domésticos. Existe também a integração do negro via cultura, nas ocupações em esferas de lazer, exemplificadas na música [e, mesmo nela, primordialmente, no samba], no esporte [com ênfase no futebol] e nos espaços da “cultura negra”, como blocos afro, batucada, terreiros e capoeira, conforme estudo de Sansone (1993: 162-163). Todavia, “é na complexa inter-relação de família, educação e mercado de trabalho que se define o lugar que as pessoas irão ocupar na hierarquia social. É aqui que para uma maioria de negros e mestiços se estruturam as suas condições de exclusão e subordinação” (Hasenbalg, 1996: 242).

Embora o senso comum brasileiro permaneça aceitando que não há desigualdades entre brancos e negros, “o verdadeiro desafio para o estudioso da ideologia racial no Brasil, entretanto, é reconhecer que a aparente ausência de uma terminologia racial elaborada não significa a ausência de significados raciais” (Chalhoub, 1996: 94).

Acreditando que “cada racismo só pode ser compreendido a partir de sua própria história” (Guimarães, 1999: 10), objetivando compreender e interpretar a forma de desigualdades tidas como racismo, manifestadas em relação às merendeiras e serventes, utilizamos as concepções explicativas do racismo na contemporaneidade. A primeira diz respeito às atitudes discriminatórias, compreendidas como determinados tratamentos diferenciados dispensados a pessoas de outras raças e/ou culturas, enquanto a segunda concepção, refere-se às preferências ou preconceitos em relação a certos grupos, hierarquizando gostos e valores estéticos de acordo com a idéia, historicamente

estabelecida, de raça ou de cultura. Assim, podemos precisar o racismo pelas suas conseqüências e dizer que a manutenção e a reprodução de desigualdades sociais e econômicas entre grupos de pessoas identificadas com diferentes raças e etnias constitui racismo desde que se apresentem mecanismos de discriminação que possam ser retrçados à idéia de raça (Guimarães, 1999: 200).

Dentre os mecanismos de discriminação racial, que constroem e reproduzem eficazmente a situação sócio-econômica subordinada da população negra (Guimarães, 1999: 202), citam-se os concretos ou objetivos, institucionalizados pelo poder público e/ou pelo mercado, exemplificados pelas qualificações - “competências indefinidas”? (Moss e Tilly, 1996:55) -requeridas no exercício profissional, assunto que discutiremos em outro capítulo.

Destacam-se também os mecanismos psicológicos ou subjetivos, que discriminam, através de estereótipos raciais, ainda que às vezes sutis, surgidos nas relações entre as pessoas, sejam brancas ou negras. Explicitados na auto-estima dos indivíduos, ou seja, na sistemática inferiorização das características somáticas e ou culturais de determinados grupo de pessoas.

As atribuições estereotipadas sócio-raciais dirigidas aos negros, derivadas em parte da escravidão brasileira e legitimadas pela ideologia instituidora de uma formação nacional moderna de cunho europeu e branca, projetaram sobre a população negra uma série de características negativas, “sujando” a sua imagem social, o que dificultou, ou até impossibilitou, indiretamente, sua ascensão na sociedade brasileira. Esses mecanismos discriminatórios e preconceituosos, socializados através de redes formais e informais de interação social, podem ocasionar uma baixa auto-estima nos indivíduos, a partir de uma sistemática idéia de inferioridade das características somáticas e/ou culturais de seu grupo.

A atribuição interna em relação à discriminação que sofre o indivíduo e a coletividade negra advém de sua própria posição perante a si e ao seu grupo, quando definido como desqualificado e inferior. Essas características psicológicas estão ligadas a um sentimento de inferioridade (Santos -Stubbe, 1998: 62) que os negros possuiriam em sua visão de mundo, subordinando-se frente ao “outro”, o que provocaria simultaneamente uma reação discriminatória. Explica-se, em parte, essa situação porque o desenvolvimento do Brasil nunca foi atribuído a essa parcela da população, assim como muitos valores da cultura e história africana foram negados e estigmatizados, parecendo que o povo africano, e seus descendentes, não tenham um lugar de valor no

mundo, ficando impossibilitada de êxitos na vida. Contudo, "ao perder a memória negra, o país perde sua própria memória, pois o negro brasileiro é antes de tudo brasileiro" (Lopez, 1999:3). Essas representações acarretam que a criança negra não encontre heróis negros na escola ou na vida, sendo a escravidão a sua única identificação.

O sentimento de pertencimento a um determinado grupo não somente pode servir de apoio como também ser uma vantagem social em uma determinada situação, adquirindo o significado de uma “âncora psicológica” que leva o indivíduo a uma mobilização positiva. Todavia, o inverso também é verdadeiro: o sentimento de etnicidade grupal pode se transformar em um peso negativo do qual um indivíduo tenta escapar, distanciando-se das características que podem comprometê-lo a tal ligação (Santos-Stubbe, 1998). Então, utiliza mecanismos que crê dar-lhe a possibilidade de mudança dos símbolos da identidade cultural negativa, tentando aproximar-se da maioria social e de suas expectativas. No caso da população negra, a ausência de referências identitárias positivas provoca a rejeição da própria origem. Porém, com esse comportamento, vivencia uma ambivalência racial: nega seu grupo racial e é negada por ele, tenta aproximar-se do grupo branco que não a reconhece. Psicologicamente, a ambivalência racial pode ser “responsável por uma série de distúrbios no conceito de auto-estima e da própria autopercepção” (Santos-Stubbe, 1998: 56). Na verdade, no caso da mulher negra,

o sentimento de não pertencimento, alicerçado no slogan racista “este não é o seu lugar”, tem provocado uma paralização nas suas atitudes além de não conseguir se dar conta de seu valor, seu potencial. Um sentimento de inadequação, como se não coubesse em nenhum lugar. É uma condição de solidão, de não poder contar com ninguém, não acreditar em si [...] sentem-se solitárias, no seu processo de vida, em suas decisões, sentimento é fruto da dificuldade de se reconhecer com direitos, reconhecer-se cidadã [...] O nível de stress é profundamente alto (Violência, 1998: 23-24).

Logo, “enfrentar o racismo dessa forma causa um grande desgaste psicológico” (Lopez, 1999: 4).

As reflexões aqui expostas foram criticadas por outra posição teórica anti-racista, exemplificados nesse texto por Fry (1996, 2000 e 2001) e Costa (2000). Segundo esses autores, a crítica à democracia racial, notadamente realizada pelos sociólogos e movimentos negros, alegou que o racismo brasileiro longe de ser o “melhor” seria pior, pois a coexistência do “mito” da democracia racial e do racismo seria nociva porque a idéia de uma existência racial democrática existiria para

“mascarar” o racismo e impediria a tomada de consciência daqueles que são oprimidos assim como impossibilitaria a organização de um movimento negro capaz de reverter à situação de opressão, mantendo, portanto, *o status quo*. Quer dizer, acredita nas categorias raciais estanques de oposição como nos Estados Unidos para explicitar o racismo e amenizar as desigualdades raciais, atitude também adotada, na atualidade, pelo Estado brasileiro. Em contraponto à posição que admite racismo no Brasil, uma outra posição continua a entusiasmar alguns pensadores e ativistas, argumentando

que, embora haja uma larga consciência da existência do racismo entre os brasileiros, independentemente da sua classe ou da sua cor, há também uma forte resistência contra a ‘racialização’ da vida social. Reconhecem que a ‘democracia racial’ não se realiza na prática, mas nela vislumbram uma projeção utópica, um ideal a ser alcançado. Afinal, dizem, nenhuma instituição social se explica pela sua suposta função. Liberais convictos, levam ao pé da letra uma constituição que reza a igualdade de todos perante a lei, preferindo enfrentar o racismo através da sanção legal e de outros métodos de persuasão social, e da articulação de políticas públicas dirigidas contra as desigualdades de educação e riqueza (Fry, 2001: 8).

Diante desse discurso, perguntamos. Se vivenciamos a universalização de direitos perante as leis, construída desde a República, por que ainda pode-se falar em “uma larga consciência da existência do racismo entre os brasileiros, independentemente da sua classe ou da sua cor”? Por que se reconhece que “a ‘democracia racial’ não se realiza na prática”? Não será porque, de fato, as leis universais de direitos humanos no Brasil – de acordo com “uma constituição que reza a igualdade de todos perante a lei” - não foram efetivamente aplicadas em relação à população negra por conta da ideologia do branqueamento que pressupõe preconceitos e discriminações raciais? Diante disso, se a população negra espera há mais de cem anos por seus direitos legais de cidadania plena, por que não aceitarmos que a estratégia em polarizar os conflitos, como quer alguns intelectuais e ativistas negros, poderia ser um caminho de sucesso? Por que negar essa tentativa? Até porque essa posição, a política de identidade racial, quer queira ou não, vem permitindo uma maior visibilidade das desigualdades raciais, despertando a sociedade para debater a questão, seja em conferências e publicações acadêmicas, seja nos embates cotidianos. Acreditamos que “para agir, é preciso ao menos localizar” (Canguilhem, 2002: 19). Mas, localizados, precisamos agir. Não basta compreender que “pretos são os pobres, aqueles que têm menos chances de vida” (Maggie, 1996: 229), necessitamos incluir, em nossas

investigações, como as de saúde, as particularidades dos tratamentos diferenciados por cor, fundamentais para compreensão dessa pobreza tão negra.

Na opinião de Guimarães (1999), os argumentos dos que defendem a existência, mesmo que parcial, da democracia racial compõem-se de determinadas idéias, mais ou menos consensuais, tais como:

a) Admitindo-se a inexistência de raças do ponto de vista biológico, não haveria preconceito “racial” e sim de “cor”, o qual desapareceria à medida que um indivíduo se tornasse mais branco, através da mestiçagem. Contudo, essa concepção denota preconceitos tanto de origem quanto de marca, ou seja, de essência e de aparência, porquanto não se pode pensar numa classificação por “cor” separado da idéia de “raça”. Na verdade, o que é “cor” referente ao ser humano? “Cor” em relação ao quê? Quem é uma “pessoa de cor”? Somente a negra? “Branco” também não é cor? O que é ser “branco”, “preto”, “moreno”, “pardo”, “claro”, “escuro”, etc? Ora, “brancos”, “pretos” e “pardos” não são fenômenos dados, mas sim construções históricas. De fato, só tem cor o “outro”, o diferente da civilização ocidental européia que se implantou no Brasil. Portanto, identificar uma pessoa negra pela “cor” baseia-se numa teoria racial com conteúdo e significado social, sendo que essa definição de “cor” somente pode ser feita a partir da “naturalização” do racismo contra a população negra pela sociedade brasileira. Dito de outra forma, “as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais” (Guimarães, 1999: 44). Analisar as desigualdades sociais acometidas pela população negra brasileira, utilizando preconceitos de “cor” em vez de preconceitos raciais, não contempla a complexidade dessa questão e escamoteia a realidade.

b) Uma outra noção de senso comum sobre a democracia racial, refere-se à discriminação aos negros em virtude da aparência física denotando apenas preconceito de origem, de “marca” (Nogueira, 1995 e 1998). Segundo Fry (1996: 128), “o termo ‘aparência’ é apropriado porque é muito usado no Brasil e foge de qualquer apriorismo ‘racial’. Como a beleza está no olhar de quem vê, a ‘aparência’ não é nunca objetiva. É sempre um juízo de valor, possibilitado pelas categorias culturais e pelas particularidades sociais de quem olha e de quem é visto”. Ou seja, a atribuição de “cor” a uma pessoa é uma construção social, independente da cor da pele do ser humano concreto, acontece numa relação social, geralmente acompanhada de atributos valorativos (Muller, 1999: 23-24). O fenótipo - cor da pele, tipo de feições faciais ou do próprio corpo, tipo de cabelo etc -, mais ou menos branco, somados à posição social e econômica ocupada, podem branquear ou escurecer uma pessoa, “por isso, as

classificações raciais cotidianas variam e freqüentemente são bastante imprecisas: moreno, café com leite, mulato, crioulo, escurinho, sendo a variação dependente da situação de interlocução e das posições sociais ocupadas pelos interlocutores” (Muller, 1999: 32; Fry, 1995: 122, 135). No entanto, os termos pretos, brancos e pardos, mostrando a mistura de nossas origens, aparecem como atos falhos ou no xingamento (Maggie, 1996: 229). Ou seja, nos contatos interpessoais, evita-se nomear alguém como negro ou preto, a não ser que se tenha o objetivo de insultar.

A crítica dos que defendem a existência de tratamentos raciais sugere que a visão que não admite discriminação racial e sim de aparência é ambígua porque, atribuir a um grupo social certas características físicas rígidas, originadas pela transmissão sangüínea tem caráter nitidamente racial e cultural (Guimarães, 1999), não fugindo assim, do “apriorismo racial”. Além disso, a nomeação de pessoas pela aparência também é muito subjetiva, pois estamos comparando aparências em relação a um modelo de cor numa aparência hegemônica.

c) Uma terceira razão dos que defendem a democracia racial alega que não teríamos racismo porque não temos uma classificação racial definida. Dizem que, como nós brasileiros não temos regras inequívocas para classificar estatisticamente o povo, não conseguimos identificá-lo, tornando-se impossível à existência de qualquer forma de discriminação racial, apresentando, portanto, **tão-somente** uma discriminação social.

Ora, classificar significa selecionar, agrupar e hierarquizar, sendo que as classificações não são fenômenos independentes e sim “categorias sociais do entendimento que é comum a toda uma sociedade [...] o que não impede que se firmem na base das homologias de estrutura, nas oposições mais fundamentais do espaço social, como raro/banal” (Bourdieu, 1989:39). Então, é impossível desvinculá-las “do contexto sócio-político mais amplo em que são usadas, pois é este que lhes dá seu significado simbólico” (Stolcke, 1991: 110). Maggie (1996:226), afirma que “a classificação não é uma essência, e o social é sempre uma construção”. Dessa forma, admite que nossa sociedade funda-se em mitos que falam de raça e cor: o mito de origem, a “fábula das três raças”, o mito da “democracia racial”, do paraíso dos mestiços, onde o racismo e a segregação não existem, assim como o mito do braqueamento, que fala na cor e evita a oposição preto versus branco, construindo uma sociedade permeada de claros e escuros, que deverá ser um dia branca, sem diferenças.

O uso dos termos branco e negro é preferencialmente realizado pelo movimento negro e pelo discurso acadêmico, enquanto as pessoas comuns evitam essa

oposição como também falar na diferença entre preto e branco. No entanto, os termos “gente de cor”, “população de cor”, “gente da raça”, referem-se apenas aos fenoticamente considerados afro-descendentes.

A classificação de cor passou a ser um problema quando todos os escravos tornaram-se homens livres. A diferença entre as pessoas livres passou a ser designada através da homologia entre cor e biologia (Maggie, 1996: 227) o termo “negro”, e não “preto”, passou a definir aqueles que eram biologicamente inferiores aos brancos, e nas primeiras décadas do século XX, foi associado a ele uma hierarquização cultural, ou seja, pelo mito das três raças, essas se misturaram em virtude da democracia racial, surgindo “gamas de cores e culturas distintas e hierarquizadas” (Maggie, 1996: 228). Enquanto o discurso sociológico brasileiro preocupa-se com a cultura negra, definindo todos os seguimentos não brancos como negros, o discurso cotidiano das pessoas comuns continua repleto de gradações de cores para referir-se aos que têm descendência africana, isto é, os que têm a pele escura e traços fisionômicos que demonstram sua origem étnica, com expressões tais como claros, escuros, neguinhos, morenos etc, mas que não dão conta de representar graficamente, todas as gradações da cor da pele do brasileiro. Os termos pretos, brancos e pardos, mostrando a mistura de nossas origens, aparecem como atos falhos ou no xingamento. Na verdade, “nosso ideal de democracia racial, nosso mito de democracia racial, obrigam-nos a desviar o olhar dessa oposição porque ela decalca posições sociais desiguais entre pretos e brancos” (Maggie, 1996: 229).

O sistema classificatório dos censos demográficos e das estatísticas oficiais são como resíduos não explicados na literatura sociológica. A ausência de reflexão sobre o sistema que preside a constituição do campo produziu um silêncio sobre o assunto, logo, tomando-se como um dado não significativo à questão racial no Brasil passou a não ser referida. Alguns disseram que essa questão pertencia à sociologia norte-americana e outros transformaram-na em questão de “cultura negra” (Maggie, 1996: 229). Além disso, o silêncio foi preenchido pelos próprios indivíduos que vivem a experiência no cotidiano, fazendo com que as “relações entre brancos e não brancos e os mecanismos de reprodução dessas relações se desenvolvem sem crítica sem lei” (Maggie, 1996: 230).

Em geral, há um consenso que nosso sistema de classificação racial é “ambíguo”. No entanto, o estudo de Nelson do Valle e Silva (1988), citado por Maggie (1996), sobre os 135 termos de cor colhidos pela PNAD de 1976, desvendou um

universo carregado de significados, obrigando-nos repensar nosso sistema de classificação das diferenças baseado na cor das pessoas. A maneira pela qual os entrevistados se autotransformaram no que tange a sua cor - 95% das respostas concentravam-se em sete designações de cores, sendo quatro comuns às usadas no quesito fechado: branca, preta, amarela ou parda -, confirma a validade e confiabilidade do censo. Isto quer dizer que as categorias do censo brasileiro, mesmo imperfeitas, são adequadas para medir as desigualdades sociais por cor. Sabe-se que

Mas se pretos podem se classificar como pardos, parece que nem pretos nem pardos podem se classificar como brancos. Assim, o limite social imposto pela cor é definido pelas oposições preto versus branco, limite que impede que pretos e pardos ou os não brancos ocupem o lugar de brancos [...] O mito de branqueamento, o operador lógico que organiza nossa sociedade, faz com que os entrevistados, na busca de se identificarem com os mais claros, reclassifiquem-se de pretos para pardos, mas não de brancos para pretos (Maggie, 1996: 232).

As outras três categorias escolhidas pelos entrevistados foram clara, morena clara e morena, sendo a última compondo um terço das respostas, o que é um fato instigante, pois essa é uma categoria chave para se falar em cor e raça sem falar de cor e raça, em virtude que moreno contém em si mesmo tanto cor, como ausência de cor, podendo nomear ora um negro retinto ora um branco de cabelos pretos, conforme também notou Fry (1996: 132). Moreno revela pouco da cor, mas significa a possibilidade social de ascensão. Nesse sentido,

Moreno contém em si o gradiente, a oposição negro/branco e a oposição preto/branco. Ela é a categoria que por excelência fala do nosso modo particular cotidiano de falar nas raças e nas oposições sem falar delas [...] *Moreno* é a metonímia por excelência porque o termo pode ser usado para falar dos três domínios de classificação. Moreno é preto, mas também branco de cabelo escuro. *Moreno* é preto, mas também pardo ou preto mais claro (Maggie, 1996: 231 e 233, grifos da autora)

O nosso sistema classificatório revela-se como um sistema organizado por um princípio de hierarquia que procura encobrir a oposição que revela posição social. A hierarquia que constrói diferenças valorizando os mais claros e constringendo os mais escuros não é senão um outro modo de expressar oposições. As cores das pessoas são referências fundamentais porque, ao falar da cor e na ausência de cor, estamos conotando distinções no social e ao mesmo tempo, falando de origem, dos vértices de um triângulo imaginário que fala de nossos heróis fundadores. “O sistema de classificação ou de identidade, racial ou étnica, foge dos textos acadêmicos e enche o

discurso das pessoas comuns de uma sociedade que se pensa misturada e não segregada”. A discussão feita sobre um instrumento utilizado para quantificar indicadores sociais, demonstrou o alcance e a complexidade do modo de falar muito de cor sem falar de oposição (Maggie, 1996: 233).

Diante do exposto, a classificação racial no Brasil pode induzir-nos a erro ou a não problematizar questões sérias para a discussão das relações raciais. Logo, os que denunciam o “mito” da democracia racial, acreditam que a dificuldade que o brasileiro sente em identificar a própria “cor” ou a origem étnica revela, na verdade, mais uma face do racismo, pois na medida que o Brasil anseia ser semelhante a um país europeu, nega o componente populacional indígena e negro, ou seja, sua diversidade cultural valorizada em prosa e verso, mas nunca reconhecida de direito. Ou seja, o Brasil recebeu quatro milhões de escravos africanos, tornando-se, no século XIX, o maior contingente populacional de pretos fora da África (Maggie, 1996: 227); foi o último país na América a abolir o sistema escravocrata. Tendo, hoje, “metade da população que se autoclassifica nos censos demográficos como não branca” (Maggie, 1996: 227), resultando numa totalidade de 77, 2 milhões de pessoas, apresenta-se como a segunda maior nação negra do mundo (Paixão, 2003: 71). A população de origem africana não vive uma cultura diferenciada da do restante da população, na verdade temos uma cultura afro-brasileira, da qual todos participam, independente de sua cor ou raça (Maggie, 1996:226). Quer dizer, a questão racial não diz respeito apenas aos negros, “por isso, nosso racismo é um dos mais sérios do mundo, pois é a negação de si próprio” (Lopez, 1999: 3).

d) Outra concepção que explicaria a democracia racial refere-se ao fato que, no discurso oficial, pardos mais claros e economicamente estáveis têm oportunidades sociais iguais aos brancos, sendo possível alguns se identificarem como tais, cooptados pelo ideal do embranquecimento. Contudo, estudos sobre as desigualdades sociais e econômicas mostram que essa situação de igualdade não é de todo verdadeira, pois pretos e pardos vivenciam, quase semelhantemente, discriminações e preconceitos sociais, como as educacionais e/ou as do mercado de trabalho (Hasenbalg e Silva, 1999: 223). Assim,

na escala de acesso à educação, os dados - também oficiais - demonstram que as oportunidades do pardo são diferentes das do branco e do amarelo e iguais às do negro. Portanto, se no discurso oficial pardo não é negro, os dados confirmam a compreensão do Movimento Negro, ou seja, pardo é negro, tem vida de negro (Lima, I. e Romão, J., 1997: 34).

e) E finalmente, afirma-se uma “democracia racial” porque temos ainda um certo tipo de hierarquia social, um certo resquício da escravidão negra, que, não tendo nada que a alimente, desaparecerá paulatinamente. Mesmo teóricos comprometidos com as transformações éticas, como Florestan Fernandes (1978), supunham que a população negra, com as relações de assalariamento do desenvolvimento industrial moderno, possuiria as mesmas igualdades sociais que a branca, integrando-se, embora tardiamente, na sociedade de classes. Porém, análises recentes de desigualdades sociais brasileiras em diversas áreas, como a educação, a saúde e o mercado de trabalho provam a negatividade da inserção do negro, afirmando que houve, no máximo, uma integração social subordinada, fato que reforça a continuidade do preconceito e da discriminação racial (Andrews, 1998; Bento, 2000a e 2000b; Guimarães, 1999: 66; Lima, 2001; Minayo, 2000).

Analisar as relações raciais no trabalho das merendeiras e serventes e aventar que elas possam deixar efeitos em seus processos saúde/doença significa denunciar as implicações do lugar de raça no Brasil:

Um ‘lugar’ de raça é o espaço de visibilidade do outro, enquanto sujeito numa relação, na qual a raça define os termos desta relação. Assim, o lugar do negro é o seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo. [...] As conseqüências dessa visibilidade para negros é bem conhecida, mas a da neutralidade do branco é dada como ‘natural’, já que ele é o modelo paradigmático de aparência e condição humana” (Piza, 2002: 72).

Na verdade, “raça”, é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade biológica, denota apenas uma forma de classificação social, fundamentada em atitudes negativas de certos grupos sociais frente a outros e informada por uma noção específica de natureza, semelhante à algo endodeterminado (Guimarães, 1999: 9). Quer dizer, “raça” não é uma categoria biológica, visto que com o avanço tecnológico da manipulação dos genes comprova-se existir apenas uma raça entre os ditos humanos; não se consegue, através do exame dos genes, detalhar a descendência racial étnica de um ser: podemos dizer que este ou aquele tinha olhos azuis, cabelo loiro, olhos puxados, cabelo crespo, mas não podemos afirmar se essa pessoa era descendente de africanos, italianos, alemães. A realidade das raças é um conceito político, que demonstra as desigualdades sociais enfrentadas pelos detentores de algumas características negras no seu biotipo, ligadas ideologicamente a comportamentos (Nogueira, 2000: 39; Azevedo, 2000). Alguns estudos, principalmente entre os anos de 1930 a 1970, evitando utilizar a

categoria racial, explicam essas desigualdades como sendo de classe, ou qualquer outro “tropa”⁶. No entanto, ao investigar processos históricos singulares, percebe-se que a classe social, a etnicidade, a nacionalidade e o gênero foram tomados, por vezes, metaforicamente, no lugar de raça ou vice-versa (Guimarães, 1999: 35).

Em nosso trabalho, mesmo que indiretamente, pretendemos tornar visível este lugar do branco, ou branquitude, entendida como a

invisibilidade da norma branca pela qual as pessoas com outra cor de pele são definidas como o ‘outro’. É o outro que é definido como étnico e ou racial. A supremacia da ‘branquitude’ é tão avassaladora que permanece invisível, como a norma que não se nomeia. Parte de seu poder deriva precisamente dessa invisibilidade... (Silva, 1996: 25).

As conseqüências da branquitude são inevitáveis: “a neutralidade de cor/raça protege o indivíduo branco do preconceito e da discriminação raciais na mesma medida em que a visibilidade aumentada do negro o torna um alvo preferencial de descargas de frustrações impostas pela vida social” (Carone, 2002: 23). A branquitude seria, portanto, a base da estigmatização do negro, da alocação preferencial de sua pessoa nas posições subalternas na sociedade. Então,

aquilo que orgulhosamente classificamos como mérito, está, na verdade, marcado também pelo privilégio, ou seja, numa sociedade racializada, ser branco sempre faz diferença. Dito de outra maneira, negros nas mesmas condições que brancos não costumam ter as mesmas oportunidades, os mesmos tratamentos (Bento, 2002b: 148).

A abordagem teórica de Guimarães e de outros pesquisadores, aceita por nós, vem sofrendo, na atualidade, críticas, das quais citaremos, principalmente, as dos cientistas Fly (1996, 2000 e 2001) e Sousa, (2000).

Costa (2002: 39) distingue dois tipos de trabalhos sobre estudos raciais brasileiros, um que dirige seu foco para o diagnóstico das desigualdades raciais, notadamente as contribuições de Carlos Hasenbalg (1979, 1996 e 1999) e Nelson do Vale e Silva (1988 e 1994). Um outro tipo, que procura fazer da idéia de raça uma categoria geral de análise da sociedade brasileira, estendendo seu âmbito de interesse a um aspecto amplo de temas inter-relacionados, tais como o racismo e anti-racismo (Guimarães, 1999), o movimento negro (Hanchard, 1994), a identidade afro-descendente (Ferreira, 2000), estudos de casos (Twine, 1998) e abordagens comparativas (Winant, 1994).

⁶ Essa terminologia significa o emprego de palavra em sentido diferente, como metáfora.

Admitindo que “a categoria raça [não biológica] constitui recurso metodológico indispensável para a identificação das desigualdades raciais, para desnudar o viés racista que marca a produção e a reprodução das iniquidades sociais no Brasil”, Costa (2002: 47 a 49 e 55) afirma que os trabalhos de Hasembalg e Silva corrigem a visão de senso comum de que as desigualdades raciais foram herdadas do passado escravocrata e que tendem a desaparecer. Ou seja, tais estudos evidenciam que as chances de ascensão social para “pretos” e “pardos” continuam menores que para os brancos⁷, mesmo quando se isolam os determinantes ligados à origem social. Afirma a importância dos estudos raciais teórica e politicamente, pois já se demonstrou que as desigualdades raciais não desaparecem com a modernização, ao contrário, se agravam com ela, clamam, por isso, por medidas específicas de tratamento como a reeducação cívica, as políticas de ação afirmativa etc. Quer dizer, o uso da polarização “não branco” em contraposição a “branco” constitui uma contribuição analítica legítima e, do ponto de vista de uma política anti-racista, preciosa e indispensável.

Porém, o mesmo não se pode dizer do uso do conceito como categoria geral de análise da dinâmica da sociedade brasileira. Faz uma crítica ao uso da bipolarização como categoria interpretativa para estudar a sociedade brasileira, posição que trariam problemas teóricos, pois, não levaria em conta outras clivagens, como a de natureza cultural, étnica, de gênero, de classe e de origem – essa última a ser ainda melhor estudada – que concorrem com a raça como determinantes estruturais das desigualdades sociais no Brasil. Assim, “a reunião dos diferentes grupos populacionais para desnudar a dimensão racial das desigualdades sociais no Brasil, revela-se insuficiente como matriz analítica explicativa das múltiplas estruturas hierárquicas existentes no país” (Costa, 2000: 50). Nesse sentido, em tal posição sociológica, ignorando as outras distinções, “raça acaba funcionando como um mal sucedâneo da categoria classe na sociologia marxista, na medida em que abrange e subsume todas as outras adscrições sociais” (Costa, 2002:50). Dessa forma, para dar conta dessas diferenças, o autor sugere como conceito geral, a categoria segregação,

na medida em que comporta simultaneamente a relação moral de reprodução das hierarquias e as formas diversas em que a assimetria social se expressa materialmente [...] permite também a construção de atributos que qualifiquem a situação particular de humilhação moral e de desigualdade moral, podendo-se referir a uma segregação de gênero, social, cultural, étnica, espacial e uma propriamente racial,

⁷ Ressaltamos que o autor grifa com aspas as palavras “pardos” e “pretos”, nunca brancos.

que seria adequadamente chamada de racismo [...] ou seja, a adscrição negativa baseada naqueles traços fenotípicos que o senso comum classifica como raça (Costa, 2002: 50-51).

Em sua opinião, mesmo na dimensão da segregação racial, embora haja no plano material uma dinâmica polarizada de reprodução das desigualdades, os estudos qualitativos revelem que no plano moral, o racismo obedece a regras múltiplas e que variam conforme a esfera social considerada, conforme Sansone (1993).

Outra crítica realizada por Costa (2002:51), refere-se ao objetivismo estruturalista, difundida por Hanchard (1994) e parte do movimento negro, que estabelece, a partir do grau de conhecimento e da internacionalização da polarização branco/negro, uma escala evolutiva em níveis de “consciência racial”. Sabe-se que as *surveys* de opinião popular sobre cor, no Brasil, detectam uma multiplicidade de formas de se apresentar, conforme (Silva, 1988; Fry, 1996; Maggie, 1996). Então, a bipolarização demonstraria não somente uma adesão errônea ao modelo racial dos Estados Unidos da América do Norte, uma “racialização das relações sociais”, como também uma referência a uma identidade coletiva apoiada no legado cultural do Atlântico Negro, mas, principalmente, uma metalinguagem política, construída artificialmente, “matriz a partir das quais as escolhas estéticas, simbólicas, culturais *devem* ser feitas” (Costa, 2002: 51, grifos do autor). Questiona se essa posição constitui o caminho adequado para combater o racismo ou se deveria ser uma hipótese de trabalho, com o “mesmo estatuto da tese oposta, a qual sustenta que o racismo será vencido não através da promoção de uma política identitária, mas por meio da criação de condições político-institucionais para que o fenótipo não tenha qualquer influência sobre o exercício da cidadania” (Costa, 2002:53). Conclui pela importância da pluralidade cultural, pois “a centralidade analítica conferida à raça nos estudos raciais leva a uma visão evolucionista da “autoconsciência” da população afro-brasileiro transformando a identidade pessoal e cultural em dimensões subordinadas e instrumentais ao objetivo político de internalizar a polaridade estrutural entre brancos e não-brancos (Costa, 2002: 55).

Essa posição assemelha-se à de Fry (1996: 124) que também criticou os argumentos de Hanchard (1994) sobre a existência de uma “racialização crescente da prática cultural afro-brasileira” e uma “polarização racial crescente na sociedade brasileira”. O problema, apresentado também em outros teóricos, reside na “aproximação entre a ‘política racial’ do Brasil e dos Estados Unidos que Hanchard

propõe...”, não reconhecendo suficientemente que “no Brasil a ‘política racial’ continua sui generis no contexto do mundo moderno como um todo” (Fry 1996: 125).

Na verdade, trata-se de uma questão teórica, pois “a regra fundamental do método sociológico e antropológico é manter uma clara distinção entre os conceitos e categorias analíticas e descritivas da linguagem do narrador/analista e os conceitos e categorias utilizados pelos personagens da sua história” (Fry, 1996: 125). Todavia, a maioria dos textos escritos sobre “raça” e “relações raciais” não segue essa regra, pois, embora, concordarem que tal conceito, definido social e historicamente, é uma categoria nativa, portanto, sem validade “científica” como conceito universal, infiltra-se nos textos como conceito descritivo e, às vezes, analítico. Em síntese, lembra que “os conceitos e categorias utilizados fazem muito mais do que descrever e analisar; remetem ao sistema de significações e relações sociais do qual fazem parte” (Fry, 1996:125). Dessa forma, questiona se a população negra brasileira pode ser classificada através das categorias “*black, whites e racial groups*”, se ela participa de um estilo de vida distinto, se têm uma “essência” comum a todos os antepassados africanos etc. Conclui que utilizar categorias nativas norte-americanas para classificar os afro-brasileiros erradica “a possibilidade de enxergar possíveis (ou melhor, prováveis) diferenças mais ou menos radicais” (Fry, 1996:125). E mais, induz a pensar o Brasil da “democracia racial” e das múltiplas categorias de classificação “racial” ora como uma ‘espécie de erro ou aberração’ ora como “uma etapa de um caminho evolucionário que desembocará na [...] ‘modernidade’” (Fly, 1996: 126).

Eis o ponto central das críticas, os resultados da pesquisa funcionalista de Hanchard (1994), muito utilizada pelos movimentos negros e alguns intelectuais brasileiros, afirmou que existe, na “realidade” do Brasil, discriminação “racial” “empiricamente constatada ou subjetivamente experimentada” enquanto a democracia racial seria uma “ideologia”. Ou seja, ele, e outros que escrevem sobre “relações raciais”, “ignora as inúmeras instâncias de amizade e conagração entre pessoas de aparências físicas – o que ele chama de ‘fenótipos raciais’ - distintas”. No entanto,

a democracia racial não é menos ‘real’ que a discriminação ‘racial’. Enquanto a democracia ‘produz’ uma sociedade sem segregação ‘racial’ e legalmente universalista, a discriminação só é possível porque existe, anteriormente a ela, uma outra ‘ideologia’ que contesta a ideologia da democracia racial. Essa ideologia hierarquiza os corpos de acordo com sua ‘aparência’ (Fry, 1996: 126).

Comentando sobre as relações raciais a partir do caso da “Cinderela negra”, Fry (1196) distingue maneiras de classificar: se for em duas categorias, ‘negros’ e

‘brancos’, seria um ‘modo binário’; se for nas diversas, muito comuns, tais como escuro e moreno, representaria um modo ‘múltiplo’, mas haveria também outra distinção, ‘branco’, ‘negro’ e ‘mulato’, parecido à oficial que classifica as pessoas de ‘pretas’, ‘brancas’ ou ‘pardas’. Sua hipótese é que “o modo múltiplo seria dominante nas camadas ‘populares’ [...] e o modo bipolar dominante entre as classes médias intelectualizadas urbanas [...] as mais influenciadas pelo Movimento Negro e os cientistas sociais preocupados com relações ‘raciais’ no Brasil” (Fry, 1996: 131). Porém, algumas afirmações, como “pessoas de cor” e “quem passa de branco, preto é”, mostram que existe um modo bipolar eminentemente popular. Entretanto, a “bipolaridade popular” é diferente da “bipolaridade do Movimento Negro”, pois enquanto a primeira é invocada situacionalmente, convivendo com o modo múltiplo, a segunda é impositiva e militantemente contrária ao modo múltiplo (Fry, 1996: 131).

O modo múltiplo permite que as pessoas sejam classificadas de distintas maneiras de acordo com as situações, ou seja, constata-se uma “desracialização” da identidade individual. Os termos ‘moreno’ e ‘moreninho’ pode ser aplicado a grande gama de “aparências”. O bipolar aproxima-se do norte-americano, embora diferente, pois observado pela “aparência” e não pela descendência, mas divide a sociedade entre “negros” e “brancos”. O Movimento Negro considera que “moreno” e “mulato” seriam resultados das ideologias da democracia racial e do branqueamento, sendo, portanto, “armas para ocultar a verdadeira ‘identidade negra’” (Fry, 1996: 132). No entanto, esse movimento não conseguiu terminar com o modo múltiplo de classificação, pois seria fazer com que “as pessoas abram mão de [...] um modo de vida baseado na crença de que a aparência das pessoas não deveria influir sobre as suas escolhas e carreiras, mesmo se se compartilhar outra crença, igualmente forte, nas restrições terríveis que se impingem às ‘mais escuras’ (Fry, 1996:132).

É possível argumentar que o modo múltiplo é mais coerente, menos ambíguo e até menos racista que o bipolar dos Estados Unidos. O modo múltiplo efetivamente utiliza um sistema de porcentagens não quantificadas: assim, “cabelo bom”, “nariz chato”, “lábios finos” e “cor clara” acabam reconhecendo a herança africana e europeia. O racismo entra quando os mais próximos da Europa são vistos como superiores. Está contido justamente nos descritores ‘bom’ e ‘ruim’ do cabelo. Aceita que “se se pensa que as desigualdades raciais no Brasil deve ser resolvido através do conflito, então, o modo bipolar aparece como necessário” (Fry, 1996:133). Todavia, apontar a universalidade da humanidade e desconexão total entre genética e cultura é obrigação,

mesmo que temporariamente “politicamente incorreta”. Então, conclui, perguntando se a idéia de democracia racial seria tão nociva:

o Brasil vive ‘surtos ‘de particularismo dentro de seu universalismo constitucional e consentido’, porém advoga que “nem por isso precisamos destacar a ‘democracia racial’ como ideologia falsa. Como mito, no sentido em que os antropólogos empregam o termo, é um conjunto de idéias e valores poderosos que fazem com que o Brasil seja o ‘Brasil’, para aproveitar a expressão de Roberto DaMatta. Como tal é seguramente nada desinteressante num mundo assolado pelos particularismos ‘raciais’, ‘étnicos’ e ‘sexuais’ que alhures produzem sofrimento e morte no pretense caminho da igualdade” (Fry, 1996: 134).

Essas polêmicas acarretaram respostas de Guimarães (2002). Sobre o uso errôneo do conceito de “raças”, descartado como imprestável, porque se considera “raça” uma noção estranha à realidade social brasileira e estaria influenciada pelas categorias nativas norte-americanas (Guimarães, 2002: 47), ele reafirmou suas posições:

“raça” é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resitência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de ‘cor’ enseja são efetivamente raciais e não apenas de ‘classe’ [...] o que chamamos de “raça” tem existência nominal, efetiva e eficaz apenas no mundo social e, portanto, somente no mundo social pode ter realidade plena (Guimarães, 2002: 50).

A questão é saber quando podemos dispensar o conceito de raça. Primeiro, quando já não houver [identidades raciais] grupos sociais que se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da idéia de raça; segundo, quando as desigualdades, discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores; terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis [...] para a afirmação social dos grupos oprimidos (Guimarães, 2002: 50-51). Sua posição, que adotamos, acredita que a superação das classificações raciais necessita reconhecer a inexistência de raças biológicas, mas também denunciar a constante transformação da idéia de raça sob diferentes formas e tropos. Ou seja, o não-racialismo não é garantia para o anti-racismo, podendo, mesmo cultivá-lo se, para tanto, utilizar um bom tropo para “raça”.

Logo, durante algum tempo, precisaremos usar a palavra “raça” de um modo analítico, para compreender o significado de certas classificações sociais e de certas orientações de ação informadas pela idéia de raça (Guimarães, 2002: 53), permanecendo

uma ferramenta analítica que permite ao sociólogo inferir a permanência da idéia de “raça” disfarçada em algum tropo (Guimarães, 2002: 55).

Rebatendo a crítica segundo a qual o anti-racismo negro seria racalista, relembra que historicamente, o uso da categoria raça foi interdito no discurso erudito e popular entre os anos 1930 aos 1970, enquanto cresceram as desigualdades e as queixas de discriminação atribuídas à cor. Parte dos negros, recrudescendo o discurso identitário, assumindo identidade étnica cultural, atribuiu as noções da democracia racial, encampadas pelo Estado e “parcialmente incorporadas ao senso comum da população” (Hasenbalg, 1996:237), as responsabilidades pelas desigualdades que efetivamente sofreram e que nunca foram reconhecidas como motivadas por relações raciais. Entretanto, “falar ou agir contra essa definição pode-se incorrer em custos políticos e sociais elevados. Um deles é a sempre repetida acusação de se tentar importar um problema que inexistente na sociedade brasileira” (Hasenbalg, 1996:237). A decisão do uso da categoria raça pelos negros correspondeu a retomada da luta anti-racista em termos práticos e objetivos (Guimarães, 2002: 55).

Diante das críticas, qual seria a forma possível que o movimento anti-racista deveria tomar, hoje em dia? Dentre as quatro possibilidades, nós nos deteremos em duas, que implicam a superação da idéia de raça: a que ele se filia e a adotada pelos seus críticos. Para os segundos, a

idéia de raça, por si só, mais cedo ou mais tarde, conduz ao racismo. No nível científico, portanto, a única referência possível a “raças” é o registro [...] como categoria nativa [...] deve-se sempre gravar tal palavra entre aspas, denotando o seu caráter epifenomenal e nativo, não-analítico e não-fenômico”. [...] nessa postura [...] os indivíduos podem ser esclarecidos sobre a inexistência das raças e que, a partir deste esclarecimento, mudem o seu comportamento racista” (Guimarães, 2002: 53).

A posição que advoga apóia-se na crença de que a superação das classificações raciais deve seguir dois caminhos: reconhecer a inexistência de raças biológicas e denunciar a transformação da idéia de raça sob diferentes formas e tropos. Nesse sentido, o respaldo científico de que o Movimento Negro precisa é a reelaboração sociológica do conceito de raça: reconhecer o peso real e efetivo que tem a idéia de raça na sociedade brasileira, em termos de legitimar desigualdades de tratamento e de oportunidades; reafirmar o caráter fictício de tal construção em termos físicos e biológicos; identificar o conteúdo racial das “classes sociais” brasileiras. Enfim, “a

linguagem da ciência deve justamente ser capaz de desvendar e revelar o que o senso comum escondeu” (Guimarães, 2002: 56).

Entretanto, é necessário reconhecer alguns perigos que Fry (2002) e outros apontam. Os movimentos negros priorizaram desmitificar o credo na democracia racial, negando o caráter cordial das relações raciais e afirmando que o racismo está entranhado nas relações sociais. Aprofundaram sua política de identidade racial, chamando de “negros” todos aqueles com alguma ascendência africana e não apenas os “pretos”. Assim, os críticos a essa postura alertaram para o fato que denominar, e impor à sociedade, para o conjunto de “preto” e “pardo”, a identidade de “negros”, seria errôneo, pois pardo poderia ter origem indígena e, adotando uma classificação de ascendência biológica, professaria a crença em raças biológicas e ao racismo (Guimarães, 2002: 57). Além disso, lembraram que a democracia racial é um mito fundador da nacionalidade brasileira, além de ser, enquanto ideal, intocável e que, longe de ter se tornado racista, ela se contrapõe à ideologia que permite a discriminação racial no Brasil (Guimarães, 2002: 57). Na medida que o Movimento Negro acusou Freyre pela imagem brasileira de paraíso racial, alguns intelectuais, apegados às idéias freyrianas, reafirmam sua importância intelectual. Ou seja, a única alternativa ao racismo científico do final do século XIX, continua sendo a ideologia da democracia racial (Guimarães, 2002: 60). Ressaltamos que existem controvérsias sobre a autoria da terminologia “democracia racial”, muitas vezes atribuída a Gilberto Freyre. Admitindo que Freyre utilizou expressões tais como democracia social ou democracia étnica, Cruz (2002: 5) entende que

a democracia racial de Gilberto Freyre implicava na existência simultânea desses fatores em um regime democrático. Em poucas palavras, para ele 1. democracia é conceito relativo; 2. sociedades reconhecidamente democráticas “conciliam” democracia com desigualdades; 3. a situação vigente no Brasil é a maior aproximação à democracia existente em todo o mundo; 4. essa democracia racial, no entanto, está ainda em formação e não é perfeita, pura. Existem preconceito e discriminação, existem desigualdades.

Todavia, Guimarães afirma que quando o Movimento Negro defendeu políticas públicas voltadas para a população negra, feriu interesses e privilégios consolidados, sendo atacado com “racismo às avessas”, “intelectuais a serviço do imperialismo americano”, “subordinação cultural” etc (Guimarães, 2002: 58). Conclui dizendo que

a questão racial passe[a] a ser objeto de dois discursos competitivos, ambos em sintonia com o reconhecimento pleno da cidadania negra. Por um lado, um discurso cuja ênfase é posta no caráter racial das

desigualdades, ou seja, na discriminação sistêmica alimentada pelos preconceitos e pelas hierarquias socialmente aceitas (classe, gênero, etnia, raça, região etc.); por outro lado, outro discurso, cuja ênfase é dada ao caráter econômico, ou seja à pobreza da população em geral (Guimarães, 2002: 60).

Aproveitando o “*post scriptum*” de Fry (1996: 126-127) quando o autor conta que vivenciou na mesma cidade, a “brutalidade da polícia racista e a civilidade da “‘mistureba’ do botequim”, afirmamos nossa posição em acreditar que a ‘democracia racial’ existente no Brasil - que não negamos acontecer em situações cotidianas de conagraçamentos – é ainda insuficiente, acarreta desigualdades sociais e impossibilita a cidadania plena, na medida que tratamentos diferenciados a partir da aparência continuam sendo vivenciados. Constatamos também que não é de todo verdadeiro que no Brasil não se morre por causa da aparência “negra’, conforme o caso da morte do dentista paulista, amplamente denunciado nos meios de comunicação. Quando estudos sobre “relações raciais”, como o nosso, insistem em denunciar “discriminações raciais”, é porque admitimos o ideal da convivência de uma “, “democracia racial”, porém queremos que essa possibilidade aconteça em todas as áreas de vida e trabalho, deixando de ser “mito”, no sentido antropológico, e passe a ser “real” em sua dimensão de equidade social, garantindo, a todos afro-brasileiros, independente de situações - seja as de conagraçamento ou as de confronto com a polícia e busca de trabalho -, a dignidade, os direitos humanos e a igualdade de oportunidades.

Concluindo essas reflexões sobre as relações raciais no Brasil, fazemos nossas as palavras de Carlos Hansebalg (1996: 244):

as pessoas não se iludem com relação ao racismo no Brasil; sejam brancas, negras ou mestiças, elas sabem que existe preconceito e discriminação racial. O que o mito racial brasileiro faz é dar sustentação a uma etiqueta e regra implícita de convívio social, pela qual se deve evitar falar em racismo, já que se contrapõe a uma imagem enraizada do Brasil como nação [...] ele tende a calar os discursos sobre raça e racismo e a inibir linhas de ação reivindicatórias individuais e coletivas. Neste sentido, o mito está continuamente retardando a realização do sonho

1.4 Discutindo as relações sociais de gênero

Nosso trabalho insere-se na tradição da crítica feminista que, a partir da reapropriação das experiências femininas socialmente silenciadas, numa luta social pela resignificação, apresenta-se como contribuição à ciência moderna, porquanto vem elaborando um conhecimento não-binário, quando o propõe relacional e dialético, reconhecendo diferenças sem ser relativista. Nossa pesquisa destoa da dualidade

fundante da modernidade que separa e hierarquiza o sujeito / objeto e a subjetividade / objetividade, assim, como outras concepções sexistas, pois o primeiro pólo, freqüentemente associado ao masculino, é considerado socialmente superior e dominante: cultural/ natural, social/ biológico, homem/ mulher, abstrato/ concreto, razão/ emoção, mente/ corpo, ideal/ material produção/ reprodução (Farganis, 1997; Souza, 2000; Castro, 2000: 100-101). Achamos que os temas da classe, do sexo, da raça, da divisão social do trabalho, entre outros, inscreveram-se no corpo da natureza pelas ciências modernas, sendo, no entanto, construções sociais organizadas historicamente, dentro das concepções do sistema mundo capitalista hegemônico: europeu, ocidental, capitalista, masculino e branco (Souza, 2000).

A análise da história das mulheres apresentou, no seu trajeto, momentos diferenciados: nas décadas de 60 e 70, baseou-se na especificidade da condição feminina e dos papéis sexuais, desconhecendo seus aspectos relacionais. Após o decênio de 1980, pretendendo-se uma alternativa ao viés naturalista e aportando em indivíduos em si, surgiu, na França, o conceito de “relações sociais de sexo” e na Inglaterra, o de “relações sociais de gênero”. A utilização desses conceitos implica uma preocupação tripla: ruptura radical com as explicações biológicas das diferenças entre as práticas sociais masculinas e femininas; afirmação de que estas diferenças são construídas socialmente com bases materiais, devendo ser apreendida historicamente e, por fim, que estas relações sociais se baseiam numa hierarquização, portanto, numa implicação relacional de poder (Kergoat, 1989: 271; Castro, 2000: 100-101). Logo, se “uma mulher se pensa também dentro de uma rede de relações sociais. Como trabalhadora [...] como jovem ou velha, como, eventualmente, mãe ou imigrante” (Kergoat, 1996: 22), a mulher se pensa como branca ou como negra. Ela exerce ou vivencia a subordinação, constrói sua identidade individual e coletiva, assim como elabora suas práticas de acordo com a posição ocupada também nas relações raciais.

As merendeiras e serventes sofrem todas as decorrências das desigualdades sociais que exacerbam as dificuldades das classes subalternas brasileiras, em grande parte negra e parda, na apropriação da parcela de bens, serviços e direitos sociais, políticos e culturais produzidos e disponibilizados para a população brasileira (Minayo, 2000: 12). As merendeiras e serventes municipais vivenciam a desigualdade manifesta na subtração de direitos humanos fundamentais, na negação da equidade, da justiça e da cidadania plena. Por serem majoritariamente mulheres e negras, estas disparidades

sócio-econômicas e políticas são, para elas, potencializadas pelas assimetrias de gênero e raça, assentadas constantemente em preconceitos e discriminações.

Partimos, em nossa investigação, das premissas da coexistência das relações de gênero e de classe, bem como da centralidade do trabalho, incorporando o trabalho doméstico, o formal e informal como modalidades singulares, mas complementares do processo de produção (Hirata, 1993a e Kergoat, 1996). Ressaltamos a relação interna entre a realidade do trabalho e a do mundo reprodutivo e a permanência das relações sociais de gênero (Brito, 1998: 19-20; Aguirre e Massera, 1998: 229). Na medida que se admite a dinâmica da totalidade social, o ponto de vista “das especificidades das práticas e culturas femininas tende a privilegiar a subjetividade e as inter-relações produção-reprodução, caminhando para o paradigma da transversalidade das relações sociais” (Brito, 2000). Percebemos que “a relação entre os sexos não se esgota na vida conjugal, mas é ativa no lugar do trabalho, enquanto que a relação de classes não se esgota no lugar de trabalho, mas é ativa, por exemplo, na relação com o corpo ou na relação com as crianças” (Kergoat, 1996: 23). Assim, descobrimos, também, que as relações raciais não se exaurem nas relações extra-econômicas, mas permeiam as relações de trabalho. Por conseguinte, as mulheres negras brasileiras vivenciaram uma subordinação tripla: gênero, raça e classe social (Cruz, 2002: 1). Em nossa pesquisa, preocupamo-nos em verificar como a diferença racial se constrói através do gênero, como o racismo divide a identidade e a experiência de gênero, e como a classe é moldada por gênero e raça (Stolcke 1991). Situação contada pela merendeira Mila⁸.

a vida da mulher negra é mais sacrificada, sabe por quê? Porque ela tem preconceito duas vezes: por ela ser mulher e por ela ser negra. O homem só carrega o preconceito dele ser negro, e a mulher não, a mulher tem esses dois preconceitos. Então, ela tem a vida muito mais difícil, muito mais sacrificada. E, além disso tudo, ainda mora na periferia das cidades

A tripla relação de gênero, de raça e de classe funciona de modo co-extensivo. A articulação destas três relações torna-se fator fundamental para o aumento de práticas discriminatórias e de maiores desigualdades no mercado de trabalho para as mulheres negras. Estas práticas são o maior subemprego, a ocupação nos postos mais baixos da escala salarial - primordialmente os trabalhos manuais e/ou domésticos -, a remuneração desigual em ocupações de igual categoria, a discriminação na admissão, na promoção e

⁸ Merendeira entrevistada por nós, cujo nome é fictício, ver sobre isso na metodologia, nesse capítulo.

na qualificação, as demissões injustas (Brasil, 1998), assim como a desqualificação das identidades as quais pertencem.

1.5 Articulando os conceitos

Nossa investigação, ao relacionar o trabalho das merendeiras e serventes às situações de gênero, raça e classe demonstra que “o trabalho [delas] situa-se como espaço no qual se interseccionam dimensões da cultura e da vida ‘fora’ dos locais de trabalho juntamente com elementos da própria organização laboral” (Nardi, 1997: 243). Em consequência, as representações construídas por essas trabalhadoras surgem, geralmente, das experiências no cotidiano de trabalho, peçadas por questões de gênero, de raça ou de classe.

Assim, a saúde e trabalho das merendeiras e serventes estão relacionados, se compreendida na complexidade que envolve suas histórias de vida, a riqueza do ambiente durante a infância, o lugar que ocupam na estrutura social, o nível de educação, a ocupação, a importância do trabalho na construção da identidade, o não reconhecimento e a invisibilidade social das características agressivas do ambiente e organização do trabalho que executam, a forma muitas vezes insidiosa de adoecimento a que estão expostas, bem como a conjuntura política na qual vivem (Brito, 1998: 30; CESTEJ, 1986: 6; Contandriopoulos, 1998: 200).

As relações existentes entre os contextos políticos, sociais, culturais, ambientais e econômicos e a saúde de grupos específicos são particularmente complexas e ainda mal conhecidas. Contudo, as diferenças de saúde entre os seres humanos em virtude de problemas sociais foram revigoradas por algumas pesquisas recentes na Grã-Bretanha França, Itália e Finlândia (Berlinguer, 1993: 167). Há diferenças sociais no empenho dos médicos em atender os pacientes, intervindo na possibilidade de verificar se uma pessoa é saudável ou não; na percepção subjetiva da doença, influenciada pela cultura, trabalho ou riqueza; na sensibilidade ou na possibilidade de acesso aos tratamentos, dependendo do trabalho e do nível de informação (Berlinguer, 1993: 173-174). No Rio de Janeiro, Aguiar (1994) afirma que existem diferenças substantivas de ordem social, como gênero, rendimentos, escolaridade, entre outras, na procura e no atendimento à saúde da população negra comparada com a branca. No caso geral brasileiro, o Programa Nacional de Direitos Humanos informa que, exceto a anemia falciforme, as patologias prevalentes na população negra não podem ser consideradas como resultante da sua condição racial, geneticamente falando, mas, sim,

decorrente de suas condições sócio-econômicas, educacionais e das desigualdades históricas relacionadas com a pobreza (Brasil, 1998: 17).

As desigualdades sociais de classe, tais como renda, educação, ocupação no mercado de trabalho, assim como de gênero e raça, determinam a capacidade, ou não, das merendeiras e serventes de gozarem de melhor ou pior condição de saúde. Ou seja, dependem de sua inserção social para poderem possuir determinadas condições de vida e de trabalho, tais como salário, jornada de trabalho definida, organizações representativas, acesso aos órgãos de assistência à saúde, que lhe possibilitem satisfazer suas necessidades básicas de alimentação, moradia, saneamento, educação, vestimentas, transporte e lazer, indispensáveis a uma vida saudável. A saúde das merendeiras e serventes está condicionada à sua posição no processo de trabalho, uma vez que a determinação dos perfis de morbi-mortalidade se dá em função das classes sociais, das relações de gênero (Brito, 1998: 30) e também das de raça (Aguiar, 1994; Bento, 1996; Barbosa, 1998).

De certa forma, na inter-relação entre saúde e condições sociais, existe uma circularidade - desigualdades sociais de gênero e de raça / trabalho (precarização) / adoecimento: enquanto as desigualdades sociais de gênero e de raça tolhem anos das funcionárias de apoio desde o nascimento até a morte, as enfermidades acarretam mais possibilidades de desigualdades, como é o caso da falta de tratamento de uma doença levar à outra ou mesmo às readaptações no trabalho ou à aposentadorias por doença e, no caso das serventes terceirizadas, ao desemprego.

As diferenças sociais de tratamento na área da saúde diminuem as possibilidades de diagnósticos apropriados do processo saúde/doença da população pobre, intervindo no acesso aos procedimentos de cura. Enfim, as “desigualdades no uso de serviços de saúde [...] refletem as desigualdades individuais no risco de adoecer e morrer, assim como as diferenças no comportamento do indivíduo perante a doença, além das características da oferta de serviços que cada sociedade disponibiliza para seu membros” (Travassos et al., 2000: 134). Todavia, a falta de equidade social determinada pela “raça” é tema pouco explorado na literatura da área da saúde até o momento.

Historicamente, existe um “processo de cumulação de desvantagens” (Hasenbalg, 1999) da população negra com relação à branca: a restrição das oportunidades e da mobilidade social; o insuficiente acesso à educação, ao mercado de trabalho qualificado e aos serviços de saúde; a desvantagem na conversão da educação formal em posições ocupacionais; o rendimento menor com o mesmo nível educacional;

os índices de desemprego maiores; o trabalho infanto-juvenil. Afora isso, as famílias monoparentais e matrifocais com grande número de filhos, que evadem da escola e constituem famílias mais cedo; as residências em periferias; as vivências do estresse pelas experiências de discriminação; os preconceitos sexuais que discriminam, controlam e erotizam os corpos negros. Fenômenos esses mais potentes, em se tratando de mulheres negras, devido às questões pertinentes às relações de gênero na sociedade brasileira.

Nas palavras do ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza (Souza, 2000), “quando se fala de pobreza no Brasil, está-se falando principalmente da população negra e da discriminação racial [...] mais de dois terços dos nossos pobres e miseráveis são afro-descendentes. Nossa pobreza, portanto, tem cor. E um nome: descaso”.

As merendeiras e serventes vivenciam uma sociedade que viu aumentar a sua pobreza e atingir as suas desigualdades ao patamar das “maiores do mundo” (Minayo, 2000:12), assim, nosso país apresenta um dos níveis mais elevados de concentração de renda (Almeida, 2003; Henriques, 2000).

Se a pobreza perpassa grande parte da população brasileira, a comparação entre brancos e negros deixa evidente o segmento mais atingido:

QUADRO I – SITUAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA

| Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios - Brasil, 1999 | Branco % | Negro % |
|--|-----------|------------|
| Composição da população total | 54,00 | 45,33 |
| Renda mensal | R\$400,00 | R\$ 170,00 |
| Composição da população indigente | 30,73 | 68,85 |
| Composição da população pobre | 35,95 | 63,63 |
| População jovem analfabeta (15 -25 anos) | 2,6 | 7,6 |
| População adulta (25 anos e mais) com menos de quatro anos de estudo | 35,0 | 46,9 |
| Domicílios com abastecimento de água inadequado | 7,85 | 26,15 |
| Domicílios com escoamento sanitário inadequado | 27,73 | 52,12 |

Fontes: Brasil, 2001: 6 - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001.

O Brasil, com um IDH de 0,836, alcança, na classificação das Nações Unidas, a 65ª colocação entre 175 países (PNUD, 2000). Mas, a amostragem por raça constata que o IDH dos/as afro-descendentes encontra-se na 107ª posição e o dos/as brancos/as na 46ª (Sant’Anna, 2001: 157-58; Clemente, 2002: 10). Em nenhum estado brasileiro o

IDH afro-descendente foi maior que o da população branca, demonstrando que as desigualdades raciais permanecem em todos os estados, independente de seu estágio de desenvolvimento (Paixão, 2003: 62). Essas diferenças colocam-nos em dois extremos: de um lado, com o contingente branco, ficamos no rol dos países ricos de alto nível de desenvolvimento humano, e de outro, com o negro, permanecemos junto com os mais pobres, em condições de miséria e indigência que apresentam nível baixo de desenvolvimento humano. A situação de vulnerabilidade desse contingente populacional torna-se uma questão bem complexa para o Brasil, se lembrarmos que em condições de miséria e indigência, encontra-se a quase metade dos brasileiros.

Então, as merendeiras e serventes, mulheres negras, fazem parte de um Brasil pobre, cujo perfil sócio-econômico encontra-se no grupo de baixo índice de desenvolvimento humano.

As merendeiras e serventes enquadram-se, como negras e pobres, nos setores das populações que recebem, quando comparadas à branca, pior atendimento à saúde. Estão entre aqueles, que por serem de classe mais baixa, recebem, em geral, menor empenho dos médicos em atendê-los. Isso contribui para que haja maiores índices de mortalidade entre negros (Aguiar, 1994: 98; Berlinguer, 1993: 173-174).

As influências das relações de gênero não são sempre incorporadas de forma satisfatória às pesquisas gerais no campo da saúde do trabalhador, o que se explica em parte pelo fato de que ele está fundado na abordagem marxista do processo de trabalho e na perspectiva de emancipação de Marx, identificada somente à luta de classes. Nesse sentido, os pesquisadores dessa área tendem a compreender que demonstrar a heterogeneidade da classe trabalhadora geraria sua fragmentação e, logo, levaria a ações atomizadas (Brito, 1998). Entretanto, conforme afirma Zarifian (2002), Marx não pode ou soube ir até o fim na sua afirmação de que a essência humana é o conjunto das relações sociais. Para esse autor, “as reduções que ele opera levam não somente a deixar na sombra outras relações sociais enquanto tais, mas a empobrecer a compreensão mesma da relação capital-trabalho sobre a qual ele se mantém, entretanto, não podemos esquecer, o mais expressivo teórico...” (Zarifian, 2002: 70).

Esse fato também acontece com a questão racial, na medida que as análises sobre discriminação racial no trabalho (Aguiar, 1994; Andrews, 1998; Bento, 2000a e 2000b; Castro, 2000; Gonçalves e Silva, 1999; Lima, 2001; Moss e Tilly, 1996; Pinto, 1998; Relações, 1997; Santos-Stubbe, 1998; Silva e Lima, 1992; Silva, 1997; Silva, 1999) e na saúde (Barbosa, 1998; Berquó, 1997; Brasil, 1996 e 2001; Cunha, 1997;

Cruz, 1996; Cruz e Pinto, 2002; Koifman, 1986; Lopes, 1997; Monteiro, 2001; Olinto e Olinto, 2000; Oliveira, F., 1996, 1998, 1999 e 2001; Oliveira, M., 2001; Rufino, 1993; Sant'Ana, 2001; Souza, 1995; Violência, 1997; Werneck, 2000; Williams, 1999), e em especial na saúde do trabalhador (Bento, 1996; Silva, 2000), ainda são esporádicas e descontínuas. A ausência dessa temática explica-se talvez porque esse campo de pesquisa ainda está em construção, faltando aprofundar o entendimento de como as relações sociais influenciam a saúde e o trabalho, o que exige debates e teses. Todavia, também pela compreensão ideológica que não existe diferenças de oportunidades sociais entre brancos e negros, assunto que refletiremos mais adiante.

O desejo de manter o próprio privilégio branco, combinado ou não com um sentimento de rejeição aos negros, pode gerar a discriminação racial. Ou seja, essa teria como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre outro, independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito (Bento, 2002: 28). Essa situação exemplifica-se: no mapa da população negra no mercado de trabalho brasileiro, em todas as sete capitais pesquisadas, a mulher negra foi apontada como o segmento mais discriminado. No entanto, em geral, as lideranças femininas que debatem as diferentes dimensões da discriminação da mulher no trabalho, nem sequer apontam essa questão. Então, “há um sentimento de indignação com a violação dos direitos das trabalhadoras, mas só quando essa violação afeta o grupo de pertença [...] excluimos aqueles que não pertencem a ele” (Bento, 2002: 29), num descompromisso político com o sofrimento do outro, demonstrando a dimensão moral da exclusão: a que ocorre quando indivíduos ou grupos são vistos e colocados fora do limite em que estão vigindo regras e valores morais. Dessa forma,

Pelos processos psicossociais de exclusão moral, os que estão fora do nosso universo moral são julgados com mais dureza e suas falhas justificam o utilitarismo, a exploração, o descaso, a desumanidade com que são tratados. Assim, o que se observa é uma relação dialógica: por um lado, a estigmatização de um grupo como perdedor, e a omissão diante da violência que o atinge; por outro lado, um silêncio suspeito em torno do grupo que pratica a violência racial e dela se beneficia concreta ou simbolicamente (Bento, 2002: 30).

Portanto, a indignação diante da opressão de gênero e classe nem sempre tem incluído a indignação frente à opressão de raça (Bento, 2000b: 295-298, Oliveira, 1994). Levando-se em conta as assimetrias existentes no tipo e na forma de trabalhar, na diferenciação dos riscos, no desemprego entre homens e mulheres (Brito, 1999 e 2000), brancos e negros, assim como nos efeitos sobre a saúde física e mental, a não inserção

do saber sobre - e das - mulheres negras nos estudos da saúde do trabalhador indicia anular uma das partes constitutivas da classe trabalhadora. Nosso trabalho vai a contrapelo de algumas tendências predominantes nas pesquisas sobre a saúde do trabalhador, pois incluímos as trajetórias de vida, as especificidades das práticas e culturas femininas de mulheres negras e as relações sociais de gênero e de “raça social”. Segundo Silva (1994: 69), na América Latina, de um modo geral,

desenvolveu-se um conceito de raça mais baseado nas características fenotípicas e socioeconômicas do indivíduo [...] raça seria melhor definida como “raça social”, dado que se refere a um grupo de pessoas que é julgada como similar em sua natureza essencial socialmente definida, do que resulta as relações raciais serem mais relações de estrutura social do que de raça geneticamente concebida.

2 Questões da saúde da população negra brasileira

Estudar a saúde das merendeiras e serventes no Rio de Janeiro é dialogar criticamente com toda tradição de produções carregadas no passado por preconceitos e discriminações. Os estudos sobre relações raciais do século XX focalizaram o branco, não para compreender seu papel nas relações entre negros e brancos, mas para garantir sua isenção no processo de escravidão brasileira e, por conseguinte, construíram uma culpabilização da população negra, que tem variado muito pouco independente das linhas teóricas de pesquisa (Bento, 2002: 30).

As pesquisas sobre a saúde do negro no Brasil são muito escassas. Podemos segui-las pelas etapas dos estudos sobre as relações raciais no Brasil. Como vimos, até 1930, predominando o pensamento racialista, as investigações sobre a saúde da população negra incluíram-se nas idéias de saneamento do território brasileiro e na perspectiva eugenista que, mesmo de forma ambígua, propunham compreender a cultura negra, bem como detectar as doenças e erradicá-las. Criaram-se, nas Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, estudos de medicina legal através de análise da craniologia, exemplificados pelos estudos do médico Nina Rodrigues, maranhense, radicado na Bahia, relativos à raça negra:

Influenciado pela antropologia física da época, de matriz racialista, Nina Rodrigues — cujos estudos etnográficos tiveram importantes implicações políticas e culturais — atendeu à demanda de Sylvio Romero de considerar o negro como objeto da ciência. No plano político, estabeleceu intensa polêmica com os liberais em torno da necessidade de se relativizar a responsabilidade penal conforme o grupo racial. Diante da suposta superioridade dos brancos e da também suposta incapacidade relativa dos negros, era necessário tratar diferenciadamente os desiguais. No âmbito da cultura, o médico

legista resgatou uma série de conhecimentos, que viriam a constituir interesse crescente na década de 30: os cultos afro-brasileiros (Maio, 1997).

As conclusões médicas desde período, influenciaram gerações de intelectuais e instituições, principalmente as faculdades de medicina. Então, no Brasil, construiu-se “uma medicina elitizada, que tem desprezo pelos homens e que, no caso dos negros, os trata como coisas” (Santos, 2000: 13).

A bibliografia da área de saúde mostra como foram traduzidas as concepções racistas para os conceitos médicos. As teorias da degeneração, admitindo que os caracteres físicos e morais eram hereditários, transformou-se em uma teoria médico-antropológica que configurou as representações e determinou as atitudes das sociedades ocidentais perante as diferenças sociais, delineando os perfis: o criminoso, o louco, o venéreo, a prostituta, o homossexual, o mulato, o libertino que, acusados de *degenerados*, seriam os causadores de *degeneração* da espécie ou da raça (Carrara, 1996: 26, grifos do autor). A sífilis, a loucura e outras doenças do século XX eram entidades de uma mesma representação englobadora: a inferioridade de negros e mestiços (Muller, 1999: 24).

Afrânio Peixoto, em aula na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1917, acreditava que negros e mestiços desapareceriam com o tempo por serem vítimas fáceis da tuberculose, devido à má higiene, ao alcoolismo e à sensualidade, assim como da neuropatia. Inclusive, até 1930, “os psiquiatras brasileiros, principalmente os cariocas, acreditavam serem os negros e mestiços mais sujeitos às disfunções mentais” (Tundes e Costa, apud Muller, 1999: 26). No entanto, parece que essas afirmações médicas não questionaram se haviam fatores sociais que contribuíssem para tais patologias.

Após 1930, as análises de Gilberto Freyre (1933-1978) demonstraram que um dos problemas do Brasil seria as doenças do povo brasileiro, mas parece que não estimularam estudos específicos sobre a saúde pública da população negra. Inclusive, mesmos com os diversos e diferentes análises subsidiado pelo Projeto Unesco, a partir de 1950, nenhum pesquisador preocupou-se com a temática da saúde negra. Então, ressaltamos que o trabalho de Florestan Fernandes (1978) que, mesmo sem tê-la estudado, contribuiu para sua história, através das informações sobre as precárias condições de vida e trabalho dos negros nos primeiros decênios do século XX, na cidade de São Paulo. Em 1920, os “serviços de negros” são aqueles que os estrangeiros

não faziam, isto é, “os serviços pesados e arriscados para a saúde”, mal pagos com pouca ou nenhuma qualificação:

Homens e mulheres começavam a trabalhar na mais tenra idade, nas barbearias, nos depósitos de lenha, nas oficinas ou nas casas de família; e trabalhavam duramente até o fim da vida, mal ganhando para o próprio sustento e a alimentação dos filhos. Vários informantes indicaram que as mães solteiras trabalhavam onde podiam, e quando não encontravam serviço, tinham de recorrer à mendicância e à prostituição ocasional. Os filhos auxiliavam o orçamento doméstico como podiam [...] prestando pequenos serviços, aprendiam “na escola da rua” *a viver de expediente*, ganhando “alguns níqueis” com que concorriam para “o sustento da casa” (Fernandes, 1978: 145, grifos do autor).

No Rio de Janeiro, afirmando, polemicamente, em 1953, a existência de preconceito e discriminação em relação à população negra no Brasil, outro pesquisador do Projeto Unesco, Pinto (1998:114, grifos do autor) revelou que “parece não haver dúvida de que de *escravo a proletário* foi a maior distância percorrida pela grande massa dos homens e mulheres de cor no Distrito Federal nos últimos setenta anos de mobilidade social”.

Se as técnicas de higiene coletiva e os comportamentos humanos para prolongar, ou não, a vida, dependem do “valor atribuído à vida em determinada sociedade” (Cangilhem, 2002: 127), o descaso da saúde pública para com a população negra brasileira, pode mostra o valor negativo atribuído estruturalmente à mesma.

Uma das dificuldades para as poucas análises em saúde coletiva da população negra, portanto a das merendeiras e serventes, tem a ver com a complexidade do termo “raça”, alegando-se a inexistência de critérios de classificação demográfica eficazes que definam, inquestionavelmente, a raça de uma pessoa.

Outra dificuldade que explicaria os poucos dados oficiais sobre a saúde da população negra, notadamente a da mulher, refere-se à ausência dos quesitos gênero e cor ou o seu não-preenchimento nos formulários médicos dos serviços de saúde. O descaso com a informação da raça/cor deriva do mito da democracia racial, pois se preocupar com ela, no Brasil, incentivaria o preconceito e a discriminação. Ressalta-se que um dos principais indicadores de saúde - o de mortalidade - não contempla a questão racial, porquanto, nos atestados de óbitos e nas declarações de nascimentos não se inclui oficialmente essa preocupação, que varia com o tempo, a localidade e a disposição dos cartórios de registros. Ao buscarmos dados sobre a saúde das funcionárias de apoio, deparamo-nos com a não preocupação em explicitar os quesitos

gênero e cor nos dados do Departamento Geral de Perícias Médicas (DGPM). Às vezes, apesar da existência dos mesmos no prontuário do laudo pericial para readaptação (anexo I), depende da boa vontade do funcionário preenchê-lo:

Então, o médico lá em cima vai botar o nome do servidor com a matrícula, idade, sexo, tudo, e cor. Eles têm uma preguiça [...] pra fazer isso aqui. Às vezes, bota só nome. Mas eu sou muito detalhista, tenho mania. [...] Eu boto idade, eu boto sexo, boto cor, estado civil, boto tudo direitinho, aonde que mora, aonde é que trabalha (DGPM, 2000).

Essa omissão ou irregularidade atinge desde os prontuários que circunscrevem pequenos universos, como o do DGPM, até alguns censos brasileiros, como os de 1900, 1920 e 1970, nos quais a cor não foi incluída; como os de 1940, 1950, 1960, 1980 e 1991, nos quais incluiu-se novamente o quesito cor, mas não se tabulou (Piza e Rosenberg, 2002). Atualmente, no Brasil, os censos adotaram a classificação do IBGE que coleta como dado de identificação racial a cor da pele (quesito cor), através da auto-classificação em um dos cinco itens: preta, parda, branca, amarela, indígena (IBGE, 2000). Então, os dados disponíveis não refletem plenamente os problemas de saúde da população negra - os tradicionais e nem os advindos da reestruturação do mundo do trabalho e das novas formas de gestão -, porque são pouco registrados e quando o são, ainda não foram bem analisados. Ora, “suprimir os dados é um modo de suprimir os fatos. A precariedade das estatísticas permite negar ou minimizar os fatos” (Ianni, 1978: 110). Na verdade, a falta de informações concretas sobre a cor e o sexo da população brasileira oculta questões raciais e de gênero em relação às condições de trabalho, educação e saúde dos trabalhadores, assim como significa controlar o conhecimento da sociedade sobre si mesma (Barbosa, 1998: 262). A omissão da informação, ou o seu não acesso estabelece, de fato, quem e o que se pode pesquisar. Entretanto, os indicadores de saúde que consideram cor ou raça/etnia “são absolutamente necessários para que possamos avaliar a qualidade de vida dos grupos populacionais raciais ou étnicos; de que adoecem, como adoecem e de que morrem” (Oliveira, 1998: 43-44).

A área de saúde, aceitando a “democracia racial”, sugere que, para compreender e tratar a saúde do contingente negro, bastaria analisar as condições sócio-econômicas da população brasileira, em geral, negando os problemas específicos advindos das desigualdades vivenciadas pelos negros. Entretanto, as explicações sócio-econômicas para as disparidades nos perfis de morbi-mortalidades entre negros e brancos não dimensionam as diferenças de grau e intensidade do que venha a ser pobre, mas também negro, em sociedades históricas estruturadas pelo racismo (Barbosa, 1998:

35). As evidências das desigualdades geradas pelo racismo na educação, moradia, trabalho, acesso a bens e serviços, não têm sensibilizado os pesquisadores da área de saúde para avaliar os efeitos do racismo, embora, contraditoriamente, consideram-se tais variáveis como responsáveis por um melhor ou pior nível de saúde (Barbosa, 1998: 29). Enfim, a quase inexistência de estudos sistemáticos sobre a saúde da população negra deve-se talvez, à “dificuldade de se lidar com a complexidade da questão racial entre nós, seja da incompreensão, por parte de muitos, em admitir que ainda hoje persiste a discriminação entre negros e brancos” (Souza, 1995: 1).

Embora ainda poucos os dados a respeito da possível relação entre saúde e desigualdades raciais, algumas considerações podem ser feitas:

A literatura nacional e internacional vem atestando que os segmentos populacionais com os piores índices de saúde são daqueles em maior desvantagem econômica, observada pelos níveis de educação, salário e ocupação. No caso brasileiro, particularmente a população negra e indígena (Monteiro, 2001).

Nos Estados Unidos, pesquisas apontam o racismo como indicador que afeta negativamente a população negra:

A discriminação individual e institucional, através do estigma da Inferioridade, pode afetar adversamente a saúde restringindo as oportunidades sócio-econômicas e a mobilidade. O racismo pode também afetar diretamente em múltiplos caminhos. Residir em vizinhanças pobres, os cuidados médicos com doenças raciais, o estresse advindo das experiências de discriminação e da aceitação do estigma de inferioridade podem ter conseqüências deletérias para a saúde (Williams, 1999: 173 -tradução nossa).

Dentre essas, citamos, as discrepâncias entre negros e brancos para hipertensão arterial, mesmo quando são controlados o nível sócio-econômico (NSE), nem sempre são eliminadas; o peso baixo ao nascer, muito mais freqüente entre os negros americanos, poderia contribuir para diferenças raciais em diabetes *melittus* tipo 2 e doença renal. A exposição crônica ao estresse psicológico, pela luta intensa e contínua para alcançar e/ou manter estilo de vida mais sofisticado ou para suportar o racismo, elevaria os níveis pressóricos através de aumento da reabsorção renal de sódio podendo contribuir para risco maior incidência de hipertensão arterial entre os negros americanos. Esses têm maiores dificuldades para receber cuidados médicos e, quando o recebem, são de pior qualidade do que os dos brancos (Lopes, 1997; Cunha, 1997). Esses dados sanitários aqui apresentados para a população negra norte-americana, deveriam, talvez, também aparecer no Brasil, se as análises sobre saúde brasileira levassem o lugar de raça social como variável.

Mas se falamos de tendências genéticas, devemos lembrar que estas são diversas quando comparamos os EUA, berço da maior parte dos trabalhos científicos do tema, com o Brasil. A diversidade genética aqui inviabiliza, muitas vezes, que se tente compreender o perfil genético pleno a partir de características fenotípicas raciais. Por exemplo, anemia falciforme, nos EUA, é quase que exclusivamente vista em indivíduos com características raciais de negro. No Brasil é bem diferente, pois ela aparece também em indivíduos branco⁹.

O Relatório da Mesa Redonda sobre Saúde da População Negra, inserida ao *Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI)* diz que

a população negra brasileira é muito particular do ponto de vista genético. Não corresponde a nenhuma outra população de qualquer parte do mundo. [...] Da perspectiva médica, isso significa que o conhecimento a respeito de todos os aspectos biológicos ligados às raça/etnias negras, incluindo as doenças, podem ter no Brasil características próprias; [...] podem ter comportamento diversos daqueles observados, quer na África, quer em outros países da América ou da Europa [...] Até hoje os estudos que analisam as populações afro-brasileiras são muito escassos... (Brasil, 1996:2).

Criticamos a posição do GTI, quando afirma que “a população negra brasileira é muito particular do ponto de vista genético”. Como já dissemos, não existem raças do ponto de vista biológico e somente utilizamos a terminologia “racial” para designar uma construção social. Nesse sentido, argumentamos que tratamos a saúde da população negra como uma das consequências dos problemas enfrentados por ela, ou seja, reafirmamos que o processo saúde/ doença das merendeiras e serventes foi focado como um elemento sócio-racial e não biologicamente racial. Analisamos suas enfermidades, principalmente, a partir da especificidade de seus trabalhos, tanto os domésticos quanto os remunerados.

Nos Estados Unidos, resultados demonstram que os trabalhadores negros estão super-representados nas indústrias de maior risco, assim como assumem os postos de trabalho mais expostos a riscos danosos à saúde. Nesse raciocínio, compreende-se que

os negros têm uma chance 29% maior do que os brancos de exposição a riscos de acidentes e 64% maior de riscos à saúde. Entre as mulheres, as negras têm 106% mais chance de acidentes de trabalho do que as mulheres brancas e 91% mais de serem expostas a riscos à saúde no trabalho (Bento, 1996: 239).

⁹ Agradecemos essas reflexões ao Dr. William Wassman, em comentários pessoais sobre essa tese através da rede virtual em fevereiro de 2004.

Embora as pesquisas brasileiras sobre a saúde do trabalhador preocuparem-se ainda insuficientemente com a especificidade da problemática negra, acreditamos que essas situações sejam verdadeiras também para os/as trabalhadores/as negros/as brasileiros/as, porquanto, “no plano sanitário é notório que a maior frequência de distúrbios e doenças profissionais ocorrem entre as categorias menos qualificadas” (Berlinguer, 1993: 6).

Todavia, recomenda-se um certo cuidado com o diagnóstico de doenças do trabalhador, porque, por vezes, o empregador, evitando indenização financeira, busca, judicialmente, considerá-las geneticamente da população negra, como foi o caso da leucopenia, sofrida pelos trabalhadores negros, na indústria siderúrgica de Volta Redonda, no estado do Rio de Janeiro (Bento, 1996: 234).

O posto de trabalho de onde surgiram os doentes localizava-se no setor da coqueria, conhecido como a “boca do inferno”, no qual admitia-se que o melhor homem para trabalhar era o “forte, preto e burro”, expressão cujas iniciais foram rascunhadas a carvão nas paredes da coqueria pelos próprios operários. Explicava-se: “forte, porque para trabalhar lá precisava de muita resistência física, preto, por resistir mais ao calor e burro, porque senão trabalharia em outro local” (Bento, 1996: 234). Percebe-se a longa duração das representações raciais. O trabalho pesado e em temperaturas elevadas, portanto, insalubre, pertence “naturalmente” à população negra, que é, geralmente, analfabeta e desqualificada profissionalmente, então, o trabalhador da coqueria somente poderia ser “preto e burro”. Porém, nessa siderurgia, provou-se que a leucopenia, era uma doença ocupacional, advinda das condições do processo de trabalho.

Os dados das últimas PNADs indicam uma melhora no perfil demográfico, influenciando positivamente a morbimortalidade da população brasileira (Minayo, 2000: 14). Todavia, a melhoria sanitária dos últimos decênios não atingiu a totalidade negra brasileira, existindo inequívocas diferenças sociais e regionais no atendimento à saúde pública dessa população, quando comparada com a branca (Minayo, 2000). As taxas de mortalidade e morbidade são mais altas nos grupos raciais/étnicos socialmente minoritários - população negra e indígena - quando comparada à população privilegiada/ dominante, predominantemente branca (Monteiro, 2001). Na primeira metade dos anos 1990, enquanto a expectativa de vida dos homens brancos era de 69 anos e a das mulheres brancas era de 71 anos, a dos negros ficava em 62 anos e a das mulheres negras em 66 anos, sendo que essas últimas morrem antes que os homens brancos, desmentindo a maior sobrevida do sexo feminino (Paixão, 2003: 80; Barbosa,

1998; Cunha, 1997). A taxa de mortalidade infantil das crianças negras é 80% maior do que a das crianças brancas (53 por mil versus 29 por mil). Esta diferença na Região Sudeste alcança a quase 100% (40 por mil versus 22 por mil) (Sant'Ana, 2001). Embora houvesse avanços na década de 1991 a 2000 nos indicadores de saúde do IDH, as desigualdades raciais se mantiveram e em alguns exemplos até cresceram, como no percentual da taxa de fecundidade que, entre as mulheres brancas, caiu 4,7 % e, para as mulheres negras, caiu 0,85%. “No que se refere à esperança de vida, o abismo entre negros e brancos é tão grande que os negros em 2000 estavam piores que os brancos em 1991: 68 anos para os negros contra 71,3 anos para os brancos” (Almeida, 2003: 33).

O incremento da violência como morbimortalidade indica aumento das desigualdades sociais e raciais, porque afeta a população mais pobre, nas favelas e nas periferias. “E, dentro os pobres, os negros e pardos” (Minayo, 2000: 16). A disparidade maior do perfil de mortalidade entre a população branca e a negra, em São Paulo, deve-se ao grupo de causas externas, sendo 11,4% para a primeira e 23,4 para a segunda, essas causas têm também um peso maior para as mulheres negras que as brancas: 17,9% e 13,1, respectivamente, “denunciando a perversidade de ser negro em São Paulo, reiterando as desigualdades a que esta população esta exposta secularmente” (Barbosa, 1998: 72).

Assim, desde a década de 1980, a problemática da saúde da população negra vem preocupando, primordialmente, os movimentos sociais e/ou as/os militantes negras/os. Desde então, o tema também começou a ser tratado em estudos de pesquisadores individuais ou vinculados a centros de pesquisa, todos unânimes em reconhecer um perfil de saúde e bem-estar desfavorável para a população negra, como pode ser observado em diversos indicadores de morbidade e de mortalidade. Destacamos algumas organizações não-governamentais no Rio de Janeiro – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) e Instituto Brasileiro de Análises Sociasi e Econômicas (IBASE) - ou as especificamente de mulheres como Mulher e Saúde (MUSA) e Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos (Belo Horizonte), Geledés e Fala Preta (São Paulo), Criola (Rio de Janeiro), bem como coletivos ligados às religiões de origem africana, exemplificados pelo Grupo Cultural Afro Reggae (Rio de Janeiro), vencedor de prêmios por documentários sobre AIDs.

Em se tratando de saúde da mulher negra, as análises ainda são poucas e insuficientes. Encontramos quinze, pontuais, no Guia de Referências Bibliográficas (NEN, 1998), afora certas referências esparsas em textos sobre a mulher negra. No

Cadastro da Produção Intelectual (Barcelos, 1991) existem dois trabalhos sobre a temática saúde da mulher negra e um referente ao racismo e os trabalhadores da saúde. Significativo avanço na temática deu-se com os estudos de demografia no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) que, em 1992, implantou um *Programa sobre Saúde Reprodutiva da Mulher Negra*, formando pesquisadoras em saúde com recorte racial.

Alertado pelos movimentos sociais com a ausência estrutural de análises sobre o negro, o olhar oficial brasileiro vem abrindo espaço para debates em prol de políticas que visem sanar minimamente as desigualdades advindas das discriminações e preconceitos raciais. As primeiras experiências de inserção da questão racial nas ações governamentais de saúde datam do início dos anos 80, quando setores do movimento negro, em São Paulo e outros estados, buscaram institucionalizar sua intervenção através de Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde (São Paulo, 1992). A lista de propostas do Grupo de Trabalho Interministerial, criado em 1996, para políticas específicas negras incluiu iniciativas na área de educação, trabalho, saúde e comunicação, indo desde a criação de cursos noturnos e do desenvolvimento de novo material didático, à visibilidade positiva dos negros nos meios de comunicação e sua presença obrigatória na publicidade oficial (Lopez, 1999). Com esse entendimento, o Ministério da Saúde, em 1996, decretou a inclusão dos indicadores de “raça” em pesquisas da área de saúde (Oliveira, 1998: 47). Outrossim, também o Programa Nacional de Direitos Humanos, ampliando suas ações governamentais na problemática racial, propôs a “inclusão do quesito ‘cor’ em todos e quaisquer sistemas de informação e registro sobre a população e bancos de dados públicos” (Brasil, 1998: 61).

Destacamos na legislação sobre Política Nacional de Saúde do Trabalhador o estabelecimento de mecanismos que garantam a implementação da Portaria MS/GM 3.947/98 que aprovou a inclusão das categorias raça e gênero, a escolaridade, a situação no mercado de trabalho a ocupação e o ramo de atividade econômica como atributos essenciais de identificação dos indivíduos (Brasil, 2000:22). Enfim, o governo brasileiro, na década de 1990, avançou no debate das questões raciais, ao assumir oficialmente a existência do racismo, mas não concretizou mudanças, na medida que não incorporou o item raça/cor, por exemplo, em 1997, no sistema de informação do Programa de Saúde da Família (Barbosa, 1998: 49). Portanto,

não atingimos a compreensão da dimensão das diferenças raciais/étnicas, da opressão de gênero e do racismo na manutenção, recuperação e perda da saúde, em uma sociedade classista. As

controvérsias são tantas e tamanhas, que o quesito cor - a identificação racial - é um problema/desafio nos meios científicos, entre profissionais, serviços, formuladores e implementadores das políticas de saúde. Os argumentos a favor e contra o preenchimento da cor das pessoas como da de identificação pessoal são inúmeras. As acusações de posturas racistas partem de ambos os lados (Oliveira, 1998: 43-44).

Porém, os governos brasileiros continuam, mesmo timidamente, discutindo o racismo. A participação brasileira no processo da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, em agosto de 2001, produziu mais uma conjuntura favorável para que o Estado e a sociedade participassem mais efetivamente na superação das desvantagens sociais geradas pelo racismo. Entretanto, a incorporação definitiva da temática racial nas ações de promoção da equidade em saúde veio do Plano de Ação da Conferência Regional das Américas Contra o Racismo, cujo parágrafo 111, requer que a OPAS “promova ações para o reconhecimento da raça/grupo étnico/gênero como variável significativa em matéria de saúde e que desenvolva projetos específicos para a prevenção, diagnóstico e tratamento de pessoas de descendência africana” (Política, 2001: 3). Ainda em 2001, na cidade de Brasília, por iniciativa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/ PNUD e da Organização Pan-Americana de Saúde/OPAS, realizou-se um *Workshop* Interagencial Saúde da População Negra, resultando em subsídios para esse debate:

A promoção da saúde da população negra [...] enquanto área de estudo inter e transdisciplinar baseia-se em conhecimentos produzidos nas Ciências Humanas e nas Ciências Médicas. Como campo de intervenção social, parte da constatação de que o racismo e a discriminação racial expõem mulheres e homens negros a situações mais perversas de vida e de morte, as quais só podem ser modificadas pela adoção de políticas públicas, capazes de reconhecer os múltiplos fatores que resultam em condições tais como as exemplificadas [...] [nesta tese] (Brasil, 2001: 6).

Na análise das entrevistas das merendeiras e serventes, preocupamo-nos em verificar se entre elas, encontraríamos as chamadas doenças raciais, quer dizer, as patologias que prevalecem ou são quase exclusivas em determinados grupos populacionais, considerados raciais e étnicos, tais como, negros, brancos e amarelos, ciganos, judeus etc (Oliveira, 1998). Os estudos que, além da renda e do local de residência, consideram as variáveis sexo e raça como essenciais na demarcação do perfil epidemiológico da população, permitem identificar a prevalência e a singularidade da evolução de algumas doenças em pessoas de determinados grupos raciais/étnicos.

Segundo a Política Nacional de Saúde da População Negra (Brasil, 2001:7-9), no Brasil, as doenças e os agravos mais frequentes na população negra podem ser classificados:

“(a) Geneticamente determinadas - anemia falciforme e deficiência de glicose 6-fosfato desidrogenase; ou dependentes de elevada frequência de genes responsáveis pela doença ou a ela associadas - hipertensão arterial e diabetes melito [...]

(b) Adquiridas, derivadas de condições socioeconômicas desfavoráveis – desnutrição, mortes violentas, mortalidade infantil elevada, abortos sépticos, anemia ferropriva, DST/AIDS, doenças do trabalho, transtornos mentais resultantes da exposição ao racismo e ainda transtornos derivados do abuso de substâncias psicoativas, como o alcoolismo e a toxicomania. Embora acometam todos os grupos populacionais, tais ocorrências são agravadas quando incidem sobre mulheres e homens negros em razão das desvantagens psicológicas, sociais e econômicas geradas pelo racismo a que estão expostos. [...] É importante considerar os avanços nas pesquisas psicológicas, sociológicas e antropológicas que indicam uma firme associação entre experiências de racismo e o maior risco de manifestação ou agravamento de problemas mentais, a exemplo do que tem sido constatado em número significativo de casos de depressão e de angústia psicológica.

(c) De evolução agravada ou de tratamento dificultado - hipertensão arterial, diabetes melito, coronariopatias, insuficiência renal crônica, câncer e mioma. A maior incidência e a maior gravidade da hipertensão, assim como o curso mais grave do diabetes, entre os negros também não são reconhecidas nas ações e programas governamentais. No que se refere ao diabetes, há evidências de que as seqüelas, como as nefropatias, as retinopatias e as amputações de membros inferiores são mais frequentes na população negra, em consequência da falta de orientação adequada sobre estes riscos e as medidas para sua prevenção.

(d) Condições fisiológicas alteradas por condições socioeconômicas - crescimento, gravidez, parto e envelhecimento.

As precárias condições socioeconômicas da população negra interferem significativamente nas diferentes etapas do ciclo vital e podem contribuir para a evolução de doenças, em consequência da desatenção às suas especificidades enquanto grupo historicamente discriminado. Daí, por exemplo, a maior probabilidade de interferências no crescimento e desenvolvimento de uma criança negra, tais como menarca e características sexuais secundárias tardias; de maiores taxas de mortalidade materna entre mulheres negras, associadas à falta de acesso ao pré-natal e ao parto com assistência adequada, bem como a possíveis complicações derivadas da hipertensão ou da doença falciforme não diagnosticada pelos serviços de saúde”.

A nossa pesquisa demonstrou o desconhecimento, por parte de merendeiras e serventes, que determinadas doenças raciais, como a anemia falciforme, afeta especialmente a população negra, o que assegura a necessidade de uma maior divulgação desses saberes em nível nacional. Com base na prevalência, estima-se a existência de mais de dois milhões de portadores do gene da HbS no país, bem como o nascimento de 700-1000 novos casos anuais de doenças falciformes no país (Oliveira, 1998: 118-119). As complicações mais graves podem ser fatais, mas são estáveis. Segundo o Ministério da Saúde, estima-se que 80% dos doentes morrem antes dos 30 anos de idade e que 85% das mortes por anemia falciforme não são registradas como tal. Desconhecida por quase toda a população e pelos próprios profissionais de saúde, a doença ainda não conseguiu mobilizar a atenção da sociedade, pois, apesar de já em 1996 o governo federal ter anunciado o *Programa de Anemia Falciforme (PAF)*, ele ainda não foi formalizado e não tem previsão orçamentária própria. A política oficial mais urgente é o diagnóstico precoce da doença em recém-nascidos, semelhantemente aos testes para outras doenças muito menos abrangentes, o que poderia evitar a alta mortalidade infantil negra (Oliveira, 1998: 97-115-136). Nesse sentido,

A Portaria do Ministério da Saúde Nº 822, de 06 de junho de 2001, regulamentou a triagem neonatal da fenilcetonúria, do hipotireoidismo congênito, das doenças falciformes e outras hemoglobinopatias, bem como da fibrose cística, em todo território nacional. Essa medida restaurou um dos princípios fundamentais da Ética Médica, que é o da igualdade, garantindo acesso igual aos testes de triagem a todos recém-nascidos brasileiros, independentemente da origem geográfica, raça e classe socioeconômica. Além disso, tal portaria também corrigiu uma antiga distorção, ao adequar a triagem neonatal de distúrbios metabólicos às características étnicas da população brasileira (Ramalho et al., 2002).

Apenas duas merendeiras contaram sobre o conhecimento dessa doença: “inclusive tem uma menina lá na escola que tem. [...] Vira e mexe aquela menina tá internada por causa desse tipo de anemia. [...] Essa menina a mãe dela passa um sufoco muito grande. Ela vive tendo crises” (Mila). Entretanto, Elisa, estudante de Enfermagem, acredita que os postos de saúde de São Gonçalo estão preparados para as doenças raciais.

No Brasil, sugere-se considerar o miomatose como uma doença racial das mulheres negras, porque, embora não se explique ainda a causa, afirma-se que são mais predispostas a desenvolver miomas uterinos que as mulheres brancas (Souza, 1995: 81).

Na saúde reprodutiva, o abortamento espontâneo, a prematuridade dos partos e a perda fetal são freqüentes entre mulheres negras portadoras de diabetes, miomas e anemia falciforme. As pacientes negras são as que mais morrem das seqüelas da toxemia, um dos efeitos de hipertensão arterial na gravidez. Em virtude das dúvidas a respeito do uso de métodos anticoncepcionais para a saúde de mulheres hipertensas, diabéticas, falcêmicas e com miomas, os serviços de saúde deveriam acautelar a utilização do mesmo pelas mulheres negras, mais propensas a essas doenças (Oliveira, 1998 e 1999).

Em relação à saúde da mulher negra, destacamos o sofrimento mental resultante das desigualdades da discriminação racial que não aparece nas estatísticas, traduzindo-se por problemas psíquicos tais como frustração, revolta, medo, dentre outros e por sintomas de fadiga, estresse, insônia, desordem alimentar, ansiedade, depressão, isolamento, decorrentes de um estado permanente de humilhação e de violação dos direitos humanos (Violência, 1998: 17, 26 e 54). “Pesquisas associam esses sintomas com o acelerado aumento das doenças cardiovasculares e do processo reprodutivo e ao aumento do consumo de substâncias tóxicas” (Brasil, 1998: 19-20).

Os estudos sobre relações raciais evidenciam uma precária condição de saúde e bem-estar das mulheres negras e de suas famílias e reforçam ainda mais o pressuposto de que o racismo é uma categoria relevante para a compreensão do processo-saúde-doença na população negra (Cruz, 2002; Rufino, 1993 e 1998). Na medida que:

O negro é desvalorizado tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor negra e os traços negróides são considerados antiestéticos; a cultura e os costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; colocando-se em dúvida sua probidade moral e ética (Pinto, 1987: 19).

Utilizados de maneira evidente e/ou mesmo sutil, os estereótipos e as discriminações contra as mulheres negras afetam sua auto-estima e a do seu grupo social, integrando-se à sua própria identidade como pessoa humana, verificando-se, em geral, sua insatisfação com a própria aparência, pois “se pudesse mudaria algo no seu corpo, como, por exemplo, o cabelo e o nariz” (Cruz e Pinto, 2002:3). Assim, em se tratando de saúde mental, as mulheres negras deveriam obter mais apoio na área psicológica (Violência, 1998: 54).

Especialistas e governo concordam, porém, que não é o caso de criar um programa especial para essa parcela da população em relação a cada doença prevalente. A saída é considerar as características étnico-raciais, comportamentais e

culturais no momento de diagnosticar ou tratar qualquer doença, bem como nos programas de prevenção. “A população negra deve saber quais as doenças a que está mais sujeita, quais são os riscos e o que fazer para evitar os problemas”, diz o representante do Ministério da Saúde no Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, reconhecendo que esses avanços não estão ocorrendo, talvez porque o debate da questão racial ainda não é tratado como prioridade no país (Lopez, 1999).

Dessa forma, estudos “apontam ainda a necessidade de se desenvolver pesquisas na área da saúde de modo a habilitar os profissionais de saúde quanto aos diagnósticos e ao tratamento dos distúrbios de auto-estima, auto-imagem e auto-conceito decorrentes do racismo” (Cruz e Pinto, 2002: 3). Diante da precariedade de políticas públicas específicas na área de saúde, de informações médicas sobre suas enfermidades e por diversas razões culturais a população negra utilizou em grande escala, e ainda o faz, os ensinamentos tradicionais sobre saúde da cultura afro-brasileira (Chalhoub, 1996; Werneck, 2000; Silva, 1998).

3 Metodologia e fontes documentais

Tratamos de questões subjetivas, de gênero e de raça, do/no trabalho cuja compreensão, afora o conhecimento teórico específico, necessitou ser encontrada com observações das atividades de funcionárias administrativas em situações de trabalho no cotidiano escolar. Privilegiamos em seus depoimentos, as questões relativas às desigualdades sócio-econômicas, as de gênero e raça, interligando as atividades domésticas em seus lares às semelhantes, executadas nas escolas municipais, pois a busca da “experiência” do trabalhador é um instrumento central no entendimento da subjetividade no/do trabalho (Brito, 1998; Cesteh, 1999b; Teiger, 1998:7).

Nossa pesquisa possui uma dimensão qualitativa, utilizando a metodologia da hermenêutica-dialética e da história oral. Usamos, em nossa coleta de dados, a revisão bibliográfica e documental, a observação de campo e a entrevista, ou seja, a técnica da triangulação que

tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. [...] impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (Trivinos, 1987 :138).

Na pesquisa de campo das ciências sociais, a observação participante caracteriza-se por ser um processo que introduz a presença de um observador numa

situação social específica, objetivando a realização de uma investigação científica. Faz parte da mesma a possibilidade do pesquisador estar em contato com seu objeto de pesquisa e, ao escrever suas anotações e dar voz aos socialmente invisíveis, tornar-se, também, parte constitutiva da pesquisa.

Durante nossa observação participante, na medida que nos encontramos num contato direto com o objeto/sujeito observado e participamos de parte do cotidiano de suas atividades escolares, coletamos dados indispensáveis à comprovação ou à crítica de nossas proposições. Nessa perspectiva, além de observar as situações de trabalho, conversamos com os sujeitos observados, verificamos seus comportamentos perante os acontecimentos, assim como as interpretações que fazem sobre os mesmos. Enfim, tentamos captar as experiências/vivências cotidianas de funcionárias administrativas em escolas municipais. Todavia, inserindo-nos no cenário do campo a ser pesquisado, tornamo-nos parte do contexto sob observação, modificando-o e, neste processo, também fomos modificados, simultaneamente (Cicourel, 1990: 87-88). Nós e algumas funcionárias, apercebendo-nos como sujeitos do processo histórico, repensamos criticamente nosso conhecimento e prática sobre os problemas raciais e os de gênero no cotidiano das escolas e as vicissitudes desse ambiente de trabalho para a saúde.

O trabalho de campo nem sempre foi tarefa fácil devido a pouca receptividade das comunidades escolares com a pesquisa, sendo necessário obter autorização oficial para a mesma na SME.

Em nosso trabalho de campo, levamos em conta a organização e as condições dos serviços de merendeiras e serventes; as formas que realizam a interlocução com o corpo docente, o discente e entre si mesmas; os espaços físicos e/ou educativos que lhes são permitidos. Ao longo das observações do ambiente escolar, assim como dos encontros com os depoentes, usamos um caderno de campo, anotando os fatos, as falas, os silêncios, os comportamentos, as expressões significativas, ou seja, qualquer fenômeno que auxiliasse a interpretação do nosso objeto de pesquisa. Embora possuam muitos elementos organizacionais em comum, uma escola difere da outra por conta da gestão escolar e das relações sociais e educativas que lhe são peculiares, assim, buscando compreender os processos particulares de trabalho de merendeira e servente, identificamos as características gerais das escolas, mapeamos seus espaços, sua população e o perfil das merendeiras e serventes.

Em geral, sempre que falamos de nossas pesquisas sobre o trabalho escolar de merendeiras e serventes com nossas colegas de profissão, encontramos certa surpresa e

descrédito, além de desvalorização acadêmica com a escolha do tema. Durante nossas observações em escolas desconhecidas, quando expusemos nossos objetivos às direções e a alguns professores, escutamos questionamentos sobre o porquê de não refletirmos primeiro sobre a relação trabalho/saúde dos docentes. Sentimos que, aliado ao descrédito da importância pedagógica de privilegiarmos as merendeiras e serventes, o fato de incluirmos também a problemática racial tornou nosso tema sobremaneira agravante, pois escolhêramos outro assunto marginal, ou seja, a mulher negra. Exemplificamos com um caso. Uma professora de francês na escola sul espantou-se muito com a pesquisa, dizendo que nunca sentira a presença daquelas funcionárias, desconhecia suas tarefas ou mesmo a quantidade existente de merendeiras e serventes em cada escola, revelando não saber que naquela havia apenas uma merendeira para cada turno e que o serviço de limpeza fora terceirizado. É óbvio que essa professora nem sabia seus nomes. Desde o início do trabalho em campo, cuidamos de informar às funcionárias administrativas os objetivos de nossa pesquisa a fim de inseri-las como participantes ativas da mesma, obtendo, quiçá, uma maior cumplicidade. De certa forma, obtivemos uma relativa receptividade e interesse em nossa pesquisa. Algumas funcionárias se sentiram constrangidas e temerosas em gravar suas experiências, solicitaram o anonimato, acreditando que seus depoimentos poderiam ser utilizados funcionalmente contra elas (Thompson, 1992:264). Outras, admitindo que possuíam poucas oportunidades de valorização funcional, assumiram suas concepções e revelaram seus nomes próprios e endereços. A merendeira Gilda, da escola centro, assim se expressou:

É, o que eu quero falar é o seguinte: Eu tô muito satisfeita de tá participando dessa conversa, porque eu nunca conversei. Eu, por exemplo, nunca falei das coisas que a gente sofre, serventes e merendeira e uma pessoa se interessar pela nossa categoria, que é uma categoria que [...] nunca foi vista de... assim, pra discussão; sempre ela foi colocada de lado. E agora essa oportunidade. Eu tô gostando muito. E se tiver outras e outras conversa eu estarei presente. Deixo tudo e vou fazer a minha... essa conversa. Eu gostei muito...

Empregamos a metodologia da história oral, pois, a oralidade possibilita “documentar as conexões existentes entre, por um lado, o sistema geral de estrutura econômica, de classe, de sexo e de idade e, por outro, o desenvolvimento do caráter pessoal” (Thompson, 1992:333), pois a evidência que utiliza - os depoimentos, as narrativas, as descrições - associa intrinsecamente o objetivo com o subjetivo, a vida cotidiana e o trabalho. Os registros orais permitem “esclarecer [...] eventos ou processos

que às vezes não têm como ser [...] elucidados de outra forma” (Amado & Ferreira, 1996: XIV-XV; Tourtier-Bonazzi, 1996: 233), trazendo “a história para dentro da comunidade e extrai[ndo] a história de dentro da comunidade” (Thompson, 1992: 44).

A história oral amplia as possibilidades interpretativas do mundo contemporâneo na medida que constrói uma história em torno da vida e trabalho de pessoas comuns que não têm o hábito da escrita, ou seja, permite uma “história vista de baixo” (Sharpe, 1992). Para nosso objeto, o grande privilégio da abordagem da história oral foi a ampliação das possibilidades interpretativas do mundo contemporâneo na medida que constrói uma história em torno da vida e trabalho de pessoas comuns, possibilitando “‘dar a palavra’ às pessoas ordinárias” (Gide, 1994:26), aos “‘esquecidos da história’, aos que não tiveram ‘capacidade, nem tempo, nem vontade de escrever’” (Becker, 1996:28-9), ou que não têm o hábito da escrita

A oralidade expressa, produz e reproduz o conhecimento, os valores e as idéias humanas, contendo, portanto, um conjunto de noções e de conceitos historicamente construídos, elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura em particular. As memórias individuais e coletivas portam lembranças de um passado, patrimônio comum, que pertence, primordialmente, àqueles que o vivenciaram (Rouso, 1996: 98). Se estas imagens possuem essa natureza, há uma enorme probabilidade que contenham um fundo de verdade (Portelli, 1996: 115). Assim, vislumbramos que os relatos pessoais de merendeiras e serventes poderiam “assegurar a transmissão de uma experiência coletiva”, constituindo-se em representações sociais significativas sobre o objeto por nós estudado (Amado e Ferreira, 1996: XXII-XXIII). Procuramos, nos depoimentos de cada um, recolher as experiências do passado, recorrentes e repetitivas, constitutivas da memória coletiva (Rouso, 1996: 95-98), analisando como as relações sociais de dominação/subordinação, dentre elas as raciais, formam o terreno sobre o qual essas mulheres negras “se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam” (Gramsci, 1981: 62-63 e 271).

Dessa forma, tentamos compreender como as merendeiras e serventes constroem a imagem de si mesmas, do outro e da sociedade a qual fazem parte, investigando suas diferentes concepções de mundo, muitas de senso comum, principalmente as sobre o racismo. Logo, analisar a história de funcionárias negras pelo através de seus depoimentos ajuda construir a trajetória de vida da pessoa comum, daquela de quem se encontram poucas marcas, porque não se considerou importante guardar o registro de sua presença.

Devido à própria natureza da pesquisa, para nossas entrevistas, construímos um roteiro temático semi-estruturado, encontrado no anexo II, conduzidas de forma semidirigida para que, ao mesmo tempo em que enfocássemos os assuntos propositados, não quebrássemos a espontaneidade e a fluidez do depoimento (Rosenthal, 1996:1994; Tourtier-Bonazzi, 1996:237). Apesar de não serem entrevistas biográficas, foram perguntados dados referenciais significativos das trajetórias de vida dos depoentes, destacando particularidades que nos permitissem compreender minimamente o perfil sócio-econômico e sanitário de funcionárias administrativas, tais como suas origens familiar, sua formação, os ambientes que vivenciou, suas profissões anteriores. Essas informações seriam importantes conhecê-los para realizar de forma mais subsidiada a crítica interna do depoimento (Tourtier-Bonazzi, 1996:238). Selecionamos as seguintes questões temáticas:

A gestão, a organização e as condições do trabalho escolar;

Os diferenciais sócio-econômicos, as trajetórias ocupacionais e educacionais, as condições de moradia e de acesso ao trabalho;

A problemática das desigualdades de gênero e a forma apresentada pelas mesmas em suas vidas e em seu trabalho nas escolas públicas;

A problemática das relações raciais e a forma apresentada pelas mesmas em suas vidas e em seu trabalho nas escolas públicas;

A percepção que possuem do processo saúde e adoecimento.

Durante as entrevistas, preocupamos em estabelecer um clima de cordialidade. Deixamos o/a depoente expressar-se de forma mais livre possível de acordo com a memória e o interesse que possuía em cada tema, possibilitando suas inferências simbólicas. Determinadas funcionárias, conscientes da desigualdade existentes entre os brasileiros brancos e negros, refletiram muitas mágoas e sofrimentos em suas trajetórias de vida e trabalho. Algumas vezes, a temática racial, no sentido de aprofundá-la, foi retomada no final da entrevista, em clima mais descontraído, pois percebíamos que, por sua complexidade, as respostas de algumas funcionárias eram ambíguas e reticentes. Esse fato poderia significar um desconhecimento dessa problemática pela falta de oportunidades em questioná-la, pois, em geral, “o mito da democracia racial desempenha um papel na contenção dos discursos sobre racismo” (Hasenbalg, 1996: 243). Poderia ser também uma fuga das lembranças de experiências desagradáveis, demonstrando a relatividade da memória nas entrevistas, pois, em geral, não lembramos tão facilmente do que não gostamos ou do que nos causa algum tipo de desconforto (Muller, 1999: 51). Porém, poderia representar desconfianças e constrangimentos com

nossa figura de professora/ pesquisadora de cor branca. Em pesquisas com a temática racial, deve-se considerar a possibilidade da relação entre o entrevistador e o entrevistado ficar afetada pelas tensões entre brancos e negros. Nessa perspectiva, em nossas entrevistas tentamos propiciar a emergência de possíveis ansiedades e angústias associadas aos preconceitos e discriminações raciais, mas ficamos atentas aos possíveis retraimentos dos sujeitos negros entrevistados e observamos se os sujeitos brancos demonstraram mais liberdade em suas respostas. As entrevistas com os sujeitos brancos tiveram a finalidade de compreendermos a dinâmica das relações entre brancos e negros e apreendermos a percepção do branco sobre o negro ou até os racismos inconfessos (Carone, 2002: 22).

Acreditando que o homem está sempre em inter-relações com outros homens, é concebido como a síntese do conjunto das relações sociais, e pertencente “...sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir” (Gramsci, 1981:12), nosso quantitativo de discursos individuais, num total de 21, pretende ser uma amostra e conter o saber socialmente sancionado do grupo, composto pela totalidade de merendeiras e serventes.

As transcrições das entrevistas foram realizadas por profissionais e, objetivando interpretar os silêncios, as pausas ou hesitações, fizemos revisões. Aceitamos a forma da grafia e a pontuação que foi dada pelos profissionais, corrigindo-as apenas na medida de um melhor entendimento e refizemos algumas transcrições, principalmente quando incompletas e distorcidas. Decidimos manter os depoimentos de merendeiras e serventes em sua carência gramatical, evidenciando a forma coloquial e o caráter deficitário de suas formações, no sentido de permitir-lhes identificar-se com os mesmos, mas também demonstrando a riqueza de suas expressões culturais.

Em nossa revisão bibliográfica, buscamos o perfil social da população analisada, os conceitos/categorias que contemplassem vários pontos de vista da temática sobre relações de raciais e de gênero, sobre a reorganização produtiva do trabalho e sobre a saúde pública da/o trabalhador/a negra/o. Buscamos incluir os artigos, livros, teses, dissertações e relatórios produzidos pelo Programa de Pesquisa que envolve, além do CESTE/ ENSP/ FIOCRUZ, cinco instituições, conforme já mencionado anteriormente.

Temos em mente que trabalhar com história oral não consiste apenas “em gravar entrevistas e editar os depoimentos”, já que após realizá-los, ou mesmo durante a sua realização, somos obrigado a discutir a natureza e as peculiaridades de nossas fontes

e o que vamos fazer com elas (Amado e Ferreira, 1996: XI). “Levar a sério os relatos orais não significa considerar que eles falam por si mesmos de uma forma simples ou que seus significados são auto-evidentes” (Cruikshank, 1996:155), portanto, neles, é preciso realizar a crítica interna dos documentos, já nos ensinada desde o século XIX. Ao analisar estes relatos, tentamos explicar as contradições existentes neles e entre eles, já que na história, oral ou escrita, “as narrativas podem ser justapostas [...], mas não necessariamente conciliadas num todo íntegro” (Cruikshank, 1996:158). Portanto, confrontamos esses relatos orais com as fontes escritas para atestarmos o seu L de verossimilhança (Rosenthal, 1996:194).

Existem inúmeras dificuldades para analisar o material qualitativo. Dentre elas, precisamos reconhecer que “tanto o sujeito que comunica como aquele que o interpreta são marcados pela história, pelo seu tempo pelo seu grupo. Portanto o texto reflete essa relação de forma original” (Minayo, 1992: 222). Na medida que trabalhamos com discursos induzidos, elaborados a partir de nossos questionamentos e das memórias dos depoentes, preocupamos em apreendê-los em sua concretude, lembrando que o discurso revela um saber socialmente compartilhado pelo grupo. O campo não oferece o dado, ele é construído, a partir “de uma relação entre as questões teoricamente elaboradas e dirigidas ao campo e num processo incluso de perguntas suscitadas pelo quadro empírico às referências teóricas do investigador” (Minayo, 1992: 235).

Em nossa pesquisa qualitativa, realizamos, desde o início da coleta de dados, análises dos mesmos, articulando as conclusões que surgiram com os conhecimentos teóricos (Gomes, 1994: 68). No tratamento interpretativo dos dados, foi utilizado o método hermenêutico-dialético, pois situamos os depoimentos das merendeiras e serventes dentro do processo social (as relações de trabalho, as de gênero e as raciais) e dentro do “processo do conhecimento (expresso em linguagem) ambos frutos de múltiplas determinações” (Minayo, 1992: 227).

Usamos a teoria dialética marxista para “interpretação consistente dos dados” já que ela se propõe “a captar o movimento, as contradições e os condicionamentos históricos” das vidas das funcionárias (Minayo, 1992: 230). De acordo com esse método, seguimos dois níveis de interpretação: a) estabelecemos as determinações fundamentais, ou seja, a conjuntura sócio-econômica e política da qual faz parte o grupo social das merendeira e servente; b) buscamos encontrar as relações raciais, a partir de nossos fatos empíricos - as entrevistas individuais, as observações de campo, as análises das instituições (Minayo, 1992: 231-234).

A operacionalização deu-se da seguinte forma. Primeiro, ordenamos os dados, com a transcrição das entrevistas, a releitura do material, a organização dos relatos e das observações. Ao organizarmos as entrevistas a serem analisadas, de acordo com nossas questões e objetivos, definimos os temas como unidade de registro de significação e, como unidades de contextos, o trabalho na escola e as condições de vida das merendeiras e serventes. Buscamos detectar os temas que se libertam dos discursos, segundo critérios relativos aos conceitos teóricos que servem de guia à leitura (Bardin, 1979: 105). Em segundo lugar, após uma leitura exaustiva e repetida dos textos, classificamos os dados, realizando questionamentos com fundamentações teóricas, identificando as idéias centrais, os trechos significativos, as “estruturas relevantes”, elaboramos as categorias empíricas e confrontamos-nas com as categorias analíticas, previamente estabelecidas, buscando as relações dialéticas entre elas (Minayo, 1992: 235). Na análise final, articulamos os dados e os referenciais teóricos e, respondendo nossas questões e objetivos, fizemos relações entre o concreto e o abstrato. Na verdade, articulamos dois focos: a) o ponto de vista macro, entendendo a relação entre trabalho e saúde, a partir da totalidade social, contido no capítulo II, “*As desigualdades de gênero e de “raça”: saúde, vida e trabalho das merendeiras e serventes*”, b) o ponto de vista micro, analisando o processo de trabalho específico, em escolas municipais, verificando as condições de trabalho, as variabilidades da atividades, as estratégias das trabalhadoras etc, que geraram o capítulo III, “*O processo de trabalho escolar e a saúde das merendeiras e serventes*”; c) o ponto de vista da Administração pública municipal sobre a saúde de seus funcionários através dos depoimentos e documentos da DGPM, refletidos no capítulo IV: *O tratamento de saúde de merendeiras e serventes: os (des) caminhos do Departamento Geral de Perícia Médica*.

O produto final de nossa pesquisa é o concreto pensado, numa aproximação da realidade social (Gomes, 1994: 77) e a sua compreensão não é contemplativa, pois ela inclui não apenas as relações raciais, vivenciadas por nossas merendeiras e serventes, mas também nossas preocupações, abordagens e interrogações em um movimento totalizante. Esse trabalho é “um momento significativo de nossa *práxis* como pesquisadora” (Minayo, 1992: 237).

4 Identificando as escolas observadas

4.1 Ano de 2000 - Escola Centro

Uma das escolas selecionadas localiza-se próximo ao centro da cidade, que atende ao primeiro segmento de ensino fundamental com turmas de Jardim de Infância à 4ª série, enquanto o quantitativo de alunos situa-se em torno de 600, distribuídos em 17 turmas em dois turnos de ensino. Parte de seu alunado vem de um CEMASE - Centro Municipal de Assistência Educacional da rede pública de educação. A equipe administrativa e pedagógica é composta tão-somente por mulheres: uma diretora e uma adjunta, uma coordenadora pedagógica e uma “agente administrativa” (espécie de auxiliar de secretaria), além de uma professora readaptada que auxilia nos serviços de atendimento ao público e aos alunos. O quadro de funcionárias administrativas, também feminino, possui quatro serventes e três merendeiras, sendo que todas três merendeiras gozavam de readaptações médicas, por isso, era denominada de “escola das readaptadas”. Durante o ano de 2000, devido às essa situação funcional, não se preparavam refeições completas - arroz, feijão, legume, carne e fruta ou macarrão, ovos cozidos e fruta -, utilizando o esquema de lanches emergenciais - biscoitos e leite industrializado -, previstos pelo Instituto de Nutrição Iannes Dias, órgão municipal responsável pela elaboração e acompanhamento do cardápio da merenda. O prédio é pequeno, de um andar, com um corredor central de onde saem oito salas de aula, divididas por áreas de estudo e aparelhadas com televisões e vídeos, financiados pelas festas, uma sala de leitura, banheiros reformados para meninos e meninas, um espaço administrativo com divisões internas contendo a secretaria, a sala da direção, a de professores e um banheiro. Em frente ao prédio, recuado da grade da rua, encontrava-se o local da recreação, relativamente grande e bem aproveitado com brinquedos.

4.2 Ano de 2000 - Escola Sul

A segunda escola foi escolhida a partir do contato que tivemos, na sala de espera do Departamento Geral de Perícias Médicas, com uma merendeira à procura de licença temporária de saúde e localizava-se em um dos bairros da zona sul, com doze salas de aulas possuindo 22 turmas desde o Curso de Alfabetização até a 8ª série, num total de 830 alunos. Verificamos suas características específicas: a primeira refere-se ao serviço de limpeza que fora terceirizado, sendo que, somente nos últimos dois anos, houvera tamanha rotatividade de trabalhadores que, no mínimo, doze já entraram e saíram da função de serventes. Desses, a maioria compunha-se de mulheres negras. A

outra característica diferencial encontrava-se no fato de que persistiam apenas duas merendeiras, ambas pardas, sendo uma delas professora primária e a outra, funcionária-residente.

A escola funciona em prédio público adaptado para essa função, a distribuição do espaço assemelha-se ao de uma casa antiga. Como não tinha cozinha nem refeitório, construíram-nos no quintal, sem uma ligação contínua com o prédio principal, configurando uma situação de separação das atividades escolares e afastando as funcionárias das atividades pedagógicas e do convívio diário com professores e vice-versa. Ou seja, os docentes quase não freqüentavam o setor de alimentação, desconhecendo a forma dos alunos utilizarem o refeitório, pois, por mais que se normatize que a professora das séries iniciais devam ficar com seus alunos durante a merenda, isso não é obedecido por todas. Dentre todas, a escola sul apresentou o ambiente de trabalho menos democrático, sendo que as entrevistadas foram as que afirmaram mais veementemente o mito da democracia racial, como discutiremos depois. E, demonstrando que a gestão escolar interfere nas condições de trabalho de funcionárias, embora possuísse tão-somente uma merendeira para cada turno de aulas, confeccionavam-se refeições completas, numa média de 200 a 250 diárias.

4.3 Ano de 2000 - Escola Oeste

A terceira unidade escolar, a escola oeste, situada em bairro periférico da cidade, refere-se ao nosso anterior local de trabalho. Justifica-se a inclusão dessa escola porque consideramos que nossa vivência como docente de História e, nos últimos anos, em atividades externas à sala de aula, auxiliando as atividades da sala de leitura, da secretaria ou das reuniões pedagógicas, permitiu-nos um conhecimento a respeito do cotidiano de trabalho e de histórias de vida de suas funcionárias. Retornar como professora/ pesquisadora ampliaria nossas análises a respeito da relação trabalho/ educação/saúde, assim como sobre a existência ou não de preconceitos e/ou discriminações raciais naquela escola.

Construída na década de 1970, nos moldes de centenas de outras, como prédios de aparência arquitetônica pobre e deselegante. De estilo vertical, com vários andares e espaços acanhados, possui, no térreo, salas para a direção, secretaria e professores, além dos banheiros dos alunos e da cozinha. O *hall* de entrada serve de refeitório e no espaço em volta do prédio, bastante abandonado, às vezes, utilizado por moradores locais ou marginais, localiza-se a quadra de esporte e a residência da moradora, uma servente. Nos dois andares, existem doze salas de aulas, uma sala de leitura com televisão e vídeo

e uma sala especial para artes plásticas. O tamanho, a iluminação e a ventilação da cozinha são bons, contendo um fogão industrial, duas pias domésticas e um tanque fundo. Contínuo a esse cômodo, existem a dispensa e o banheiro das funcionárias. O horário de distribuição das merendas é longo, barulhento e complexo: os alunos do primeiro segmento do ensino fundamental merendam turma por turma, acompanhados pelas professoras, todavia, os alunos do segundo segmento, sozinhos, disputam o refeitório, fazem “guerra” de laranjas, deixando-o bastante desorganizado. O uso de lanches emergenciais também acontecia na escola oeste, em virtude da extrema carência de merendeira, existindo apenas uma para todas as atividades da merenda.

4.4 Ano de 2003 - Escolas Sudeste e Sudoeste

A escola sudeste foi a única que observamos na segunda etapa, no primeiro semestre do ano de 2003, alunos do segundo segmento do ensino fundamental (5^a a 8^a séries). Todavia, nosso campo de observação foi aumentado porque ela foi obrigada a acolher a escola vizinha e contígua, que denominamos de “sudoeste”, com mais ou menos 350 alunos do primeiro segmento de ensino fundamental (1^a a 4^a séries), que fora interdita por questões sanitárias: o telhado e a caixa d’água ficaram danificados por pombos, entrando bastante água de chuva em todo o prédio e contaminando a potável. Parece que esse fenômeno é comum nas escolas da cidade do Rio de Janeiro (Chaves, 1998: 137).

A construção do prédio da escola sudeste assemelha-se ao da oeste, com três andares verticais e jardins em torno do mesmo, porém sem quadras de esportes para aulas de educação física. Contudo, é a maior escola visitada, tanto fisicamente quanto pelo número de alunos num total de mais ou menos 1100, divididos em dois turnos. O primeiro andar é ocupado com secretaria, sala de professores, salas da equipe administrativa e pedagógica, almoxarifado, refeitório, cozinha e banheiros distintos para todos: direção, professores, alunos/alunas, funcionárias administrativas. Esse último banheiro é muito usado por elas para guardar roupas e descansar entre um trabalho e outro.

As salas de aulas ficam no segundo andar, enquanto no terceiro, localizam-se uma sala de leitura, um auditório e um Núcleo de Artes, com diversas atividades de linguagem, poesia, teatro, música, projeto da SME para alunos da zona sul. A parte externa da escola estava sendo pintada e trocava-se a fiação elétrica, para atender o uso de computadores. Os espaços externos da escola são limpos pelos garis da Comlurb, que almoçam na escola. Observamos que, em meio à sua grandeza física, destacava-se a

pequenez do espaço da cozinha, quase não havendo espaço para movimentação na mesma.

A equipe pedagógica das duas escolas era composta por mulheres. A direção da sudeste, que nos acolheu, tinha uma atuação recente e diferenciada porque fora imposta pela SME, durante as férias do ano letivo de 2003, em virtude de conflitos da direção anterior com a comunidade escolar. Portanto, havia um clima de expectativa nas relações de trabalho. Na escola sudeste havia um número razoável de trabalhadoras: quatro merendeiras, sendo uma readaptada e com licença médica, seis serventes, sendo uma residente e cinco terceirizados, que apresentavam uma grande rotatividade, pois, em dois meses, três entraram e saíram quatro devido a problemas com transportes ou com licenças médicas. Na escola sudoeste trabalhava duas merendeiras, sendo uma readaptada e três serventes terceirizadas, com menor rotatividade, inclusive havia uma que trabalhava naquela escola há cinco anos.

O horário da distribuição da merenda, numa média de 300 por dia, distinguia-a das outras pesquisadas: no início do turno da manhã, às 7 horas e entre 9h 30min. e 10 h, servia-se leite ou suco com biscoitos; de 11h30min. às 13 h, servia-se um almoço, tanto para os alunos que iam embora e quanto para os que chegavam do turno da tarde. E, finalmente, entre 15h30min. e 16h30min., dava-se de novo leite ou suco com biscoitos.

A interdição da escola sudoeste e sua acolhida na sudeste trouxe mudanças para todos os usuários, e dentre as mais visíveis, destacamos: a) para separar o atendimento dos alunos, foi alterada a rotina dos recreios, com novos horários de confecção e distribuição de merendas. Para auxiliar essa situação, a CRE enviava merendeiras de outra escola que ficavam quinze dias, cada vez e, dentre elas, conhecemos o primeiro homem nessa função; b) para a construção de salas especiais para a direção da escola interditada foi diminuído o refeitório; c) aumento do número de alunos e professores conseqüente sobrecarga de trabalho para merendeiras e serventes; d) complexificou as relações de trabalho e o sofrimento de algumas funcionárias administrativas, que não tinham prazer de ir trabalhar, porque permaneciam sempre mais tempo depois do horário, as atividades eram tantas que se esquecia até de almoçar, o que acarretava muito cansaço e estresse.

5 Identificando as/os depoentes

5.1 QUADRO II – SÍNTESE DAS ENTREVISTAS - ANO 2000

| Nomes Cargos | Escola e Situação funcional | Local de Moradia | Idade | Cor autoclassi- ficação | Cor Heteroclas- sificação |
|---------------------------------------|--|--|-------|-------------------------------|---------------------------------|
| Amanda Merendeira | Oeste Aposentada Readaptada últimos 10 anos | Própria Realengo | 72 | Negra | Preta |
| Maria Servente Público | Oeste Aposentada Readaptada últimos 10 anos | Própria Realengo | 65 | Negra | Preta |
| Aparecida Servente Terceirizada | Sul Ativa | Própria (terreno família) Favela Vidigal | 27 | Negra | Parda |
| Carmem Servente Terceirizada | Sul Ativa | Própria Favela Rocinha | 40 | Negra | Parda |
| Lúcia Servente Público | Sul Ativa | Alugada Cascadura | 62 | Preta | Negra |
| Marlene Merendeira | Sul Ativa | Residente na Escola sul | 46 | | Parda |
| Gilda Merendeira | Centro Readaptada | Alugada. Marechal Hermes | 51 | | Parda |
| Mila Merendeira | Centro Readaptada | Própria (com a família) Bangu | | Negra | Preta |

5.2 QUADRO III – SÍNTESE DAS ENTREVISTAS - ANO 2000

| <i>Nomes Cargos</i> | <i>Profissão anterior</i> | <i>Escolaridade</i> | <i>Estado Civil</i> | <i>Número e Escolaridade De filhos</i> |
|-------------------------|-------------------------------|---------------------|-------------------------|--|
| Amanda | Do lar | Quinta série | Viúva | 3 - Ensino |

| | | | | |
|---------------------------------|--|--|-----------------------------------|--|
| Merendeira | Vendedora domiciliar autônoma | Ensino Fundamental Incompleto | | Fundamental incompleto |
| Maria Servente Público | Dona de casa | Sétima série Ensino Fundamental incompleto | Casada | 4 – Adultos. Ensino Médio completo |
| Aparecida Servente Terceirizada | Empregada Doméstica | Ensino Fundamental completo | Casada pela segunda vez (Grávida) | 3 - Cursando Níveis educacionais inadequados às idades |
| Carmem Servente Terceirizada | Auxiliar em açougue, escritório e hotéis | Ensino Fundamental Completo | Solteira | 2 - Cursando Níveis Inadequados às idades |
| Lúcia Servente público | Empregada Doméstica | Quarta série Ensino Fundamental incompleto | Viúva | 2 – Adultos Quinta série Ensino Fundamental Incompleto |
| Marlene Merendeira | Dona de casa | Ensino Fundamental Completo | Separada | 3 – Ensino Médio completo |
| Gilda Merendeira | Dona de casa Vendedora domiciliar autônoma | Ensino médio completo | Casada | 2 - Adultos. Ensino médio Completo |
| Mila Merendeira | Dona de casa | Superior Completo Fonoaudiologia | Separada | 1 – Criança Cursando nível adequado à idade |

5.3 QUADRO IV – SÍNTESE DAS ENTREVISTAS - ANO 2003

| Nomes Cargos | Escola Situação Funcional | Moradia | Profissão anterior | Idade | Cor auto-classificação | Cor Hetero-Classificação |
|----------------------------|---------------------------|----------------------------|-----------------------------|-------|------------------------|--------------------------|
| Adailton Servente Terceiri | Sudeste Ativo | Própria Favela Ladeira dos | Cozinheiro (Super mercados) | 53 | Parda | Moreno |

| | | | | | | |
|--------------------------------|-------------------------------|--|--|----|--------|--------|
| Zada | | Tabajaras | | | | |
| Alice Meren Deira | Sudeste Ativa | Própria (com família) Copaca-Bana | Esteticista | 48 | Negra | Negra |
| Ângela Meren Deira | Sudeste Ativa | Alugada São Gonçalo | Empregada Doméstica (Alimentos Congelados) | 40 | Mulata | Branca |
| Eduardo Servente Terceiri Zada | Sudeste Ativo | Própria (com a família) Favela Complexo Alemão | Metalúrgico | 47 | Moreno | Parda |
| Elisa Meren Deira | Sudeste Ativa | Própria (terreno da família) São Gonçalo | Auxiliar Enfermagem | 35 | Negra | Negra |
| Lene Servente pública | Sudeste Ativa (na Secretaria) | Residente Escola sudeste | Empregada Doméstica | 48 | Parda | parda |
| Norma Meren Deira | Sudeste Ativa | Própria São João de Meriti | Analista de crédito, telefonista | 46 | Branca | branca |
| Paula Servente terceirizada | Sudeste Ativa | Própria (da família) Nova Iguaçu | Empregada Doméstica | 26 | Negra | Negra |
| Vanessa Servente terceirizada | Sudeste Ativa | Emprestada (por familiares) Favela/ Leme | Empregada Doméstica | 40 | Preta | Negra |
| Bianca Servente terceirizada | Sudoeste Ativa | Alugada Favela Vidigal | Empregada Doméstica | 28 | Morena | Parda |
| Bruna Servente | Sudoeste Ativa | Própria Favela | Empregada Doméstica | 35 | Branca | Branca |

| | | | | | | |
|-------------------|---------------------|-----------------------------------|---|----|-------|--------|
| terceirizada | | Rocinha | (Babá) | | | |
| Isabel Merendeira | Sudoeste Readaptada | Própria Favela Complexo do alemão | Confeção de roupas | 59 | Clara | Branca |
| Marta Merendeira | Sudoeste Ativa | Própria São Cristóvão. | Serviços gerais: obras, escritório e lavanderia | 45 | Parda | Branca |

5.4 QUADRO V – SÍNTESE DAS ENTREVISTAS - ANO 2003

| Nomes Cargos | Escolaridade | Estado Civil | Número e Escolaridade de filhos |
|--------------------------------------|---|-------------------------------|---|
| Adailton Servente Terceirizada | Ensino fundamental Completo | Casado | 2 – Cursando Ensino Fundamental |
| Alice Merendeira | Ensino médio completo | Viúva | 1 – Superior Completo Psicologia |
| Ângela Merendeira | Quarta série do ensino fundamental (primário) | Separada | 3 – Um cursa o Superior Dois, Cursando Níveis Educaçãois adequados às idades |
| Eduardo Servente Terceirizada | Ensino fundamental Completo | Solteiro | Não tem |
| Elisa Merendeira | Superior incompleto Enfermagem | Casada | 3 – Cursando Níveis adequados Às idades |
| Lene Servente pública | Ensino médio completo | Casada pela egun da vez | 2 – Um, tem ensino médio completo Um, cursa esse nível |
| Norma Merendeira | Ensino médio completo | separada | 2 – Superior em curso: Turismo e Enfermagem |
| Paula Servente | Quarta série do ensino Fundamental (primário) | solteira | Não tem |

| | | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|---|
| terceirizada | (primário) | | |
| Vanessa Servente Terceirizada | Quinta série do ensino fundamental | Casada pela quarta vez | 4 – Dois Adultos: Ensino Fundamental incompleto. Dois adolescentes: Níveis inadequados à idade. Um bebê |
| Bianca Servente Terceirizada | Ensino fundamental Completo | Casada | 1 – Criança: Cursando Nível Adequado à idade |
| Bruna Servente Terceirizada | Quinta série do ensino fundamental | Casada | 2 – Crianças: Cursando Níveis adequados às idades |
| Isabel Merendeira | Ensino médio Completo | Processo de separação | 2 – Uma tem Superior Pedagogia. Outra, Superior em curso Pedagogia.. |
| Marta Merendeira | 6ª série do ensino fundamental | viúva | 1 - Não informou |

II – AS DESIGUALDADES DE GÊNERO E DE RAÇA: SAÚDE, VIDA E TRABALHO DE MERENDEIRAS E SERVENTES

1 Condições de vida de merendeiras e serventes

Recebendo salários mínimos, as merendeiras e serventes por nós analisadas moram “nas periferias, nos morros, nos lugares, mais de difícil acesso” (Mila), para onde foram jogadas as populações pobres da cidade do Rio de Janeiro, desde o início do século XX, a partir das reformas urbanistas e saneadoras, propostas pelo médico Oswaldo Cruz e implementadas pelo Prefeito Pereira Passos. Embora fossem bastante úteis e controláveis, os trabalhadores pobres foram considerados elementos perigosos para a saúde da população em geral, daí a necessidade de dividir-se o espaço entre pobres e ricos o que, no périplo urbano carioca, significava a separação entre brancos e negros. Procurou-se sanear os lugares de formação e difusão de fenômenos epidêmicos ou endêmicos, vacinar a população, melhorar a circulação dos elementos como a água e o ar, alargando-se as avenidas e ruas, numa destruição de cortiços, empurrando a população pobre aí residente - quase toda negra - para as encostas dos morros ou zonas periféricas dos subúrbios da cidade. Ou seja, um cordão sanitário autoritário foi estendido no interior da cidade do Rio de Janeiro entre ricos e pobres, tentando garantir aos primeiros não serem tão vítimas de fenômenos epidêmicos originários principalmente pelos segundos (Valladares, 1991: 89-90 e 93; Fernandes, 1978; Benchimol, 1985; Chaloub, 1996).

Então, especificamente, como locais de moradia das merendeiras e serventes. temos: sete moram em favelas da zona sul [Adailton, Alice, Vanessa, Bruna, Bianca, Carmem e Aparecida], duas, em favelas da zona norte [Isabel, Eduardo], seis, em Cascadura, Realengo, Marechal Hermes e Bangu, bairros do subúrbio carioca [Marta, Lúcia, Amanda, Maria, Gilda e Mila], duas são residentes em suas escolas [Lene e Marlene] e quatro residem em municípios vizinhos à cidade do Rio de Janeiro, em São Gonçalo [Elisa, Ângela] e na Baixada Fluminense - São João de Meriti e Nova Iguaçu [Norma e Paula].

O local de moradia das merendeiras e serventes coincide com a análise que demonstrou que, embora a concentração da população de classe média no centro das cidades e a marginalização dos pobres na periferia foi a marca da estrutura das cidades da América Latina, existe um modelo de segregação residencial pela raça em bairros das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Assim, a zona sul da cidade do Rio de Janeiro

apresenta apenas 15% de população negra, sendo que grande parte desta vive nas favelas espalhadas nesta região. “Os distritos predominantemente negros [...] correspondem aos subúrbios pobres do Rio, geralmente referidos como Baixada Fluminense” (Telles, 2003: 167-168). Mila, explica sua moradia por questão sócio-econômica:

se você olhar aí pela janela [de sua casa], passa um branco e dez negros. [...] Entendeu? Porque o padrão de vida daqui, apesar de ser mais longe, é mais barato do que nos grandes centros, do que manter um aluguel em Copacabana, ou até mesmo no Centro da cidade. É muito difícil o negro manter. O negro não tem condições. Aí que ele vem morar em Campo Grande, Nova Iguaçu, na Baixada (Mila).

Essa segregação racial tem consequências fundamentais no desenvolvimento da comunidade negra e na sua participação na sociedade brasileira. A segregação geralmente se traduz em desigualdades no acesso ao mercado de trabalho e consumo, localizados, geralmente, dentro ou perto dos bairros de classe média, como também no acesso a boas escolas, instituições culturais, hospitais e à proteção policial e do corpo de bombeiros. “Psicologicamente, a segregação restringe o contato com pessoas de classe média que sirvam de modelo, inibindo ainda mais a mobilidade social, na medida em que as oportunidades de interações inter-raciais e inter-classes são reduzidas” (Telles, 2003: 179).

A configuração geográfica horizontal da cidade do Rio de Janeiro torna as distâncias longas, assim, serventes e merendeiras percorrem de suas moradias para as unidades escolares e vice-versa até 180 km diários. Esse deslocamento implica de tempo e desgaste físico com o percurso de até duas horas, bem como gastos de passagens, maiores do que o governo oferece: “Às vez levo uma hora e meia, às vez duas hora. Quando o ônibus tá bom, duas hora [...] Agora o prefeito paga a metade e eu dou a metade” (Lúcia).

Eu levo, mais ou menos, uma hora e vinte pra chegar em casa, porque eu só dependo de uma condução. A não ser que eu queira andar um trecho pra mim panhar trem, mas eu não acho conveniente porque o meu local de trabalho é um local de trabalho que dá muito assalto, dá muito pivete. [...] Eu tenho vale transporte que vem no contracheque [...] Dá não. É um pouquinho menos [...] eu que panho só uma condução, não posso reclamar muito, porque ainda dá dando pra vir trabalhar e voltar (Gilda).

eu fui morar em Nova Campinas, lá pra dentro de Caxias. Muito distante. [Trabalhava] no Leme. [Demorava] Ai, muitas horas! Muitas horas mesmo. Eu pegava no horário da tarde. Saía de casa dez horas da manhã, ou nove e meia, pra poder chegar lá no Leme meio-dia e meio, uma hora. Por aí. E época de verão era horrível, porque só tinha o 472, era um ônibus cheio de pivetes. A gente passava muito sufoco.

Eu saía às seis horas, chegava aqui em casa entre oito e nove horas da noite. Muito tarde. Era muito sacrifício (Mila).

Quando suas moradias situam-se em outros municípios, evitando a longa distância e o alto preço das passagens, uma merendeira e uma servente, que já têm filhos casados e sem companheiros ou solteira, trabalham como acompanhante de pessoas idosas ou conseguiram morar “de favor” em casas de parentes, moram com irmãs [Eduardo]. de amigos, localizadas próximas à escola:

Atualmente eu estou morando aqui na rua mesmo [...] porque a prefeitura só paga uma passagem de R\$ 1,40 e eu moro em São João de Meriti. Eu estava gastando R\$ 10,00 por dia de passagem, não dá para mim. Como é que posso gastar R\$ 10,00 por dia e receber R\$ 300,00 do prefeito aqui? Não deu para mim. [...] Como eu estava gostando R\$ 200,000 por mês de passagem, uma amiga minha mora aqui na rua da escola, me ofereceu uma vaga na casa dela, um quarto lá (Norma).

Contudo, duas merendeiras continuam morando em outro município, São Gonçalo, gastando, em mais de duas horas de percurso, 200,00 mensais, o que significa a metade de seus salários. A merendeira Ângela, gasta 9,60 por dia em dois ônibus e para não pegar 3 ônibus diariamente, aumentando seus gastos, anda a pé 15 minutos, para pegar ônibus até o centro do Rio, onde apanha outro para a escola e pra chegar até ela, sobe uma ladeira em mais 10 minutos. Sai de casa às 4h40min. da manhã e chega à escola às 6 h, pois o trânsito neste horário é bom, mas na volta, por causa do trânsito, demora duas horas e meia, o que traz ao percurso casa/trabalho muito “cansaço, porque o trabalho cansa, mas às vezes esse... Nessa viagem, porque se torna uma viagem, cansa muito também” (Ângela, grifos dela).

Mesmo situadas nesses espaços desvalorizados socialmente, suas casas, alugadas ou próprias, são pequenas e, em geral, compõem-se de um a dois cômodos, variando entre quatro a cinco pessoas o número de moradores. As próprias foram compradas junto com familiares ou construídas precariamente em terrenos de parentes. Os que têm problemas financeiros, alugam suas moradias com a ajuda de filhos (Ângela) ou moram com parentes [Eduardo]. Os locais de residência trazem-lhes às vezes, estigmas: “eu me sinto discriminada por morar em favela. [...] pela sociedade [...] e até mesmo por algumas colegas de trabalho” (Isabel). Dessa forma, ela disse que “não gosto de morar lá, moro por necessidade, e procurei morar em casa de escola”, não conseguindo porque era readaptada. Todavia, apesar dessa representação, duas serventes terceirizadas, que moram nas favelas da Rocinha e do Vidigal, gostam do lugar porque é perto do trabalho e contam com as possibilidades da beleza do mar e do lazer gratuito [Bruna e Bianca]. Porém, como são lugares perigosos, principalmente devido ao tráfico de drogas, e por

não terem ajuda de parentes, algumas resguardaram seus filhos, obrigando-os a permanecerem trancados sozinhos enquanto trabalham:

De manhã ela está no colégio, eu saio deixo ela dormindo, que meu filho também sai às 4 e meia da manhã. Ela fica dormindo, 7 horas, eu deixo o relógio para despertar, ela acorda 7 horas, 7 e meia está no colégio, chega em casa meio dia, se tranca em casa. Eu peço a ela para ficar fechada dentro de casa e ela fica até eu chegar (Ângela).

Cuidadasas com suas amigadas, sugerem uma mínima participação com a vizinhança circundante às suas casas. Residirem em comunidades carentes abandonadas pelos sucessivos governos acarreta conseqüências para seus processos de vida. Elisa, estudante de enfermagem, preocupa-se com a falta de estímulos culturais - filhos podem ser aliciados pelo tráfico - e com o problema sanitário: devido às valas de lama e ao lixo a céu aberto, surgem doenças de pele e distúrbios respiratórios, afora isso, a ausência de projetos sociais agrava o sedentarismo dos idosos, tais como seus pais, que moram com ela, e sua sogra, moradora próxima. Eis suas palavras:

O lugar que eu moro é assim, é precário né!? Lugar muito assim, muito barro, barro; pequeno e tem valas negras. [...] muito, muito carente mesmo. [...] E a minha sogra também é pensionista ganha muito pouco [...] não tem condição nenhuma... é hipertensa e tal. Então. o lugar também não ajuda muito a ninguém a crescer, a nada, porque não tem ninguém pra ver a comunidade [...] E inclusive o prefeito quer fechar os postos de saúde e hospital, lá em São Gonçalo, mas estamos com problemas [...] muito grande, já esta faltando material lá. As pessoas chegam pra ser socorrida e quase... [...] Se der tempo de ser transferida né!? A tempo...se não morre. A área, entra prefeito, sai prefeito, o local continua a mesma coisa, cada vez pior. A vala são negras, águas clandestinas, sabe!? E não tem assim nada pra dar apoio aos idosos nem as crianças. Minha preocupação, [...] na verdade, até fiz uma entrevista sobre isso também é com o desenvolvimento das crianças lá. Esse período de férias, as crianças não tem nada para fazer, o que acontece? [...] grupinhos que... as drogas começa a reinar porque as crianças estão com a cabeça vazia, então, eles começam ter tempo pra isso, pra ver isso, e acaba a droga chamando atenção porque... não... nada pra se chamar atenção naquele lugar, isso é muito triste. Os idosos tem a vida muito sedentária tiro pela minha sogra e pela minha mãe. [...] Então teria que ter uma atitude na comunidade para idosos, [...] A comunidade tá muito é jogada, tá muito carente mesmo. Eu fiz essa pesquisa em cima desses idosos do local (Elisa).

Apenas duas moram bem próximo ao trabalho, em conjuntos habitacionais da CEHAB, localizados no mesmo bairro da escola oeste, provavelmente por essa localizar-se na periferia [Amanda e Maria]. Os serventes terceirizados, que moram em espaços favelados no mesmo bairro da escola sudeste, precisam ir a pé, porque a firma

não oferece vale-transporte nessa situação, embora a caminhada seja penosa e cansativa devido aos morros [Vanessa, Adailton, Maria Alice].

Duas mulheres entrevistadas são residentes em suas escolas. As residências oferecidas, formadas de três cômodos - sala/quarto, banheiro e cozinha -, foram construídas de forma provisória, ou numa sala de aula ou em “anexos”, numa extensão do prédio que passou a ser escolar (escolas Sul e Sudeste). Em construções específicas escolares, a casa do morador encontra-se no quintal, sendo independente (Escola Oeste). Para Marlene, residente da Escola Sul há doze anos, sua moradia

é uma casa boa, uma casa separada, apesar de não ter uma entrada individual [...] Posso ver uma televisão, escutar um rádio de dia, que não atrapalha o andamento da escola”. Porém, mesmo assim, ela ressalta que “o morador mora na escola por falta de opção de condições de pagar aluguel. Que se eu tivesse uma casa própria não moraria. Se eu pudesse pagar aluguel, eu não moraria.

Em quase todas as escolas municipais existe um funcionário *residente*, que pode ser qualquer funcionário administrativo que desejar essa especificidade, normalmente aceita por merendeiras e serventes. Em troca das moradias “gratuitas”, a residente tem seu trabalho e sua vida controlados por regras: exige-se uma relação nominal de seus familiares e de seus visitantes; o cumprimento de normas para lavagem de roupas; a permissão (ou não) para realizar festas particulares. Porém, destaca-se nessa função a simultaneidade de tarefas, realizadas quase em tempo integral: continua ser merendeira ou servente com todos os encargos que isso representa, mas, primordialmente, tem que fiscalizar o prédio público, seus equipamentos e espaços livres, abrir e fechar a escola, vigiar e zelar pela segurança dos funcionários e dos usuários. Hoje em dia, com o número extremamente insuficiente de funcionárias de apoio, a residente responde por grande parte dos problemas críticos da infra-estrutura da escola, tendo a obrigação, por exemplo, de limpar salas, banheiros e pátios na ausência de serventes ou de assessorar, nos fins de semana, os empregados de obras (Chaves, 1998 e 2001). Para Marlene, uma vantagem encontrada na função de moradora foi a educação de seus três filhos na própria escola e, como todos acabaram o segundo grau receberam, talvez, o estímulo do ambiente educativo.

A maior desvantagem para a residente refere-se ao fato de que, juntamente com seus familiares, necessita zelar pelo bem público durante os 365 dias do ano mesmo em férias ou em licenças, pois “a responsabilidade das atribuições de funcionário residente não cessa, mesmo que se ache em férias ou licenciado” (Rio de Janeiro, SME, Portaria nº 3, artigo 2º, 1969). Portanto, o governo municipal nega-lhe, estatutariamente,

quaisquer direitos trabalhistas. É de se perguntar se essa exigência não fere as leis brasileiras!

o pior é que não temos descanso [...] Nós trabalhamos 24 horas [...] não tenho hora para dormir, a escola funciona até onze e meia da noite, tem gente aqui porque tem supletivo¹, né? Eu abro a escola seis horas e vai até onze e meia da noite com gente... Eu sou obrigada, porque eu sou responsável pelo prédio, enquanto tiver uma pessoa estando aqui dentro, eu tenho de estar a disposição, porque eu tenho de fechar a escola, tenho de ver quem está, não está. Se já saiu, se não saiu [...] Tenho que ver se tem uma lâmpada, uma bica aberta isso é responsabilidade minha [...] no outro dia eu vou acordar às cinco e meia da manhã, entendeu?! Então, feriado, dia santo eu tenho, [...] que estar a disposição da escola, ainda mais nessa época de reforma, os trabalhadores vem no sábado, domingo, feriado, [...] eles tem que andar com o serviço e eu residente estou aí, né? Então não tenho descanso. A coisa ruim é isso que nós não somos reconhecidos desse lado (Lene).

O cargo de funcionário-residente nas escolas municipais, geralmente merendeira ou servente, assemelha-se a uma espécie de escravidão. É tão evidente a dificuldade atual dessa função que não é mais cobiçada pelas funcionárias públicas, a não ser quando se encontram em extrema dificuldade de vida, como parece ser o caso de Marlene, pois, conforme já dissemos, se tivesse casa própria ou pudesse pagar aluguel, ela não moraria na escola. Para a servente da Escola Sudeste, morar na escola foi sua solução, porque estava separada do marido e tinha dois filhos para criar. Porém,

Hoje não deixa de ser [bom], mas [...] tenho já outros olhos [...] se fosse a minha casa seria muito melhor, né? Hoje meus filhos estão casados, estão encaminhados, se precisar me mudar já não vai ser tão ruim igual como na época... mas foi bom, ainda é! (Lene).

2 Formação e experiência profissional das merendeiras e serventes

Dentro do quadro funcional da rede de ensino carioca, começa a definir-se uma diferença entre as funcionárias de apoio, em relação à sua escolaridade.

Até a década de 90, em geral, muitas merendeiras e serventes entravam para a unidade escolar como “mães ou responsáveis de alunos”, sem qualquer vínculo trabalhista, numa forma de trabalho onde prevaleciam os acordos pessoais com muita dependência das direções, semelhantemente aos tratos vigentes entre patroa e empregada doméstica. De certa forma, acalentando sonhos futuros de segurança para si e seus parentes, vislumbraram no cargo “voluntário” de servente ou merendeira a possibilidade de serem futuramente contratadas ou efetivadas sem concursos, tornando-

¹ Nível de ensino, normalmente aplicado no turno da noite nas escolas estaduais, que, às vezes, funcionam nos prédios das escolas municipais.

se funcionárias públicas da educação através de um ato esporádico e político do governo (Chaves, 1998). Contudo, “voluntárias”, à mercê de acordos com a “caixa escolar” ou mesmo de “graça”, há que se perguntar: seria essa uma forma legal de “contrato de trabalho”?

Olha, eu dei uma sorte, graças a Deus eu trabalhei seis meses só [sem contrato funcional]. Não tinha [trabalho certo]. Aí, em sessenta e sete, eu consegui um estágio na Escola [...] através de uma colega,[e] uma diretora também muito maravilhosa. Naquela época até podíamos, não se pode mais? Eu entrei pra um estágio, sabendo até então que eu não ia ganhar nada, mas precisava. Eu tentei me agarrar naquilo, que um dia eu seria aproveitada, como fui. E, graças a Deus, consegui, junto com os meus produtos que eu vendia, completar e seguir minha vida criando os meus filhos, que hoje estão grandão, tão cascudo. [...] Desculpa aí, saiu cascudo. (Risos). Mas foi bom. [...] Que eu cheguei no outro dia pra trabalhar tava aquele burburinho ‘Saiu o nome das menina que tão estagiando’. Eu digo: ‘Ai, cadê o meu? Será que o meu taí?’ Ai, o meu tava. Foi muito bom. Uma gritaria. Um abraça-abraça. Foi maravilhoso [...] Era um salário bem pequenininho, mas que rendia. Rendia (Amanda).

Verifica-se que são mulheres pobres, geralmente negras, que aceitaram trabalhar nestas condições escolares devido as suas prementes necessidades financeiras. As merendeiras e serventes mais antigas advieram de segmentos sociais de baixa escolaridade que “não têm qualificação. Nem para ser merendeira! Porque tudo na vida a gente tem que ter uma técnica; uma técnica de fazer comida para muita gente, [...] No Município [...] elas são jogadas na cozinha” (DGPM, 2000:13). Classificar o trabalho das merendeiras e serventes como não-qualificado é desconhecer que as mulheres vivenciam desde cedo um processo informal de qualificação socialmente não reconhecido (Kergoat, 1989). Nesse capítulo e no próximo, mostraremos as várias qualificações/ competências das merendeiras e serventes, avançando as reflexões de Kergoat.

Algumas funcionárias atribuem sua baixa escolaridade às assimetrias de classe e de gênero. Por serem pobres, foi difícil conciliar o trabalho desde a infância com o estudo: “meu pai morreu muito cedo, aí eu fui trabalhar. Aí acho que foi com 14 anos que eu fui estudar” (Paula). Quando adultas, o casamento, o trabalho doméstico e o remunerado lhes roubou o tempo necessário a uma atividade estudantil, situação explicitada pelas merendeiras e serventes que menos estudaram:

Eu estudei. Estudei um pouco. Não estudei assim a perder de vista. Justamente até então por causa dos meus filho, que hoje eu me arrependo. É, era um pouco difícil. [...] não segui meus estudos. [...] cheguei até uma boa parte que deu pra mim fazer a minha vida. [...] eu trabalhei muito no horário da tarde, eu chegava na minha casa sete

hora, então, o que que eu ia fazer? Fazia uma jantinha melhor, [...] dar um pouco da minha atenção, então eu esqueci dessa outra, acho que não deveria ter esquecido. [...] E com certeza hoje me ajudaria muito mais. Agora, se eu penso mais um pouquinho, se meu pensamento fosse, é, anos atrás, eu não tinha feito isso não. Eu tinha arrumado o meu jeito, eu tinha seguido, que hoje com certeza, que eu saí, que eu tô dando um balancete nas minhas finanças, tá difícil (Amanda).

eu sempre tive essa vontade de continuar meus estudos, mas pouca oportunidade, chance, porque [...] eu poderia ter estudado a noite no caso, mas a gente com criança pequena fica mais difícil, principalmente quando a gente não tem uma outra pessoa para ficar com o filho da gente (Ângela).

Inclusive, a rotatividade ou a incompatibilidade de horários de trabalho escolar impediu-lhes o retorno à vida estudantil: “até que recomecei aqui. Mas não deu [...] eu estava trabalhando, conciliando uma coisa a outra, mas chegou um dia... como a gente tem que ser transferida às vezes, o trabalho [...] muda de horário, atrapalha muito, eu tive que parar de novo” (Bruna).

Contudo, a baixa escolaridade em algumas merendeiras e serventes explica-se também pelas dificuldades que a população negra enfrenta. Morando em áreas periféricas, com grande percentagem de analfabetos e poucos, ou nenhum, estímulos culturais, as crianças negras têm dificuldades ao acesso e à permanência na rede de ensino público: ingressam tarde nas escolas, apresentam maiores índices de evasão e repetência (Andrews, 1998; Barcelos, 1992; Hasenbalg e Silva, 1990; Henriques, 2001; Lima, 1999a: 149; Paixão, 2003: 77-85 e Rosemberg, 1990 e 1999). Pinto (1952:165) constatou que de “cada 100 universitário em 1940 95,2% eram brancos, 4,2 pardos e 0,5 pretos”, completando um círculo vicioso: “o homem de cor porque ocupa na sociedade uma posição inferior, não tem oportunidades educacionais e porque não se instrui nem se educa – conserva-se em posição social e econômica inferior”.

Na década de 1990, houve uma acentuada melhoria na educação brasileira, em geral, tendo efeito sobre os índices de escolaridade da população negra. Todavia, essa universalização educacional coincidiu com a desvalorização do ensino (Paixão, 2003: 86). Logo, nas escolas públicas,

na grande maioria, os professores não vão nem aí, porque eles estão insatisfeitos com o salário, então eles vão pra escola mesmo pra cumprir a carga horária. [...] não vão ficar perdendo tempo [...] Essa dobra das professoras também é muito prejudicial porque ela tem que trabalhar dois turnos. O primeiro turno até trabalha mais ou menos, porque já chega com disposição, mas no segundo turno ela já tá lá cansada, o dia inteiro criança gritando, uma perturbação danada, então o serviço já não rende muito. [...] E o negro, coitado, ele tem que ficar nessas escolas, porque a condição que ele tem são as escolas públicas. E não tem como ele conseguir muita coisa. [...] Muito difícil o negro

que, hoje em dia, quer encarar uma universidade. Não é que nem queira, é porque as condições que as pessoas vivem não dá. Eles têm que priorizar o quê? É trabalhar, comer, beber, se vestir (Mila).

A desigualdade entre negros e brancos é perversa com a população infanto-juvenil. Numa complementação da renda familiar, a criança negra insere-se precocemente no mercado de trabalho em ocupações subalternas e muitas vezes, desestimulada com o tipo de vida que lhe é oferecido, iniciam famílias ainda adolescentes. Logo, a desigualdade aparece também na gravidez na adolescência, pois, enquanto o percentual de jovens negras entre 15 e 17 anos com filhos é de cerca de 10%, das jovens brancas é de 6,3%. A gravidez precoce perpetua a situação de pobreza, porque a adolescente pára de estudar para cuidar do filho, mas precisa trabalhar, geralmente, em empregos de baixa qualificação (Almeida, 2003: 33). Os dados do PNAD de 1998 revelaram as desigualdades no setor educacional: dos 46% de negros brasileiros, quase a metade - 45,1% - concentrava-se na faixa dos sem instrução ou com menos um ano de estudo, enquanto do grupo brasileiro branco - 54% - somente 10% encontrava-se em tal situação educacional, ou seja, no “grupo dos negros e pardos, há 35% de analfabetos, enquanto entre brancos há 15%” (Minayo, 2000: 11; Tavares, 1991:29; Lima, 2001). Logo, chegam ao terceiro grau em números reduzidos, sendo que apenas 2% dos negros têm escolaridade equivalente ao nível universitário, em comparação a brancos que têm 11 % (Lima, 1999a: 150; Valladares, 1991: 89-90 e 93).

Olhando pelo recorte de gênero, essa situação complexifica: em qualquer região do país, entre mulheres da mesma origem social, as negras obtêm níveis de escolaridade inferiores aos das brancas: enquanto 1% da mulher negra atinge os 12 ou mais anos de estudos, 10,4% das brancas conseguem o mesmo (Bento, 2000a; Lima, 1999a). Essas situações desiguais acarretam uma circularidade da pobreza e da desigualdade racial.

Os resultados dos concursos públicos para merendeiras, notadamente os de 1992, 1997, 2001 e 2002, começaram a alterar o perfil funcional desse cargo, porquanto as selecionadas, em sua maioria, foram candidatas mais novas em idade, com nível de escolaridade de ensino fundamental ou médio, sendo freqüente a admissão de docentes “primárias”. O Departamento Geral de Perícias Médicas confirma essa última característica: “eu já fiz admissional de servente e de merendeira que eram professoras primárias, nós temos aqui. A Secretária [...] do outro Departamento [...] é professora primária, mas ela fez para servente. Ela tá em Cargo Administrativo” (DGPM, 2000: 4). Esses dados fogem da regra do mercado ocupacional brasileiro, que mostra uma escolaridade média de até 5,1 anos de estudo para os trabalhadores do setor terciário, com serviços desse tipo, como o de cozinheiros e serventes (Hasembalg, 1999: 22).

A maior parte das vinte e uma merendeiras e serventes entrevistadas apresenta uma escolaridade acima da exigida para os cargos que exercem, que é de apenas as quatro primeiras séries: seis têm o ensino fundamental completo (oito anos de estudo) - Marlene, Carmem e Aparecida, Bianca, Adailton, Eduardo -, cinco, o segundo grau completo (12 anos de estudo) - Gilda, Isabel, Norma, Lene e Alice -, uma cursa a faculdade de enfermagem - Elisa - e outra tem o nível superior completo - Mila. Apenas oito apresentaram escolaridade entre 5 a 7 anos de estudos, ou seja, o ensino fundamental incompleto: as merendeiras [Amanda e Ângela], as serventes públicas [Lúcia, Maria], as serventes terceirizadas [Vanessa, Paula e Bruna]. Em geral, as menos escolarizadas são mulheres negras, pois delas somente a servente Bruna era branca.

A alta escolaridade dessas atuais candidatas em relação à exigida nos concursos revela o nível de desemprego, o atrativo de segurança empregatícia representada por um serviço público.

Nos dias de hoje, quando o desemprego e a perda das garantias sociais agravam-se, algumas pessoas ainda iludem-se acreditando que, dentro do emprego municipal, poderão trabalhar em outra função, em acordos particulares com chefias ou fazendo concursos internos, possibilidade existente em outras épocas. Logo, inscrevem-se, nos concursos de merendeiras, candidatas habilitadas às ocupações de maiores níveis de escolaridade e, portanto, melhores salários: “Foi quando eu fiz o concurso pra merendeira. Eu falei assim: ‘Eu vou entrar pra merendeira porque é fácil, eu tenho formação, lá dentro eu melhora’. Eu ainda me iludi...” (Mila). Na escola sudeste, encontramos muitas merendeiras do último concurso de 2002. Desempregadas, com cursos diversos, tais como, o de analista de crédito e de telefonista [Norma], o de auxiliar de enfermagem [Elisa] ou estética [Alice], sem chances no mercado, algumas pela idade, adiaram os sonhos profissionais e foram ser “temporariamente” merendeiras:

fiz um curso de telefonista do SENAC e recepcionista [...] Técnicas de vendas, telefonista de todas as mesas, análise de crédito, esses cursinhos que têm entre Bancos e financeiras eu fiz diversos cursos, tenho segundo grau completo. Fiz tanto curso na minha vida! E fiz cozinheira, até... fiz acompanhante de idoso, e até eu tive essa função agora ultimamente, que eu consegui emprego. [...] Eu tenho umas amigas que são enfermeiras que elas disseram para mim: “Por que você não faz? Acompanhante de idoso é assim, se você agüentar cuidar do idoso, não tem idade”. E eu fiz esses cursos no ano de 2000. [...] pela idade que eu tenho não conseguia mais emprego na minha área, sou analista de crédito. Não conseguia mais, de forma nenhuma estava me aceitando, deixei currículo assim em milhares de lugares, não conseguia. E a minha irmã é merendeira do estado, quando saiu esse concurso, ela falou: “Por que você não faz, não é? Pelo menos tenta”. Eu tentei, graças a Deus consegui, estou aqui. Mas eu pretendo

não ficar, sabe? Eu quero tentar outros concursos, fazer alguma outra coisa pra que eu saia da cozinha (Norma).

Todavia, a alta escolaridade de algumas merendeiras demonstra também a dificuldade do retorno ocupacional para mulheres negras habilitadas em cursos de segundo e terceiro graus. Após a década de 1960, embora o setor educacional revelasse menores desigualdades de raça, ainda assim apresenta discriminação, pois as mulheres negras fizeram o curso universitário até três vezes mais que as brancas, no entanto, esse investimento tem diferente impacto nos seus destinos, porque as primeiras não conseguem estar em postos de trabalho iguais aos das segundas (Bento, 2000a; Lima, 1999a), provavelmente porque as faculdades particulares, muitas vezes, noturnas, onde, em geral, estudaram, apresentam um ensino de qualidade inadequado, não as capacitando para a concorrência no mercado de trabalho. Aliás,

estudos indicam que negros e mestiços estão espostos à discriminação ocupacional, pela qual a avaliação de atributos não–produtivos, como a cor das pessoas, resulta na exclusão ou acesso limitado a posições valorizadas no mercado de trabalho. Soma-se a isso a discriminação salarial, evidenciada nas menores taxas de retorno à educação e à experiência obtidas por não brancos, sendo que a diferença na taxa de retornos nos níveis educacionais aumenta. (Hasenbalg, 1996: 240).

A história de Mila é exemplar. Embora negra, conseguiu, auxiliada pela família - “quebrar essa barreira e tentar uma coisa melhor”² -, ou seja, trabalhar de dia, ingressar e permanecer numa faculdade à noite. Porém, continua merendeira, sem perspectiva de trabalho em sua área de especialidade:

Eu paguei até onde eu trabalhava e depois ele [meu pai] me ajudou a pagar. [...] consegui o crédito educativo. Então deu pra eu ir até o final da faculdade sem problemas. [...] Eu tenho uma outra profissão. [...] eu sempre trabalhei paralelo à escola. [...] ‘como é que você tem uma formação e fica trabalhando de merendeira?’ Porque no lado da ‘fono’ [fonaudióloga] eu tive, assim, muita dificuldade [...] já fui a algumas escolas, procurar trabalho como ‘fono’ [...] fizeram aquela entrevistazinha comigo como se nem quisesse fazer. Porque eu senti que tem um preconceito... (Mila).

O fato de mulheres com formação superior, continuarem em trabalhos escolares de baixa qualificação, produz frustrações, auto-estima negativa e desânimos que podem acarretar sofrimentos também de origens raciais:

Eu senti que eu já não tinha mais chance nenhuma por ser negra, sabe, numa escola particular. Isso aí não é que eu tenha, sabe, me acomodado muito não, mas isso me desanimou bastante, porque a gente estuda esse tempo inteiro [...] eu sempre procurei ser uma boa

² A respeito da possível ascensão social da população negra através dos cursos universitários ver o trabalho de Teixeira, 1998.

profissional e uma boa estudante, e chega na hora me fechar a porta por causa duma cor. Por causa da raça da gente (Mila).

Todavia, parece que o ambiente escolar estimula a valorização dos estudos, pois, embora os homens não demonstrassem desejos de estudar, comprovando que, em geral, as mulheres estão estudando mais que os homens, duas funcionárias estão completando o primeiro grau e quatro pretendem, se o dinheiro permitir, cursar faculdades de direito ou de assistente social, visando sair das funções escolares:

Consegui estudar... que eu vim morar aqui [na escola] eu tinha a terceira série, comecei a estudar fiz meu segundo grau, hoje tenho meu segundo grau completo. Fiz um curso pré-vestibular e pretendo fazer faculdade. Eu quero fazer direito, pretendo fazer uma faculdade e ainda não fiz porque tem aqueles altos e baixos na vida da gente, meu filho está desempregado, e meu marido também tava e agora que ele conseguiu arranjar um emprego aí eu quero ver se consigo fazer uma 'Estácio', que a gente tem direito a 50% [de desconto] (Lene).

Embora tenhamos percebido que os filhos de merendeiras e serventes não atingiram o grau de escolaridade que elas sonharam, não se pode atribuir esse fato à falta de atenção para com o cuidado e a educação dos mesmos e sim porque, provavelmente, não tiveram condições culturais e/ou financeiras para auxiliá-los. Mesmo assim, muitos deles terminaram o segundo grau ou cursos militares. Outros foram obrigados a trocar os estudos pelo trabalho: “Não, eles fizeram até a quinta, não vou mentir pra senhora que fizeram até a oitava que não fizeram não, cedo foram trabalhar” (Lúcia).

A minha filha [...] trabalhava na Souza Cruz, então, não tinha tempo. Ela andou trancando várias matrículas. Ela fez até o segundo ano de Normal, [...] parou, e fez também o segundo ano de laboratório, mas isso foi no [particular], mas aí teve que parar por causa do horário da Companhia Souza Cruz (Amanda).

Essa merendeira, não conseguindo educar seus filhos como pretendia, preocupava-se, na atualidade, com os netos:

tem um que ele fez quatorze anos agora, tá grandão, [...] já passei pra ele “Garoto, você vai pra escola. Não importa a tua idade. Entrar na segunda série, não importa. Mesmo se um colega fizesse uma horinha contigo, [...] você responde pra ele: ‘Eu quero estudar. Vamo comigo?’ Porque geralmente quem não quer que faz isso. Você quer? Então você tem que ir pra escola”. Então, já tá grande, aí fica com vergonha. Tinha que ser estudado um meio pra trazer essas crianças que não vão pra escola, até porque já têm doze anos, ou quatorze, têm vergonha [...] outros não têm interesse, não foi despertado pelos pais mesmo, não acostumou as criança desde pequenininho a ir na sala de aula. De repente, também vem dos pais (Amanda).

A merendeira Mila esforça-se para ajudar seu filho a permanecer no tradicional Colégio Pedro II, no centro. Morando em Bangu, bem distante, acorda cedo, toma uma

condução durante uma hora e meia, leva o filho ao colégio e depois utiliza outro transporte em direção ao seu trabalho. Por esse motivo e, também por fidelidade à direção que muito a tem ajudado, não utiliza a vantagem da readaptação, trabalha na escola centro, mesmo que longe de sua residência:

Eu trabalho no Maracanã e moro em Bangu [...] eu acordava quatro horas, não, acordava três e meia da manhã, pra ir lá pro ponto final do 379, pra pegar o ônibus de cinco e meia. Que eu tinha que tá com o menino [...] porque nós tínhamos que ser os primeiros da fila, porque ele tinha que entrar comigo na roleta porque as pessoas reclamavam de estudante tá sentado. Como a viagem era muito longa e cansativa, então eu tinha que tá pagando a passagem dele pra evitar constrangimento com os outros passageiros. [...] E sem contar que sair daqui era sair à noite, praticamente. Dormíamos muito pouco [...] Fui até readaptada pra “próximo à residência”. Como você tá vendo aqui embaixo, tem um colégio em frente, eu podia tá trabalhando aqui perto de casa (Mila).

Entre todas, apenas o filho adolescente da servente terceirizada que não gostava de estudar [Vanessa], não frequentava escola. A servente Carmem teve uma preocupação a mais com a educação de um dos seus filhos, com nove anos e ainda na segunda série do ensino fundamental, porque apresentou distúrbios de linguagem e dificuldades de aprendizagem. Antes de trabalhar em escolas, ela achava que a professora de seu filho “nem tava aí”. Porém,

Hoje eu já penso melhor, que tem que ser o aluno e a professora. Entendeu? Os alunos e os professores junto. Que antes que eu achava [...] a professora ia ligar só se o aluno fosse bom na matéria, hoje acho que não [...] Que o meu filho, ele estuda no [...], no começo, eu era chamada lá a semana quase toda, porque ele é prematuro e ele tem dificuldade de falar, já botei ele na ‘fono’, mas melhorou bastante. Então, de ano passado pra cá, ele tá uma maravilha. Graças a Deus, é outra criança. Então [...] ele também se interessou e os professores também se interessaram por ele. Por isso que ele tá uma criança melhor. Esse ano ele tá até naquele... foi chamado [para o] C.E.C, não? Essa... a [eleição] que teve na escola, esse voto que teve na escola... (Carmem).

Entretanto, os filhos de algumas merendeiras e serventes já cursaram ou cursam faculdades: “tenho uma filha com 22 anos que está se formando, está na faculdade [de Psicologia, na UERJ] e está trabalhando” (Alice). Outra funcionária explicou: “Tenho duas filhas, uma é formada em Pedagogia [na UERJ] a outra tá também fazendo Pedagogia, está no segundo período [na UERJ]” (Isabel). Além dessas, o filho mais velho da merendeira Ângela está fazendo o primeiro período de Biologia em universidade particular, “e a minha filha, a segunda, 19 anos, está terminando o terceiro ano [do segundo grau]. E a mais nova [com 9 anos] vai pra quinta série agora no

próximo ano”. Também, as duas filhas da merendeira Norma cursavam nível superior: “Uma se forma agora em enfermagem, está se formando esse ano, e a outra faz turismo”.

Esse é um dado importante, pois o acesso de seus filhos ao nível superior revela uma ascensão social. Acreditamos ser esse um lado positivo das trajetórias de vida de merendeiras e serventes, na medida que conseguiram ajudar seus filhos a ultrapassar as dificuldades sócio-econômicas, raciais e de gênero, na área educacional. Porém, também um lado positivo do local de trabalho, no sentido que o meio escolar, provavelmente, incentivou a luta por uma melhor educação de seus filhos.

Na SME, não existe curso específico de formação profissional para a confecção da merenda escolar, apesar da responsabilidade da merendeira sobre a adequada nutrição dos alunos. Algumas acreditam que não é mesmo necessário, pois “merenda de escola é fácil, não tem muito mistério não” (Márcia) e suas falas indicam a não profissionalização dessa atividade. No entanto, quais aprendizados seriam possíveis? Uma merendeira com anos de experiência escolar, reforçando a valorização do próprio trabalho, afirmou que os cursos oferecidos pelo Instituto Iannes Dias não ajudavam na confecção da merenda, porque o conhecimento, para cozinhar tantas refeições nas condições ambientais apresentadas, adquiria-se na ação coletiva do dia-a-dia:

Não, eu não acho que os curso dá nenhum... assim, para a gente saber trabalhar. Eu acho que a gente aprende é com as colegas, mesmo. Quando a gente chega na cozinha, as colegas, vendo elas trabalhar, e elas ensinam, e elas fazem todo serviço pra gente. A gente aprende na prática porque no curso é só teoria e muitas... você não pode nem comer, que eu vou dizer, pode nem empregar na escola porque é uma teoria muito além do meio aonde a gente trabalha, né!? Quer dizer ela passa uma coisa... quando a gente tá fazendo o curso, a gente sabe logo que na escola da gente não vai funcionar porque não tem meios de funcionar, entendeu!? É muito precário o serviço de merendeira nas escolas (Isabel).

Contudo, outra merendeira, recentemente admitida, refletiu a importância de cursos, culpando sua inexistência ao desinteresse com a melhoria profissional das classes subalternas:

Com certeza seria melhor, não apenas para nós merendeiras como para as crianças também. Porque [...] iríamos aperfeiçoar mais o nosso trabalho. E inclusive tem muita gente que entrou mais porque estava desempregado e não por gostar de exercer a profissão, mas por opção no momento. E a gente tendo os cursos ia melhorar não só para gente como também... A maioria do pessoal eu acho que se interessaria mais em ficar, em aprender, ia gostar daquilo que está fazendo. Ter amor naquilo. [...] não existe porque eles não se preocupam muito com a classe mais baixa. Eles querem da média para lá. [...] A gente procura

dar o melhor de nós mesmos, mas assim, porque nós queremos melhorar não porque a gente tem uma ajuda (Ângela).

Essas funcionárias admitidas recentemente imprimem diferentes relações sociais de trabalho na gestão escolar, não aceitando formas paternalistas presentes no cotidiano como os acordos com as direções que as mais antigas apresentam, de acordo com seus interesses:

meu problema maior é mais com o pessoal antigo, não é com o pessoal que entrou comigo. [...] acho que deveria, em algumas escolas, ficar só merendeiras novas e outras... Porque não adianta, as merendeiras antigas não querem trabalhar, não querem mesmo, isso é fato. Elas não querem. Então, se elas poderem se encostar na gente elas se encostam mesmo, passam o dia rodando, está sempre inventando um negócio para não fazer nada. E isso me deixa revoltada, não é? Porque eu não aceito [...] Reclamo, reclamo. [...] Essa [...] era a chefe da cozinha. [...] desde que eu cheguei aqui eu não aceitei, ela não entrava na cozinha, ela chegava ali dava bom dia, entrava, pegava o cafezinho dela, “Vou para o gabinete”. E sentava no gabinete da diretora, ficava para lá, ficava na secretaria até a hora dela ir embora. E eu comecei a gritar [...] a minha diretora [recente] falou assim: “Você tem que resolver o teu problema pessoal com a fulana”. Eu falei: “Não tenho não. Eu não tenho problema pessoal com a fulana. Até fora do trabalho a gente se dá muito bem, entendeu? Meu problema é lá dentro” (Norma).

Além disso, de maneira geral, com o novo perfil de escolaridade são mais qualificadas e, portanto, muitas vezes, desviadas, temporária e extra-oficialmente, de funções, trabalhando, por exemplo, na secretaria da escola e responsabilizando-se em atividades extra-curriculares. Apesar de a entrada de merendeiras com melhor qualificação indicar uma tendência de concorrência desleal para as trabalhadoras de nível primário, predominantemente negras, que ficarão excluídas até mesmo dessas funções, o processo educacional poderia ganhar mais eficiência, conforme a concepção integradora de formação do educador infantil, proposta por Campos (1994), como também pelos fóruns sindicais:

o educador profissionalizado supõe, além de sua atuação direta ou indiretamente correlata à aprendizagem, uma habilitação específica como profissional da educação, ou seja, com formação pedagógica. As atuais merendeiras não a têm, nem mesmo as nutricionistas com nível superior. Haver-se-ia de dar a estes hoje considerados “funcionários de apoio” um estatuto pedagógico, transformando seu envolvimento real na educação num projeto institucional. É a tese da CNTE (Monlevade, 1997:157).

3 Relações de gênero e de raça no mundo do trabalho

Tradicionalmente, a identidade masculina hegemônica na sociedade ocidental baseia-se na possibilidade do homem ser “genitor” e “provedor” e, na função de “chefe

de família”, manter a autoridade moral e a honra da casa, adquirindo o “direito” de controlar a sexualidade das mulheres - esposas, irmãs, filhas. Essa dominação masculina seria uma das modalidades de violência de gênero vinda do controle social e “das formas ‘ideacionais’ de socialização e domesticação das mulheres” (Saffioti, 1994:444). A normatização cultural de gênero, acarretando discriminação e submissão feminina, embora não compreenda atos de agressão física, configura uma modalidade de violência, simbólica, como a desvalorização profissional da mulher.

Não se admira, portanto, que o controle da sexualidade feminina pelo homem através do casamento e do nascimento dos filhos foi uma das razões de algumas merendeiras e serventes terem sido impedidas de continuar a estudar, assim como entrarem no mercado de trabalho remunerado, anteriormente ao da escola, conforme seus depoimentos:

Só que eu casei e meu marido não deixou eu trabalhar. Estudar e trabalhar, ou... Ele achava que eu tinha que ficar em casa. E engravidei. Depois que eu casei, três meses depois já estava grávida do meu primeiro filho. [...] Ele tinha ciúme. Na época eu tava com 22 pra 23 anos, eu era relativamente, não muito bonita de rosto, mas eu tinha um corpo muito bonito, umas perna muito bem torneada. Ele achava que se me deixasse muito, assim, estudar, fazer faculdade, de repente... Mas aí, ele era uma pessoa ciumenta. Tanto que eu, quando eu fazia o científico, na época que eu estudava era científico, ele me esperava até as quatro aulas [...] Então, eu optei pra ficar em casa. E depois surgiu esse concurso [de merendeira], eu fiz. Eu não estudei porque eu tinha, é, eu sabia das coisas e o concurso de merendeira era primeiro grau, eu tinha condições de fazer. [...] depois fui chamada pra fazer a prova [prática] (Gilda).

Com esse raciocínio, negando a interferência do marido, a merendeira acredita que a escolha em ficar em casa foi sua e demonstra a interiorização da construção ideológica de gênero que permite que o homem seja o protetor da honra feminina. O marido admitiu a possibilidade dela trabalhar na função de merendeira em escolas públicas, atividade laboral menos qualificada comparada à sua escolaridade, talvez, porque significasse um local de trabalho feminino e, por ventura, não propiciador da infidelidade conjugal.

A trajetória de vida da merendeira e também fonoaudióloga resume a situação submissa da esposa que fica em casa, cuida de filhos, incentiva a profissão masculina, mas, violentando seus anseios, descuida da sua, conscientizando-se disso, às vezes, bem mais tarde. Numa auto-avaliação, conta-nos que a “mulher quando fica apaixonada, fica burra”:

quando eu me formei eu tive muitas oportunidades, mas infelizmente eu fui me envolver com a pessoa errada. [...] o pai do meu filho, ele

tinha já dois filhos, então o que que ele fez? Morávamos longe. Ele me tirou do trabalho que eu fazia, daquela minha vida, aquela coisa que eu tinha assim de acadêmico, de correr atrás [...] Ele me tirou disso pra ficar dentro de casa, como dona de casa, cuidando das crianças. Então isso me prejudicou muito, muito, muito. Enquanto eu coloquei ele lá em cima, que ele não tinha nem o segundo grau direito na hora, na época que me conheceu, tava terminando, e eu coloquei ele dentro de uma faculdade, incentivei, claro, né, pra ele poder melhorar, e hoje em dia ele tem uma profissão boa, conseguiu se formar em Geografia, acho que tá fazendo mestrado agora, ou [...] já fez uma especialização. Quer dizer, ele tá só melhorando, melhorando, enquanto que eu fiquei parada no tempo, porque eu fui abdicar da minha vida em função dele (Mila).

A produção e a reprodução social das formas de controle da sexualidade feminina pelo homem seja pai, marido ou irmão, faz parte da criação da mulher, sendo controlada e mediada no ambiente privado da casa pela própria mãe. Porém, como sujeito ativo, parte das mulheres consegue romper com a relação dominada/dominante, na medida que “a construção da identidade de gênero envolve um processo permanente de acomodação e resistência” (Anyon, 1990: 13; Saffioti, 1994: 453). Aquela merendeira confirma isso:

Porque aqui em casa a minha mãe criou a gente, que a mulher tem que ser aquela submissa, aquela coisa assim voltada pra, pro marido, pra casa, pros filhos, e tudo, né. Eu já tô até rebelde, porque eu arrumei um filho sem casar [...] fui morar com o pai dele, me separei, entendeu? Voltei pra casa, agora tô com namorado. [...] Eu sou até um pouco rebelde pra, pra formação que eu tive. Entendeu? Os meus irmãos! Ih! eles me recriminavam à beça. Mas aí eu falei assim: ‘Ah, eu, a vida é minha!’ (Mila).

Uma servente, embora admitisse que o trabalho doméstico é “dobrado. Ser dona de casa, é filho, é marido, pra lavar, passar e cozinhar pra essa turma toda [...] éramos cinco”, por necessidade econômica, trabalhou também em escola pública, local mais fácil de conciliar trabalho remunerado com sua responsabilidade doméstica. Entretanto, para isso, ela precisou resistir ao controle do marido e aos apelos da mãe:

Eu sempre tive vontade de trabalhar fora porque eu acho que mulher não é pra ficar em casa. Só cuidando de casa, marido e filho. [...] o meu marido nunca, nunca, admitiu. Eu fui com o risco até duma separação. Mas eu falei: ‘Eu vou trabalhar, eu não vou ficar dentro de casa. São quatro filhos pra gente dar conta. Não é mole não’. [...] A minha mãe mesmo era contra: [...] ‘você não tem necessidade’. ‘Eu não sei o dia de amanhã, eu tenho que ir também. Não sou aleijada. Eu tenho que trabalhar também’. Graças a Deus eu sou perfeita, né. Aí fui à luta, contra a vontade dele. Era dois contra um: a minha mãe e o meu marido contra mim. [diziam] que tava com vontade de largar os filhos. Hoje em dia eu digo pra ele: ‘Tá vendo? Se eu não fosse, como é que ficava, hein?’ Eu não gosto de ficar

dependendo [...] Eu acho que ele não era obrigado a ficar ali sozinho, se matando, e eu... Dava tempo também de eu ir, por isso eu fui. Falei: 'Vou trabalhar em escola não é o dia todo, aí eu venho pra casa ajeito a minha vida, cuido dos meus filhos' (Maria).

Algumas mulheres viúvas, satisfeitas com sua condição feminina, independentes, optaram por viver sozinhas, embora ajudadas pelas famílias onde estiveram empregadas:

acho que a vida é maravilhosa. Quando eu era casada não [...] tinha esse sossego que eu tenho na minha vida, entende? Por isso que eu vivo sozinha, pago tudo sozinha [...] Sabe por causa de quê? É o ditado: 'se a gente ficou dependendo de homem, a gente nunca vai pra frente' [...] Eu consegui muita coisa, graças a Deus, na minha vida, com o meu suor. E também as patroa me dando, graças a Deus, me deu muito apoio, muito, muito apoio. Sabe? Elas fazia compra, me dava pra levar pras criança. [...] eu hoje levanto a mão pro céu [...] A gente passa umas coisinha miúda, mas... problema de família, doença em família, mas o resto a gente vai levando (Lúcia).

Se a precariedade sempre esteve associada ao trabalho feminino (Brito, 2000), em geral, desvalorizado nas estruturas econômicas e nas simbólicas, mais ainda o é o trabalho desqualificado reservado às mulheres pobres e negras, como as nossas merendeiras e serventes. Algumas pesquisas mostraram o que ainda predomina como senso comum, ou seja, a atividade principal dos homens é o trabalho para prover a família, enquanto as mulheres trabalham quando a necessidade as obriga, para auxiliar /subsidiar a manutenção familiar, sendo considerada atividade secundária ao nascimento e criação dos filhos e não inerente ao ser feminino como os homens. (Stolcke, 1980: 106). Todavia, nessa pesquisa, verificamos que trabalhar apenas para auxiliar os maridos não se mostrou como uma verdade para as merendeiras e serventes, mulheres pobres, que sempre tiveram necessidade de trabalhar, até porque grande parte sustenta suas famílias. Demonstraram que o trabalho é fonte de sentido em suas vidas: "ia pro meu serviço com aquele amor, com aquela garra, aquela felicidade de trabalhar. Eu sempre amei o que eu fazia, fazia porque eu sempre gostei" (Amanda). Inclusive, o trabalho é saudável, dá-lhes poder e iniciativa:

as pessoas que estão em casa elas ficam muito, como diz, não têm saúde, elas ficam muito estressada, triste, entra em depressão e elas trabalhando se sentem poderosas sentem assim como é que a gente fala? Preparada, elas têm outra opinião, né!? Ela tem iniciativa, por isso que eu digo, as pessoas tem que trabalhar porque ajuda não só financeiramente, mas pelo bem estar também né!? (Elisa).

Ao estudarmos as interferências de gênero, raça e classe nas serventes e merendeiras, estamos conscientes que essas pertencem prioritariamente ao segmento populacional, composto por mulheres negras e pobres, que sempre foi tratado como

marginalizado desde o período de formação da identidade nacional, nos fins do século XIX e início do XX.

Durante a escravidão, frente à posição social do negro no mercado ocupacional, “tudo estava no seu lugar” (Pinto, 1978: 170), ou seja, os lugares de cada grupo estavam organizados e definidos de antemão, dispensando atitudes discriminatórias. Após a abolição, em virtude da ideologia do embranquecimento e da solidariedade racial branca, os trabalhadores negros foram impedidos de concorrer no mercado de trabalho moderno (Andrews, 1998). Por sua cor e classe, foram vistos como ignorantes, inaptos, não diligentes ou indisciplinados (Lima, 1996:27). Esses fenômenos constituíram-se uma barreira profissional para os ex-escravos e negros libertos, baseada na raça e na capacitação profissional (Santos-Stubbe, 1998: 52). Ou seja, permitiu-se que ficassem em seus “lugares” subalternos, separando “serviço de branco” e “serviço de negro” (Fernandes, 1978: 269-292; Lima, 2001:239). No contexto brasileiro,

As representações das desigualdades raciais têm profundas raízes na experiência dos indivíduos no mundo do trabalho e tem se tornado evidente [...] a existência de distintos espaços ocupacionais de trabalho, relacionados à filiação racial do trabalhador (Lima, 1999b:239).

Poucas estatísticas demonstram o papel do negro na formação da economia brasileira, somente iniciadas pelo censo de 1940: com pouca atuação na indústria, concentrava-se em setores de menor dinamismo, nas atividades rurais e nas regiões menos desenvolvidas, com poucas possibilidades de integração em mercados urbanos e modernos de trabalho, situação vigente na década de 1990 na sociedade brasileira (Andrews, 1998: 262), na medida que o trabalhador negro concentrava-se ainda em setores de menor dinamismo. Encontrava-se, geralmente, em atividades agropecuárias ou serviços de transporte, realizando trabalho tipo pesado ou sujo, ou ambos, tais como o emprego doméstico remunerado e serviços de manutenção, sobretudo como porteiros, vigias, serventes, garçons, cozinheiros e trabalhadores braçais, sem especificação, percebendo uma renda média mensal de um salário mínimo. Porém, “a sua presença no emprego doméstico remunerado, onde o trabalho feminino representa cerca de 95% da PEA total, é a mais elevada entre todas as atividades” (Beato, 1996: 34). De certa forma, a população negra ficou também concentrada no setor terciário, mas em serviços pouco produtivos, e na economia informal, mas nas ocupações típicas da classe média, apenas 15% são ocupadas por negros (Almeida, 2003: 21).

O Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho evidencia que as taxas de desemprego são mais elevadas para os negros (22,2%) do que para brancos (19,2%) e,

demonstrando que a cor discrimina mais que o sexo, a taxa de desemprego do homem negro é superior à da mulher branca, que é de 18,1% (Ferreira, 2000: 119). Em geral, “os não-negros possuem um rendimento médio familiar de 3,12 salários mínimos e os afro-descendentes têm que sobreviver com 1,32 [...] os negros e pardos ganham em média 40% a 50% menos que os brancos (Minayo, 2000: 11).

Assim, preservou a “harmonia racial” brasileira, aquele indivíduo negro que permaneceu em “seu lugar” e não criou “situações desagradáveis” de competição por empregos que os brancos queriam reservar para si, até porque os departamentos de recursos humanos das empresas, em geral, construíram “padrões estéticos” - a “boa aparência” -, utilizados, sutil ou concretamente, na seleção de profissionais (Andrews, 1998: 258; Bento, 2000a: 300; Lima, 1999b:239 e 2001; Violência, 1998). Até hoje, pela representação social negativa, existem lugares proibidos aos negros, como é o caso dos meios de comunicação de massa:

Literalmente, modelo significa aquilo que se quer imitar, ou que serve como exemplo. Ora, quem quer imitar o negro no Brasil? Uma pessoa branca, classe média, vai querer ter como exemplo uma pessoa negra? [...] Os negros são a parte mais atrasada e pobre da população, e é por isso que nossa sociedade branca só aceita negros em papéis definidos. Então, a propaganda discrimina mesmo, porque a propaganda tem que refletir a sociedade, inclusive em seus preconceitos (Andrews, 1998: 251).

Os dados coletados em análises atuais desmentem a visão estruturada por Florestan Fernandes (1978) de que a população negra, com o desenvolvimento moderno, possuiria as mesmas igualdades sociais que a branca, integrando-se, embora tardiamente, na sociedade de classes. Eles demonstram que houve, no máximo, uma integração subordinada dos negros (Guimarães, 1999: 66), reforçando o preconceito e a subalternidade racial.

As atividades das merendeiras e serventes possuem muitos pontos em comum com uma das poucas atividades que restaram, desde a abolição da escravidão, para a sobrevivência das mulheres negras e pobres: ser doméstica, babá, cozinheira e faxineira em casas de família (Fernandes, 1978: 145), personagens essas que povoam as memórias infantis dos brancos (Falabela, 2000). Caso conseguissem vencer os preconceitos existentes no mundo do trabalho livre, poderiam chegar a ser operárias (Andrews, 1998: 166) ou comerciárias (Fernandes, 1978). Às negras mais desditosas, poderia restar se tornarem prostitutas do cais do porto e dos botequins da Lapa (Chaloub, 1986). Pinto (1998: 117), analisa que “a mulher de cor tem sido idealizada

como instrumento de prazer sexual³ dos homens, isto é, do homem branco”. A mulher negra, representada apenas com sua sexualidade, ainda hoje é um fato reconhecido pela merendeira:

a mulher negra, principalmente a mulher novinha que está se formando, ela só serve pra sexo [...] se ela é aquela menininha de corpo, de rosto, os homens, os homens brancos, vê que são poucos que se apaixonam e casam com uma menina de cor [...] olham é para sexo, não é para ter assim um outro tipo de relacionamento. E isso é muito ruim, tem que acabar com isso. A pessoa fala: “Ah, que é caso de prostituição”, mas como nós [...] mulheres negras, vamos sair dessa se é só assim que nos vêem? (Ângela).

A solidariedade racial branca atuou efetivamente no mercado ocupacional para as merendeiras e serventes, através de atitudes estereotipadas, implícitas e/ou explícitas. Maria exemplificou essa forma de racismo através do que acontecia com seus filhos. Um deles conseguia sempre arrumar trabalho, pois completara o segundo grau, estudava inglês e sua aparência ajudava: era mais claro e bonito:

O meu filho, por exemplo, ele trabalha em lojas [...] vendedor, ele sempre fala, ‘pessoa escura é difícil pra arranjar um emprego. Geralmente você vê essas lojas por aí, você não vê pessoas escura trabalhando. Eles já pedem que a pessoa deixe o currículo com retrato, pra ver aparência e a cor também’. Eu acho que coitada da pessoa que é negra, custa pra se afirmar na vida. [...] Pode ter até um bom currículo, no estudo, mas é muito... Pra progredir fica difícil. Ele mesmo fala: ‘mãe, pessoa escura na minha loja não aceitam’. Acho isso um absurdo. Por exemplo, a pessoa estuda, investe, porque a pessoa pra estudar tem que investir, e depois é discriminado. [Meu filho] é mais claro do que eu. [...] Ele tem o segundo grau. Ele tá [...] no terceiro ano do curso de inglês. Mas ele que comenta. Eu falo pra ele: ‘Isso eu acho um absurdo. Todos nós temos direito de sobreviver’. [...] esse até dá sorte, ele sai de uma loja, consegue a outra. Porque ele é bonitinho. [...] a professora do inglês dele fala que ele parece com... aquele modelo, o Paulo Zulu (Maria).

As serventes terceirizadas entrevistadas apontaram que os trabalhos que “sobram” para as mulheres negras e pobres “a não ser doméstica acho que não conheço mais nenhum (Risos). Hospitais eu acho que aceitam [...] Mas só agora [...] Era difícil você ver uma pessoa escura no hospital [...] As que vão pra escola” (Carmem e Aparecida), trabalhar de merendeira nas escolas (Mila). A merendeira conta sua experiência: “para uma mulher negra ter um outro tipo trabalho que não seja na cozinha, limpando casa, tem que ter muito estudo e assim mesmo ainda tem muitas que ainda são rejeitadas, não é?” (Ângela). Assim, as merendeiras e serventes, na procura de vagas,

³ Piza (1995) demonstra que essa representação também é muito comum na literatura brasileira.

encontram obstáculos, ligados aos estereótipos da aparência europeia, sutis e dissimulados, mais mesmo assim, concretos:

Aqui na escola, aqui não. Logo que eu comecei a trabalhar em outros lugares [...] eu perdi uma vaga numa Clínica de Estética [...] por ser negra. Não foi nada mais do que isso, porque fiz todos os testes, fui muito bem, fui ótima! Mas tinha uma menina que tinha a mesma profissão que eu e era lourinha e estava mais dentro do padrão estético que eles queriam. E eu perdi a vaga por isso. Claro, logicamente eles não disseram que foi por causa disso, mas a gente sente, a gente conhece (Alice).

Olha, a mulher negra agora tá indo pras ruas, sabe o quê? Fazer serviço de gari. Tem muita mulher negra na rua varrendo. Entendeu? E tem também motorista, motorista de ônibus. As mulheres negras elas não têm assim aquela ascensão, porque ninguém tá querendo colocar na recepção uma negra, num escritório, ninguém tá querendo colocar. [...] Porque eles acham que o negro é feio, não é padrão de beleza. Eles preferem uma loura burra à uma negra qualifi... uma negra culta. Entendeu? Eles acham que a firma vai ser muito mais... vai ter uma clientela melhor, uma coisa melhor, se tiver uma mulher loura lá dentro [...]. Ela pode não ter nem instrução, mas ela tem aquela capa, então, a sociedade acha que o padrão de beleza é ser branco e ser louro. Entendeu? (Mila).

Amanda acredita que se não trabalhasse em escolas, onde afirma não haver preconceitos, também hoje teria problemas em conseguir emprego:

Eu nunca tive não porque, graças a Deus, eu bati dentro numa repartição pública que é educação, a escola, a gente, graças a Deus, pelo lugar, pelas escolas que eu passei não aconteceu isso, [...] mas se eu tivesse que procurar, até no passado, agora tá até melhor um pouquinho, um outro lugar pra mim procurar um emprego, eu ia, com certeza, ficar encostada um bom tempo, porque existe ainda. Infelizmente a verdade é essa. [...] você não arruma com facilidade, talvez você nem arrume. [...] por causa da sua cor. [...] Qualquer repartição, qualquer lugar que você [...] vá procurar um emprego [...] você sente que ainda tem um pouquinho de recriminação pela sua cor. Pela sua cor (Amanda).

Mesmo querendo acreditar que a barreira racial no mercado ocupacional “tá até melhorando um pouco”, ela continua existindo, pois

Se você tiver de arrumar [trabalho], você não arruma com facilidade, talvez você nem arrume. Pela, por causa da sua cor [...] É. Qualquer repartição, qualquer lugar que você chega, não precisa ser, é, é, repartição que você vá procurar um emprego não, até qualquer lugar que você vá. Tá? [...] não tá havendo aquele espaço livre ainda não [...] Se tiver uma, digamo assim, umas seis moças, quatro clara e duas queimadinha, elas vão, mas vai a outra na frente primeiro. A outra vai, se sobrar. Eu acho que é por aí, eu acho que é mesmo. Infelizmente a verdade é essa. Mas tá acabando isso e vai acabar. Isso aqui é um país democrático, né? (Risos) (Amanda).

Segundo elas, o outro “lugar” da mulher negra encontra-se nos serviços de enfermagem, onde a discriminação contra apresenta-se de diferentes formas. A maioria trabalha em cargos subalternos, como atendente ou auxiliar de enfermagem, recebendo uma renda baixa e formas precárias de trabalho, embora sejam trabalhadoras básicas no atendimento hospitalar, com uma grande sobrecarga de responsabilidades em relação aos pacientes. Aliás, auxiliar de enfermagem é uma “ocupação considerada um dos grandes nichos ocupacionais femininos negros, além do fato de não ser uma ocupação qualificada” (Lima, 2001: 175). Na atualidade, mesmo as profissionais negras em cargos de nível superior da área de enfermagem são discriminadas

pela maioria dos médicos e outros profissionais da área, e até por pessoas enfermas e seus familiares [...] o negro não é convidado para exercer determinadas funções. Logo que assumi este cargo, um supervisor disse: ‘você tá aqui agora neguinha? Ué! Você tá boa prá trabalhar na cozinha lá de casa’ (Silva, 2000: 225-226).

Esse incidente relatado no depoimento acima demonstra como o trabalho doméstico remunerado é um nicho ocupacional reservado para a mulher negra. Diante das barreiras no mercado de trabalho, concretas ou sutis, o sentimento revela-se:

Eu, para ser franca eu não sinto nem raiva, eu... um certo desgosto eu até sinto sabe?! Não por ser negra não, por que eu não tenho o menor problema como isso. A gente fica assim, um pouco, não é nem desgostosa, decepcionada. Ai vê a capacidade dos outros, pessoas de ter esse tipo de preconceito, mas, é só uma decepção mesmo, não é assim, revoltada, nada disso (Alice).

4 As dimensões do trabalho doméstico na vida de merendeiras e serventes

Constata-se, após as décadas de 70, um amplo acesso das mulheres ao mercado de trabalho com modalidades, ritmos e amplitudes diferentes.

A feminização da força de trabalho na década de 70 deve ser vista apenas no setor remunerado, porque as mulheres sempre trabalharam em atividades domésticas, agrícolas, artesanais ou mesmo em serviços voluntários e assistenciais, mas que não foram registradas nem valorizadas nas economias nacionais. A gestão da esfera doméstica, modalidade de trabalho central na vida do conjunto das mulheres e estratégia no funcionamento da sociedade, é o exemplo-arquétipo de trabalho não assalariado, não remunerado, não profissional, não formal e não estatutário (Benería, 1994).

O capitalismo calculou o custo com a reprodução do trabalho, considerando certa a contribuição invisível, não remunerada do trabalho doméstico das mulheres (Stolcke, 1980: 106-109; Soihet, 1997: 363). Os dados a seu respeito são pouco sistemáticos. De forma geral, sabe-se que a ausência de socialização doméstica entre o casal significa um empecilho nas condições em que a mulher pode trabalhar fora de

casa, reduzindo sua autonomia material, pois há uma correlação entre o trabalho feminino a tempo parcial e a carência em infra-estruturas para o cuidado de crianças. Embora venha acontecendo uma mudança lenta no domínio da socialização das obrigações familiares, o trabalho essencial da reprodução fica a cargo das mulheres, visto que ainda asseguram gratuitamente as tarefas domésticas: em 1991, na França, as mulheres dedicavam de 27 a 33 horas semanais enquanto os homens, de 3 a 5 até 18 horas (Vogel, 2000: 15).

Entretanto, verifica-se no trabalho doméstico uma desigualdade de classe e de raça entre as mulheres, porquanto quando realizado como remunerado, é reservado às mulheres dos segmentos de baixa renda, que têm opções limitadas de inserção no mercado de trabalho dado seu baixo nível de qualificação (Aguiar, 1994:49; Beato, 1996:34). Na verdade,

As empregadas domésticas pertencem a um grupo profissional formado por uma divisão seletiva obrigatória do trabalho, cujos critérios são selecionados por alguns grupos sociais que reservam e privilegiam outros grupos com profissões melhor reconhecidas socialmente e marginalizam profissionalmente outros grupos, levando em conta para isso, a cor da pele, a religião, a língua etc. [...] os grupos discriminados não conseguem, em geral, modificar os limites destas barreiras (Santos-Stubbe, 1998: 58).

A discussão sobre o trabalho doméstico remunerado apresentou-se necessária não apenas pela comparação educacional entre merendeiras e serventes e empregadas domésticas, “mas também pela importância que isso tem no condicionar, desde a infância, atitudes e estereótipos na criança brasileira a respeito da posição “natural” da mulher de cor na sociedade” (Pinto, 1998: 117).

Contrariamente à afirmação que o trabalho doméstico remunerado diminuiria, ou até desapareceria, pesquisas demonstram a expansão do mesmo nos Estados Unidos, porque se ampliaram as oportunidades econômicas oferecidas às mulheres escolarizadas, geralmente da classe média alta e em grande parte brancas, sendo justamente o grupo social que procura e tem condições de pagar por serviços domésticos de outrem, revelando as “desigualdades raciais, étnicas e de cidadania entre mulheres” (Milkman, 1998: 144).

Nesse sentido, historicamente, nos Estados Unidos, imigrantes latino-americanas e mulheres de cor sempre foram importantes fontes de oferta de mão-de-obra para essa ocupação, na medida que “os empregadores muitas vezes preferem contratar mulheres de outra raça ou etnicidade como domésticas, porque a diferença de status favorece a

negociação das relações de trabalho na intimidade da casa” (Milkman et al., 1998: 155-156).

Segundo Mello (1988: 9), “o trabalho das empregadas domésticas [...] configura uma situação-limite de desvalorização do trabalho e, mais ainda, do trabalho feminino em especial, desvalorização que atinge a identidade das mulheres que o realizam”.

O desprezo/valor negativo pelo trabalho doméstico no Brasil, diferentemente de países europeus, tem a ver com a escravidão negra e com as relações raciais brasileiras do século XX. Semelhante às sociedades escravistas nas quais a distinção social se confundia com o não se sujeitar a tarefas consideradas humilhantes, no Brasil, o desprezo ao trabalho em troca de salário, seja qual fosse, era fundamental para marcar uma diferença social básica, adotando-se complicadas formas de comportamento. No século XIX,

os mecânicos brancos consideravam-se todos eles fidalgos demais para trabalhar, e consideravam que ficariam degradados se vistos em público carregando a menor coisa pelas ruas, ainda que fossem as ferramentas de seu ofício [...] [um carpinteiro] apareceu-me vestido de grande gala [...] À porta da casa tornou a estacar, na intenção de alugar algum preto para que lhe carregasse o martelo, a talhadeira e alguma outra ferramenta pequena [...] tratou com ele, e então prosseguiu em sua devida forma, seguido por seu criado temporário (Caldeira, 1995:184).

Retomando a história do trabalho no Brasil, verificamos que até o século XIX os tipos de serviços domésticos sempre foram feitos por negros/as escravos/as, ou ex-escravos, ou seja, pessoas sem qualquer direito humano. Assim,

devido a sua íntima associação com a escravidão, o trabalho braçal, no Brasil, é considerado uma condição socialmente degradante e humilhante. O serviço de casa, considerado fundamental na vida doméstica nos Estados Unidos [...] é encarado no Brasil, como impróprio e inadequado para as pessoas de classe média. Em vez disso, essas tarefas - juntamente com cozinhar e cuidar das crianças - são designadas a empregados domésticos mal-remunerados ou pessoas contratadas para estes serviços. O fato central da vida da classe média é que ela representa uma fuga do mundo do trabalho braçal, do mundo do povo, degradado e associado à pobreza (Andrews, 1998: 264-265).

Como após a abolição da escravatura o negro permanecesse marginalizado, cabendo-lhe ainda somente trabalhos pouco remunerados, foi fácil e importante socialmente para as famílias com alguma possibilidade econômica, mesmo pequena, continuarem a desprezar o trabalho doméstico, porque a mão de obra do mesmo era abundante e de baixo custo financeiro, em geral, mulheres negras, mais pobres. Essa situação diferencia-se a de outros países, notadamente os mais industrializados, onde as

mulheres quase não tem empregadas domésticas, existindo uma maior socialização das tarefas de casa.

Na transversalidade das relações sociais, o valor negativo do trabalho doméstico e do tipo doméstico para os brasileiros poderia também estar ligado às próprias relações de gênero, na medida que a questão da execução desse trabalho é um dos pontos dos conflitos familiares. Considerado de responsabilidade feminina, os homens, de forma geral, recusam-se a fazê-lo, sendo, em grande parte, nas classes médias e alta, transferido para as empregadas domésticas, reduzindo assim a tensão entre marido e mulher. Contudo, as desigualdades de gênero e de raça se entrecruzam com a econômica, reforçando-as. O que ocorre entre as famílias mais pobres? O trabalho doméstico não é dividido e não é transferido para outros, assim como os equipamentos eletro-domésticos a que essas famílias têm acesso são poucos. Logo, a responsabilidade quanto à sua execução, com maiores dificuldades, recai totalmente sobre a mulher que, normalmente, já tem uma ocupação remunerada, caracterizando uma efetiva dupla jornada de trabalho. Esse comportamento demonstra que as relações de gênero nas classes subalternas são ainda mais perversas, pois, na forma que se apresentam as desigualdades de gênero e as de pobreza, o trabalho doméstico acaba tendo um papel de manutenção das relações de dominação entre homens e mulheres, simbólica e concretamente, devido aos efeitos gerados pelas dificuldades femininas no plano do trabalho remunerado, na sobrecarga de responsabilidades, acarretando e ampliando problemas de saúde às mulheres pobres. Fenômeno exemplificado pela trajetória da merendeira:

Eu não conseguia aceitar aquela coisa dele [marido] ser mulherengo e eu ficar dentro de casa tomando conta dos filhos dele e ele com mulher na rua... Então, isso me desequilibrou. Eu fiquei emocionalmente desequilibrada. [...] Eu morava com os dois filhos dele. Além do meu, os dois dele. Aí, me deixou totalmente desequilibrada, e as crianças eram influenciadas pela mãe. A mãe das crianças mandava eles fazerem uma série de maldades comigo, sabe. Sujava roupa demais, o que eu fazia de comida eles comem tudo, acabavam com tudo. Eu tinha uma vida horrível, sabe. E não abria mão daquela vida porque eu era apaixonada. Tanto que eu - isso foi desde praticamente do início do nosso relacionamento -, e eu só consegui me desligar dele quase nove anos depois. Entendeu? Quer dizer, então esses nove anos que eu fiquei com ele até [...] arrumei trabalho de “fôno” também, mas não foi aquela coisa que eu pudesse me dedicar, porque eu era dona de casa e ainda tinha que tá fazendo tudo isso (Mila).

Então, o trabalho doméstico seria um instrumento primário de dominação. São relações de dominação masculina que se reproduzem com a ajuda da pobreza e com a

dificuldade da mulher ter acesso e permanência a trabalhos melhor remunerados. A desvalorização do trabalho doméstico, nesse caso, não é marcadamente relacionada à sua naturalização?

Na atualidade, no Brasil, 100% dos empregados domésticos são do sexo feminino, cuja escolaridade vai do ensino fundamental (84%) até o ensino médio (16%), sendo variada a classe social, indo do nível B (4%), C (29%), D (49%) a E (17%), portanto, a maioria pertence aos níveis sócio-econômicos inferiores, pois 66% compõem as classes “D” e “E” (Folha, 12/07/2002), verificando-se que “a categoria de trabalhadores nos serviços domésticos forma o segmento inferior do mercado de trabalho urbano, congregando as pessoas menos escolarizadas e pior remuneradas” (Hasenbalg e Silva, 1999:24). Em relação à raça e etnia, com uma percentagem de 3% sem respostas, majoritariamente apresentam a cor negra, num total de 61%, sendo 37% de pardas/mulatas e 24% de pretas, enquanto 33% são de cor branca e 3%, amarela (Folha, 12/07/2002; Santos-Stubbe, 1998:53). Contemporaneamente, verifica-se, entre as empregadas domésticas, uma

tentativa de embaquecimento que funciona psicologicamente como degrau para maior aceitação social com base em uma ilusão de mudança de posição sócio-econômica, assim como a tentativa de alcançar maior poder social. Constatamos ainda o poder psicológico que a escala sócio-econômica provoca nestas mulheres pertencentes ao grupo afro-brasileiro; escala esta que representa o branco em cima, rico, poderoso e socialmente aceito e o negro em baixo, pobre, marginalizado e socialmente rejeitado (Santos-Stubbe, 1998:55).

Parte desse fenômeno geral aplica-se no particular, quando descortinamos, nas escolas municipais, a existência de uma maior incidência de mulheres negras nas atividades escolares tipo “domésticas”. Na escola oeste, dentre dezoito professoras brancas, havia três pretas e quatro pardas, enquanto das cinco serventes, existia só uma branca, uma parda e três eram pretas. Já as merendeiras todas eram negras: duas pretas e uma parda. Em muitas escolas, as atividades de merendeiras e serventes são vistas como de empregadas domésticas:

Muitas [professoras] se acham patroas da gente e até as vezes estipulam coisas que até é contra a natureza, vê que tá errado, e muitas vezes, para não ficar pior na situação de trabalho a gente muitas vezes até cumpre as normas, mas elas se, se acham donas, patroas da gente (Isabel).

Essa equivalência é tão comum, que os instrutores de cursos dados pela SME, ensinam às recém concursadas: “Vocês estão ali para servir aos alunos, tem vocês ali para preparar a merenda, não é para fazer comida preparada para ninguém; não é para dar ‘uma’ de empregada doméstica, porque vocês são funcionárias públicas” (Chaves,

1998: 77). Entretanto, a representação de “empregada doméstica” é negada pela merendeira, entrevistada por Chaves (1998: 52):

As pessoas não lhe respeitam. Quem está dentro de uma direção da escola confunde as coisas: acha que você tem que largar o seu serviço pra fazer comida diferente pra elas; ir na rua pra elas; é como se fosse uma empregada doméstica. Tem muita empregada doméstica que é muito mais bem tratada dentro da casa dos seus patrões do que dentro de uma escola, a gente sendo funcionária pública. Aí, eu sempre lutei por esse direito, eu sou uma funcionária pública!

A situação atual das merendeiras e serventes guarda resquícios da situação discriminatória da escravidão: de escravas negras, quitandeiras e criadas domésticas tornaram-se funcionárias subalternas, responsáveis pela merenda, pela limpeza e pela venda de seus quitutes e guloseimas na cantina escolar. Ainda hoje, a cozinha de escolas cariocas define-se: “como se fosse uma grande cozinha de fazenda. A imagem que me vem mais próxima, por causa dos panelões e aquelas mulheres negras trabalhando, cortando e fazendo...” (Chaves, 1998:52). Na verdade, suas vidas refletem as tramas de relações sociais de gênero, classe, além das questões de raça, que exigem abordagens transversais.

Anteriormente às atividades escolares, as merendeiras e serventes iniciaram ocupações laborais também femininas típicas de mulheres negras. Muitas (14 entre as 19 mulheres) foram empregadas domésticas, faxineiras, cozinheiras ou auxiliares de enfermagem: “E aí eu estava desempregada, tinha o concurso, eu resolvi fazer. [...] Eu era doméstica, cozinheira, depois de dez anos congelando, fazendo comida congelada, até fazer o concurso” (Ângela). A servente Lene disse: “antes deu trabalhar para o município eu trabalhava muitos anos numa casa de família. [...] eu tinha 14 anos”. Tais constatações permitem “sugerir que no Brasil os negros passaram diretamente da senzala para o trabalho doméstico” (Melo, 1998: 98). Além do mais, “a combinação dos termos ‘preta’, ‘pobre’ e ‘empregadinha’ se refere a uma categoria social considerada por muitos como de baixíssimo status social, opondo-a ao empregador ‘branco’ e ‘rico’ (Fry, 1996: 130).

Em pesquisa realizada por Lautier (2002) mostrou-se que entre as empregadas domésticas da América Latina o tipo de mobilidade mais acessível é aquele em direção a serviços de limpeza, como assalariadas em empresas industriais ou comerciais. Observamos que o mesmo parece ocorrer com as merendeiras e serventes, pois várias relatam ter sido anteriormente empregadas domésticas e, inclusive, uma servente terceirizada declarou que não queria mudar de tipo de trabalho, porque sonhara “em trabalhar em firma de limpeza” (Vanessa).

Logo, ser merendeira ou servente é antes de tudo não ser empregada doméstica. Entretanto, se tanto as condições do trabalho quanto os salários dessas funcionárias, em geral, parecem ser bem mais precários que os do serviço doméstico em casas de família, questionamos porque as merendeiras e serventes preferem trabalhar nas escolas. Para a servente terceirizada Vanessa não havia diferença: “bom, eu gosto de trabalhar em casa de família, entendeu? Mas em firma de limpeza também, mas se não der mais certo firma de limpeza, eu vou para casa de família”. Todavia, a servente terceirizada Paula foi bem explícita ao mostrar as desvantagens de ser empregada doméstica, ou seja, não há ilusão, no trabalho doméstico remunerado em casa de família vivencia-se uma maior exploração que ser servente, mesmo terceirizada, em escolas precarizadas:

Bom, na... casa de família paga mais, mas só que a gente somos mais explorada, porque a gente tem que dormir lá e aí a gente tem que acordar lá, não tem hora para dormir. Aqui não, aqui é bem melhor. A gente ganha menos, mas não é tão explorado como lá. Mas valeu a pena, dá para estudar e... sei lá (risos). Dá para gente fazer as coisas que a gente quer, não é? Em casa de família quase não tem tempo.

Também a servente terceirizada Bianca declarou maior dificuldade em ser empregada doméstica:

Eu acho que é bem mais difícil trabalhar em casa de família do que trabalhar em firma de limpeza. [...] eu estou achando. É melhor do que trabalhar em casa de família. Não é? Porque em casa de família você, às vezes, não todas, mas às vezes... É assim, o pessoal desconfia muito de você, não tem confiança em deixar você sozinha dentro de casa, porque não te conhece. E aqui não, aqui vai fazer três anos já que eu trabalho aqui, conheço tudo mundo, o pessoal gosta de mim, eu não tenho do que reclamar daqui não.

Assim, sem formação profissional, evitando o estigma social de empregadas domésticas, as serventes terceirizadas aceitaram como suas as atividades de limpar em escolas, mesmo com pouca segurança de emprego. Dessa maneira, as entrevistadas preferiram o espaço de trabalho público, mesmo que tão precarizado, reafirmando, de certa forma, as relações conflituosas existentes no serviço doméstico remunerado, como as desconfianças em relação ao respeito com a propriedade alheia e a exploração da trabalhadora, devido à indefinição da jornada de trabalho.

Historicamente, muito antes das mulheres das classes médias, as das classes subalternas ininterruptamente trabalharam em dupla jornada (Chaloub, 1986: 136-142). Desde o século XIX, na cidade do Rio de Janeiro, foram as mulheres negras e pobres, caracterizadas como “populares”, vivendo mais como autônomas do que assalariadas, que improvisaram as fontes de subsistência de suas famílias porque, numa diferença entre os sexos, as mulheres arrumavam trabalhos mais facilmente que os homens, na

medida que tinham maior possibilidade de venderem seus serviços: lavar, cozinhar, costurar, bordar, fazer e vender doces e salgados, prostituir-se, empregar-se como domésticas. Inclusive, algumas mulheres sustentavam seus companheiros, conforme canção popular “Quem paga a casa para homem é mulher” (Chaloub, 1986: 136). “Por sua vez, os homens pobres encontravam nas mulheres um abrigo seguro em face dos dissabores da existência, marcada pelo desemprego ou pelos poucos ganhos” (Soihet, 1997: 379- 380). Essa situação histórica repete-se hoje com as mulheres negras, as serventes terceirizadas:

eu acho que mulher é mais fácil de arrumar trabalho [...] porque a gente tem mais opção. A gente pode trabalhar de babá, fazer isso, fazer aquilo, o homem já fica mais difícil. E é mais fácil a gente correr atrás do que eles, pra gente fica mais fácil, que [...] mais peituda. A gente corre mais atrás.[...] É. Ainda mais como nós temos os filhos,[...] A gente pensa mais do que eles. [...] o pai das minhas filhas, o tempo que eu fiquei com ele, eu trabalhava mais do que ele. Ele conseguia ficar três, dois meses no serviço, enquanto [...] eu fiquei um ano e sete meses [...] ele ficou três meses. Ele entrou juntinho comigo. Pra tu vê. O serviço dele era mole, o meu não [...] eu tomava conta dum senhor de idade, tinha que dar banho, carregar ele no colo, pra passear. O meu era mais duro. E trabalhava de segunda a domingo (Carmem).

De forma geral, o local feminino de trabalho assalariado é o dos setores de serviços, sendo essa preferência explicada pela naturalização de “qualidades” femininas, tais como, paciência, perspicácia, cuidado, responsabilidade, obediência, disciplina, organização, docilidade, rapidez, sacrifício, desinteresse, etc., desprezando-lhes a inteligência e a criatividade. Ou seja, o trabalho feminino é concebido pelo sistema de “qualidade” em vez de qualificação (Lopes, 1996: 57). No decorrer da vida de trabalho humano, existem qualificações específicas que não deixam entrever quando se deram, como, por exemplo, aprender a cozinhar, a limpar e a cuidar. A essas atividades, ligadas aos valores morais, espirituais, às emoções e ao afeto e, portanto, economicamente desvalorizadas, não se permitem reivindicações, porque fazem parte delas a entrega, o sacrifício e a doação, considerados, na nossa sociedade, inerentes ao sexo feminino.

Na verdade, as qualidades/qualificações específicas femininas, resultam “de anos de treinamento e aprendizado, desde meninas até se tornarem mulheres, no trabalho doméstico” (Nunes et al., 2001a: 67). As merendeiras e serventes de escolas municipais, de famílias numerosas e miseráveis, aprenderam suas funções escolares em suas tarefas domésticas, desde criança, com familiares e com patroas ou porque gostam de cozinhar:

E também não fiz nenhum curso especial fui aprendendo na prática cozinhar para muita gente. Antes quando a gente fez o concurso a gente fez uma aula, um teste prático e eu, até no meu dia, do meu teste prático, eu me dei bem. Eu sempre fui filha assim de família grande, de família que gosta de se reunir. Os nordestinos têm isso, gosta de se reunir e cozinhar para muita gente, gosta de comer, de beber. Pra começar eu tinha uma base...para começar a cozinhar para muita gente (Isabel).

no ano passado me interessei em fazer concurso. Primeiro porque eu gosto de cozinhar, adoro cozinhar, não é? Sempre cozinhei. (risos) [...] Venho de uma família muito grande. (risos) Somos 11 irmãos, aí já viu, não é? E como eu trabalhei a minha vida inteira em casa de família, eu comecei a cozinhar com 15 anos de idade, porque [...] minhas patroas me ensinaram, elas me ensinavam a cozinhar, me explicava e eu aprendi. Sempre fui muito curiosa em relação a comida, não é? Que gostei e gosto. E desde então, eu estou sempre na cozinha, não é? Sempre cozinhando, fui aprendendo. Quer dizer, fui não, estou aprendendo ainda aprendendo em questão de grande quantidade, porque a gente... Eu acho que quem faz para um, para dois, faz para mais, não é? E a gente vai... Como é que se diz? Fazer por amor, gostar. Porque se você gosta de fazer um serviço, você não tem problema. Não vai ter problema nenhum executar aquele, porque você está fazendo o que você gosta de fazer, não importa a quantidade ou a qualidade do material que você tem, você vai procurar melhorar, dar o melhor de si para conseguir aquilo (Ângela).

Sabia cozinhar.[...] aprendi com a minha mãe. Em casa. Cozinhava com a minha mãe. Eu tirei uma... A lição que ela me dava de, de cozinha, eu aprendi muito, porque ela cozinha muito. A comida dela era muito gostosa, muito temperadinha. Tudo assim, temperada de um dia pro outro, pra pegar o sal, pra pegar o gosto. E eu segui essa linha dela. Tanto que lá no colégio, aonde eu trabalho, as pessoas adoram minha comida (Gilda).

As brincadeiras infantis foram também verdadeiros treinamentos para “ser mulher”: “A gente brincava, a gente fazia aquela casinha, fazia panelinha de barro com cabinho, fazia aquelas mesinhas de tabuinha, aí preparava os matinhos e dizia que era legumes, que era legumes. E as pedrinhas branquinhas era o arroz” (Nunes et al., 2001b: 205).

Na realidade, esse aprendizado ao longo de suas vidas da arte de cozinhar garante-lhes um saber que não lhes é desapropriado, nem pelo mercado capitalista ou pela administração escolar. Ao analisar o trabalho dessas mulheres, verificamos que no dia a dia elas fazem mais do que lhes foi prescrito, cozinhar e distribuir refeições, elas têm o domínio pleno desse processo de trabalho, pois mesmo que o cardápio da merenda seja definido por outros, elas só contam, na prática, com a experiência, quer dizer, com a “inteligência” delas, através de uma lógica própria desenvolvida e aprendida no trabalho real, cozinhando várias refeições diárias. Por exemplo, elas fazem

o controle do total das merendas distribuídas, “pesam e medem” os ingredientes que serão utilizados, sabem verificar se a quantidade de gêneros alimentícios está adequada e se a comida será suficiente para o número de alunos, servindo-os de tal forma, que não falte a nenhum, ajustam os cardápios às características de seus usuários. Enfim, são elas que dão as informações necessárias para a equipe de direção elaborar o “mapa da merenda”. Assim, o trabalho real que executam na confecção da merenda, embora seja desenvolvido sob as relações de trabalho capitalistas, não pode ser enquadrado simplesmente como “manual”. As outras características de seus trabalhos são marcadas pelas desigualdades de gênero, de raça e de pobreza, quer dizer, as merendeiras e serventes preparam-se ao longo da vida para as atividades que desenvolvem, tornando-se competentes para o exercício dessas atividades, pela forma que são socializadas/educadas como mulheres e negras.

A valorização cultural da escola pública, principalmente para a camada subalterna que a frequenta, advém da construção e transmissão de conteúdos, mas também da socialização do aluno, mediando sua participação na sociedade. Dessa forma, todos espaços escolares modelam a construção das identidades de seus usuários. Nas unidades escolares municipais cariocas, o trabalho de merendeiras e serventes apresenta um sentido de “produção de vida”, contribuindo na formação escolar da futura força de trabalho.

As merendeiras e serventes desempenham um papel importante na educação pública, o qual não se limita à preparação de alimentos e de higienização dos ambientes, na medida que essas funcionárias têm percepção, compreensão e sensibilidade para outras dimensões da vida dos alunos, ligadas à problemática de gênero na sociedade brasileira, socializando-os numa afetiva atividade concreta maternal de ensinar, cuidar e disciplinar (Nunes et al., 2001a: 56-57).

Detecta-se, através do viés feminino e maternal, homologias entre as tarefas da alimentação e da limpeza do lar com as atividades do preparo da merenda e da limpeza escolar, assim como entre a dedicação, o carinho e o cuidado dos filhos e o zelo pela conduta dos alunos, explicitadas espontaneamente nos discursos de merendeiras e serventes: “eu achava que se eu faço pros meus filhos, porque que eu não vou fazer pros alunos?” (Maria).

eu me ponho no lugar de mãe mesmo deles [alunos]. Eu fico até pensando nos meus filhos, tento preparar a merenda como se fosse preparar merenda para os meus filhos. Porque a minha filha uma vez falou para mim que a comida do colégio dela era ruim...[...] as merendeiras faziam a comida com má vontade. A comida não saía a gosto das crianças. É falavam! Davam a opinião deles e não se

importavam com isso sabe!? Não procuravam melhorar. Ela falou pra mim: “mãe a senhora vai trabalhar de merendeira, faz comida com carinho para as crianças”. E eu nunca mais esqueci disso, entendeu!? É que eu achei isso assim [...] me ponho no lugar delas. Como é que você vai comer uma comida sem carinho? Acho que vai fazer até mal para a pessoa né!? (Elisa).

A moderna noção de carinho incluiria “todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’” (Campos, 1994: 35). Esse é um dos papéis exercido pelas merendeiras e serventes que trabalham em escolas públicas do ensino fundamental.

As merendeiras realizam as tarefas de execução e distribuição da merenda escolar. Suas atividades são desenvolvidas

seguindo uma organização de trabalho bem peculiar, com a formação de coletivo de trabalho, com regras específicas, onde a experiência e os saber-fazer dessas mulheres são mobilizados para dar consecução ao esperado. O alto nível de variabilidade do trabalho na cozinha faz com que as merendeiras engendrem modos operatórios reguladores (constituindo assim sua atividade) e vivenciem coletivamente as repercussões do trabalho sobre a saúde (Brito et al. 2004:2).

Esses autores, afirmam que, como essa atividade de trabalho é associada às habilidades femininas, ditas naturais, é pouco compreendida e valorizada não somente pelos educadores, mas também pelos pesquisadores das questões do trabalho. A compreensão desta atividade, através da análise do trabalho real, pode contribuir para sua afirmação como trabalho profissional e qualificado. As merendeiras conhecem o comportamento dos alunos durante o recreio, bem como suas preferências alimentares, então elas fazem ajustes nos cardápios modificando-os de maneira a agradar ao paladar das crianças, disciplinam os hábitos alimentares, ensinando-os a aceitar determinados alimentos e evitar o desperdício de comida, mostram regras de etiquetas à mesa, o que as tornam responsáveis pela saúde nutricional e pela socialização dos alunos:

nós também somos educadores, porque desde o momento que uma merendeira chega perto dum aluno, diz assim ‘Está errado, essa caneca não é pra ser colocada aí, é pra ser colocada aqui’, né? ‘Oh, o resto da comidinha não é pra deixar dentro do prato, tem [...] a lata de lixo, você bota o restinho de comida ali’. Nós tamos educando a criança a chegar num lugar, ou em casa mesmo, ter esse mesmo procedimento (Gilda).

Diante da inexistência de condições propícias para a preparação de alimentos, as merendeiras, como gostam de cozinhar, colocam “amor na panela, por isso que a comida sai gostosa” (Gilda), mas também utilizam competências práticas, as “esferas patrimoniais”, “adquiridas a partir da experiência histórica e da duração - seleção das

variáveis pertinentes, escolha de seu tratamento” (Schwartz, 1998: 8-13), para melhorar o sabor, o aspecto e a qualidade da merenda oferecida aos alunos. Foi o que constataram Nunes et al. (2001: 204):

galinha preparada em grande quantidade, para servir 300 alunos em panelas enormes poderia estar fadada a não ter cor nem sabor, não possuir nenhum dos atrativos essenciais para seduzir as crianças. Faz-se necessário, portanto, o uso da inteligência sutil, astuciosa, é cheia de nuances. Ela acrescenta, então, ingredientes mágicos para despertar o apetite dessas crianças, inicialmente, a partir do olfato e da visão, de sensações que invadem seu corpo e que continuam quando os alunos, prazerosamente, saboreiam a comida. Como exemplo, a cozinheira queima açúcar e, nessa calda, frita a carne antes de acrescentar os demais temperos, para, só então, cozinhá-la; o resultado é irresistível.

Além disso, dependendo das experiências de cada uma, são também conselheiras sobre problemas pessoais e algumas até se responsabilizam por atividades extra-classe, especificamente educacionais: “A gente fica sabendo de namoradas, pede opinião, ‘Ah, você mandou uma carta pro [...] Olha, cuidado, que ele já tem namorada, a namorada dele está grávida’. Sabe, a gente conta história aqui absurda, de aluno [...] Ah, conversa, a gente faz confidente deles” (Marlene).

Olha, lá dentro da escola, eu criei um grupo de dança. Eu já participei já de várias mostras de dança pela CRE, com concurso. Eu já ganhei, em segundo lugar, ali no [clube] América, um concurso de dança com as crianças. Entendeu? Então eu faço muitas coisas. Dia de sete de setembro eu vou com as crianças pra parada. Meu irmão, ele é percussionista, então ele ensaia a banda. Então, eu tenho um papel muito importante na escola. Eu me fiz importante na escola (Mila).

As outras dimensões educativas do trabalho de serventes é que elas “conhecem aqueles alunos que fogem da sala de aula e ficam perambulando pela escola ou aqueles que se escondem no banheiro, os que chegam sempre atrasados e ficam insistindo para que abram o portão, os que brigam no recreio, batem e são temidos pelos colegas, etc.” (Nunes, 2000). As serventes, pela maior mobilidade dentro dos estabelecimentos de ensino, conhecem melhor os comportamentos dos alunos e sabem interpretar “a prescrição das regras disciplinares da escola, adaptando-as a cada situação, à realidade dos educandos, ou seja, intui a necessidade de respeitar o espaço geográfico e social em que a escola está inserida” (Nunes et al., 2001a: 61).

O lado carinhoso e maternal também é uma constante para serventes: “tinha vontade de trabalhar numa creche, porque eu gosto muito de criança pequena”. No entanto, naquela escola, de alguma forma, realizava esse desejo: “Eu realizo, que eu vou levando. As criança me tratam com muito carinho, eu gosto [...] Eu trato como se fosse

meus filho [...] Gosto, gosto. Os da oitava série então, quando todo mundo tá com problema com eles aí. Aí, eles só falta me botar no colo. Isso eu me sinto feliz” (Lúcia).

Ao percorrer os espaços das escolas, sentem-se responsáveis pelo cuidado com a criança pequena em situações de emergências, tarefa “inerente” ao sexo feminino:

A criança caiu, eu levei ela pro banheiro e passei uma água, fui procurar um gelo, e depois levei pra Direção, [...] resolver o que que ia fazer com ela. Mas não foi nada grave [...] que tinha que levar pro hospital, nem nada não. Podia ser, como é, uma emergência não, como é que fala? Quando é assim um socorro rápido? (Risos). Eu não vou deixar, largar a criança chorando. [...] mas isso é de mim mesmo. Mas, se eu vou ver uma criança [cair] eu não vou acudir? Não tem como! (Carmem).

Porém, o prazer de cuidar de crianças pequenas em situações perigosas, ampliando o sentido do trabalho dessas mulheres, configura-se, às vezes, como desvio de função, podendo ser interpretado como uma intromissão na atividade docente. Por isso, uma servente terceirizada foi advertida:

Já tentei ser uma boa funcionária, não sei se consigo, mas já me decepcionei também. Diretoras que às vezes achava que eu estava fazendo serviço que não era meu, como olhar uma criança no banheiro para não cair - Uma criança que está escovando os dentes, às vezes subia no banquinho... Ela [diretora] achava que estava me metendo aonde a área não era minha. Mas eu só fazia isso porque a professor mandava a criança sozinha no banheiro, eu não ia deixar um garoto machucar, uma criança, não é? Aí eu acabei sendo retirada de uma escola, alegando interferência nos trabalhos dos outros [...] A professora larga: “Vai escovar o dente...” e acabou. E era jardim, crianças de 4 ou 5 anos. Então, eu ficava triste de ver aquelas crianças sozinhas, eu ajudava. Eu perdia minha hora de almoço, tudo por amor, amor ao que fazia. Aquela porção de babá, que eu vinha antes, não desgrudou de mim quando eu passei a ser servente. Mas [...] eu levo a vida assim mesmo. [...] agora os males são outros. Não me meto mais com criança. Se machuca, se não machuca, não estou vendo mais. Agora aprendi (Bruna).

As funcionárias configuram-se como educadoras, porquanto interferem no currículo oculto do processo pedagógico, através da conformação dos espaços e lugares, em virtude do fato que colaboram com a disciplina, com o controle da saída e entrada de alunos, sendo, inclusive, acompanhantes dos mesmos em atividades extra-escolares.

De fato, as funcionárias, pela experiência prática e convivência com as crianças, até por serem moradoras da comunidade ou pela proximidade sócio-racial com grande parte dos alunos de escola pública, agem afetuosamente, comprometem-se e resolvem problemas que afetam a escola como um todo, que, às vezes, para o professor, restrito às salas de aulas, seria de difícil resolução (Nunes, 2000). Na prática, fazem micro-gestões

que educam os alunos, tanto em suas atividades específicas de alimentar, quanto fora delas:

sempre passei pra o pessoal aqui da minha ex-escola, da direção [...] que são maravilhosos [...] ‘Se precisar de mim [...] eu tô aí’. Porque até hoje, se eu chegar aqui, se a criança... ‘Não vai pra “cola”, é uma “cola” que tem perigo’, ou qualquer coisa que eu veja que eu possa ajudar. Eles me amam, eles me respeitam [...] E sei que eles me atendem. Quer dizer, ainda me amam (Amanda).

No entanto, existe uma desvalorização, tanto educativa quanto social, das atividades de merendeiras e serventes. Acreditamos que seja porque seus trabalhos “tipo domésticos” assemelham-se ao de empregadas domésticas que como sabemos têm um valor social negativo e também porque, não havendo, em geral, espaços de trocas de experiências, a comunidade escolar ainda não reconheceu seus conhecimentos e suas competências práticas sobre a organização escolar, despercebendo o papel pedagógico dos mesmos (Chaves 1998; Nunes, 2000 e Nunes et al., 2001a).

A construção feminina do espaço escolar permite problematizações sobre divisão sexual do trabalho. Embora inexistam tarefas prescritas diferentes para merendeiras e serventes, no cotidiano do trabalho real surgem situações que “naturalmente” são de homens, principalmente quanto ao peso: “a única diferença que existe é quando é para pegar alguma coisa pesada a gente então afasta [as mulheres] e fica com nós que somos homens” (Adailton). Aliás, “homem é bom assim, quando chega um material pesado, ele, nesse caso, é que ‘dá de homem’, mas fora disso eu acho que não é certo homem dentro da escola não” (Marlene). Ou seja, em suas visões de mundo,

o homem pega mais no pesado do que a mulher, apesar de que a mulher também se for para pegar no pesado ela também pega, mas eu acho que o serviço do homem é mais puxado, é mais cansativo, porque às vezes, tiro por meu marido, ele tem que carregar caminhões pesados, carregar madeira nas costas, saco cimento, coisa que eu acho que [...] para mulher fica mais difícil (Bianca).

Mas em matéria de faxina, pra homem, é difícil. Apesar que nesse colégio aqui a gente precisava até dum homem, às vez pegar um peso. A gente que pega, né. Mas os homem que passou por aqui, sei lá, fica dando em cima das menina, é meio perigoso [...] Eu a..., eu penso que sim. [a escola é lugar de mulher] Pra botar um homem no colégio assim eu acho muita responsabilidade [...] professor eu não sei, que eu não to dentro da sala de aula eu não posso dar essa opinião (Lucia).

Porém, aos homens relegam-se o saber para tarefas específicas com máquinas:

A única diferença aqui é que a gente... que o homem pode fazer é, por exemplo, furar uma parede, elas não pode [...] a gente fazer esse serviço de homem [...] Colocar mural, é isso. Isso elas não tem aquela

especialidade, não tem para pegar naquela máquina furadeira, não é? Aí tem que ser um homem mesmo (Eduardo).

Para algumas funcionárias escolares, as atividades que exijam carinho ou confiança, para cozinhar e limpar, a mulher qualifica-se melhor:

Já teve muito servente. Agora, merendeiro não [...] Mas, também não dá muito certo homem em escola. [...] Acho que a mulher é mais de cozinha, mais pra tratar com o aluno. Homem não, homem pra tratar com aluno acho que não dá certo não. Homem não tem paciência com o aluno, com as crianças. [...] Ah, porque a mulher tem mais paciência. [...] Já cuida dos filhos [...] vai cuidar das crianças, tem mais paciência (Marlene).

eu não sei não, que eu nunca trabalhei com [merendeiro], mas em matéria de faxina, homem? É horrível! Eu já trabalhei com muito rapaz, pessoal da faxina, são péssimos pra trabalhar. Agora, na cozinha [...] Acho que a mulher é mais caprichosa. Muito mais caprichosa (Lúcia).

A representação da dicotomia entre trabalho de homens e de mulheres mostra o quanto a divisão sexual do trabalho está relacionada às relações de gênero encontradas em um sociedade específica, logo, as falas têm a ver com a forma com se dão hoje as relações entre homens e mulheres na nossa sociedade. No caso brasileiro, essa distinção ainda é muito forte, o que é coerente com as experiências de merendeiras e serventes no que tange à esfera doméstica e aos preconceitos expressos pelos seus companheiros, como refletimos sobre o valor negativo do trabalho doméstico. Parece que o movimento feminista no Brasil não conseguiu modificar muito a visão que se tem da divisão sexual do trabalho, persistindo a significação tradicional do que é ser homem e ser mulher, no grupo social subalterno.

A maioria das funcionárias de apoio entrevistadas localizaram no trabalho doméstico a desigualdade entre os gêneros, pelo qual elas, embora trabalhadoras remuneradas, são ainda responsáveis: “Responsabilidade da mulher é marido, ela tem que dar conta na rua e tem que dar conta em casa, da educação, nas tarefas da casa, é complicado isso aí, sacrifica muito a mulher” (Lene). O depoimento de uma servente terceirizada revela o fenômeno feminino da dupla jornada de trabalho da mulher pobre:

Porque nós [...] trabalhando fora, [...] ainda tem que cuidar dos filhos, quem tem marido, tem que cuidar do marido, da casa, ainda fazer compras. [...] organizar dentro de casa, que é passar roupa, lavar roupa. [...] Botar criança pra escola, ver dever de criança de escola. E o marido? Muitos deles não tem... (Carmem).

As experiências de vida conjugal de funcionárias mostram que os homens, às vezes, “ajudam” em casa: “ele trabalha também, ele me ajuda bastante. Ele lava louça, ele lava banheiro, ele me ajuda... no que ele puder me ajudar ele me ajuda” (Bianca).

Contudo, outros maridos nadam fazem, no máximo, ajudam a conservar. Por isso, a vida de mulher

é diferente! Muito diferente. Ih, não tem nem comparação! Não é? É diferente. Com certeza! Homem não tem aquele compromisso de limpar casa, de levar uma louça, de fazer comida. Pelo menos o meu não tem, se não fazer ele fica com fome. (risos) Faz não (risos) (Marta, grifos da depoente).

Na verdade, o gerenciamento do tempo fora do trabalho escolar que as merendeiras e serventes fazem denotam uma divisão sexual do trabalho: os serventes entrevistados do sexo masculino como não se responsabilizam pelas tarefas domésticas, deixa-as por conta das mulheres com quem moram e descansam, enquanto isso, as serventes femininas executam seus afazeres domésticos após um dia cansativo de atividades escolares, ou, quando é impossível, criam estratégias:

Chego em casa às 5, 5 e meia. [faço] Tudo. Janta, (risos) almoço do dia seguinte se tiver alguém para ficar em casa para uma necessidade de comer. Porque meus filhos ficam no colégio integral eu não me preocupo muito com a alimentação deles. Eles lancham quando chegam do colégio (Bruna).

Ah! Eu driblo, faço aos pouquinhos, o tempo que dá para fazer, mais final de semana. O Sábado e domingo às vezes é só pra fazer o serviço de casa [...] Durante a semana não dá. Saio de casa 6 e meia, chego em casa 6 e meia, são 12 horas na rua. Qual é o tempo que tem? Chego do colégio 10 e meia da noite, cadê mais? (Marta)

Caso tenham filhos pequenos, a jornada torna-se quase ininterrupta: “[acordo cinco e meia] quando chego em casa, vou arrumar a casa, vou cuidar do meu neném, fazer a comida do meu neném, lavo roupa do neném, passo, vou dormir muito tarde. E eu não descanso direito. Ainda venho a pé” (Vanessa). Essa situação não pode ser minorada com a ajuda da empregada doméstica, porque suas condições financeiras não o permitem:

Então a senhora imagina como é que eu chegava em casa. [...] Tudo! Lavar roupa, cuidar dos meus filhos, que até então tavam adolescente. O meu segundo marido [...] também fazia. Às vezes, ele me ajudava, mas a parte maior ficava pra mim. Quer dizer então que ficava bastante difícil. [...] porque eu não completei o restante do meu, do meu estudo, até, de repente até por cansaço também (Amanda).

As funcionárias explicam as relações de gênero no casamento: seus maridos repousam após o trabalho, porque chegam cansados, todavia, “a gente mulher, né!? Além de cansada [...] temos que fazer ainda mais, ainda cansar mais um pouco em casa. Mas ele não, chega, toma o banho dele, janta e vai dormir, né!? Então, é assim que funciona” (Elisa). Eduardo, solteiro, concorda que “mulher ‘rala’ mais. Só enfrentar um

tanque, não é? Enfrentar um tanque, fazer o almoço. Mulher trabalha mais. Cuidar dos filhos”.

Logo, na forma que se apresentam as desigualdades de gênero e as de pobreza, o trabalho doméstico estaria reproduzindo as relações de dominação masculina, trazendo dificuldades no acesso a trabalhos melhores remunerados, acarretando problemas de saúde às mulheres pobres.

As mais pobres apresentam uma tripla jornada de trabalho, pois executam também outras atividades informais tipicamente femininas: faxina em casa de terceiros, passar roupa e congelar alimentos. A servente Lúcia explora, juntamente com uma merendeira aposentada, a cantina da escola sul, logo, trabalha de seis horas até as dezesseis horas, chegando à sua residência, no mínimo, às dezoito horas, quando vai fazer seus serviços domésticos ou cozinhar os alimentos (salgados, bolos, tortas e doces) para vender na escola ou a quem interessar. Certas vezes, pode até acontecer de terem dois empregos, ao mesmo tempo: “Entrei para o município por concurso [...] Eu trabalhava de manhã na escola e a tarde eu continuava na casa [de família] [...] meus filhos estavam entrando na adolescência, né. Um estava com 11 anos e outro com 12 (Lene).

eu fui trabalhar na APAE em Caxias. Lá fiquei durante cinco anos trabalhando direto, só saí mesmo porque, infelizmente, a APAE que eu trabalhava, elas não conseguiram crescer, e só contratavam funcionários [...] e não tinha como pagar. Eu mesma saí de lá em dezembro [1999] e até hoje não consegui fazer as contas do que eu tenho direito a receber. Entendeu? Por isso que eu saí (Mila).

5 A dupla jornada de trabalho feminino e a saúde

Nossa investigação demonstra que “o trabalho [delas] situa-se como espaço no qual se interseccionam dimensões da cultura e da vida ‘fora’ dos locais de trabalho juntamente com elementos da própria organização laboral” (Nardi, 1997: 243). Em consequência, as representações construídas por essas merendeiras e serventes surgem, geralmente, das experiências no cotidiano de trabalho, pejudadas por questões de gênero, de raça ou de classe.

A relação entre trabalho feminino remunerado e saúde, notadamente das merendeiras e serventes, complexa e contraditória, muitas vezes não é suficientemente demonstrada. De um lado, o trabalho profissional das funcionárias pode ser visto como lugar privilegiado de socialização, de encontro, sobretudo no maior acesso aos recursos econômicos e educacionais que possibilitam melhoria na saúde.

Por outro lado, em seus trabalhos remunerados poderiam gerar problemas de saúde, principalmente no caso das doenças derivadas das condições de trabalho, que afetam as mulheres e, para nós, de forma especial, as negras e pobres, ou por sua condição reprodutora ou por relações de trabalho (Kergoat, 1989). Estudos a respeito do trabalho da mulher comprovam que preconceitos sexuais discriminam e controlam o corpo feminino que sofre, em determinados trabalhos, maiores repressões, deformando-o e envelhecendo-o prematuramente, o que repercute profundamente sobre a identidade e a dimensão psíquica da mulher. As modalidades de violência contra a saúde feminina nos locais de trabalho, difíceis de serem mensuradas, “compreende desde o abuso de poder às ameaças, assim como o assédio sexual ou racial e as agressões físicas” (Brito, 1999: 134-138).

De fato, a merendeira Amanda acredita que sua saúde foi modificada negativamente por causa da concomitância entre seu trabalho doméstico e o da escola: “com dor na coluna, e eu também fiquei [com labirintite] [...] porque se torna pesado. A gente trabalha fora e trabalha dentro de casa. Mas o serviço [escolar] também colaborou bastante, que o serviço da gente é bem puxado”. Contudo, a área de saúde confunde, freqüentemente, a fadiga feminina acumulada pela dupla jornada de trabalho com um “‘nervosismo feminino’ natural, desvinculado das condições de trabalho e de vida em geral” (Tragtenberg, 1994: 22).

Ao estudarmos a saúde das merendeiras e serventes preocupamo-nos em apontar as insatisfações e as doenças psicossomáticas que elas, o Departamento Geral de Perícias Médicas e o CESTEJ vinculam à organização de seus trabalhos. A saúde das mulheres em sua relação com o trabalho tem sido ofuscada por percepções equivocadas do corpo feminino e pela ausência de estudos sobre os problemas vinculados à organização e gestão do trabalho como, por exemplo, as relações conflituosas de dominação e exploração, dentre elas, as relações raciais e as doenças psicossomáticas derivadas das mesmas. Dessa forma, estivemos atenta às “queixas inespecíficas”, que quase todas merendeiras insistiram, qual seja, a relação entre “quente e frio” em seus processos saúde/doença e que se configuram um conjunto de alterações que não podem ser avaliadas plenamente por um sistema de análise tradicional, apenas biológico:

Porque a cozinha [...] é um lugar que sacrifica muito a pessoa, porque aquelas panelas são muito pesadas, é a quentura da coisa. Porque assim, você bota uma panela no fogão e você vai pro *freezer* apanhar alguma coisa, você abre a geladeira, de frente, o teu corpo de frente pro gelo, aí depois você vai pra quentura do fogão. O calor que às vezes faz lá, que às vezes, tempo de verão assim a gente se sente muito mal. Eu já me senti muito mal, porque eu senti um calor

incrível, que eu sou fortezinha, então, eu sentia calor. Já pedi pra botar um ventilador, disseram que não pode botar ventilador na cozinha (Gilda).

tenho problema muscular. Já tô com problema de reumatismo. [...] Porque a gente tem que pegar panela quente, tem que pôr dentro do *freezer*. Então, tá me causando uma série de problemas...(Marlene).

Eu até ultimamente estou sentindo uma dor no braço horrível. Eu tenho... nem tenho um ano de escola e eu fui ao ortopedista do posto e ele disse que eu tenho que sair da cozinha. Eu falei: Eu não... Que ele falou que isso pode aparecer com um dia, com dois dias na função, ou meses, ou anos ou nunca aparecer. É uma dor dentro desse osso aqui do braço, nesse pedaço aqui... que ele falou: “Pode ser pelo que você faz, o ideal era você sair da cozinha por um tempo, imobilizar o seu braço...” [...] ele falou: “Não adianta, eu vou passar antiinflamatório para você, mas não vai adiantar”. Você pega na água quente, pega na água fria, abre o freezer, abre geladeira, vai pro fogão, isso aí vai sempre! E assim, no final do dia eu estou com as minhas pernas inchadas, minhas mãos... está vendo? Só vive agora inchada, só vive inchada. Não sei porque é, não sei, mas pode ser [...] porque a gente fica naquela correria, dizem que pode ser retenção de líquido, também não sei, eu sei que eu sinto muito. Mas é a única coisa que eu estou sentando assim. Só (Norma).

Ah era muito precário as condições de trabalho. As panelas são muito grande, o fogão era muito baixinho, aquele fogo vem todo... Eu fiquei com artrose naquele joelho. Os joelhos incham, doem. Eu acho que foi devido a isso, né!? Vem aquele fogo todo aquela quentura do fogão na perna, porque o fogão é bem baixinho. É abaixo do joelho. O fogão e a minha cozinha aqui então era muito pequenininha. Muito pequenininha não dava nem pra gente se mexer. Ai depois você está mexendo naquela quentura das panelas você abre o *freezer* ai pega todo aquele gelo de *freezer*, quer dizer, terrível o trabalho de merendeira (Isabel).

O problema da relação entre trabalho das funcionárias de apoio e a sua saúde não é apenas a realização da dupla ou tripla jornada - sem descanso, as tarefas escolares ficam mais cansativas e estressantes do que para os homens -, mas também o conteúdo dos seus trabalhos. Nas escolas, mobilizando o mesmo tipo de trabalho exercido em casa - cozinham, limpam, cuidam de crianças e adolescentes -, prolongam as atividades domésticas de que tentam distanciar-se: tarefas repetitivas, cuidados corporais, e, principalmente, submissão, disponibilidade, flexibilidade. Essa repetição reduz a função de abertura, descoberta, evolução e construção pessoal que o trabalho proporciona e “retira o interesse destas atividades, desgasta o desejo e constitui por si só uma fonte de esgotamento. Para além disto, ao contrário dos comportamentos viris que são exaltados no trabalho, as capacidades femininas são sistematicamente desvalorizadas” (Philippe Davezies, apud Vogel, 2000: 16). Esses fenômenos acentuam-se no caso de merendeiras e serventes e se apresentam como possibilidades de sofrimentos.

Um dos mais graves problemas da relação entre trabalho feminino e saúde, vem sendo a conciliação das responsabilidades familiares, profissionais e sociais, agravada pelas mudanças da estrutura tradicional da família. As tarefas necessárias à conciliação - “trabalho invisível” - possibilitam efeitos traduzidos em problemas de saúde, existindo “uma relação muito forte entre ‘mal-estar psicológico’ e considerar a conciliação difícil” (Messing, 2000: 157). No Canadá, mesmo tendo as tarefas domésticas melhor compartilhadas, são as mulheres que mais declaram que o esforço de conciliação das responsabilidades profissionais e familiares afeta sua saúde física e mental (Messing, 2000: 156). Os pontos centrais das atuais crises da conciliação das responsabilidades familiares e profissionais são o tempo de trabalho remunerado e o seu planejamento. Determinadas profissões favorecem a conciliação, outras contribuem para dificultá-la, devido aos horários rígidos ou irregulares e imprevisíveis, bem como as restrições rigidamente impostas pela organização e gestão do trabalho, exemplificadas pelas dificuldades de acesso ao telefone, pela falta de apoio da hierarquia ou pelo relacionamento tenso com os superiores. Porém, as difíceis condições sócio-econômicas dos trabalhadores podem ser empecilhos para a conciliação da casa com o trabalho.

A questão de conciliar as atividades escolares com os afazeres domésticos e o cuidar de filhos também se fez presente na vida de merendeiras e serventes, de forma diferente. Elas, mulheres pobres, submetidas a um trabalho doméstico muito menos socializado, já que seus homens estão peçados do machismo disseminado entre as classes subalternas brasileiras, sempre enfrentaram um dilema: “chefes de família”⁴, precisam trabalhar em escolas, em outras atividades informais e darem conta do trabalho doméstico. As falas expressam esse fato: “Eu trabalhava e ficava preocupada ao deixar meus filhos em casa” (Amanda). Como conciliaram suas responsabilidades? De forma geral, pagaram pessoas estranhas, normalmente meninas /adolescentes, ou utilizaram os serviços gratuitos de redes femininas de familiares ou da vizinhança, fenômeno comum nas camadas populares (Castel, 1998):

[seus filhos] Ficava no colégio ou a vizinha que olhava pra mim, uma senhora que mora no quintal até hoje, ela que olhava pra mim. Falava pra ele na hora dele ir pro colégio. Eu sempre trabalhei, eles ficaram sempre sozinho (Lúcia).

tinha três filhos bem pequenos na época, tanto que quase que eu desisti. Fui trabalhar numa escola na Glória, morava em Santa Cruz,

⁴ Carvalho (1998:33) adverte para a complexidade do debate sobre chefia feminina. “O conceito, baseado na responsabilidade da manutenção domiciliar, deveria incluir tanto as mulheres sozinhas como aquelas com parceiros [...] seria possível pesquisar os diferentes processos que levam ao aumento da participação da mulher na manutenção do domicílio e que provocam a diminuição das responsabilidades do homem no sustento de seus dependentes, bem além da mera ausência masculina no domicílio.”

pegava meio-dia, saía nove e quinze de casa, pra ir de trem [...] eu pedi [...] amparo especial [...] fui pra uma escola em Santa Cruz. [...] tava ganhando pouco, três meses sem receber, ainda pagava uma moça pra tomar conta dos três (Marlene).

tinha três filhos na época. Tinha esse de um aninho. Depois, não foi fácil não, trabalhar longe de casa. Daí eu arrumei uma pessoa pra ajudar a minha mãe - a minha mãe morava comigo -, tomar conta, já era velhinha também. Mas, logo em seguida, engravidei de outro. Foi uma luta! [...] depois eu comecei a correr atrás pra poder ver se conseguia trabalhar perto de casa. [...] E tinha uma menina que ajudava a tomar conta do garoto. Quando eu chegava, ela ia embora. Sempre foi assim até eles ficarem maiorzinho. Daí pra lá não precisou mais (Maria).

É, no período que eles eram pequenos eu não trabalhava. Eu trabalhei, sim, um período, mas quem tomava conta era minha mãe. [...] estava bem de saúde, durinha (Gilda).

Todavia, vislumbramos situações complexas na conciliação das responsabilidades maternas e o trabalho remunerado, como o caso da servente terceirizada, nordestina e moradora da favela da Rocinha, que sai de manhã e chega de tarde:

meus filhos ficam no colégio integral [CIEP] eu não me preocupo muito com a alimentação deles [...] São um de 8 e um de 7. São avançados, estão [...] primeiro lugar de sala [...] Em época de férias eu me aperto um pouco. Mas em vez de deixar com uma pessoa na rua, já que eu não tenho parente nenhum aqui, não tenho ninguém. Se eu deixar com alguém vai ter aquele problema de... Sei lá! Vai que faz algum uso de alguma coisa que eu desconheço e meu filho vai presenciar? A minha preocupação é tão grande que eu oriento eles a ficar só. Eles sabem a hora de botar comida, eles tomam café, eles fazem tudo sozinho, até a hora que eu chego está uma maravilha em casa. Não ocupo ninguém. Se eu tivesse parente era diferente, não é? Não tenho (Bruna).

É de se perguntar, como é trabalhar nessa situação? Qual será a nocividade dessa preocupação como mãe à saúde dessa trabalhadora? Como esquecer os perigos que seus filhos vivenciam, tanto na vizinhança quanto nos possíveis acidentes dentro da casa, enquanto trabalho no ambiente escolar? Pensamos que as responsabilidades dessas mulheres com trabalho doméstico interferem na maneira de trabalhar e em suas possibilidades de saúde, discussão realizada adiante nesse capítulo.

Confirmando as diferenças de gênero na educação de filhos, as mulheres entrevistadas tornaram-se filha/irmã/mãe, desde a infância, responsabilizando-se, na ausência de seus pais, pelo trabalho doméstico de suas casas, naturalizando as habilidades femininas, impedindo-as de usufruírem a infância e a adolescência. Numa

continuidade dessa atuação feminina, hoje, repartem com as filhas suas obrigações. A merendeira Elisa, estudando e trabalhando, necessita muito da “filha de quinze anos [...] cuida da casa [...] prepara a marmita. [...] ajuda olhar os irmãos. Ela que ajuda a organizar...”. A servente terceirizada mora com o marido, dois enteados e um bebê e paga uma adolescente para cuidar do mesmo, contudo, utilizou o apoio da filha, desde pequena e também depois de casada, para cuidar de seus filhos:

quando eu peguei barriga, tive a minha primeira filha, ela que cuidava dos irmão. Arrumava a casa, fazia comida, lavava roupa [...] Meus filhos não moram comigo [...] moram com a minha filha casada. [...] Eu pago uma pessoa para olhar [meu nenenzinho]. Tem 16 anos (Vanessa).

Embora avanços teóricos analisem o trabalho feminino, ainda não se tem avaliado eficientemente nos processos de saúde de mulheres, a dominação masculina com seu padrão de sexualidade ativa, exercitada publicamente desde cedo, a coexistência da dupla jornada feminina de trabalho com seu encargo do trabalho doméstico, nem de suas práticas e culturas subjetivas, como a manutenção das relações de dominação entre homens e mulheres e a dificuldade do acesso ao trabalho remunerado, construídas na responsabilidade feminina com a família. Mila, separada do companheiro, precisou interpelá-lo judicialmente para obter pensão alimentícia para seu filho e continua a lutar para manter e melhorar sua posição social:

ele passou a ajudar agora há pouco tempo [...] eu consegui uma pensão, que ele trabalha no IBGE e também é funcionário do Estado, sendo que a pensão do Estado até hoje não recebi, porque acho que não chegou até lá o ofício do juiz. Então, eu vou ter que recorrer pra poder ganhar essa pensão [...] Também, ele não ajuda em mais nada, só isso. [...] pra manter o menino, com o meu salário de merendeira e mais os R\$ 180,00 que ele acha que já é muito pra dar. E o padrão de vida que a gente tem é um padrão razoável, porque o menino estuda no Colégio Pedro II, eu não posso deixar ele ser inferior às outras crianças de lá. Então, eu tenho que procurar manter o nível. Então, eu tenho que tá sempre fazendo compra com cheque, cartão de crédito, pra poder ter uma vida mais ou menos organizada (Mila).

As diferenças nas trajetórias de vida das serventes do gênero feminino acarretam sofrimentos e processos de adoecimentos diversos dos serventes do gênero masculino. Assim, conforme o gênero, um dia de vida mostra-se diferente: para os serventes masculinos, o trabalho escolar é fácil, leve e tranquilo, sentindo com ele um cansaço normal, pois descansam em casa, andam e exercitam na praia e têm lazer no fim de semana:

Ah, tomo café, vejo um pouquinho da novela das seis e saio para rua conversa fiada. Ah, [trabalho] em casa? Em casa eu tenho uma sobrinha de 10 anos e tenho a irmã, porque eu moro com uma irmã,

[...] Lazer é só futebol. Só. Peladinha [...] domingo, sábado. Eu ultimamente estava como diretor de um clube. [...] Diretor técnico, [...] praia só no final do ano que eu vou para Cabo Frio. E me divertir com aqueles assuntos de amigos, não é? Bate papo, toma uma cervejinha aqui, uma cervejinha ali (Eduardo).

Diferentemente, para as serventes, o serviço da limpeza escolar é bastante pesado, cansativo e monótono, na medida que não descansaram em casa. Já para as mulheres merendeiras, o trabalho da merenda é pesado e muito estressante, devido não somente à pressão do tempo, da qualidade e da quantidade de refeições servidas, da necessidade de cozinhar o suficiente para todos os usuários, as péssimas condições da cozinha. No entanto, para todos é comum a disposição e da precariedade dos instrumentos de trabalho, a longa jornada de oito horas, o baixo salário e as relações complexas com a comunidade escolar.

A dupla jornada não lhes possibilita tempo para descansar ou para momentos de lazer. Seus divertimentos, em geral, confundem-se com as obrigações familiares - visitas aos pais e a filhos casados, cuidar de filhos menores, na medida que levam-nos à praia, à praça ou brincam com jogos. Assim, “lazer que eu tenho no momento é [...] às vezes, no domingo se juntar com os irmãos com sobrinho pra conversar pra beber pra comer, porque que lazer uma pessoa que ganha um salário igual eu ganho pode ter? Não existe lazer!” (Isabel) Dentre as dezenove mulheres entrevistadas, apenas uma revelou que faz pausa desse emaranhado de funções femininas, permitindo-se ficar a sós para relaxar:

Ser mulher é ser um diferencial dessas pessoas que acha que é só ser mãe e cuidar de uma cada. Ser mulher para mim é ter uma vida normal, ter o dia do lazer, ter a hora dos filhos, ter a hora do marido e ter a hora do trabalho, distinguir. E tem aquele momento assim: “Eu não quero nada nem ninguém, estou só, acabou! [...] o meu momento!” Sai fora todo mundo, ligo o som bem alto e me deito e acabo até dormindo, com o som em altura enorme (Bruna).

6 A precarização do trabalho de serventes

As atuais tendências da reestruturação produtiva e da desregulamentação do trabalho, precarizaram ainda mais o trabalho de mulheres negras, na medida que a intensificação da terceirização e dos contratos temporários (Antunes, 1995) chegaram primeiro aos serviços subalternos, caracterizados, historicamente, como “serviços de negro” (Lima, 2001).

Embora importante, a relação entre trabalho feminino e saúde também acontece de maneira indireta ou não é visível, como é o caso da intensificação e precarização cada vez maior do trabalho de merendeiras e serventes, tanto o remunerado quanto o

doméstico, derivadas dos programas de austeridade da política neoliberal que os países com dívidas externas foram obrigados a adotar a partir da década de oitenta. O custo social dessas políticas, tais como a terceirização de serviços públicos, em termos de saúde é difícil de documentar, porém já existem análises internacionais que demonstram os efeitos negativos na saúde física e mental de mulheres (Benería, 1994: 7-14). A atual terceirização precariza o trabalho em virtude do “enfraquecimento ou perda de direitos sociais, sindicais, de prevenção e de reparação dos riscos” (Brito, 2000). Assim, por exemplo, as desempregadas, ou com empregos precários, vivenciam maiores taxas de mortalidade infantil (Berlinguer, 1993: 167). Entretanto, “a mente, mais que o corpo em suas funções básicas, é afetada: demonstração que o trabalho não é somente necessidade de lucro, mas também de condição de vida, [...] o suicídio é de doze a quinze vezes mais frequentes entre os desempregados” (Berlinguer, 1993: 171). A precarização do trabalho diminui ou entrava as possibilidades de construção da saúde e identidade (Brito, 2000). No Brasil, a Política Nacional de Saúde do Trabalhador opina que

A terceirização, no contexto da precarização, é acompanhada de práticas de intensificação do trabalho e ou aumento da jornada de trabalho; de acúmulo de funções; de maior exposição aos riscos, de descumprimento de regulamentos de proteção à saúde e de segurança; de rebaixamento dos níveis salariais e aumento da instabilidade no emprego. Tal contexto está associado com a exclusão social e com a deteriorização das condições de saúde (Brasil, 2000: 5).

As novas formas de gestão do mundo do trabalho encontram-se presentes na organização administrativa das escolas municipais, demonstradas no contrato temporário de merendeiras para o ano de 2002 e no processo parcial de terceirização do serviço de limpeza, políticas implantadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essas mudanças acarretaram dois tipos de condições de trabalho para o mesmo serviço: primeiro, as funcionárias serventes públicas, tendo garantias trabalhistas, com maiores possibilidades de segurança e sentido no trabalho; segundo, as contratadas ou terceirizadas, em constante rotatividade, sem essas proteções sociais.

Por exemplo, a SME vem trocando periodicamente as firmas particulares para a limpeza dos espaços escolares, então, uma servente terceirizada, emendou um contrato anual de trabalho de uma empresa com o de outra, evitando ficar desempregada, mas, com esse procedimento, deixou de ter férias durante oito anos (Vanessa). Além disso, os serventes terceirizados são removidos de locais de trabalho, sem lhes perguntar a preferência, pois as firmas querem pagar vale-transporte apenas de um ônibus, ou mesmo de nenhum. A rotatividade acarreta-lhes transtornos particulares aos estudos e, inclusive, à inexistência de vínculos afetivos com seu local de trabalho, seus usuários e

a atividade em si, o que as impossibilita de criar um sentido positivo no trabalho, “criador de saúde” (Dejours, 1994:143). Uma servente contou essa situação: “eu falei com um garoto que eu saí do colégio, ele falou: “puxa, nem acredito, não era para você sair” que não sei o que, eu falei: “mas tive que sair. Aí, fui transferida para cá. Porque a passagem, não é? A empresa não... estava cortando gasto, aí tinha que dar só uma passagem. Aí eu vim para cá” (Paula). Desprotegidas, trabalham em locais públicos, sem obterem nenhum dos benefícios funcionais como licenças médicas e readaptações, que suas colegas de trabalho possuem, sendo funcionárias públicas e como são pessoas que se encontram sem dinheiro para remédios, se tiverem problema de saúde, “fica doente até melhorar, ou então, continua trabalhando doente. Acho que pobre não morre de... teimoso” (Risos) (Aparecida). Ou então, serem despedidas “porque toda firma de limpeza só dá valor ao funcionário enquanto está trabalhando, depois que fica doente não dá. Pode até mandar embora” (Vanessa).

Descobrimos que Carmem, após ser entrevistada, estava grávida. A mercê das políticas das firmas de limpeza ou do governo, contou-nos, informalmente, que seria despedida após a licença maternidade, pois, provavelmente a empresa não renovaria seu contrato de trabalho, assim como a escola não lutaria por ela, porque poderia ausentar-se mais vezes, cuidando do filho recém-nascido. Trabalhadoras desvinculadas a contratos permanentes, os serventes terceirizados devem realizar suas tarefas da melhor maneira possível como forma de garantir a permanência nas escolas, ou seja, têm que ser cuidadosas para não perder o emprego.

Todavia, em solidariedade às merendeiras ou pelos possíveis acordos com as direções, também ajudam nas tarefas da merenda, acrescentando, em suas tarefas prescritas, outras, que, potencialmente, poderiam condicionar cargas de trabalho propiciadoras de processos de adoecimentos, cujos tratamentos não serão garantidos por legislação trabalhista (Observação. Escola Sul).

Das seis serventes terceirizadas entrevistadas, quatro, eram mulheres negras e duas, brancas, apresentando precárias situações de vida. Dessa forma, já experimentaram várias formas de ocupações, como a que trabalhou em auxiliar de açougue, em escritório, em hotéis e firmas de limpeza, mas todas as outras foram empregadas domésticas. Uma delas, na falta de outro emprego melhor, instruída pela sogra que também trabalhava em escolas procurou a firma de limpeza: “Ué! [...] não tem outra coisa pra fazer, tem que ir pra lá mesmo’ [...] Eu não escolho não, qualquer coisa [...] o que a vida nos oferece a gente tem que aceitar” (Aparecida).

A situação precária dessas serventes terceirizadas entrevistadas poderia se degradar, na medida que havia um boato que os contratos com firmas particulares terminaria em 2003, entrando em seu lugar um acordo entre a Prefeitura e a Comlurb, cujo concurso causou grande impacto na cidade do Rio, devido ao número de candidatos nas filas e à escolaridade superior dos mesmos. Alguns serventes, sem muitas esperanças, inscreveram-se na seleção para essa instituição, contudo outras não puderam inscrever-se, pois não tinham a escolaridade exigida, ou seja, o equivalente ao primeiro segmento do ensino fundamental. Logo, de alguma forma, os serventes entrevistados poderiam ficar desempregados, retornando para o emprego doméstico: “eu gosto de trabalhar em casa de família, entendeu? Mas em firma de limpeza também, mas se não der mais certo firma de limpeza, eu vou para casa de família” (Vanessa).

Em relação à gestão escolar, entre algumas vantagens e desvantagens, o processo de terceirização “possibilita o aparecimento de pessoas que, passando-se por alunos, vendem drogas, aumentando o índice de violência e acarretando problemas de disciplina” (Nunes et al., 2001a: 57). Hoje em dia, acrescentou-se às escolas, o temor à violência do tráfico de drogas, ameaçando não somente a segurança dos alunos, mas também a de todos seus funcionários e usuários. Em virtude disso, as funcionárias públicas temem esse processo:

Porque a companhia [terceirizada] tem uma coisa. Eu digo uma coisa à senhora: “tem muita gente boa que já passou [...] mas certas pessoas por aqui que já ameaçou até a diretora”. Por que eu digo à senhora: é muito perigoso. É muito perigoso. Que eles botam a pessoa, não sabe quem é, e bota pra trabalhar. Porque tá muito perigoso, eles bota qualquer pessoa. Já trabalhou uns menino aqui no colégio, que dava em cima das menina e a gente tinha que ficar andando atrás. Pega do morro, qualquer pessoa, e bota pra trabalhar, é meio perigoso. Tem um aí que, ele disse até que ele matava a [...] [diretora]. Por isso que eu digo: eles têm que escolher muito a pessoa pra botar pra trabalhar, ainda mais em colégio, é muito perigoso” (Lúcia).

A postura governamental em terceirizar a limpeza escolar reflete as diversas formas de desigualdade social, de gênero e de raça. O que espera a SME com essa situação? Trabalhadoras mais desqualificadas no tratamento diário com os alunos? Escolas pedagogicamente mais pobres? Aumentar a insegurança?

III - O PROCESSO DE TRABALHO ESCOLAR E A SAÚDE DE MERENDEIRAS E SERVENTES

Na investigação da saúde das trabalhadoras da educação pública, partimos da análise dos seus processos de trabalho, porque, como resultados históricos dos antagonismos e contradições sociais, especificam a relação entre o trabalho, os instrumentos de trabalho e o objeto de trabalho e possibilitam estudar seu caráter histórico (Laurell, 1981:10). Entretanto, incluímos também a forma de organização e gestão do trabalho escolar, argumentando que suas características determinam exigências, entre outras, a jornada, o conteúdo e o ritmo de trabalho, a periculosidade e os incentivos os quais desempenham um papel importante na atividade física e mental das merendeiras e serventes, possibilitando não somente acidentes de trabalhos, como também várias patologias psíquicas e psicossomáticas (Noriega, 1993: 172-174). Buscamos, enfim, ressaltar, na análise do processo de trabalho dessas mulheres, os elementos que “interatuam dinamicamente entre si e com o corpo do trabalhador, gerando aqueles processos de adaptação que se traduzem em desgaste, entendido como perda da capacidade potencial e/ou efetiva corporal e psíquica” (Laurell, 1989:110). Logo, estudamos as características da saúde e da enfermidade de funcionárias administrativas escolares, englobando as dimensões históricas contidas no trabalho escolar tipo doméstico, em suas relações sócio-familiares e nas tradições culturais sobre gênero e raça, reconhecendo a união indissolúvel entre corpo e mente, entre trabalho e vida.

1 O processo de trabalho escolar e saúde

A função exercida pela merendeira relaciona-se com a política pública da merenda escolar, cada vez mais complexa, em conformidade à precariedade dos nossos educandos. Em suas falas, ainda persiste a relação entre nutrição e educação, afirmando a merenda escolar como elemento responsável à permanência dos alunos nas escolas públicas: “lá no colégio [...] era quase 230/270 merendas porque todo mundo merendava, porque são uma área que as pessoas sentem fome. A criança vai sem comer” (Gilda).

muita criança carente depende dessa merenda, entendeu!? Então acho muito importante essa preocupação, porque tem criança que só alimenta aqui no colégio. Esse período de férias é muito ruim [...] para eles porque eles não tem o que comer em casa, às vezes (Elisa).

Então, a merendeira,

É uma peça fundamental na escola. Porque se ela não fizer comida não tem comida para os alunos, não é? E importante na escola quem é? É os alunos. Mas importante da escola para mim são os alunos. E quem alimenta os alunos? São as merendeiras. Se não tiver merendeira não tem comida. E existem alunos aqui que precisam comer na escola, porque não têm em casa, não é? Eu sinto... às vezes eu chego aqui 20 pras 6, 15 pras 6, tem menino que já chega quase junto comigo, porque eles já vêm com fome, aí eu faço o cafezinho deles, dou, nossa! Eles comem tudo! Então a gente sabe que eles têm fome (Norma).

Atualmente, além dos alunos, configura-se, em muitos casos, que a refeição escolar vem cumprindo um papel decisivo também para parte dos docentes, não somente porque devido às duplas regências¹, permanecem até dez horas nas escolas, e os serviços de restaurante ou pensões próximo ao trabalho são precários, como também à pauperização dos mesmos.

Se cada vez mais a escola pública fundamental tem sido apresentada socialmente como um lugar privilegiado também de disciplinarização da criança, socializando-a para a vida e trabalho, seus diferentes profissionais, inclusive as funcionárias, compartilham desse objetivo. Então, conservar limpo o ambiente escolar sugere implicações educacionais diferentes do mesmo serviço realizado em empresas, fábricas, bancos etc. Como o aluno adquirirá hábitos de higiene e limpeza se não encontrar uma escola limpa, com profissionais competentes e interessados que lhe ensinem? Serão entendidas as campanhas ecológicas, essenciais para a humanidade, se vislumbrar uma escola onde o lixo não é recolhido nem reciclado? Talvez, um dos fracassos das campanhas escolares sobre a questão do lixo, percebendo sua problemática no mundo contemporâneo, seja a não inclusão das serventes nas mesmas, visando tanto sua formação, quanto o compartilhar com a comunidade suas experiências e seu carinho na higienização, trabalho que realizam com orgulho e prazer, embora considerado socialmente insignificante.

Na prática cotidiana escolar, a servente

Pôxa, trabalha muito. O que a gente faz o quê? A gente faz aqui tudo. Tudo, tudo. [...] A gente vai limpar banheiro, varre o pátio, depois as salas, depois a gente volta pro pátio, banheiro. E assim o dia inteiro, banheiro, sala e pátio, banheiro, o tempo todo (Aparecida).

¹ Dupla regência foi a forma que os governos municipais encontraram para sanar a carência de professores, evitando concursos públicos. Assim, um/a professor/a de 1ª a 4ª séries, cuja carga horária é de 20 horas semanais, pode trabalhar em outra jornada de trabalho. Professores/as de 5ª a 8ª séries, mesmo que já tenham duas matrículas, ou seja, dupla jornada com 16 horas cada, podem conseguir uma dupla regência. Em todas as escolas municipais do Rio de Janeiro, essa é uma prática muito comum.

Evidentemente, o trabalho dos/as serventes, é imprescindível, uma vez que a higienização é fundamental para o funcionamento da escola como um todo. Entretanto, “eles(as) enfrentam uma grande dificuldade: como garantir uma higiene adequada em escolas precarizadas (que se situam em espaços precarizados), considerando-se alunos que muitas vezes não contribuem para manter limpo o ambiente?” (Brito et al., 2003a:59). De fato, devido aos hábitos indisciplinados de higiene dos alunos, que, muitas vezes, durante e após o recreio, fazem “guerras” de cascas de laranjas e bananas, as falas das serventes revelaram a necessidade de uma contínua limpeza dos espaços, como, por exemplo, dos banheiros que não usam adequadamente:

Ah, não! uma vez só não dá não. Não, toda hora tem que tá lá. Porque as menina, já viu? Tem umas que urina no chão, outras sobem na tampa do vaso, suja tudo. E não dá, uma vez só não dá pra limpar banheiro não. É várias vez. A toda hora tem que tá lá (Lúcia).

Pelas obrigações acordadas oficialmente - transportar pequenas encomendas e transmitir recados -, as serventes públicas mais confiáveis encarregam-se, em dias alternados, de levar e trazer os documentos de escolas, denominados “expedientes”, às respectivas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), com percursos, às vezes, tão distantes que necessitam utilizar dois ônibus (Observação de campo, escolas Centro, Sul e Sudeste). Logo, nesses dias, têm de executar suas tarefas diárias com agilidade maior ainda que o normal.

Entretanto, no dia a dia escolar, as serventes realizam variadas funções que, oficialmente, não são de suas responsabilidades: controlam a disciplina da entrada e saída dos alunos, corredores, pátios e refeitórios, atendem telefones, fazem compras para os docentes, pagam contas em bancos, entre outras. Algumas das tarefas são, às vezes, tão imperceptíveis que não se caracterizam como trabalho, como é o caso de abrir e fechar, continuamente, portões. Na ausência de professores, bastante comum hoje em dia nas escolas públicas, os alunos, sem nenhuma atividade, circulam livremente, pulam muros, correm e gritam, perturbando a dinâmica escolar cada vez mais caótica. Levando em conta a carência de inspetores de alunos ou de coordenadores de turnos, são as serventes freqüentemente responsabilizadas pela restauração da ordem disciplinar. Elas guardam na memória lembranças de sofrimentos com a execução de tarefas impostas que não lhes cabiam. Contudo, com a carência de merendeiras, solidárias às colegas, as serventes ajudam na confecção da merenda escolar, conforme relato da própria merendeira: “às vez, a minha colega que é servente pode me dar uma ajuda, quando ela não está fazendo o serviço dela,

ela vai me ajudar. Mas não é todo dia, não posso contar todo o dia” (Marlene). Uma servente também conta a experiência de auxiliar com a merenda, entre suas funções:

a gente chegava de manhã, [...] limpeza das salas de aula que é pra turma subir enquanto tá tudo limpinho. Varria, tirava o pó. Sete horas a turma subia pras salas. Aí depois a gente vinha descendo pra ver os banheiros, limpar, ainda colaborava com as merendeiras também na cozinha, ajudando a cortar os legumes (Maria).

As múltiplas tarefas que se atribuem nas escolas às serventes, talvez se explique pela indefinição desse cargo na disposição reguladora de sua função: “executar outras tarefas semelhantes” (Rio de Janeiro, SME, 1991:34). Historicamente, o que é ser servente? Origina-se do termo latino “servir”, que registra uma raiz de subalternidade, designando a atuação do “servo” medieval, ou seja, daquele que não tinha liberdade própria ou que não pertencia a si mesmo, cuja pessoa ou bens dependiam de um senhor. Os dicionários continuam declarando que “servidor” é aquele “que serve, que ajuda outra pessoa em quaisquer trabalho, servo, criado” (Encyclopedia, s.d.: 10607- 10611). Configura-se a persistência estrutural desse significado para o servente das escolas municipais:

vou na rua, às vezes coisa que não é para ir mas a gente vai, comprar cigarro, [...] claro que eu não reclamo, porque somos servente para servir, então a gente nem reclama, mas, não é muito bom não. E que mais, lavo os corredores, ali onde os meninos têm negócio de [educação] física, acabo de limpar, eles fazem uma bagunça, mas, continuamos sempre sorrindo, sempre alegre, para não dar aborrecimento (Chaves, 1998: 132).

Entre essas funcionárias, apesar de certa igualdade nas condições de vida, existe uma sutil diferença pedagógica: enquanto as merendeiras são mais valorizadas pela arte de cozinhar e alimentar alunos, as serventes, fazendo juz à sua designação de serviçais, carregam um certo estigma de “párias” e suas funções escolares são menos valorizadas. Uma servente opinou sobre a desvalorização de seu cargo, explicando que quem faz concurso para servente são pessoas mais idosas, cansadas, com maior dificuldade de arranjar emprego, pois as mais novas e com estudo, fariam concurso para outras ocupações. Assim, pela sua experiência: “eu, na minha época mesmo, quando eu entrei, se eu tivesse o estudo que eu tenho hoje, eu não entrava como servente” (Lene). Opinião confirmada pelo servente Adailton que disse: “sinceramente [...] procuraria fazer outro concurso, como agente de portaria, entendeu?” Neste sentido, as/os serventes terceirizadas/os, se pudessem, gostariam de prestar concurso público para merendeira: “fazer comida com aquele amor, a comida sai boa, as crianças sai...sai com satisfação. Você vê que as criança tão comendo. Têm umas que... mas é mais pesado, aquelas panela enormes” (Carmem e Aparecida).

Então, em geral, as/os serventes, por sentirem-se desvalorizados, gostariam de ter outra função.

Outra diferença funcional e social entre os dois cargos apresenta-se no fato que o serviço de serventes foi ainda mais precarizado na década de 1990, sendo terceirizado, a cargo de firmas de limpeza, nem sempre muito idôneas.

Afora essas diferenças, no grupo entrevistado, notamos a divisão sexual do trabalho, pois a função de merendeira/cozinheira é nitidamente feminina, enquanto no serviço de limpeza, encontramos alguns homens, embora sempre em menor proporção que mulheres. Logo, ser merendeira é ser mulher, ser servente pode ser mulher ou homem, mas, nas escolas, ainda assim são preferencialmente mulheres. Essa genereficação reflete inclusive nas denominações ocupacionais, na medida que não se usa o gênero masculino para “merendeira” e “servente” pode ser usado por ambos os sexos.

As condições de trabalho de merendeiras são extremamente difíceis, portanto, para garantir a alimentação dos alunos e dos trabalhadores da escola e, simultaneamente, preservar a saúde do coletivo, elas precisam driblar as adversidades no decorrer da ação/do fazer, com muita energia, criatividade e cooperação (Brito e Athayde, 2003:3).

É na forma em que se organizam os espaços, os instrumentos e as relações de trabalho, no cotidiano escolar, que notamos uma precarização da rede de ensino público municipal e a subalternização do lugar social de merendeiras e serventes. Em todas as escolas não existe um local específico onde as merendeiras e serventes possam guardar seus pertences, realizar reuniões para discutir sobre suas tarefas e informações específicas ou mesmo utilizar como local de pausa do trabalho, semelhantemente às salas de professores. Esse fato é instigante porque no Rio de Janeiro, desde 1988, a categoria profissional de funcionários administrativos passou a ser designada sindicalmente, de profissionais da educação, juntamente com professores e especialistas. Assim, o espaço de merendeiras e serventes deveria ser a “sala de professores”? Ou a sala de professores deveria ser denominada de “sala dos profissionais da educação”?

A arquitetura dos prédios escolares varia de acordo com a época histórica em que foram construídos e, logicamente, com a postura educacional do Estado, decorrendo diversos tipos de ambientes de trabalho. Algumas escolas municipais de ensino fundamental carioca funcionam em prédios públicos adaptados (Escola Sul) e outras foram projetadas para a função escolar (Escolas Centro, Oeste e Sudeste). No entanto, em quase todas construíram-se um setor geral de alimentação formado de três a quatro cômodos: a)

pequena cozinha com fogão industrial de duas ou quatro bocas, duas pias, um tanque fundo e uma mesa; b) um refeitório relativamente mais amplo, às vezes até localizado no *hall* de entrada, com 16 a 20 mesas e cadeiras correspondentes; c) uma despensa, local de armazenamento de alimentos e materiais de limpeza. Próximo a esses espaços, de vez em quando, existe um banheiro para as merendeiras e serventes.

O local de preparo e distribuição da merenda demonstra, em mais uma escola, como veremos, a não preocupação com a qualidade da confecção da alimentação dos alunos, uma precariedade das condições de trabalho e um desrespeito com a atividade da merendeira, além de que poderia ser um condicionante gerador de adoecimentos.

Os meios de trabalho indicam as condições concretas nas quais se trabalha, assim as merendeiras e serventes executam suas tarefas da forma mais precária possível. As atividades, inerentes aos atos de cozinhar e limpar, são realizadas quase que artesanalmente, utilizando os mínimos instrumentos de trabalho indispensáveis a essas tarefas, não dispondo de recursos tecnológicos como cortadores industriais de legumes e carnes ou espremedores de laranjas:

Pelo menos na cozinha quando eu trabalhava a única coisa que tinha elétrico era um liquidificador [...] Só a mão [para cortar]. E abóbora ainda é fácil de cortar, pior é carne, né!? Essas carnes de segunda, cheia de pele, de pelanca, de sebo, de tudo. E as facas são horríveis muitas vezes não tem nem faca para se trabalhar (Isabel).

Quando nada têm, ajeitam-se como podem: “aqui nós tínhamos um [aparelho] que cortava legumes, ele está escangalhado [...] Às vezes, a gente traz um descascador de cenoura, uma coisa da nossa casa, a gente compra, sabe? Uma coisa assim para adiantar o nosso lado” (Norma).

Vejamos os exemplos das condições de trabalho nas cozinhas das escolas.

O espaço dedicado à alimentação dos alunos, na Escola Centro, por exemplo, compõe-se de um refeitório com dezesseis mesas com cadeiras correspondentes, tendo boa iluminação e ventilação. Todavia, apresenta um aspecto de descuido devido ao fato de se guardar caixas e materiais diversos em prateleiras no alto, ao longo das paredes. Além do acesso pelo corredor central, abre-se uma porta de vidro para um pátio lateral onde se amontoam materiais pedagógicos fora de uso, como mimeógrafos, carteiras e mesas quebradas; sobras de antigas reformas - tintas, escadas, entulhos etc - ou até recipientes usados de alimentos ou de limpeza.

No lado esquerdo do refeitório, localiza-se uma pequena cozinha cujo espaço físico exíguo – mais ou menos dois por três metros –, contém, do lado direito, um fogão industrial de duas bocas e outro, doméstico impressado um ao outro, permitindo, no máximo, o corpo de uma trabalhadora. Próximo ao fogão, situa-se um banheiro, sem chuveiro e um local para troca de roupa das funcionárias, com um armário para utensílios pessoais de merendeiras e serventes. Em frente à porta de entrada, existe uma pia muito pequena, com armários de duas portas em cima e embaixo da mesma. Do lado esquerdo da cozinha, encontra-se um tanque para a lavagem das panelas e bacias maiores e uma pequena dispensa. Essa cozinha não tem janelas para fora do prédio, a não ser na dispensa, ao alto, mas apresenta um o aspecto agradável e limpo, recentemente pintada de verde claro e branco. Nesse local, duas trabalhadoras cozinham até 250 refeições por turno, sendo, portanto, um lugar potencialmente de agravos à saúde, devido, entre outros, ao tamanho, à pouca ventilação e iluminação mas, também, ao calor despendido pelas chamas do fogão aceso durante horas:

É, na, na época que eu entrei eu senti muita dificuldade, porque os fogões [...] não estavam bons, tavam sujando, a panela ficava, saía preta. A gente não tem um controle [...] no fogão, de botar ‘Vamo botar um pouquinho mais baixo, vamo botar um pouquinho mais alto’. Quando vê é aquelas labareda de fogo. Entendeu? A gente não tem controle. A gente fala, reclama. Aí vai lá, dá uma olhada, vê aquilo. Daqui há dois, três, quatro dias, voltou tudo outra vez [...] a ventilação de lá eu acho um pouco precária, porque a gente sente muito calor lá, que a janela fica no alto, né. Quer dizer, não dá muito pra sentir que é arejada nem nada não, né (Gilda).

Outra cozinha questionável é a da Escola Sul. Localizada externamente ao prédio principal, dificulta o convívio da comunidade, afastando as funcionárias das atividades pedagógicas e as docentes da dinâmica da merenda escolar. Porém, seu maior problema encontra-se em seu fogão industrial. Centralizado no quadrado que forma a cozinha, de altura baixa por causa do tamanho alto das panelas, o cano que leva o gás para suas bocas sai do chão, fazendo um ângulo de 180°, transformou-se num obstáculo perigoso para as merendeiras que, ao circular, na pressa de preparar, servir merenda e lavar os utensílios, batem suas pernas nas quinas de ferro do fogão ou no cano de gás, provocando machucados e, às vezes, cortes. Assim, as funcionárias criaram estratégias de cautela para evitar acidentes de trabalho (Observação de campo). Os técnicos do Instituto de Nutrição Annes Dias já condenaram a disposição do fogão, mas nem uma reforma foi realizada para dar fim

a esse caos, pois não se escutam as experiências das trabalhadoras em relação ao trabalho real:

Ah, isso [o fogão] é horrível. Quando eles fizeram a reforma, nós não tivemos acesso, nós não podemos optar. Eles colocaram o fogão no meio, fogão de quatro boca, com um cano horrível, a entrada de gás é horrível, que bate o joelho até hoje, apesar de já ter uns sete anos, mais ou menos, até hoje você bate o joelho. Que nós não tivemos acesso antes, de pedir o fogão, um fogão no canto. Eles colocaram e pronto (Marlene).

Em quase todas as escolas, a reclamação das merendeiras e serventes foi unânime: tanto o fogão, quanto as facas e o material de limpeza são péssimos instrumentos de trabalho:

[Cozinha] Não é legal também não, porque eu trabalhei em outras escolas quase 16 anos, tinha condições de trabalho aqui não tem muitas condições não. [...] Falta espaço, falta espaço, o fogão não funciona direito, pra cozinhar uma comida é uma tristeza. O fogão é todo entupido, tem dias que a gente fica doidinha ali naquela cozinha. É! A cozinha, um vazamento de baixo da pia, tudo molhando, é um horror essa cozinha! Quente, é quente. [...] O material de limpeza até que tem vindo bem, que a escola está comprando não é? Quando vinha da CRE [...] era horrível o material de limpeza, mas agora parece que [...] a escola pode comprar. Então estão comprando um detergente melhor. Está melhorzinho, melhorou um pouquinho, desse lado (Marta).

tem muita coisa assim que a gente precisa aqui, né!? A gente trabalha, as vezes, com coisas precárias: facas. As meninas que preparam que deixam picados os alimentos [...] O que acontece? Elas têm que preparar de manhã e tá congelado e elas sofrem muito com isso. [...] ficam com o dedo duro...acarreta até uma artrose né!? [...] Porque quente-frio, quente-frio, automaticamente, não há nervos que aguento! Ossos que aguento, então tem...a gente tem que ter mais condições de trabalho (Elisa).

Nós temos um fogão aqui, dois fogões aqui. Essa escola ficou muitos anos sem merenda, esses fogões ficaram encostados não sei aonde, mas muito mal armazenado, porque hoje ele está todo enferrujado. A gente vai limpar, ele sai aos pedaços. Já começa por aí. Você não pode fazer comida para duas escolas rápido, porque o fogão é horrível, está cheio de ferragem. [...] Eu acho que as bacias, essas bacias têm que ser renovadas, usa um tempo...[...] Quando eu cheguei aqui essas bacias já estavam bem usadas. De plástico, que eu acho nojentas. Assim, quando eu tenho tempo, que dá, a gente bota de molho no tanque. É tábua de carne também, que eu acho também um nojo, que eu acho que nem deveria existir; as facas, eu acho um horror (Norma).

Incluiremos também uma reflexão sobre a cozinha da Escola Sudeste, devido ao fato que essa escola, com mais ou menos 1100 alunos, foi obrigada a receber outra interditada pela saúde pública, que denominamos de Sudeste, sendo necessário, portanto,

aumentar o número de refeições oferecidas, porém mantendo sua precária infra-estrutura. A cozinha, extremamente pequena em proporção ao tamanho da escola, possuía um fogão industrial de duas bocas, entupido e enferrujado, duas pias pequenas, com vazamento, um tanque pequeno, colado ao fogão, sem espaço para circulação, cujo uso tinha que ser feito de lado. Existia uma geladeira pequena e dois *freezers*, prateleiras em cima das duas pias para guardar panelas e utensílios da escola estadual, que funciona à noite. Pela cozinha, entrava-se numa dispensa, muito pequena, com pouco espaço para movimentação, sem luz e ventilação natural, onde são guardados em caixotes, prateleiras altas e outro freezer, os alimentos da semana.

A pequenez da cozinha, a disposição e quantidade dos objetos de trabalho, acrescida pelo maior número de merendeiras, com a união das duas escolas dificultavam a circulação das trabalhadoras e tornava a temperatura muito quente, pois a entrada de ar somente era feita por tijolos vazados ao alto, não havendo ventilador de teto. No refeitório, existem 11 mesas e 48 cadeiras, com chão de linóleo encardido, que por maior que seja a limpeza e uso de cera e enceradeira, tem a aparência de sujo. A iluminação do mesmo vem das grades da porta e de tijolos vazado na parede frontal à rua. Essas condições de trabalho deixavam as merendeiras muito cansadas e estressadas, não tendo prazer de ir trabalhar (Marta). Aliás, a cozinha da Escola Sudoeste foi um dos fatores de sua interdição sanitária:

Está interditada porque está com vazamento nas salas, a cozinha não tem condição de trabalho. A cozinha é de telha, tem uma sujeira de pombo, os pombos entram, fazem uma sujeira danada. Ali não tem condições. Aquilo ali é uma cozinha que foi improvisada, aquilo ali não é uma cozinha, é um corredor que botaram uma pia para dizer que é cozinha e nós ficamos ali seis meses trabalhando e eu não agüentei. Aí interditaram a cozinha. Interditaram (Márcia).

No caso dos serventes, continua-se usando a força humana com baldes, vassoura, rodos e péssimos produtos químicos. Encontramos um aparelho industrial de limpeza que era muito utilizado na Escola Sudeste pelos serventes terceirizados, enquanto na Escola Sul, ficava quase sem uso, em razão da dificuldade de transportá-lo pelas várias escadas, muito pesado para as forças das serventes (Observação de campo).

Em geral, merendeiras e serventes públicos utilizam, como roupas de trabalho, bermudas jeans e jalecos azuis ou brancos, panos nos cabelos e trabalham com seus chinelos de borracha ou tênis, porque não ganham sapatos ou botas, já os serventes terceirizados recebem das firmas uniformes completos. As merendeiras e serventes não recebem luvas, mas, excepcionalmente, a servente Lúcia afirmou que “quando [...] a CRE

não mandava, a diretora comprava. Mas eu sempre usei luva. Tem que ter luva. [...] o sapato era da gente mesmo. Bota nunca tive não, isso não, mas uniforme eu sempre tive”. Todavia, durante nossas observações, ela nunca usou luvas. Será que ela respondeu o esperado para a pesquisa e não o real, na tentativa de desculpar a direção?

Sem indumentárias apropriadas, o uso constante de água e produtos químicos vem acarretando doenças:

É, nós não temos um uniforme pra colocar, nós usamos sandália que nós trazemos de casa. Eles mandam um jaleco pra lá, é muito quente, com manga. A gente não agüenta ficar porque a gente faz muito movimento [...] nós não ganhamos um sapato, uma sapatilha pra andar. [...] eles mandam umas touca pra gente colocar na cabeça, pra não ficar com a cabeça, com o cabelo do lado de fora. [...] eu digo que não resolve o problema que a gente tem. [...] os aventais são muito grande, não dá pra gente ficar com ele muito tempo que ele é muito pesado. [...] Eu acho que a servente tinham que ter outro tipo de utensílios pra trabalhar: uma bota pra lavar chão, umas luvas (Gilda).

A minha doença é uma doença, é, nas unhas das mãos. Eu apanhei um fungos por causa da umidade e dos produtos químicos que eu usava lá no colégio. E teve um certo tempo que eu notei que a minha unha tava ficando, criando uma esponja por dentro da unha. Muito feia mesmo. Uma coisa muito feia. E eu resolvi...[...] É, eu fui ao, ao hospital e foi feito uma raspagem nas minhas unhas, e constataram que eu tenho um fungus, e esse fungus é derivado da umidade e do produto químico que eu usava pra lavar as panelas, lavar os pratos, né. Então as minhas unhas ficaram muito ruim mesmo, e eu fiquei readaptada por causa disso. Que se eu continuasse eu ia perder minhas unhas toda (Gilda).

Essas situações demonstram que essas trabalhadoras não são consultadas sobre os produtos de limpeza e as indumentárias que se adquirem para elas, ou seja, o tipo de gestão da escola não oferece espaços para utilizar suas experiências sobre o que necessitam para realizar o trabalho prescrito. Além disso, as condições anti-higiênicas na confecção da merenda são consideradas normais, pois nem a comunidade escolar incentiva o uso necessário das luvas, nem algumas merendeiras têm noção higiênica das mesmas, na medida que aquela que as utiliza, em virtude de problema particular, é considerada “fresca”:

Não, eu acho que merendeira nunca trabalhou com luva. Luva era mais pros serventes. Sempre sem luva. Merendeira dificilmente trabalha com luva. A não ser assim, que tenha um problema dela, pessoal, aí, por ela, ela usa luva. Eu no início, que eu sou “fono”, [...] eu usava luva, porque eu precisava trabalhar com toques com os pacientes, então se eu ficasse trabalhando na cozinha e com aquela mão grossa, como é que eu ia fazer um relaxamento, fazer uma massagem, uma coisa, com um paciente meu?

Então uma vez eu passei uma rebordosa danada, porque as meninas lá, as outras merendeiras, elas diziam que eu era muito fresca, ‘Olha só, olha a fresca, trabalha com luva, isso e aquilo’, mas ninguém entendia que eu trabalhava com luva não era porque eu era ‘besta’, é porque eu tinha uma outra profissão (Mila).

Contudo, a ausência de luvas na atividade de cozinhar, implica outras conseqüências sanitárias. O não uso de luvas pelas servidoras pode causar cortes leves ou profundos com facas, queimaduras em panelas e em alimentos quentes, acarretando, aos consumidores da merenda, doenças veiculadas por alimentos (DVA), sendo consideradas pela Organização Mundial de Saúde como um dos problemas sanitários mais difundidos no mundo. Assim, a

ocorrência de *Staphylococcus aureus* em pequenas lesões nos dedos, mãos e antebraços de manipuladores de alimentos que estejam descobertas e que não apresentem inflamação [...] indicam condições insatisfatórias dos manipuladores de alimentos, evidenciando a necessidade de realização de procedimentos que possam garantir a qualidade sanitária durante a manipulação (Costa et al., 1998: 13).

Como garantir a higiene na manipulação dos alimentos da escola? Essa situação pode ser agravada porque os serventes auxiliam constantemente as escassas merendeiras na confecção da merenda e, ao fazê-lo, não trocam suas roupas, utilizadas na limpeza, inclusive de banheiros, até porque se movimentam apressadamente entre essas funções e muito poucas vezes usam luvas ou botas, pois os serventes, principalmente os terceirizados, usam-nas apenas quando arrumam os cestos de lixos.

Outra estratégia para solucionar os problemas com as condições de trabalho que vivenciam, seria discuti-los com a chefia imediata, solicitando decisões permanentes. Todavia, todas reclamam dos instrumentos de trabalho com as direções, mas quase nada muda: “a gente fala, reclama. Aí vai lá, dá uma olhada, vê aquilo. Daqui há dois, três, quatro dias, voltou tudo outra vez” (Gilda). Um outro depoimento confirma: “a gente já pediu e ainda não tem verba ainda, eu não sei, eu ainda não sei o motivo. Porque a diretora mandou... manda memorando para lá e ainda não chegou” (Elisa). Outra merendeira disse: “E a gente já pediu 500 vezes, já veio pessoas da CRE aqui, a gente já falou lá dentro da cozinha, olha, esse fogão não tem condições. Até hoje não mudaram esse fogão” (Norma). Esporadicamente, os responsáveis ajudam:

É, nós temos dificuldade. [...] chegou um pai lá [...] e falou: ‘Como é que tá essa faca?’ ‘Tudo cega!’ “Ah, péra aí’. Levou, amolou tudo, todas as faca. As faca ficaram ótimas pra cortar carne, cortar o frango, aquelas coisa toda, legume, essas coisa toda. Então...(Gilda).

Por quê os reparos com esses instrumentos de trabalho continuam com soluções emergenciais? “Eu acho que eles têm [...] má vontade de aperfeiçoar isso” (Gilda). Como não conseguem resolver definitivamente a questão das condições de trabalho, as merendeiras e serventes para evitar acidentes utilizam estratégias e artimanhas cotidianas:

A gente, uma ajuda a outra; panela pesada a gente não pega [...] não ter problema de coluna, a gente tenta ajudar uma a outra. A gente alerta pra ter cuidado... o chão tá molhado, [...] a outra vai e seca. A gente diz ‘cuidado com essa faca’, assim... pra não haver acidente [...] porque as facas daqui são horríveis. As vezes, corta o dedinho da gente [...] então falamos “presta atenção fulano”. A gente procura não conversar quando a gente esta cortando alimento assim... carne congelada. [...] tem que fazer força que ela não tem corte, tem que fazer força e isso força a gente e acaba... ela pula e acaba corta o seu dedo [risos] entendeu!? Ela não são afiadas, elas são cegas, então a gente usa força ao invés de corte. Então, é isso o problema da cozinha, é esse (Elisa).

2 Cargas no processo de trabalho escolar e saúde

Em nossa análise da saúde das funcionárias de apoio verificamos a complexidade de certos riscos e exigências, ou melhor, as “cargas produzidas pelos processos de trabalho, como geradores de enfermidades ou de um conjunto de doenças.” Porém, diferenciando-se da abordagem que admite um esquema monocausal, postulamos a necessidade da presença simultânea de várias delas para que se produza a doença, sendo que a “combinação de cargas tem em cada caso uma conformação singular” (Laurell e Noriega, 1989: 114).

Embora a relação entre a carga de trabalho e a doença não se dê de forma monocausal e direta, não sendo, portanto, localizável imediatamente no processo de trabalho, utilizaremos carga, em vez de risco, verificando a forma que se interagem os vários fatores agressivos, pois isso permite o reconhecimento de condições particulares, menos aparentes (Brito e Porto, 1991: 18-19). Adotamos a terminologia de carga de trabalho como resultante da interação de fatores objetivos ou externos, os “riscos”, com os subjetivos ou internos, ou seja, o meio (ambiente) de trabalho, a formação, o sexo, a idade etc. Isso quer dizer que a noção de carga aproxima-se da vivência das merendeiras e serventes, do seu modo histórico específico de ‘andar a vida’, incluindo os componentes psíquicos e afetivos, vinculada à organização do trabalho (Laurell e Noriega, 1989:110).

Distinguimos diferentes tipos de cargas do trabalho de merendeiras e serventes, agrupando-as em físicas, químicas, biológicas e mecânicas, por um lado, e fisiológicas e psíquicas, por outro. As primeiras possuem uma materialidade externa ao corpo que,

contudo, ao com ele interatuar, criam uma nova materialidade interna e as últimas, pelo contrário, somente adquirem materialidade ao expressar transformações nos processos internos do corpo humano. Ressaltamos que as cargas “são socialmente produzidas e não podem ser compreendidas como ‘riscos’ isolados, ou abstratos, à margem das condições que as geram” (Laurell e Noriega, 1989:112), tais como o racismo.

2.1 Interação entre as cargas no processo de trabalho escolar

A investigação do processo de trabalho dessas trabalhadoras consiste na reconstrução do conjunto das cargas através da análise da interação entre elas, porquanto só adquirem pleno significado a partir da dinâmica global do processo de trabalho dessas mulheres negras. Neste sentido, acreditamos que a questão racial faça parte tanto dos fatores internos quanto externos que interagem no processo saúde/doença de merendeiras e serventes. Verifiquemos agora alguns exemplos de cargas específicas nos processos de trabalho de merendeiras e serventes.

Exemplificando-se as cargas físicas, temos o ruído e o calor, que podem ser detectados e até medidos sem envolver o corpo humano, no entanto,

o ruído atua sobre as células do ouvido médio e interno, porém também sobre o sistema nervoso e provoca mudanças em alguns processos fisiológicos. Da mesma forma, o calor deixa de ser calor e se expressa desencadeando mecanismos de termoregulação, como por exemplo a sudorese e alterações hormonais, ou seja, numa série de mudanças nos processos fisiológicos que podem ser passageiros ou não (Laurell e Noriega, 1989: 111).

Interessa-nos destacar essas cargas físicas na medida que a escola municipal vem tornando-se um lugar de ruídos intensos, ou por estarem situadas em locais geográficos barulhentos ou pela indisciplina dos alunos. As atividades pedagógicas de educação física, e da alimentação escolar; as atividades extra-classe - ensaios, comemorações, brincadeiras e jogos -, realizados, em geral, nos refeitórios e pátios internos assim como os recreios e as turmas sem aulas acarretam muita algazarra. Entretanto, a relação entre os ruídos e o calor torna-se problemática principalmente para as trabalhadoras das cozinhas escolares:

tava doida pra sair. [...] Muito barulho, não guentava mais, muito barulho.[...] Inclusive fiquei até meia surda. [Risos] [...] É muita criança, muito falatório, aquela coisa. Aquilo perturba (Maria).

me deu uma tontura muito grande, que depois foi atestado que eu estava com ‘labirinto’ também. [...] muito tempo trabalhando com muita zoadá. A gente lida com criança constantemente é muito barulho durante o dia. A gente, com o tempo, se acostuma com isso. Mas chega uma época, a

idade da gente vai chegando, aí a gente já vai ficando um pouquinho fragilizada... (Amanda).

As cargas químicas como pós, fumaça, fibras, vapores, líquidos e as biológicas, tais como os microorganismos, apresentam características semelhantes às físicas: têm materialidade externa, sendo importantes para a saúde do trabalhador pelas transformações que geram em sua interação com os processos corporais. Alguns desses elementos estão presentes no pó de giz dos quadros das salas de aula, bem como nos produtos de limpeza de péssima qualidade usados pelas merendeiras e serventes, principalmente nos detergentes líquidos, no cloro e no sabão:

[Horível] Os produtos. O sabão em pó ele não dissolve. Se você tiver que botar um pano de prato de molho, ele, ele vira uma areia, uma areia no fundo da... você não consegue. O detergente não faz espuma, você tem que colocar muito pra poder... uma comida que tenha óleo, por exemplo, um frango, uma coisa assim que tenha um pouquinho mais de óleo, que o frango por si mesmo tem um pouco de óleo, né, então, ah!, é um horror! Aí a gente tem que esquentar água, botar água fervendo, pra poder ajudar o detergente, porque é de má qualidade (Gilda).

Dentre as cargas, as mais visíveis, são as mecânicas, que “convertem-se numa ruptura de continuidade instantânea do corpo; em contusões, feridas, fratura etc” (Laurell e Noriega, 1989: 111).

Durante o expediente escolar, ocorrem acidentes de trajeto, como quedas de merendeiras, quando correm atropeladamente, servindo as refeições aos alunos com muita pressa, devido aos horários curtos entre uma turma e outra, ao evitarem que os utensílios (bandejas, pratos, talheres) despenquem de suas pilhas ou quando lavam as cozinhas e refeitórios, descalças ou com chinelos. No caso das serventes, configuram-se mais frequentemente escorregões e tombos em pisos molhados ou quedas de objetos pesados sobre os corpos (CESTEH, 1998b; Brito et al., 2003a; Muniz et al., 2003).

As cargas fisiológicas, semelhantes ao esforço físico pesado ou posição incômoda, diferenciam-se das demais, porquanto só é possível medi-las em relação aos processos corporais modificados da trabalhadora submetida às mesmas, pois o “...esforço físico pesado é consumo calórico incrementado, redistribuição de sangue, gasto e hipertrofia de tecidos” (Laurell e Noriega, 1989: 111).

Diante disso, para se ter uma idéia do esforço físico despendido no preparo da merenda diária, imaginemos esse tipo de trabalho. A memória da merendeira da Escola Oeste revela o trabalho real:

eu chegava cedo, seis e meia, horário de merendeira. Então o que que eu fazia? Já lavava as panela, botava a água pra se fazer o desjejum.[...] a gente já tinha esquentado os pratos, as caneca [...] de louça. Aí a gente dava o desjejum [Leite ou um chocolate] antes das criança ir pra sala, e já colocava água no fogo pra fazer a primeira merenda, [era feijão, arroz, frango com batata. [...] isca de fígado, é, macarrão com salsicha] que saía às nove hora, e fazia a segunda que saía às doze hora, e a outra às quinze hora, e dali a gente já lavava a cozinha (Amanda).

Em média, dependendo da quantidade e tipo da merenda, as merendeiras, em escolas grandes em torno de 900 a 1000 alunos], cortam 500 laranjas, 20 melancias, 500 a 600 pães, 20 molhos de couve ou 10 repolhos; cortam e/ou descascam 15 abóboras, 60k de batatas e 150 a 200 ovos; lavam 300 maçãs e 10 quilos de arroz; tratam 80 k de frango. Lembremos que as panelas, quando cheias, chegam a pesar entre 20 a 40 quilos, os sacos de frutas, em torno de 30 kg e os fardos de carne, entre 30 a 40 (Brito, 2003a: 86-87). Um depoimento, em escola média [até 800 alunos], contou:

amanhã será macarrão com ovo, é a pior merenda que existe. Porque o arroz a gente bota no fogo e você só vai lá olhar e botar água, o macarrão não, tem que ficar o tempo inteiro ali, olhando, mexendo o prato, que não pode passar do ponto [...] Acho que são uns doze quilos de macarrão e dezessete dúzia de ovos (Marlene).

Nas escolas, em geral, diariamente, as merendeiras, para dar conta do trabalho, acabam de preparar a comida iniciada no dia anterior e adiantam a do seguinte. Na Escola Sudeste, depois da distribuição da merenda da tarde, para executar o cardápio do dia posterior, duas merendeiras cortaram 45 quilos de abóbora e de carne-seca, disputando a melhor faca (Observação de campo).

Permanecem em pé muito tempo, cozinhando ou lavando e, ao servir, simultaneamente, tipos diferentes de comida aos alunos, seguram conchas e colheres, com os braços suspensos, precisam lavar rapidamente os pratos, canecas e talheres, pois são insuficientes, realizando movimentos repetitivos, potencialmente geradores de lesões por esforços repetitivos:

Hoje mesmo eu tô com tendinite no pé. O médico atestou tendinite no pé, que eu digo que é doença de gente que tem [dinheiro]. Eu acho que pra mim, no fundo, no fundo, a gente trabalhou muitas horas em pé. Foram trinta ano em pé. Eu digo assim em pé, é o seguinte, a gente tem pouco espaço [...] pra sentar. Tem hora que você esquece até que precisa ir ao banheiro, porque é uma agilidade tão..., você tem que ficar tão, tão rápida (Amanda).

Além de tudo isso, lavam todos os utensílios utilizados e, em algumas escolas, o chão da cozinha e do refeitório, limpam e arrumam as mesas e as cadeiras. A tarefa cotidiana de arrastar mesas e erguer cadeiras revelou-se bastante pesada porquanto, em geral, o tipo da cadeira usada nos refeitórios das escolas municipais pesa 6,100 kg. Ora, mover uma média de 80 cadeiras de um refeitório, colocando e retirando-as em cima das mesas, significa carregar parceladamente 488kg duas vezes ao dia (Brito et al., 2003a: 87).

As serventes, além da tarefa da limpeza de várias salas de aula e refeitórios, erguendo várias vezes o peso de mesas e cadeiras, carregam baldes com água assim como grandes sacos cheios de lixo por toda a escola.

olha, eu aguentava porque tinha necessidade, precisava e preciso do emprego, e tinha que aguentar não tinha jeito, não tinha jeito. Era um serviço braçal, um esforço sobre humano, mas ia fazer o quê, não tinha outra coisa para fazer. E o dia de lavar a escola era uma coisa assim que quando termina, nós estávamos assim mortas, não aguentávamos nem... se a gente sentasse não aguentava levantar, o corpo todo doía (Lene).

O diálogo entre Carmem e Aparecida, da Escola Sul, revela não somente a precariedade dos instrumentos de trabalho de servente – utilizam baldes na ausência de mangueiras -, mas também a característica pesada desse serviço:

A – Eu acho pesadíssimo. Pra mulher eu acho.

C – É que pega mesa, cadeira, tudo nós pegamo no braço.

C – ... não é só uma, são várias cadeira [...] várias mesas.

.....

A – Pra gente poder lavar uma sala, a gente tem que ir lá embaixo pegar um balde com água pra poder lavar, porque não tem água aqui em cima. Isso cansa demais.

C – Subir escada. Várias vezes.

A – Senão ela não fica bem lavada.

C – Mas hoje também, aqui embaixo, nós lavamo os corredor, não tinha água na borracha, tivemos que lavar no balde também.

A situação precária da função das serventes é visível para suas colegas de trabalho:

Inclusive eu até falei muito foi de merendeira, mas a realidade da servente também tá péssima, tá horrível dentro da escola. Agora [...] uma servente lá, acho que tava com problema de saúde, não sei, e a outra tá de férias, então só ficou uma servente na escola, ou duas [...], então ficou muito sobrecarregado e elas [direção e professores] não querem saber. Se tem uma servente, se têm dez serventes, elas querem a escola do mesmo jeito. Então essa servente que tá lá tá se sentindo muito sobrecarregada, ela tem problema de coluna, ela vai tentar agora uma readaptação. Porquê? Porque tão forçando muito ela: ‘Olha fulana, faz isso; olha, fulana, faz aquilo’. Eles não querem saber. Eles querem é manter a escola... [...] Fazem, fazem [outro serviço]. Com certeza. Elas ficam tomando conta de

turma, elas também têm esse trabalho de abrir escola, que eu acho um absurdo que isso não seja assim colocado (Mila).

O trabalho de transportar pesos sobrecarrega as articulações, podendo acarretar problemas de coluna e, dobrando a exigência para o coração, possibilitam derrames:

Eu tive, em 84, problema muito sério de coluna. Eu mesmo, na época, era muito doída. Eu pegava até panela sozinha. [...] Eu chamava pra me ajudar, de repente uma colega tava ocupada, eu gostava de fazer aquilo, aí, já trazia a panela. Era tudo muito rapidinho. E a merenda naquela época era mais em grande quantidade, era sacas de batata, era saco de arroz, que a gente catava. [...] a gente tinha até tempo de fazer isso. Tinha tempo assim, a gente era ligeira, porque a merenda era dividida em três turnos, merenda às nove horas, merenda às doze horas, merenda às três horas. Quer dizer, a gente tinha que trabalhar muito. Muito, muito. Então a coisa era mais, mais ‘roxada’ e a gente dava conta [...] E já tinha dificuldade de funcionário também (Amanda).

Assim, as merendeiras e serventes relacionaram o fato de pegar muito peso aos problemas de saúde da mulher:

[Na DGPM] Verifica sempre a pressão e pergunta o que que tá sentindo. Eu expliquei tudo pro médico, eu não agüentava mais porque a faxina..., a limpeza da escola era muito pesada e eu não tava sentindo mais [...] bem com aquilo. Aí falei que eu tava fazendo uma faxina quando eu vi tava um derrame cerebral, com a pressão em 25 (Maria).

Pra serventes, mesmo no caso da firma, devem ter homem para arrastar essas mesas, porque são serviços pesados, braçal, mais pra homens, né? Então, o que prejudica muito a saúde das mulheres é isso aí o "peso". Isso que acabou comigo e eu fiquei com problema de coluna, essa burcete horrorosa, é de tanto arrastar mesa, esfregar esse chão muito preto, né? (Lene).

De repente o peso, a gente pega muito peso, muito, e tem horas assim, no trabalho as pessoas nem se liga se a outra está ocupada... aí a outra também está ocupada e tem que pegar uma panela, de repente, uma panela de 10kg de arroz cozido. A pessoa naquele auge do trabalho vai, pega sozinha, tira do fogão, põe para lá, põe para cá. Eu acho que o peso, o peso não só pode prejudicar a coluna, como a gente sabe, como também se a pessoa não tiver um pulmão perfeito, ihhhh!!! (Alice).

Essa merendeira, após um dia de trabalho, sentia “como se eu tivesse acabado uma batalha. É como se eu tivesse acabado uma luta muito grande. Eu me sinto extremamente cansada” (Alice).

Nos depoimentos, surgiu, dessa forma, a representação da divisão sexual do trabalho: ao homem reserva-se o trabalho escolar pesado. Por causa dessa concepção, uma servente acredita que deveria haver homens na preparação da merenda:

Porque é um trabalho bem puxado. Merendeiras coitadas, com certeza ficam com problemas de coluna. O que elas fazem!! Eu acho que deve ter mais merendeiras homens para ajudar, pegar o peso, porque acaba as mulheres mesmas pegando aquele peso horríveis e se prejudicando muito né? Acho que deveria ter mais homens, tem serviço aqui necessitava que tivessem homem pra fazer, lavar aquelas panelas, são panelas grandes, que são sacrifícios para elas (Lene).

Embora ser o homem o responsável pelo trabalho pesado, a mulher brasileira também carrega peso: “É um peso enorme [panelas]. Mas como mulher, no Brasil, tem que ser assim mesmo, tem que pegar peso. (Risos) Tem que pegar peso. Tem que fazer de tudo um pouco (Carmem e Aparecida).

Frisamos que “as cargas psíquicas não têm existência senão como relação entre os homens e dos homens com as coisas, e que somente adquirem materialidade nos processos psíquicos e corporais deles...” (Laurell e Noriega, 1989:112). Assim, os efeitos sinérgicos das cargas sobre o corpo das trabalhadoras escolares dependem de suas individualidades, trazendo sérios agravos para umas, enquanto para outras não (Laurell e Noriega, 1989: 114). Logo, as relações raciais poderiam diferenciar as condições de adoecimento entre serventes brancas e negras. Mas a saúde ou a doença pode resultar também de forma diferente entre merendeiras, de acordo com os arranjos físicos e mentais sistemáticos, o “uso de si” (Schwartz, 2000), condicionados pela mobilização da experiência das trabalhadoras para a consecução da atividade da merenda (Brito e Athayde, 2003). Assim, esses autores verificaram “que as pessoas com mais idade tiveram a primeira readaptação concedida com mais tempo de serviço, já as mais novas com menos tempo de serviço” (Brito et al., 2001: 178). Como o tempo de serviço para um pedido de readaptação varia, dependendo das singularidades, encontramos merendeiras “saudáveis” com quinze anos de serviço [Alice, Marta] e merendeiras recentemente admitida nessa função já procurando tratamento médico:

Eu até ultimamente estou sentindo uma dor no braço horrível. [...] nem tenho um ano de escola e eu fui ao ortopedista do posto e ele disse que eu tenho que sair da cozinha. [...] É uma dor dentro desse osso aqui do braço, nesse pedaço aqui [mostra a região perto do pulso] [...] ele falou: “Pode ser pelo que você faz, o ideal era você sair da cozinha por um tempo, imobilizar o seu braço...” E assim, no final dos dia eu estou com as minhas pernas inchadas, minhas mãos... está vindo? Só vive agora inchada, só vive inchada. Não sei porque é, não sei, mas pode ser pelo, porque a gente fica naquela correria, dizem que pode ser retenção de líquido, também não sei, eu sei que eu sinto muito. Mas é a única coisa que eu estou sentando assim. Só (Norma).

As cargas psíquicas abrangem, de um lado, os elementos combinados de certos tipos de trabalho que provocam uma sobrecarga psíquica, ou seja, uma situação de tensão prolongada, exemplificada pela pressão do tempo e do ritmo rápido na preparação da merenda ou em limpar salas entre um turno e outro, atividades essas que se caracterizam simultaneamente também por cargas fisiológicas:

Hoje em dia tá complicado porque hoje em dia não há merendeira. Eu trabalho há uns quatro anos sozinha [...] Às vez a gente pede uma servente, uma pessoa de fora, mesmo sendo proibido, ela sempre dá uma ajuda. Mas, sozinha. [...] [faço] mais ou menos, umas duzentos e cinqüenta [merendas]. Todo o dia. É meio complicado. Mas sozinha pra fazer tudo. Pra picar, pra descascar, cozinhar, adiantar a merenda do outro dia. [...] eu chego por volta assim de onze e meia, aí preparo o leite das crianças, depois vou colocar a minha comida toda no fogo, rápido, porque senão, a merenda é duas e meia, não dá tempo. Aí, enquanto ela está no fogo, eu já estou picando a merenda do outro dia. Pico a merenda do outro dia e vou intercalando, vou picando a merenda, vou mexendo a panela e sirvo a merenda às duas e meia. Depois que sirvo a merenda arrumo a cozinha, aí vou cozinhar a merenda que eu já estava picando. Vou descascar legume. É meio complicado, mas [...] [preciso] parar pra lavar prato (Marlene).

a comida toda pronta, tinha tempo de sentar um pouquinho, relaxar, porque o que vem pela frente é pior. Fazer comida não é o pior, eu acho que pior é servir. Então a gente tem que... Eu gosto. Essa relaxada que a gente dá ajuda para caramba. Entre 9 e 10 horas dá uma relaxada, não é? Toma um café, dá uma conversada, porque às vezes a gente não tem tempo nem de conversar, a gente não conversa na cozinha, só coisa de serviço e não descansa. Porque a gente não tem uma pausa. Porque vai direto, a gente entra às 6 horas vai direto até a hora que sai. Eu acho que isso não é bom, se a gente tivesse coisas, assim, o fogão fosse mais rápido, a comida com certeza às 9 horas estaria pronta... E outras coisa que poderia até facilitar. Que eu acho que existem instrumentos que poderiam facilitar, mas eu não sei o que é que tem, [porque nunca tem na CRE] (Norma).

A queixa dessa merendeira, no sentido de precisar de ter uma pausa do trabalho - que não tem -, para relaxar e continuar trabalhando, remete-nos aos ensinamentos de Canguilhem (2002: 133): considerando o início da doenças funcionais, ele afirmou que “são quase todas perturbações de ritmo, [...] devidas à fadiga ou à estafa, isto é qualquer exercício que ultrapasse a justa adaptação das necesssidades do indivíduo ao meio ambiente”. A fadiga da merenderia remete-nostambém aos questionamentos de Canguilhem (2001: 117):

Quem definirá uma fadiga normal quando os estudos de psicologia e psicotécnica concordam em estabelecer que o interesse, a excitação e a

sugestão estão aqui em jogo para variar, no mesmo indivíduo ocupado em um mesmo trabalho, os limites de seu esforço e sua decisão de ceder ao esgotamento? Quem determinará a duração e o momento normal em que se farão as pausas, considerando o fato que os efeitos serão diferentes para uma mesma distribuição, conforme o operário sente ou não que se pratica sobre ele experiências, cujos fins últimos estão mais fora dele que nele e para ele? Os efeitos das pausas são inexplicáveis em termos puramente físicos ou fisiológicos, o que não deve surpreender: a fadiga em si contém elementos pessoais e sociais, e é sobre ela que a gente pausa.

A pressão do tempo e a peculiaridade das atividades necessárias para servir a merenda escolar, acarretam às merendeiras relações de trabalho, às vezes, conflituosas, inclusive com o próprio coletivo:

[relações] mais ou menos, sabe? Mais ou menos. Com algumas sim, com algumas não. Mas é porque o nosso trabalho é estressante, é muito estressante. Chega uma hora do dia que você não está nem podendo olhar um para a cara do outro. Porque é pressão de todos os lados, não é? E a gente... aquela comida tem que dar. Existe criança que quer comer três vezes, se a gente não frear a gente vai passar o dia fazendo comida. E isso não pode, a gente tem que servir uma refeição e a gente normalmente [...] serve prato de pão, porque nossos alunos são uns homens, não é? É 15, 16 anos, mas são homens e comem bem. Às vezes também esses garotos da 5ª série comem também desesperadamente. Aí você fica estressada. Na hora de servir então é um estresse enorme, porque você já está cansada, acorda às 4 horas da minha. Aí começa aquela... Já vai chegando o cansaço (Norma).

2.2 Cargas sócio-psíquicas e a gestão não participativa

De outro lado, as cargas sócio-psíquicas referem-se às relações de trabalho escolar. Confirmamos, de várias maneiras, a ponderação de Hypólito (1997: 71), segundo a qual “a casa invade a escola e a escola invade a casa”. O espaço feminino da escola pública de ensino fundamental guarda uma semelhança com o trabalho doméstico e familiar: as professoras educam e cuidam as crianças e adolescentes, as merendeiras e serventes, quase invisíveis, cozinham e limpam, mas também educam, socializam, disciplinam, orientam e cuidam dessas crianças e adolescentes, principalmente dos carentes.

Nas cozinhas, nos corredores e nas escadas existe um clima de cordialidade, de afetividade, aparentando harmonia entre os diversos tipos de trabalhadores. É como se a escola fosse um espaço neutro, configurando-se como uma família e, na medida que o imaginário social representa o espaço familiar como local de afetividades, de segurança e acolhimento, várias merendeiras e serventes acreditam que a escola tem também essa configuração, sentindo-se incluídas porque são cumprimentadas educadamente:

os relacionamentos da gente [...] é tipo uma família. [...] Todo mundo [...] cumprimenta a gente, fala com gente, brinca, ri. [...] é ótimo [...] não tem nada do que a gente reclamar não [...] porque [...] a gente brinca, a gente ri, a gente conversa [...] que é para o tempo passar rápido (risos) (Bianca).

Venho para o trabalho, separo o leite das crianças de manhã, já vou adiantando o almoço deles. E procuro fazer como se fosse para mim e para a minha família, porque afinal somos uma família ali dentro. Gosto da minha cozinha (risos) (Ângela).

De forma geral, as relações sociais de trabalho escolar apresentam-se com relativa harmonia, aparentemente cordiais e familiares. Todavia, essa ambiência familiar da escola oculta a naturalização das desigualdades sociais e as sutis formas de discriminações, passando despercebida uma divisão social, sexual e racial do trabalho, existente tanto na escola quanto no espaço da família: na cozinha e na limpeza, estão as mulheres mais pobres e em grande maioria negras. Na medida que as merendeiras e serventes são representadas como empregadas domésticas, talvez, seja essa a possível semelhança da escola com uma família, pois cozinhando e limpando, continuam em seus “lugares” sociais.

Lautier (2002), constatou que o maior desejo da categoria profissional de empregadas domésticas ou mesmo sua maior reivindicação, é “fazer parte da família do empregador”, ou seja, as empregadas domésticas queixam-se mais de humilhações, de não serem ouvidas e da indiferença dos patrões que de elementos “objetivos”, como o salário e a exigência de disponibilidade permanente. Nesse sentido, outra semelhança da escola com a casa, verifica-se na relação mantida entre as merendeiras e serventes e a direção, pois se trata de uma relação construída num espaço privado e que se desloca para o espaço escolar. As relações não explicitadas, tipo “domésticas”, entre as merendeiras e serventes e a direção, permitindo acordos pessoais ou atritos ocasionais, resolvidos particularmente, como era o caso da servente Lúcia (Observação Escola Sul), assim como as queixas delas sobre esse relacionamento, na condição de ex-empregadas domésticas, lembram a pesquisa citada:

A minha relação, como eu falei é boa, né!? Com os professores e direção é boa. Mas o que devia mudar é isso que eu falei, que a diretora não deveria se sentir patroa da gente, né!? Devia saber que somos parte, estamos todos no mesmo barco, todos funcionários, mesmo patrão, então tem que ser mais humana. Acho que ai já melhorava muito, bastante (Isabel).

Talvez por questões financeiras, docentes merendam quando “vêm de casa, meio-dia, pra almoçar na escola, uma coisa que eu acho que tá errada. Se vêm de casa, ela tem

que trazer... vim almoçada” (Marlene). Nas escolas Sul e Oeste, observamos que determinadas merendeiras e serventes cozinhavam refeições e lanches especiais para o corpo docente. Essa solicitação gerava conflitos e, para algumas funcionárias, revelava a posição hierárquica entre elas e as docentes (Chaves, 1998:166).

Na gestão escolar, percebemos hierarquias e subordinações, nem sempre sutis, verificáveis na observação do cotidiano e pelos relatos que demonstram a difícil interiorização dos sofrimentos pela humilhação. As funcionárias de apoio apreendem a existência de espaços e hábitos sociais, raciais e culturais diferenciados entre elas e o corpo docente. Contudo, seus discursos indicam as delimitações presentes tanto na forma subalterna de participação no espaço escolar quanto na questão financeira, pois são bem menos valorizadas pelo poder público municipal:

Existe preconceito não só racial como preconceito também social, dentro da escola. Porque as merendeiras e serventes, o nível da gente é elementar, então, muitas delas [professoras] acham que nós somos o resto do ‘cocô do cavalo do bandido’. Se tem uma festinha, se tem uma coisinha melhor, eles convidam a eles lá. Até mesmo eles fazem confraternização, às vezes no [...] só vão os professores porque acham que a gente não tem condições de pagar a despesa lá na hora [...] Quando eu cheguei lá na escola com o carro, olha, muitas pessoas ficaram assim, sabe, revoltadas. Não conseguiram nem deixar passar, assim, sabe, disfarçar. Porque que a merendeira tem carro? Porque que o carro da merendeira é mais novo que o carro da diretora adjunta? Mais novo do que de muitas professoras? Não é? Então, elas ficam assim... (Mila).

Possuir carro não é uma possibilidade esperada para a categoria social no qual parte das merendeiras e serventes encontra-se. Mila é uma exceção em muitos sentidos, o que pode explicar sua situação na escola. Ela era uma mulher negra que não sabia o seu lugar, pois era formada em curso superior - fonoaudiologia – ou seja, com maior escolaridade que muitas professoras primárias; defendia as crianças carentes do CEMASI, tornando-se com isso “encrenqueira”; criou um grupo de dança para os alunos com o qual concorria a concursos. Quando usava luvas para proteger suas mãos, foi chamada de “fresca” pelas colegas e quando readaptada, foi trabalhar com a direção, acarretando antagonismos com as outras funcionárias de apoio.

Desde a década de 1980, a organização formal das escolas municipais, ditada pela SME, é composta de possibilidades democráticas – a eleição de diretores, o Conselho Escola e Comunidade (CEC) e o grêmios de alunos -, porém, na prática, a gestão participativa torna-se uma ficção devido à existência de uma hierarquização vertical de

poder e de autoridade. Na verdade, a idéia de gestão democrática da escola, difundida na década de 1980, afirmava a necessidade de todos os trabalhadores, independente de sua função, e dos representantes de todos os usuários – alunos e responsáveis – terem a possibilidade de discutir sobre os problemas da escola. Dentro dessa visão, entendendo que cada um tinha um papel a dar na contribuição da gestão, é que foi criado o CEC, composto por responsáveis/alunos/docentes e funcionários. Porém, as merendeiras e serventes, distantes dos processos democráticos, só participam da gestão da escola quando precisam de suas pessoas para compor chapas eleitorais para o CEC ou ajudar na comissão da eleição de diretores:

Não, não participo [das reuniões pedagógicas] Porque a reunião geralmente é só merendeira ou servente, as reuniões não são juntas. Eu [...] nunca participei de reunião com professores [...] teve uma época de eleições aí que era para mudar a direção, eu participei sim. [...] Mas de lá para cá, quando mudou a direção, eu nunca participei. As reuniões eram só restritas mesmo. Era merendeira, merendeira; servente, servente. A parte de apoio mesmo” (Elisa).

As serventes terceirizadas consideram que não fazem parte do trabalho pedagógico, pois apenas fazem a limpeza da escola, cuja supervisão deve ser feita pela firma que as contratou:

Eu acho que não. Porque a gente não tem... Eles não têm nada para falar com a gente. Porque quem sabe das limpezas é a diretora, os professores não sabem das coisas, só de fazer os murais deles, dar aula, não é? e isso não é com a gente (Paula).

Porque quando faz reunião é só com professores, com os funcionários da parte da secretária, então não tem nada a ver com a gente, acho que a parte da gente na reunião é só se for sobre limpeza, então se não tem nada sobre limpeza, não tem nada para falar da gente, então está bom (Bianca).

Mesmo assim, parcela das funcionárias de apoio, principalmente as mais antigas que incorporaram o sentido de gestão democrática, advoga que deveria haver planejamentos em conjunto, reafirmando a concepção de gestão participativa, construindo verdadeiramente um projeto político pedagógico, exigido pela LDB de 1996. Também alguns serventes terceirizados acham que deveriam participar das reuniões da escola: “não, nós não fomos convidados ainda não. Não chegamos a ser convidado não. [...] Eu acho que sim, [gostaria de ser convidado] não é? Porque às vezes uma opinião nossa vale muito, muitas vezes, não é?” (Eduardo). Porém, isso está sendo muito difícil disso acontecer “porque as reuniões era separada. Entendeu? [...] A reunião dos professores era uma e a dos funcionários é outra [...] Com a Direção [...] Serviço da escola, sabe?” (Maria). A explicação dessa dificuldade,

talvez seja porque parte do corpo docente não acredita que a trabalhadora simples, supostamente iletrada, negra e pobre, tenha algum tipo de conhecimento para contribuir na atividade educativa. Assim, ela deve ficar em seu “lugar” social, à margem das outras atividades escolares, além da sua:

eu quase não tenho contato com os professores. Pra você ter uma idéia, eu nem conheço os professores daqui [...] porque há indiferença [...] tem muita gente que acha que ser professor é status entendeu!? Que ser merendeira não é status. Então eu acho que seja por isso, por isso que tem muitas pessoas que não se quer misturar, acha que a merendeira e o servente não é digno dele estar sentado ali do lado né!? [...] ou então não pensaram nisso ainda né!? (Elisa).

Apreende-se no cotidiano a existência de regulamentos de senso comum, não escritos, segundo os quais as serventes e merendeiras devem permanecer desinformadas, sem participar nos espaços da escola com os outros segmentos:

Existe alguma coisa? Sempre as merendeiras são as últimas. Questão de informações e tudo, sempre nós somos as últimas, quando sabe, não é? [...] Existe informação na escola que a gente nem sabe. Que a gente fica lá dentro o dia inteiro, não é? Entra, sai e não tem muita participação dentro da escola num todo, não é? Fica mais na cozinha [...] A diferença que eu acho aqui que existe é as pessoas que te tratam... porque você é merendeira, acham que você é o pior da escola [...] É, pelo teu cargo, você é considerada [...] o lixo da escola, não é? E eu acho que as merendeiras [...] É uma peça fundamental na escola [...] É professor, mais é as professoras. [...] Não são todas, a gente não pode generalizar, mas existe, existe. Isso aí, sempre a gente é colocado de lado... (Norma).

Todavia, a dificuldade de uma gestão democrática se deva, talvez, pelo despreparo da comunidade escolar de agir coletivamente, atribuindo, assim, ao dirigente, à autoridade central, o direito e a responsabilidade de solucionar as questões (Cançado, 1996). Alguns segmentos tentam, às vezes, intervir nesta situação através de atitudes individuais e isoladas, o que nem sempre oferece bons resultados. Historicamente, a escola pública segue o estilo brasileiro tradicional de autoridade centralizadora, caracterizado pela pouca ou quase nenhuma experiência de participação dos cidadãos na gestão democrática dos serviços públicos de nossa sociedade (Paro, 1995:304-14). Então, embora exista oficialmente o CEC, na prática, a comunidade escolar espera que a diretora seja a única responsável pela administração, deixando-a tomar as decisões sozinha, excluindo responsáveis, professores, funcionários e alunos de participarem na gestão escolar, na medida que não existem reuniões periódicas do CEC. No máximo, a direção relata as dificuldades aos professores, ou em conversas rápidas durante o recreio ou nos Conselhos

de Classe, espaço para discutir o aproveitamento dos alunos. Por vezes, a direção passa um caderno/folha relatando os recursos financeiros que dispõe, solucitando aos professores escreverem as sugestões. Ou seja, existe, de fato, uma pseudo participação do segmento docente na gestão da escola. Algumas vezes, as direções escolares agem semelhantemente com a prática do clientelismo existente nas políticas brasileiras, na medida que proporcionam privilégios funcionais, criando antagonismos relacionais entre colegas de trabalho:

a direção da escola não age com poder, [...] age [...] com ‘panelinha’. Tem aquela ‘panelinha’ [...] não é uma coisa ampla, [...] em escolas tem muito isso [...] é uma relação muito ruim, muito ruim. Então, ou [...] está a favor da direção ou está contra. [...] quem tiver força sai atropelando e não age com justiça [...] perde o senso de justiça, perde o senso de dever. Por que se [...] permite que um funcionário faça uma coisa é porque ela é a favor [da direção] e o outro que faz muito menos, mas está contra, [a direção] age com punições, sem ter nada a ver [...] Eu percebo isso aqui. Claramente (DGPM, 2000:12).

Logo após a direção, na escala hierárquica de autoridade, seguem-se os professores em função extra-classe, atuando como agentes do pessoal, secretário, ou coordenador de turno. Os docentes, de modo geral, exercem autoridade sobre suas turmas de alunos, evitando, na maioria das ocasiões, tomar parte nas determinações da direção. Todavia, basta um professor estar fora de sala de aula, trabalhando próximo à direção, que se investe de mais autoridade, em relação aos outros trabalhadores da escola. Os serventes e merendeiras, os quais exercem as atividades ditas complementares, têm pouca ou nenhuma autoridade, mesmo sobre os alunos, contudo, em geral, nas escolas, a relação entre eles “é muito boa. Os alunos aqui realmente são alunos muito bons. [...] Respeitam. Os alunos aqui não se tem queixa. São todos eles muito bons” (Marlene). De outra parte, surgiram queixas de comportamento disciplinar dos alunos que são “muito rebelde. E eles não obedecem a gente. A gente fala um negócio com eles... ‘A senhora não manda nada’. ‘Eu mando aqui e a diretora manda lá na Secretaria. Quem manda no portão sou eu’” (Maria).

Os alunos, os adolescentes de quinta à oitava série, eu tive problemas incríveis com eles, [...] eram muito rebeldes. [...] Quando a gente fazia o que eles queriam, [...] era boa, quando [...] começava a dizer qualquer coisa, ou repreender, a gente não prestava. [...] tinham aquele argumento de que não podia fazer nada com eles, só podia chamar a atenção (Gilda).

Diante disso, aprenderam como lidar: “São levadinhos. Ah, mas eu chego perto: ‘fofinho, não faz isso’” (Lúcia). Outra merendeira disse: “Aquela tal história, você também sabendo levar eles [...] Sempre me respeitaram, e quando isso não acontecia, eu sabia como

também fazer, como eles me respeitassem [...] dentro das medida” (Amanda). Uma servente, conformada com a posição de serviçal e com seu espaço de poder na escola acredita que o relacionamento com o corpo docente era “normal, porque [...] se o professor tá conversando ali na sala, o que que eu vou fazer lá na sala, se eu sou um servente?” (Maria). A ausência de autoridade e a postura subalternizada de serventes e merendeiras seriam porque seus serviços “tipo domésticos” têm um valor negativo por serem de pobres e negros e quem os exerce não seria “respeitável”?

A diferença de posições dentro da escola entre o corpo docente e as funcionárias de apoio torna-se extremamente visível nos períodos de festas escolares, muitas vezes, realizadas fora do horário semanal. As merendeiras e serventes não opinam em seu planejamento, mas trabalham o dia inteiro na sua realização, sendo responsáveis pelos serviços mais pesados e sujos. Lembramos que, na Escola Oeste, em confraternizações natalinas, o corpo docente e a direção hierarquizavam a posição social reservada às merendeiras e serventes, ao permitir suas presenças, porém, concedendo-lhes lugares demarcados: cabia-lhes o serviço de preparação da alimentação, o da arrumação e da limpeza dos utensílios utilizados durante e após a comemoração. A configuração dos lugares às mesas também era marcada: se cada trabalhador devia ocupar o lugar que lhe cabia, então, as merendeiras e serventes sentavam-se juntas, separadas do corpo docente. As queixas sobre festas demonstram seus “lugares de subalternidade”, pois elas desejam ampliar sua participação:

ruim são festas. Festas que a merendeira e o servente não têm como optar. Por exemplo, vai ter festa tal dia e você não tem como falar se quer trabalho ou não. Já a professora, ela pode escolher se quer a festa, se não quer no dia, pode escolher o dia, e a merendeira e o servente não. Geralmente, quando as festas são na terça-feira, que é um dia de trabalho, então, a gente não tem como falar ‘ah, não’. Eu acho isso muito chato, negócio de festa em escola realmente é chato. Uma coisa: eu acho que é extra. É uma coisa extra. Você não recebe nada em troca, você não recebe o dia, você não ganha um muito obrigado, você se aborrece. [...] Festa realmente é a pior coisa do mundo em escola (Marlene).

esse problema de festa, ou qualquer evento, nós nunca somos participadas. Assim de ‘senta aqui. Olha, vai haver isso. Vamos sentar, vamo ver como é que vai fazer, como é que vai dividir’ [...] Chega e diz assim: ‘amanhã tem uma festa, você não pode faltar’. De repente você tá com um compromisso, você tá com alguma coisa, você não pode faltar por causa da festa, por causa de qualquer evento também. É tudo assim em cima da hora. A gente nunca é, assim, avisada antecipadamente pra gente discutir o que vai ser. [...] Porque é um trabalho desgastante você

passar doze horas, quase doze horas, dentro de um colégio. E têm escolas que não dão a mínima pra você sobre isso (Gilda).

Um sábado, ao chegarmos na Escola Sul para entrevistar a residente, escutamos sua conversa com a ex-merendeira que explora a cantina e fora limpá-la, arrumando suas mercadorias no *freezer*, utilizado na comemoração do dia das mães, no dia anterior. Comentavam que, durante a festa, não se calculara bem a quantidade de carnes a serem usadas na feijoada, ficando em falta para servir alguns pratos já vendidos. Os responsáveis reclamaram com as funcionárias que estavam na cozinha a servir. A direção, desculpando-se, deu a entender que a culpa era das funcionárias, na medida que ou comeram ou reservaram as carnes, objetivando levá-las para casa, representação comum que se faz de merendeiras e serventes. Lúcia, a mais antiga funcionária dessa escola, na frente de todos, foi destrutada por algumas mães, sendo a mais severamente punida pela direção. Estabeleceu-se um clima de tensão muito grande e ela saiu da escola chorando, sentido-se injustiçada.

O problema das festas escolares, principalmente as juninas, além de ser no sábado, fora do dia de trabalho, era a arrumação das barracas. Em geral, na parte da manhã, utilizava-se mesas e cadeiras das salas de aulas, carregadas por alunos, professores e funcionárias, porém, no fim do dia, a maior parte da arrumação desses móveis e limpeza da escola ficava sob a responsabilidade das serventes:

O pior dessas festas era quando tinha que descer essas mesas lá de cima. Ai meu Deus do céu! Pra descer era bom, porque os alunos subiam botava tudo aqui embaixo, mas pra subir, minha filha! Todo mundo se mandava! Ai a gente é que tinha que tá botando isso nas costas, carregando. Não era mole não. Mas agora, graças a Deus, parece que diminuiu [as festas]. No princípio era brabo. Tava aquelas barraca lá atrás assim, ó, [...] agora, pra subir aquelas mesas [...] pesa, a gente se arreventa muito [...] Tinha professor que pegava firme com a gente. Mas a maior... muitos saía fora. Como quem diz: ‘Não é minha função, até logo’. Mas tinha professor legal (Maria).

2.3 Cargas sociais e psíquicas e relações sócio-raciais

Refletir sobre as relações sociais entre negros e brancos nas escolas municipais é tarefa extremamente complexa, na medida que se entende que “não é bom mexer nisso” (Lúcia) ou “é melhor você fazer que não está ouvindo” (Elisa). Na verdade, evita-se a questão racial, porquanto essa visibiliza as contradições da ideologia socialmente hegemônica, ou seja, a democracia racial. “Mexer nisso” significa revelar o lado

conflituoso das relações, ressaltando a vitimização, logo a estigmatização da pessoa como negra.

Classificar racialmente as merendeiras e serventes foi uma situação problemática e a tarefa de perguntar ou de responder tornou-se extremamente difícil. A experiência de vários pesquisadores onfirma isso:

Trata-se da situação de constrangimento e embaraço inicial criada quando o pesquisador pergunta a seus entrevistados ou informantes sobre a sua cor e sobre as situações de discriminação racial que já vivenciaram. O constrangimento, sentido particularmente por entrevistados de baixa educação, já é uma indicação de que as pessoas não estão acostumadas a falar com naturalidade sobre as questões relativas às relações raciais (Hasenbalg, 1996: 243).

As funcionárias brancas, sem dúvidas quanto a branquitude de suas peles, acharam engraçada a indagação – “Qual a sua cor?” -, na medida que não se apercebiam como “pessoas de cor” (Bento, 2002). Já as funcionárias negras auto-classificaram-se através dos variados tons de pele dos brasileiros – negra, preta, morena, parda, mulata, chocolate, mais claro, mais escuro -, insistindo num processo de branqueamento de suas famílias: “meu pai é mais escuro, é negro, mas bem escuro e a minha mãe é uma negra mais clara, morena. Mais para morena” (Paula). Utilizaram diferentes designações de cores: “a minha sobrinha [...] é **mista**, [...] é muito bonita, a Simone, uma **morena**. A minha irmã é assim **bombom** e o pai dela bem **claro**, então *ela saiu mista, mas mesmo assim não deixa de ser um negro*. Não é?” (Amanda, grifos nossos). Com essa fala, embora expresse uma classificação bipolar, será que essa merendeira assumiu a identidade racial bipolar proposta pelo movimento negro? Ou confirma a opinião de Fry (1996: 131) quando diz que ‘bipolaridade popular’ é invocada situacionalmente? Entretanto, a miscigenação brasileira traz uma certa dificuldade de identidade: “eu sou parda, né? Não sou branca, nem preta, eu estou na coluna do meio, indecisa (Risos)” (Lene).

O discurso ideológico da “democracia racial” brasileira não se encontra apenas nos livros acadêmicos, mas também permeia o senso comum das merendeiras e serventes nas escolas pesquisadas, porquanto a interiorização dos preceitos e valores do sistema vigente em nossa sociedade revelou-se no não entendimento de algumas funcionárias de que o racismo atua sobre a materialidade concreta de suas vidas. Os depoimentos contradisseram-se, aceitando o senso comum da “democracia racial”. Os funcionários brancos não demonstraram preconceito ou discriminação, em relação aos colegas negros, mas uma merendeira, aceitando a idéia que existe igualdade de oportunidades sociais entre as

peçoas, denominou de orgulho a satisfação da merendeira Elisa em cursar a faculdade de enfermagem, embora fosse negra e pobre. Quase todas as merendeiras e serventes negras entrevistadas afirmaram que as relações raciais escolares são cordiais, amistosas, enquanto as poucas que admitiram preconceitos raciais em suas vidas, foi porque não se aperceberam dele: “eu não sofri ainda, pode até ter sofrido sem perceber [...] como eu não ligo muito nisso... Então, é, pode ter havido isso e eu não reparei, mas que há, há” (Elisa). Deixando transparecer a ambigüidade, o servente Eduardo, autoclassificado de moreno, ora diz que as pessoas “negras ainda são discriminadas, na escola, como em vários lugares”, ora nega ter sido discriminado racialmente, pois “que eu tenha visto eu não me lembro não”. Essas reflexões não são incoerentes quando sabemos que o senso comum da igualdade racial brasileira impossibilitou que a população negra desenvolvesse esquemas conceituais para interpretar e analisar suas experiências relacionais. Assim, “vivenciar no dia-a-dia situações de racismo não suscita necessariamente nos afro-brasileiros a consciência de que a desigualdade racial é um problema em suas vidas” (Twine, 1996: 39-40).

Os depoimentos impregnaram-se de contradições e ambigüidades, mas também de reticências e silêncios, informadores do não-dito, do que não pode expressar-se, escamoteando os sofrimentos. A merendeira Marlene afirmou que “aquí na minha escola nunca houve preconceitos desse tipo”, contudo, relatou, paradoxalmente, humilhações vivenciadas pela sua colega Lúcia:

Bom, a minha servente que é negra, o final do ano passado teve a formatura da oitava série, uma professora chegou perto dela e falou assim ‘Olha, fulana, você vai na formatura, mas você tem que fazer o cabelo’. Ela [...] achou aquilo um absurdo, já que ela teve que cuidar do cabelo. Ela tem um cabelo bem direitinho. [...] Ela se ofendeu, disse que não ia mais. Reclamou. Nós arrumamos bem e fomos. Entendeu? Foi um episódio muito humilhante pra ela. Eu acho que foi muito humilhante.

Entretanto, Lúcia, olvidando essa humilhação relatada acima, ao ser indagada sobre preconceitos e discriminações raciais, afirmou que tais fatos não existiam naquela escola, principalmente com ela. Vivia, “graças a Deus”, muito bem com todos da comunidade escolar! Apesar de negar, racismo em sua vida ou na de seus familiares, seu discurso – “eu não sou de sair de noite pra certos lugar” - revela a existência de lugares em que não será aceita, terminando por confessar que fora barrada num supermercado da zona sul por ser negra. Exemplo da funcionária subalterna, conformada, porém, astuciosa, estrategicamente inteligente nos caminhos a trilhar para sua sobrevivência, quieta, disse:

Não, não, eu não tive problema não. No colégio mesmo, aqui que eu tô trabalhando, eu vou dizer uma coisa pra senhora, eu, graças a Deus, não tenho queixa não. Não tenho mesmo. Não tenho queixa. [...] Até na data de hoje todas as professoras, graças a Deus, me tratam muito bem. Eu não tenho queixa, nem com direção [...] Os alunos também, às vezes eu falo, eles me obedecem também, sabe. Não tenho queixa não. [...] Não, não, não, não. Uma que eu não sou de sair de noite pra certos lugar. Mas minha família, graças a Deus, nunca teve problema. Tanto é que a minha filha tá lá no Palácio, ela é secretária lá, telefonista. Quer dizer, eu vou falar pra senhora uma coisa, eu vou mentir uma coisa que não é? Não!!

Algumas falas trataram o racismo simultaneamente como preconceito de cor e de “classe”, pois entrecruzam a desigualdade sócio-econômica com a racial/cor, sendo essa última apenas sentida, porque escamoteada:

Caso assim de cor? Preconceito de cor eu acho que existe sim. É, não assim muito acentuado, nem muito visto, assim, mas eu já senti que tem. Pessoas...[...] Eu já senti... preconceito em questão social, sabe, de pessoas que têm mais, outros têm menos, e a pessoa realmente tem esse preconceito. [...] Que têm pessoas de cor lá [na escola] que tem um pouquinho mais de condição, então leva o filhinho muito bem arrumado, participa de tudo, aquelas coisas tudo, então têm um tratamento, já outros não (Gilda).

Existe preconceito não só racial como preconceito também social [...] Lá na escola com certeza tem, sabe. Têm professores que lá dentro, no ambiente da escola, fala com a gente, beija, abraça muito bem, mas se a gente se encontra com essa mesma pessoa na rua, eles falam assim ‘Oi, tudo bem?’ Aquela coisa assim à distância. Porquê? Porque sabe que aquela ali é merendeira da escola. Sabe que aquele ali é o servente, que aquele ali não significa muita coisa. Só que eles se enganam... (Mila).

Em geral, a democracia racial brasileira isenta o branco e culpabiliza o negro pela situação social desigual da população negra (Bento, 1999; Hasenbalg, 1979), dessa forma, a merendeira, de cor branca, acreditando na meritocracia e na universalização dos direitos humanos, pois as oportunidades sociais eram iguais para todos, afirmou:

Não têm não. Não tem não [condições iguais]... Eu acho que eles têm, só que eles não sabem, eles não brigam pelos direitos que eles têm, eu acho que o problema está aí, porque os que brigam conseguem. Entendeu? [...] Então, é a minoria? Não é a minoria não! Eu acho que todo negro pode chegar em qualquer lugar, como qualquer branco. A igualdade de condições é igual (Norma).

Observando o jeito de agir das funcionárias, denotamos que algumas, apresentadas socialmente com a cor parda, sentem-se e agem como se fossem de cor branca. Essa forma contraditória de comportar-se, de encobrir, descobrindo, explica-se, talvez, pelo fato de que o racismo, também no Brasil, é “fruto fundamentalmente de ‘distorções cognitivas’”,

significando que “as práticas racistas constroem-se e são reiteradamente repetidas a partir de preconceitos” de grupos étnicos que se consideram superiores a outros, inferiores. Então, provavelmente, as funcionárias pardas tentam assemelhar-se, “o mais igualmente possível, aos que se consideram melhores e têm o poder de impor o seu ponto de vista”, evitando serem tidas como incapazes e mal sucedidas. A posição social adotada por essas funcionárias demonstra “a situação de pessoas que não se admitem como são e tentam ser, imitando o que não são” (Gonçalves e Silva, 1999: 168-175).

Conforme reflexões de Guimarães (1998), os traços da descendência negra - cabelo e cor da pele -, imprimiam-lhe a identidade racial, então, por isso, duas merendeiras que consideramos brancas, classificaram-se de “parda” e “mulata”. Na verdade, o cabelo “...em todas sociedades é um representante etno-social e etno-psicológico específico que tem significado primordial para a ambivalência e negação ou afirmação étnica” (Santos-Stubbe, 1998: 57). No caso das mulheres negras brasileiras, o cabelo é uma das características físicas e estéticas que revelam raízes africanas não aceitas como ideais sociais de beleza ocidental, representada pelo cabelo liso (de cor “loura” primordialmente). O tipo de cabelo da mulher negra foi constantemente objeto de caricaturas na música - “nega do cabelo duro/ qual é o pente que te penteia?” -, e em quadras populares (Amado, 1988: 309-310):

Arregala o zoio
E arregala o dente,
Cabello de negra
É de quebrar pente
.....
Eu corro da negra,
A negra lá vem
Não quero essa negra
Para ser meu bem

Dessa forma, a merendeira Gilda, embora parda, aproximando-se do grupo branco, assume “alisar” e pintar seu cabelo de “louro” (Observação de campo). De outra parte, ter cabelo crespo/ cacheado torna a merendeira uma mulher negra:

A minha irmã é escura... Minha mãe não é negra, mas é bem mulatinha. [...] Meu pai é louro dos olhos azuis, cabelo lisinho, família italiana. Por isso que saiu essa mistura. (risos) [...] eu sou parda, mas as meninas às vezes falam que o cabelo é liso, [...] falo que meu cabelo era tão cacheado... “não, teu cabelo é liso e bom. Então, é branca, não é?” (risos).

Acho que [minha cor] é parda. [...] Eu acho que branco é ‘aquele branco’, eu acho que eu sou morena (Marta).

O mito do branqueamento não ficou só na discussão dos teóricos do pensamento social brasileiro, disseminou-se por todo o conjunto da população, como um ideal a ser alcançado na vida prática. Uma merendeira definiu a necessidade social do embranquecimento imposto à população negra, mesmo que realizado através de simulacros, como alienação, mas também como a busca de melhores possibilidades de vida:

Sabe o que que acontece? A maioria dos negros eles, às vezes, querem se esbranquiçar pra poder... achar que têm mais oportunidade. Aí, é o cabelo, é procurar afilar nariz, procura sempre mudar alguma coisa, pra poder ver se ele chega mais ao padrão do branco, pra poder ver se ele consegue mais as oportunidades... [...] Eu acho, acredito que seja isso, mas são pessoas que têm a mente muito pequenininha [...] E o negro não, o negro aceita [coisa pequena], é isso que às vezes me revolta como negra porque eles aceitam esse tipo de coisa que oferecem a ele, que é imposto a ele, e não vai atrás de uma coisa melhor (Mila).

No decorrer do século XX, o casamento com alguém mais claro era um projeto, uma aspiração a ser alcançada, dentre os esforços de branqueamento, por aqueles brasileiros de pele mais escura. Mesmo, não sendo um projeto consciente, era assim que acontecia, o que limitava as oportunidades matrimoniais para aqueles que têm pele mais escura (Muller, 1999:52). O processo de subordinação e de subalternidade pelo qual passa a mulher negra pode ser, às vezes, reforçado pelo homem negro que se casa com mulher branca, “bonita”, porque os valores e padrões de gênero criados pela sociedade europeia e branca se distanciam da realidade da população de origem afro, não sendo rechaçados em função de sua hegemonia. O padrão de gênero estabelecido para a beleza brasileira é um exemplo. Consideram-se mulheres “bonitas” as que forem assemelhadas às europeias, às norte americanas e canadenses e representam-se, assim, alguns traços fisionômicos negros - cabelo carapinha, nariz achatado e lábios grossos - como “defeitos”. Além disso, o homem negro “vê a mulher branca como representante de um grupo étnico e social diferente do seu, significando, para alguns, uma possibilidade concreta de ascensão social bem como ‘libertação’ das mazelas deixadas em seu corpo pela escravidão” (Cardoso, 2000: 88). Unir-se em casamento à mulher branca, ou até ser visto com ela, uma forma de embranquecer, conseqüentemente de melhorar a posição social. A merendeira reafirma isso, em sua visão cotidiana:

O negro que conseguiu uma colocação, bem sucedido, ele não puxa o outro negro. O homem principalmente, ele vai procurar uma mulher

branca [...] Ele não quer saber. Entre pegar uma negra que tá tentando se posicionar e uma branca que não quer nada com a vida, eles preferem... eles optam pela branca, porque eles acham que isso daí também faz parte do embranquecimento dele. Ele tá com uma branca do lado, ele acha que tá com potencial muito bom. Entendeu? ‘Olha a minha mulher, olha a minha mulherão...’ Sabe? Eu vi um homem negro na rua esses dias com uma senhora loura bem já mastigada com o destino, bem acabadinha, maltratada. E ele tava todo feliz da vida, ‘Olha aqui, minha mulher é loura. Olha só, parece até Xuxa’. Sabe? E ele todo feliz. Ele chamava ela de ‘minha Xuxa’ (Mila).

Apesar das merendeiras e serventes recusarem o racismo no ambiente escolar, contraditoriamente, concordam que ele existe entre alunos:

Entre merendeiras eu não notei [...] eu não fico muito nessas coisas não [...] é melhor você fazer que não está ouvindo. Mas há entre alunos. Há muito, já reparei aqui mesmo nesse colégio que há muitos negros [...] principalmente entre negro e mulato, para mim é tudo mesma raça, não existe separação entre negro e mulato. Pra mim é tudo negro. Então há esse preconceito, eles colocam apelidos em pessoas negras sabe!? Com certeza nas meninas negras. As meninas negras de colégio público sofrem muito porque [...] eu observo chamar elas de “macaco”. A gente fala assim “não faz assim não” [...] para eles terem respeito porque a gente não tem que ver a pessoa pela cor, tem que ver como pessoa.[...] eu não sei se há entre professores! [...] quase não tenho contato com os professores (Elisa).

Eu nunca vi [racismo]. Às vez um aluno que fica chamando, que vê aquelas garota de trancinha, fica: ‘ah, porque negra do cabelo duro’. Ou mexe, eu acho ruim. Mas também, cabou dali, eles param logo também. Não tenho não. Graças a Deus nunca vi isso aqui não. Por isso eu tô dizendo à senhora: É bom não mexer nisso. [...] aluno com aluno, [...] isso eu já vi mesmo. Um, mas mexendo com a outra assim, mas também [...] logo dispararam também, logo. Eu falei: ‘Não faz isso não, que a menina...’ [...] já dispararam. Aqui tinha [...] umas menina que ficava assim... mexendo com as garota porque... Chamava de ‘neguinha sebosa’, sabe. Aí eu achei [...]. Falei: ‘não faz isso não, talvez ela é mais limpa de que vocês’ (Lúcia).

Sua estratégia em escamotear a experiência racial restritiva é negar e, ao mesmo tempo, afirmar o que está acontecendo: “nunca vi isso aqui não [...] aluno com aluno [...] isso eu já vi mesmo”. Mesmo contradizendo-se, sua reflexão – “‘neguinha sebosa’ [...] ela é mais limpa de que vocês” - afirma a representação social pela qual se sugere que negro é sujo e branco é limpo.

Pela sabedoria do dia a dia, as merendeiras e serventes acreditam que as crianças negras não são bem acolhidas pelas professoras. Explicam que a indisciplina de algumas poderia ser gerada pela revolta, em observar a dor vivenciada pelos pais, em virtude do

tratamento racial negativo, assim como pelos castigos que lhes são infligidos por conta disso. Quer dizer, enquanto pequenas, as crianças poderiam ainda não terem passado por situações de racismo, mas esse já fazem-nas sofrer. Então, crescem sem auto-estima, sem modelo familiar positivo, conformadas, admitindo que suas trajetórias serão também de sofrimento:

tem muitos adultos que acham uma criancinha negra bonitinha [...] porque eu já vi isso em outras escolas. Adoram as crianças bonitinhas, engraçadinhas, mas na hora de dar um carinho, de ter mais apego a uma criança... você não vê um adulto, uma professora, com uma criança negra no colo, dando carinho, dando atenção a ela. Você vê mais isso com as crianças com pele de cor clara. A negra, a criança negra, [...] muitas vezes, ficam mais de castigo, porque elas aprontam mais. E isso também vem em função disso, porque em casa, muitas vezes os pais são maltratados na rua, assim, não são aceitos, aí chega em casa sentido, não é? Aborrecido com aquilo e fala, conversa perto das crianças, ou até muitos pais descontam, não é? Por estar com problemas, brigam com os filhos. E as crianças crescem assim também revoltadas por causa disso, chega na escola começa inclusive desobedecer, brincar mais, não quer estudar direito. O que acontece? Não procuram saber dessa criança, da família, o problema dela, põe de castigo, coisa que com a criança mais clara, não. A criança branca não são assim, já senta, põe no colo, “está chorando, coitado”! É isso mesmo, acontece que eu já vi isso (Ângela).

A merendeira Isabel, afirmou categoricamente que tinha muito preconceito na escola principalmente no modo de tratar as crianças. Na Escola Sudoeste, segundo sua opinião, adquirida nas conversas pessoais, a única professora negra dissera para ela que se sentia discriminada por ser negra. O mais interessante foi ouvi-la dizer: “aqui depende do dia-a-dia... que tem sim...”

As reflexões sobre a relação escolar dos alunos negros são confirmadas pelas pesquisas, dentre várias, a da professora Cavalleiro (1998), que observou a criança negra vivenciando “insuficiência de afeto – crianças brancas são mais bajuladas, beijadas e acariciadas; falta de destaque – raramente os oradores de formatura, os personagens centrais nas peças teatrais ou noivos nas festas juninas são negros”. Mesmo negando, provavelmente as funcionárias de apoio vivenciarem esse tipo de situação negativa em criança, o que talvez as tenha trazido sofrimentos, ao construir suas identidades com baixa estima.

O problema negro brasileiro vem sendo tratado como se não fosse decorrente de uma relação entre negros e brancos, resultante de um sistema social que modela as experiências diárias e a identidade de personagens negras e brancas. Logo, como a questão

da “cor” é considerada problema apenas de negro, a Merendeira Marta, utilizando argumentos para relativizar o debate sobre a problemática racial (Bento, 2002b: 148), acha “que o racismo de negros está entre eles mesmo. Eu tenho a minha opinião que o nego é racista com o próprio nego. Eu tenho isso (risos). Eles, entre si mesmo, eles são racistas”. A merendeira Marlene, de cor parda, afirmou que o preconceito vem do negro, colocando-se, contra a comemoração do dia da Consciência Negra, em novembro, num discurso instigante:

eu acho que [...] o preconceito mesmo ele vem do negro. Eu acho que o negro é. Porque que tem que ter um dia do, da, do... como que eles falam, do negro? [...] É, da Consciência Negra. Não tem que ter. Não tem que ter. Porque então tinha que ter do louro, do moreno. Eu acho que eles que são preconceituosos (Marlene).

As experiências de funcionárias negras, em geral, são carregadas de sofrimento pelo fato de que os espaços e afetos que lhes reservam a sociedade – e a escola municipal – apresentam-se limitados e limitadores, provocando subjetividades pejadas de sentimentos de inferioridades e de angústias, historicamente construídas e situadas. Presenciamos, em nossa vida de professora, na Escola Oeste, uma linguagem cotidiana carregada de expressões de senso comum, tanto por parte do corpo docente, quanto do discente, em relação às merendeiras e serventes, onde perpassava os estereótipos ligados aos aspectos físicos da população negra. Os alunos agrediam-nas com palavras estigmatizadoras - “macaca”, “nega”, “tição” -, ou com comportamentos ofensivos, negando-se, algumas vezes, a comer a merenda escolar porque estava “suja” pelas mãos negras das merendeiras, enquanto as professoras apelidavam-nas, positiva ou negativamente, como “nega preta” ou “crioula difícil”. Em nossas observações na Escola Sudeste, presenciamos também duas situações, cuja linguagem era nitidamente racial. A primeira foi quando uma diretora, repreendendo um aluno em sua sala, disse: “não é a toa que Deus te fez negro”! A outra foi a fala de um professor, referindo-se ao esforço das merendeiras em cortar quilos de abóboras e de carne seca, com facas sem corte: “isso é trabalho para escravo, para negro, eu não faria isso!” Diante de nossas lembranças como docente na Escola Oeste e pelas reflexões nessa pesquisa, identificamos que os discursos otimistas das merendeiras e serventes sobre a inexistência de preconceitos e discriminações raciais deve-se à ausência dessa problemática nos currículos escolares ou mesmo nas reuniões pedagógicas, como eleições de direções ou do Conselho Escola Comunidade (CEC) que, por ventura, elas assistiram. Ou seja, não existe necessidade dessa reflexão específica porque a “democracia

racial” evita esses discursos (Hansebalg, 1996: 243), no caso, mesmo em espaços educacionais. Na Escola Centro, tanto não existe proposta pedagógica para a discussão da problemática racial, quanto discriminaria professoras pela prática e envolvimento com a mesma:

Não, não. Esse tipo de [...] preocupação com relação a preconceito a escola não trabalha. [...] Muito difícil. A escola trabalha assim: Datas Comemorativas, [...] Semana da Cultura, Semana..., essas coisas. A escola até tem essa preocupação, mas instruir, melhorar a formação dos alunos, um professor ou outro que é conscientizado, que faz esse trabalho, mas é particular. Porque se alguém souber que esse professor tá trabalhando dentro duma escola essa conscientização da criança, ele acaba até sendo transferido pra uma outra [...] É, porque ele acaba sendo mal visto na escola. Essa professora que eu te falei ela se acha discriminada na escola, ela tem esse tipo de trabalho [...] E ela, realmente, é uma pessoa discriminadíssima na escola. Ela é do Estado, tá “cedida” lá. Entendeu? Se alguém chegar [outra professora] e tiver oportunidade de mandar alguém sair, eu tenho certeza que a primeira pessoa a sair vai ser ela² (Mila).

O que escondia uma tal afirmativa? Porque uma escola transferiria uma professora, se essa faz pedagogicamente uma “conscientização da criança” em questões raciais? Desentendimentos pessoais e funcionais? Conflitos sociais? Desinteresse com essa temática? Hierarquias? Não saberemos, com certeza.

Como não existia em sua escola algum planejamento pedagógico com a finalidade de valorizar a cultura negra, tentando contribuir na auto-estima positiva das crianças negras, Mila realizava um trabalho pessoal de conscientização, criticando as práticas preconceituosas de certos professores, em relação aos alunos carentes e negros:

Olha, eu faço esse trabalho particular, tá, porque lá na escola têm as crianças negras. Inclusive tem uma instituição que eles colocam as crianças [...] pra estudar na escola, que é o Cemasi³ Ayrton Senna, [...] Então, a maioria das crianças dessas instituições são crianças carentes que não têm mãe, sabe, que são crianças negras, então eles se sentem inferiorizados. E os professores, muitos deles, marginalizam essas crianças [...] Quando sumiu dinheiro de uma professora, que foi a filhinha da mamãe lá que pegou, ela, tentando reprimir a criança, ela falou isso: ‘Ah, se fosse as crianças do Cemasi até entendia’. Pôxa! como é que ela vai discriminar a criança do Cemasi dessa forma? [...] Nessas horas, eu não consigo ficar calada. Eu sou tida como encrenqueira, eu fui, bati de

² Essa situação aconteceu de fato. A professora mencionada, militante sindical, convidou-nos, no ano de 2003, a realizar palestra sobre a saúde das funcionárias administrativas em sua atual escola, um CIEP em Duque de Caxias.

³ Centro Municipal de Assistência Integral, unidade de ensino pertencente à SME do Rio de Janeiro.

frente: ‘Não! as crianças do Cemasi não são marginais’. A gente tem que apoiar as crianças. Se a gente começar com essa coisa de ficar discriminando as crianças aí sim que eles vão pra rua (Mila).

3 Estratégias defensivas para discriminações sócio-raciais

Frente aos sofrimentos pelas discriminações raciais, funcionárias negras, semelhantemente, fazem o mesmo: negam o racismo em relação a si e seus familiares, evitam pensar se os tratamentos diferenciados foram raciais, auto-valorizam-se e depreciam o opressor. Porém, principalmente, a estratégia para não sofrer com o racismo encontra-se na idéia do fingimento: “eu finjo às vezes que nada está acontecendo [...] porque eu quero viver, eu gosto de viver bem [...] Eu sei que muita gente não reclama, porque faz a mesma coisa que eu” (Ângela). Essa merendeira positiva sua experiência racial negativa:

Já boa, é ruim, mais boa. Porque [...] gosto da minha cor, gosto do meu cabelo crespo, eu me sinto bem assim e eu procuro assim me valorizar muito e converso muito com os meus filhos sobre isso e tive experiências ruins, mas assim, me aborreci no momento, mas deixei para lá porque o racismo... muito, não é? Mas não esquento não. Eu acho que eu tenho que olhar para mim. Pros outros, as outras pessoas, o que ela pensa, o que sente assim em relação a minha cor, o meu jeito de ser, não me importa muito porque o que me interessa é o que eu sou, o que eu sinto. E procuro não dar muita confiança pras coisa negativas, não (Ângela)

Evitando sofrer, o melhor é ignorar:

eu não penso muito nisso não, porque eu tenho muita assim, personalidade. Eu vejo muito assim, para frente. Eu não gosto muito de olhar para os lados não [...] Não lembro alguém que tenha feito assim, uma coisa que eu possa lembrar racismo. Tem, lógico que tem! Taí! Brasil, o mundo, tem o racismo, mas eu ainda não deparei ainda assim, com isso não, [...] eu não abaixo muito a cabeça para isso não, porque eu acho que você tem que botar isso na sua cabeça, você não é pior do quê ninguém. Você é igual a todo mundo (Elisa).

A pesquisa de Lima , (2001: 211) mostra que “o processo de reconhecimento de ter vivido uma situação de preconceito não é exercício fácil para os indivíduos [...] É um movimento de se deslocar para fora de uma situação [...] interpretá-la e narrá-la. É um reconhecimento de algo extremamente difícil”. Assim, diante da pergunta sobre alguma situação de preconceito e/ou discriminação racial, a resposta é sempre negativa, apesar de contarem diversas histórias. Esse comportamento vem reforçar a idéia

de entender o preconceito como uma atitude num contexto de interação, pois vivemos numa sociedade onde a desigualdade racial não teve uma história de discriminação institucionalizada [...] Portanto, as situações de manifestação de preconceito são mediadas por hierarquia, poder,

proximidade, distância, brincadeira, desentendimento, dentre outras, fazendo de cada situação um episódio muito singular (Lima, 2001: 211).

A merendeira Regina, entrevistada por nós durante nossa pesquisa para a dissertação de mestrado, sabia que era impossível escapar de sua negritude e das expressões pejorativas, estrategicamente, aceitava-as, não se deixando “abater”, diferentemente de sua colega que “entrava em pânico”:

Não parece não, mas cor conta muito... sabe? [...] Para mim não. Assim, colegas minhas, tem muitas que se abalam com isso. Elas ficam assim... entram até em pânico mesmo.[...] Eu não, eu já gosto disso, tanto é que meu apelido na cozinha é ‘crioula difícil’ [risos], ‘nega preta’. Tem professora que me chama de ‘nega preta’ [risos]. Eu, sei lá, eu não me deixo abater com isso, não (Chaves, 1998:57).

Como é impossível escapar de sua negritude e dos adjetivos pejorativos – “crioula difícil”, “nega preta” –, a merendeira Regina, estrategicamente, aceita-os, não se deixando “abater”, diferentemente de sua colega que “entrava em pânico”. Ângela, outra merendeira, ante situações de desprezo social, afasta-se daqueles que a desconsideram:

Tem muito [racismo][...] É como se a gente fosse assim um objeto, não é? Não significasse nada, as pessoas olham e não nos enxergam [...] na hora a gente fica sentida, mais depois a gente passa por cima. E procuro passar isso para os meus filhos. “Quando acontecer deixa para lá, o importante é o que você é, o que você sente”. [...] quando eu sinto que tem uma pessoa que está me tratando assim com indiferença, eu me afasto dela. Eu procuro ficar mais próxima das pessoas mais alegres, mais positivas. [...] Eu não me aborreço fácil. E se tem alguém, ou alguma coisa que coisa que me aborrece, que me chateia eu me afasto delas [...] se eu ficar perto não vai ser bom nem para mim nem para ela (Ângela).

Amanda, sem muitas certezas, demonstra saber que foi, assim como a sua família, discriminada no cotidiano de sua vida, mas, possuindo uma personalidade forte, alegre e otimista, valoriza-se e tenta não dar importância a esses fatos, pois detecta uma diminuição gradativa do racismo nas relações sociais no Brasil:

pouquinho, pouquinho, mas ainda tem.[...] têm lugares que se vai [...] até eu pela minha idade, porque você é negra você sente que... tá? Você sente que você é impedida. [...] Dependendo do lugar, você sente que ainda tem um pouquinho de recriminação pela sua cor. Pela sua cor (Amanda).

Se eu chegar em lugares em que eu sentir que tô recebida assim ‘pelo meio’, eu entro, falo o que eu tenho que falar e venho embora. Eu dou valor a minha cor. Um dia vai acabar isso. Tá se trabalhando em cima disso. Não é? Mas já melhorou um pouco. [...] Eu tô querendo ver se [...] minha neta, acho que consiga ir, tô com um pouco de receio. Mas vai chegar lá. Ela vai conseguir numa boa, não vai ter essa... ela não vai, se

Deus quiser, enfrentar este tipo de ‘recriminação’ não, se Deus quiser (Amanda).

Porém, como quase todos, seu discurso apresenta-se incoerente porque, simultaneamente ao orgulho de ser negra, acredita na positividade do processo de embranquecimento, em vias de se concretizar! Suas reflexões afirmam que “embora eles não dê valor, a cor negra é uma cor muito bonita. Vamo chegar... Não tão vendo? [...] os branco tão escolhendo as preta muito bonita, os pretos escolhendo as branca, pra fazer uma cor mista. Os filhos sai lindo. Os filhos sai lindo” (Amanda).

Nessas artimanhas de viver, as mães, angustiadas com os possíveis sofrimentos dos filhos, explicam-lhes as táticas do fingimento e da auto-estima:

mostro muito isso para meus filhos, porque nunca se deve abaixar a cabeça pra ninguém, independentemente de cor, entendeu!? [...] meu filho [...] não gosta que chame ele de “negão” [...] ele separa assim: “Negão”, é a pessoa que é conhecida, gosta dele, tá chamando com carinho e se a pessoa não gosta, ele acha que a pessoa tá chamando para sacanear, pra mexer com ele. Então, eu acho que meu filho [...] tem um pouquinho de receio. Eu tô tentando trabalhar em cima disso [...] sente um pouco mal com isso, fica um pouquinho, assim, encabisbaixo, sente mal, não sente bem [...] sente rejeitado (Elisa).

eu finjo que nada está acontecendo porque eu quero viver, eu gosto de viver bem, ta? E procuro passar isso também para os meus filhos para não sentir o que eu sinto [...] a pequena, fala: “Mãe, eu não queria ter esse cabelo assim”. E isso me dói muito porque [risos] ela, uma criança de nove anos, já sentir isso, imagina então os mais velhos o que não sentem. E é muito ruim para nós mãe ver os nossos filhos pensando assim, sentindo isso que a gente sentiu a vida inteira, e vai ser sempre assim porque infelizmente o negro tem pouco apoio, agora não, está melhorando um pouquinho, [...] mas ainda tem muita coisa a ser feita (Ângela).

Além disso, procuram mostrar aos filhos que um maior nível de escolaridade lhes daria suporte para enfrentar o racismo:

meu filho, você tem que estudar, independente da cor, você tem essa coisa, o estudo está acima de tudo, porque pra gente ter alguma coisa, ser alguma coisa, só através do estudo. Porque você rompe barreiras, entra, fica altivo, passa acima de tudo, você com estudo. Porque as pessoas te respeita. Então, não vise muito cor não, vise isso aqui oh! [mostra a cabeça] Porque [...] é a cabeça boa, você é intelectual, você é inteligente, uma pessoa que estuda e com cultura você vence barreiras (Elisa).

No entendimento das serventes da Escola Sul, Lúcia, Aparecida e Carmem, no Brasil, vivemos um “racismo virtual”, na medida que quem as informa da existência dos possíveis preconceitos e discriminações raciais são os meios televisivos: “de mim não,

[nunca tive com filho meu, graças a Deus] mas eu vejo dos outros pela televisão. É. Pela televisão vejo muito” (Lúcia). Entretanto, as contradições afloram nos discursos. Carmem, apesar de afirmar desconhecer alguém que sofrera discriminação racial, declara saber de tais fatos somente pela televisão, mas revela a existência de racismo em determinados lugares, pois “nem todo mundo aceita a gente de cor” e conta que a “aparência” lhe impedira um emprego em *boutique* feminina. Essa virtualidade também apareceu no discurso da servente residente da escola sudeste: “Ai, eu vejo assim, nos noticiários, assim, é que se for uma pretinha e uma loirinha fazer a entrevista, é claro que a loirinha vai ficar com a vaga né? Por que será, né? A loirinha é mais apresentável, sei lá!” (Lene). Contudo, Aparecida ofereceu um exemplo pessoal de vivência de racismo em lugar público:

Já, já aconteceu comigo e minha irmã. É, nós fomos num restaurante e o garçom não queria nos servir. Aí, nós: ‘porquê o senhor não vai servir? Ah, não, o senhor vai servir sim que o meu dinheiro e o da minha irmã é o mesmo daquela mesa ali, daquele ali e até o do seu’. Aí, chamamos o gerente (Aparecida).

Um dos nossos objetivos seriam considerar não só como as relações sociais de gênero e de raça se reproduzem, mas também as possibilidades de ruptura dessas relações existentes no cotidiano do trabalho de merendeiras e serventes escolares. Entretanto, percebemos que os/as depoentes apresentaram poucas reflexões sobre a transformação positiva do racismo. Nesse sentido, algumas manifestaram conhecer uma mudança em curso, logo, esperançosamente, disseram que as relações raciais estão melhorando, e que o preconceito contra o negro/a iria acabar. Outras, afirmaram que as saídas para não vivenciar preconceitos e discriminações é buscar melhorar o nível educacional, a valorização de si mesmas e da cultura negra. Sugerem debates, em família, com os filhos, sobre o problema racial visto, por exemplo, nas novelas de televisão [Ângela e Elisa]

Gramsci já ensinou que todo ser humano é um filósofo. Então, a merendeira Mila, a partir da sabedoria de suas experiências, desafia-nos a repensar a democracia das relações raciais na escola, reflexão que não pode ser uma luta individual e sim coletiva, mas também não apenas do movimento negro, mas de toda a sociedade. Sigamos sua orientação pedagógica:

Olha, a solução seria essa mesmo. Que lá no colégio [...] Pedro II, o professor de Geografia, eles montaram um livro [...] pra trabalhar com as crianças. Então eles vão trabalhar em cima do que eles acham. Um livro feito por professores de lá. Então eu acho que o município teria que também adotar esse critério de fazer, fabricar um livro e colocar também as qualidades dos negros, a importância que o negro tem na sociedade.

Entendeu? Isso ia ajudar a abrir um pouco mais a mente das crianças. Eu acho que essa seria a solução de implantar nas escolas esse regime pra poder melhorar um pouquinho. Porque fora disso o negro vai... ter que ter uma luta individual (Mila).

Porém, além das mudanças pedagógicas, a população negra precisa valorizar-se, identificar-se com essa questão, unir-se coletivamente e exigir mudanças “porque [...] Nós somos a maioria, tá, então se nós somos maioria nós temos que fazer o quê? Nos conscientizar e lutar, não aceitar mais coisa pequena” (Mila). Porém, esse movimento ainda não atingiu a grande parte da população negra porque:

O racismo interpessoal e institucional são problemas reais para os afro-brasileiros pobres e membros da classe trabalhadora. Mas suas vidas são afetadas por tantos outros problemas, e a ideologia racial brasileira oferece-lhes incentivos tão fortes para ignorar um problema que raramente assume uma forma aberta e explícita, que relativamente poucos deles respondem ao chamado dos ativistas para um movimento de combate ao racismo (Andrews, 1998: 313).

No entanto, as estratégias defensivas do trabalhador caracterizam-se como de resistências psíquicas e parecem ser bem sucedidas, todavia, trazem, às vezes, implicações negativas, instalando-se processos de adoecimentos. Nas escolas, em geral, não se percebe nitidamente a nocividade do ambiente de trabalho para merendeiras e serventes, porque, muitas vezes, essas detectam as causas de seus malefícios, porém, numa atitude defensiva, omitem as reflexões sobre a saúde, escamoteadas na fórmula mágica da expressão “aqui é supertranquilo trabalhar, aqui parece tudo mundo de bom humor, aqui ninguém atrapalha ninguém” (Bruna). Dessa forma, omitindo maiores avaliações sobre saúde e trabalho, constroem uma espécie de camada protetora. Exemplificando, a servente Lúcia, tendo saído de casa às cinco horas da manhã, após um dia de trabalho, relata:

Só fico doida pra chegar em casa, tomar um banho e descansar. [...] chego em casa ainda vou fazer janta. [...] Ainda vou pro fogão. É, mas eu tiro de onda, graças a Deus, eu tenho minha saúde. Graças a Deus! Eu não..., já tô acostumada. [...] Nunca pedi [licença].

Entretanto, com o tempo, essa atitude de defesa pode tornar-se, ao contrário, uma ameaça à “normalidade” saudável, como demonstra a alta taxa de readaptações médicas de merendeiras e serventes.

4 O sentido do trabalho para merendeiras e serventes

Afirmamos que há uma circularidade entre a história e o processo de trabalho específico, logo, as condições de trabalho nas escolas podem ser explicadas pela história

das relações raciais, quer dizer, o racismo estaria incorporado nas péssimas condições de trabalho descritas. Então, para entender a relação saúde-trabalho da situação específica do tipo de atividade de merendeiras e serventes é importante também considerar os determinantes históricos. Mas isso não quer dizer que não haja constantemente “movimentos”, busca de sentido e prazer no trabalho, busca de mudança/normatização do “meio”, estratégias de defesa da saúde. É possível encontrar “significação” nas condições atuais dos trabalhos manuais de cozinhar e limpar em escolas públicas municipais. As merendeiras e serventes vivenciam essa contradição – as relações sociais do trabalho impõem-lhes o sofrimento, porém, elas contrapõem-lhe o prazer:

Muito feliz. [...] Na cozinha. Fazendo uma coisa que eu gosto, até hoje mesmo [...] Eu cozinhava na minha casa, tentava fazer uma comidinha bem gostosa. Porque não na escola? [...] não pode misturar o ganhar pouco por não fazer bom, não fazer gostoso. As criança da gente merece. [...] essas crianças, que foi o meu objetivo na minha vida e acredito que seja na vida de todas elas que estão trabalhando nesse serviço [...] como merendeira, como servente (Amanda).

eu gosto de cozinhar, adoro cozinhar, não é? Sempre cozinhei. [risos] [...] E graças a Deus é uma coisa que eu gosto de fazer, eu chego bem, e procuro trabalhar assim alegre, sem aborrecimento. Primeiro, se teu tenho algum problema em casa, deixo em casa, não é? [...] É o que eu falo: “Aqui é o meu lugar, é a minha cozinha, no meu horário aqui dentro isso é meu”, não é? Eu gosto de fazer aquilo, eu procuro dar o melhor de mim e eu me sinto bem, muito bem cozinhando. [...] quando você gosta do que você faz não cansa. Você ali dentro não se cansa. Depois quando a gente sai, que a gente senta, aí é que a gente... o corpo relaxa, não é? Aí, a gente sente um pouco de cansaço (Angela).

No caso de serventes, sentem-se importantes na escola, encontrando prazer em cuidar carinhosamente da limpeza do ambiente:

Tirar, arear, limpar bonitinho as mesinha, pra ficar bonitinho pra eles [...] Eu mesmo achava que eu era ‘caxias’ [...] eu não descansava, eu achava um absurdo deixar uma criança sentada numa mesa [...] cheia de poeira. [...] eu chegava cedo pra passar um paninho molhado, tirar a poeira. Acabava de limpar e já ficava olhando lá pelo buraco do vidro pra ver se tava bonitinho. [...] O quadro negro limpinho, [...] sem poeira assim de giz (Maria).

4.1 Refletindo sobre sofrimento e saúde

O trabalho, operador fundamental na construção do sujeito, revela-se como um mediador privilegiado entre inconsciente e campo social, entre ordem singular e ordem coletiva, é, portanto, “um mediador para a saúde” (Dejours, 1994: 137 e 143). De fato, o trabalho “nunca é neutro [...]: favorece a doença ou a saúde” (Brito, 1998: 21).

Dejours (1992:150) admite que a organização produtiva beneficia a sociedade humana, mas simultaneamente pode acarretar ao trabalhador/a prazer e/ou sofrimento. Diante dos constrangimentos do trabalho, como o/a trabalhador/a mantém-se na normalidade? Diante das dificuldades e carências que detectamos no cotidiano do trabalho nas escolas públicas, o que surpreende é que as trabalhadoras, em geral, “ainda se dedicam sobremaneira para garantir a efetivação de seu trabalho, que percebem como muito importante. Explicar a permanência dessa força é mais difícil que explicar o adoecimento” (Brito et al., 2003a: 55).

A psicodinâmica do trabalho assume o compromisso de compreender a experiência do/a trabalhador/a em sua luta pela normalidade, destacando seus sentimentos como medos, sofrimentos e prazeres, mas também as formas inventivas para burlar as regras prescritas. Busca encontrar que tipo de olhar e/ou de escuta são necessários para perceber quais “as estratégias elaboradas pelos/as trabalhadores/as para enfrentar a situação de trabalho” (Dejours, 1992:152), conseguindo preservar um equilíbrio psíquico e se manter na normalidade. O modelo teórico-metodológico da psicodinâmica do trabalho permite observar os trabalhadores como sujeitos de seu trabalho, pois, compreendendo o sentido e a significação do mesmo, possibilita-o pensar, organizar sua conduta e seu pensamento e agir sobre sua situação em trabalho (Dejours, 1994:122).

Na verdade, melhorar as condições de vida e trabalho significa ir além de quantificar ou especificar a nocividade, entendendo, por exemplo, como os sujeitos reagem às pressões da organização técnica do trabalho, que compreende a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa, o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações sociais de poder, as questões de responsabilidade, entre outros elementos. Significa sintonizar e qualificar a *construção social* da organização do trabalho que se configura, antes de tudo, como uma *relação intersubjetiva* e uma relação social (Dejours, 1994: 125-126 e 138). Quer dizer que o sofrimento em trabalho articula dados temporais e espaciais, na medida que sofrer “não só implica processos construídos no interior do espaço da fábrica, da empresa ou da organização, mas convoca de acréscimo processos que se desenrolam fora da empresa, no espaço doméstico e na economia familiar do trabalhador” (Dejours, 1992: 151). Então, nessa construção social, baseado em Kergoat, esse pesquisador afirma que somente podemos interpretar as relações de produção referindo-nos às relações de reprodução (1992:173). Todavia em nossa opinião, é fundamental também reconhecer as

desigualdades sociais derivadas dos processos preconceituosos e discriminatórios decorrentes do racismo brasileiro.

Na medida que o sofrimento no trabalho representa um espaço de luta individual e/ou coletiva contra a enfermidade, transforma-se em prazer, em *sofrimento criativo*, quando “o sujeito chega a elaborar soluções originais que [...] são em geral favoráveis simultaneamente à produção e à saúde” (Dejours, 1992:150). A criatividade permite adaptar, transformar ou até eliminar a situação de desconforto do trabalho, implicando numa resistência ao risco de desestabilização psíquica e somática, pois o sofrimento adquire um sentido, dando acesso a uma experiência vivida. Cada descoberta/ inovação, diferente da outra, beneficia a identidade do sujeito que se experimenta e se transforma (Dejours, 1992:160). Essa prática possibilita um sentido de reconhecimento social do seu trabalho e apresenta-se como uma inteligência prática do corpo, “inteligência astuciosa”⁴ (Dejours, 1994:8). Os tratamentos negativos dispensados pela comunidade escolar às funcionárias de apoio acarretam-lhes sofrimentos que, para transformá-los, em busca de uma “normalidade”, procuram construir estratégias defensivas, através da “mobilização da inteligência, criatividade e habilidade” (Brito, 1998: 22). Logo, as merendeiras e serventes fingem que não existem as diferenças de tratamento desprazeroso, valorizam-se e continuam “levando a vida”:

Eu não gosto. Isso é fato, eu não gosto. Eu acho que [...] como pessoas somos todos iguais [...] não tem distinção. E por quê? Pelo fato d’eu ser merendeira? Isso não me diminuiu em nada [...] Eu me sinto até importante, porque eu estou ajudando a alimentar milhares de pessoas que não têm até o que comer dentro de casa. E eu me sinto impotente, porque às vezes dá vontade de gritar mesmo! [...] Eu não gosto de diferença [...], mas a gente vai levando, não é? Vai ignorando, vai tentando ignorar [...] essas pessoas que são pessoas doentes para mim, são pobres de espírito... (Norma).

Encontramos estratégias defensivas na maneira de viver da merendeira Amanda, pois “vivia sempre brincando, gosto muito de brincar, embora, muitas vezes, cansadona, mas...” Para fugir da monotonia do trabalho, ela e outra colega, “fazia um monte de ‘arte’”:

Aí a gente tampava a panela... “Vamo na rua?” “Então vamo”. E a gente ia logo no armazém do Benedito, a gente tomava refrigerante, a gente

⁴ Essa mesma idéia a respeito de formas astuciosas de contornar o que lhe é imposto – bricolagens -, encontramos em Certeau (1996: 252): “as práticas de pessoas comuns revelam táticas circunstanciais, ou ‘maneiras de fazer’, numa não submissão à disciplina formal imposta, prescrevendo uma lógica operatória, conquanto subjetiva, ocultada por uma racionalidade dominante no Ocidente. Essa ‘fabricação’, apesar de escondida, dissemina-se nas práticas cotidianas”.

sentava, a gente conversava, a gente brincava. A gente fazia aquilo várias vezes. Vivia correndo. Um dia a minha Diretora na época descobriu. Fez uma reunião: “Eu não quero funcionário na rua, principalmente algumas merendeiras”. Eu olhei pra ela: “Dona [...] a senhora não tá olhando pra mim”! “Algumas merendeiras... não me queiram sair na hora de serviço por isso, por aquilo, por aquilo” [...] ela descobriu que a gente fazia isso. Isso é um papo muito bom na nossa vida. Fazia... um monte de ‘arte’ que a gente fazia. Era muito bom” (Amanda).

Além dela, também a servente da Escola Sul encontra formas de distrair-se no trabalho:

Tô acostumada [com trabalho]. Quem tá acostumada não morre não. Agora quem fica empurrando uma pra outra..., mas quem tá acostumada a fazer, pega e faz. Eu e Marlene, sozinha, lavamo esse colégio todo. Jogamos água, mesmo com borracha. [...] Eu e Marlene, sozinha, nós limpamos. Trazia um radinho, cantando, brincando, a gente limpava isso tudinho (Lúcia).

Essa depoente confirma a análise de Brito (1998: 136), quando diz que “a música é o elemento que unifica as trabalhadoras, estratégia de defesa contra a hostilidade e a violência do ambiente. [...] passar o dia ouvindo rádio é a forma encontrada para ir levando a vida, sem encarar o sofrimento”. Também a merendeira Márcia brincava e cantava para esquecer as dificuldades e suportar seu trabalho. Ela não gostou da união das escolas Sudeste e Sudoeste e, se pudesse escolher, não trabalharia naquela situação, porque as condições de trabalho eram péssimas: o material de limpeza era ruim, a cozinha era pequena e os canos da pia apresentavam defeitos. Além disso, com a intensidade e variabilidade das tarefas para confeccionar e distribuir a quantidade de merendas oferecidas, cujo horário era bastante complexo, ultrapassava seu horário de saída e esquecia, inclusive, até de almoçar. Essas pressões, com uma mudança de trabalho tão grande em relação à sua escola anterior, onde trabalhou dezesseis anos, deixavam-na muito cansada e estressada. Como não tinha prazer em ir trabalhar daquela forma, queria remoção⁵ e propunha-se depois dessas reflexões, “parar para sentar e almoçar direito”:

Eu estou vivendo do jeito que eu gosto de viver. Sempre alegre, brincando, cantando. Eu sou uma palhaça. Pergunta as meninas, elas morrem de rir comigo, porque eu brinco. Tem que levar a vida assim, se eu for levar ali sério, se eu cair na real o que está acontecendo comigo agora eu não vou suportar isso não. Eu tive uma mudança muito grande mesmo na minha vida funcional. Muito grande. Trabalhei numa escola como eu falei [...] tinha dois turnos não é? Eu só pegava aquele turninho

⁵ Remoção é a possibilidade do funcionário ser transferido para outro local de trabalho.

da tarde, eu pagava 11 horas na escola. Fazia a comida para 5 turminhas, sabe? Eu sozinha dava conta. Agora aqui, cinco merendeiras naquela cozinha. Mas... final do dia eu estou um caco, cansada mesmo (Márcia).

De outra forma, a servente da Escola Oeste, depois da aposentadoria, entrou para um grupo da terceira idade,

sabe porquê? Se ficar parada em casa engorda e faz mal também pra cabeça você ficar assim. Eu só fico sozinha dentro de casa. O marido tem o biscate dele, os filhos fica na rua [...] então faço uma hora de caminhada e participo da terceira idade. É muito bom (Maria).

A merendeira Mila, diferentemente, para melhor convivência escolar, elaborou com a direção, após sua readaptação, acordos estratégicos de trabalho:

eu sou muito voltada à direção, sabe? Conveniente pra mim, claro, e conveniente pra elas também. Então, a gente vive num mundo de conveniência, a gente tem que viver assim. Então, essa professora ela acha que eu sou ‘puxa-saco’ da direção, por isso que eu não sou discriminada [por ser merendeira e negra]. Mas, mal sabe ela que eu consegui... Ao invés de ficar batendo de frente eu tenho que me juntar a eles. Eu tenho a minha posição, tá. Eu não abaixo a cabeça pra ninguém, sabe? [...] Eu me imponho (Mila).

Ângela acredita que merendeiras suportam as condições ruins de trabalho “porque temos as nossas necessidades não é? Então a gente tem que fazer”. E, apesar das dificuldades, dão conta da atividade prescrita porque, como mulheres responsáveis pelo trabalho doméstico, sabem dar um “jeitinho” nas situações adversas que surgem na produção efetiva da merenda (comida saborosa, hora e quantidade certas). Quer dizer, as qualificações femininas aprendidas no trabalho doméstico possibilitam-lhes as competências para o tipo de trabalho escolar, que lhes trazem um sentido no trabalho, fator positivo na saúde. Assim, perante as adversidades e variabilidades do processo de confecção de merenda, as merendeiras mobilizam saídas criativas, ou seja, “engendram modos operatórios reguladores e vivenciam coletivamente as repercussões do trabalho sobre a saúde” (Brito e Athayde, 2003; Nunes et al., 2001b: 207).

É. É. As condições realmente estão muito ruins mesmo e a gente procura melhorar. Quer dizer, às vezes a gente nem tem como fazer as coisas, mas a gente dá um jeitinho, esse um jeitinho que se fala: “O jeitinho carioca”, mas não é só o jeitinho carioca, é o jeitinho do brasileiro mesmo. A gente está se tornando até assim um hábito isso, não é? Porque: “Ah, não, não tem tal coisa? Como vai fazer Isso?” Aí, a gente dá um jeitinho daqui, um jeitinho dali, a gente... principalmente para quem é dona de casa, mulher é dona de casa, não é? Aí, fica mais fácil para gente contornar certa situação, melhorar ou até mesmo fazer uma coisa que a gente nem tem na

mão no momento, a gente dá um jeito e acaba fazendo aquilo para servir as crianças (Ângela).

As questões aqui colocadas pertencem também à vida: a trabalhadora não é somente subordinada, mas também subordina, tendo potencialidades/ possibilidades de detectar, interpretar e reagir, criando defesas que garantam o convívio social de maneira menos agressiva à saúde, pois o trabalho e a saúde são instrumentos de vida e devem ser vistos como campos de variabilidades em processo (Teiger, 1998:7). Dessa forma, estamos de acordo com Brito e Athaide (2003), ao ensinar que “a atividade das merendeiras é desenvolvida seguindo uma organização do trabalho bem peculiar, com a formação de coletivo de trabalho, com regras específicas, onde a experiência e o saber-fazer dessas mulheres são mobilizados para dar consecução ao esperado”. Na realidade, o coletivo de trabalho ajuda a trabalhar sem acidentes:

É muito legal trabalhar como merendeira. E eu achei que nem fosse gostar [...] Porque é muito legal, independente de toda essa ranhadinha que tem eu vejo mais, tem a gente, união [...] depois do refeitório não importa muito não, porque eu lido mais é com as merendeiras, as outras pessoas eu quase não vejo, independente de servir ou não. Eu gosto de trabalhar na cozinha. [...] A gente, uma ajuda a outra; panela pesada a gente [...] não ter problema de coluna, a gente tenta ajudar uma a outra, a gente alerta pra ter cuidado...o chão tá molhado, a outra vai e seca. A gente fala: “cuidado com essa faca”, assim pra não haver acidente (Elisa).

Esses discursos revelam, por um lado, os “saberes de prudência”, que segundo Cru (1988: 31) são os saberes das profissões, forjados num confronto entre a organização científica do trabalho e a organização espontânea dos trabalhadores, cujos procedimentos ensinam “maneiras de fazer”, protegendo a segurança e a saúde. Esse autor nota que “estes saberes de prudência se articulam muito precisamente com os outros saberes e com a linguagem da profissão, que deles são indissociáveis”. Então, destacamos que as mulheres mobilizam com criatividade e inventividade seus saberes vindos da experiência doméstica, significando um verdadeiro patrimônio/ competência/ qualificação feminina. Porém, por outro lado, como

cada merendeira ou servente mobiliza de si, de sua história, de sua engenhosidade e astúcia, na discrição e intimidade, muitas vezes esse funcionamento encontra-se tão enraizado na subjetividade que pode escapar às formas de objetivação, não sendo reconhecido conscientemente pelo próprio sujeito (Nunes, Brito e Athayde., 2001b:207).

4.2 O sofrimento e a dinâmica do reconhecimento

O processo que permite transformar o sofrimento em criatividade implica, de uma parte, a ressonância simbólica e de outra, o espaço público (Dejours, 1992: 171), ou dito de outra maneira, para ser bem sucedido e demonstrar a maneira inventiva de solucionar problemas no trabalho, o/a trabalhador/a necessita também de um espaço de confiança e de visibilidade, quer dizer de uma *validação social*. A validação social passa pelo *reconhecimento* em duas dimensões, não equivalentes: reconhecimento da utilidade técnica, social ou econômica pela hierarquia e o reconhecimento pelos pares da inovação técnica, demonstrada pela habilidade, inteligência, originalidade e, inclusive, beleza (Dejours, 1994: 134-135). O reconhecimento pelas diretoras da mobilização de si, posta em prática pela merendeira, avalia sua competência e acarreta-lhe prazer:

era uma Diretora muito boa. Muito boa mesmo. E quando eu entrei lá, ela me fez um elogio que até hoje eu não esqueço. Ela me pediu pra lavar um copo, pra beber água, e eu lavei o copo e levei água pra ela. Ela levantou o copo e falou assim pra mim: ‘Você sabe que eu nunca bebi água num copo tão limpo como esse? Você, você vai ficar aqui por muito, muito tempo, porque você é uma pessoa muito caprichosa’. Aí, eu não esqueço nunca essas palavras. Toda vez que eu tenho que falar qualquer coisa, eu me lembro das palavra dela e do que ela falou, porque não lavavam os copo direito, aquelas coisa toda, né. Então ela, ela me fez um elogio que até hoje eu guardo (Gilda).

Nas unidades escolares municipais, as merendeiras constroem um sentido positivo de seus trabalhos, através do prazer do ato de cozinhar com criatividade, competência essa reconhecida pelos elogios das colegas e dos alunos. Além da necessidade financeira de trabalhar, essa avaliação é uma das razões porque suportam os sofrimentos advindos com as adversidades das condições em que exercem suas atividades:

eu me orgulho muito dessa profissão que eu tenho, de ser merendeira, porque eu gosto de fazer comida. Eu tenho muito amor de fazer uma comida. Eu faço com carinho, seja pra quem quiser. Seja pra uma criança pequena, pra um adolescente, prum professor, ou até pra minhas colega mesmo do apoio, [...] eu gosto de fazer. É de mim mesmo. Elas mesmo, as minhas colega de trabalho falam: “dá gosto ver você fazer comida, porque a gente sente que quando você vai mexer uma panela, você vai mexer a panela com amor”. [...] brincavam muito comigo: ‘Tá colocando amor na panela, por isso que a comida sai gostosa’. [...] E eu sempre fui assim uma pessoa que gosta de cozinhar. [...] Quanto no meu trabalho, em casa. Eu tenho o maior gosto de fazer comida pros meu filho, pro meu esposo [...] É importante pra escola. [...] e os elogios que você ganha dos alunos? ‘Tia, mas que comida gostosa. Tia, o que que vai ser hoje? É

frango? Ah, eu venho comer, eu venho almoçar' [...] é uma satisfação. Todo mundo acha que a minha comida é diferente (Gilda).

Na medida que, segundo Dejours (1994: 134), “é necessário que a tarefa tenha um sentido para o sujeito”, os depoimentos de merendeiras, como o citado acima, mas também os de serventes, afirmaram que o reconhecimento de seus trabalhos pelos alunos é o que lhes proporcionam prazer e sentido para continuar produzindo resultados satisfatórios: “as crianças são as que mais dão importância a gente [...] Para mim é o que vale, eles vão pra gente e agradece, eles chegam pra gente e diz que a comida está boa, que a comida aqui é uma delícia. Então, isso que é gratificante para mim” (Elisa).

São os saberes e habilidades de merendeiras adquiridos socialmente e que envolvem um papel educativo que explicam os resultados satisfatórios alcançados, mesmo com as condições desfavoráveis para a realização das tarefas encontradas. O não reconhecimento dessa forma de mobilização da experiência e os obstáculos gerados pela organização do trabalho para a criação de modos operatório mais saudáveis, acabam implicando em problemas de saúde (Brito e Athayde, 2003).

Na luta contra o sofrimento no trabalho, o sujeito pode chegar a resultados desfavoráveis tanto à produção quanto à sua saúde, tornando *sofrimento patogênico* (Dejours, 1992:150). Isso acontece

quando foram explorados todos os recursos defensivos, o sofrimento residual, não compensado, continua seu trabalho de solapar e começa a destruir o aparelho mental e o equilíbrio psíquico do sujeito, empurrando-o lentamente ou brutalmente para uma descompensação (mental ou psicossomática) e para a doença (Dejours, 1994: 137).

Na dinâmica de julgamento do trabalho escolar, existem dificuldades acarretadas pela comunidade escolar que não percebe a importância do “ofício milenar de cozinhar” para crianças, docentes e outros trabalhadores em trânsito nas escolas públicas, como operários, guardas municipais ou garis. Às vezes, existe uma tal invisibilidade dos funcionários administrativos que não são vistos como parte da comunidade escolar, fato observado concretamente na Escola Sudeste. Numa das paredes de seu pátio de entrada, fora apregado um mural de fotografias de alunos e professores em várias ocasiões festivas, denominado “Quem somos?”. Nessa representação do conjunto das pessoas existentes naquela unidade escolar, os funcionários (e suas atividades) foram negados, pois não se encontrava nenhuma foto dos mesmos. Essa invisibilidade acarreta sofrimentos: “existe sim um pouco humilhação, a merendeira só é lembrada quando a professora tá com fome; ela

lembra da merendeira, ela lembra. Aí, ‘ah, tá, vou lá, vou lá’, né?’ (Marlene). Em outra escola a queixa pela atitude das professoras assemelha-se: “eu acho que não dão valor nenhum. Dão valor quando querem só seu pratinho de comida, né!? Eu acho que muitas, muitas professoras até tratam mal as merendeiras, acham que assim elas devem ser inferiores e muitas diretoras também” (Isabel)

A merenda escolar era feita em “uma panela” – mingau, sopa, macarrão, arroz-doce –, ou usavam alimentos industrializados – leites, achocolatados, biscoitos:

Na nossa época de estudante [...] era merenda mesmo. Era mingau de sagu, mingau de maizena, mingau de cremogema, mingau de chocolate [...] era biscoito [...] Às vezes, tinha um macarrão, [...] Tinha mingau de fubá. Quer dizer, tudo isso era lanche mesmo. [...] Era no máximo uma panela que era justamente a de macarrão... (DGPM, 2000).

A partir das décadas de 1970 e 1980, houve uma nova materialidade da merenda escolar, passando a ser uma refeição completa, com cardápios balanceados por equipes de nutricionistas do Instituto Iannes Dias, que sugerem alimentos *in natura* e várias panelas – arroz, feijão, verduras, carne, macarrão, ovos cozidos, sucos e frutas. Na maioria das escolas são servidas quatro refeições diárias – desjejum, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde, entremeados, em algumas escolas, com almoço especial para diretoras e professoras. Nas memórias, as “panelas” surgem como representação do sofrimento:

Antigamente a merenda era assim: tinha mingau de maizena, um dia era tapioca, outro dia canjica e outro era sopa. Trabalhava pouco e era uma panela só. Aí, não dava para adoecer tanto. Antigamente era muito mais prático, era uma panela só. Agora, veja aquele fogão, quantas panelas tem? Quatro. Isso maltrata muito a gente (Nunes et al., 2001a: 63).

Com essa mudança estrutural, embora as merendeiras cozinhem uma média diária de 200 a 300 refeições por turno, a SME não as identifica como cozinheiras e diminui seus salários, diante do mercado de trabalho. Esse não reconhecimento oficial limita o sentido profissional do trabalho educacional de merenda, todavia, as merendeiras resistem a essa terminologia, mostrando suas competências:

Aqui na minha escola é merenda, almoço mesmo, né. Então, que eu não me acho nem uma merendeira e sim uma cozinheira, apesar de eu ganhar o salário como se fosse merendeira. Mas merenda é lanche. Aqui na minha escola é almoço (Marlene).

Esse problema da merendeira, eu achava que a nossa profissão não teria que ser merendeira, tinha que ser cozinheira. Porque nós fazemos comida, nós servimos a comida. Têm pessoas que..., eu conversei com um amigo uma vez: “Não é possível que uma merendeira faça isso tudo”. Eu digo: “Faz. Eu fazia comida... eu preparava a comida, fazia a comida, servia,

lavava as panela, lavava os pratos e limpava o refeitório. Esse era o meu trabalho de um dia numa escola.” “Eu não acredito.” Eu digo: “Mas você tem que acreditar, porque se você for no colégio, a Diretora, as colegas, vão dizer pra você que eu fazia isso”. Mas não é possível uma pessoa fazer isso tudo que eu fazia. Porque só tinha uma merendeira de manhã e outra de tarde (Gilda).

Nesse sentido, o DGPM reconhece a diferença entre merendeira e cozinheira: “Porque a merendeira tem um serviço [...] primeiro que a merendeira não é merendeira, é cozinheira [...] o Estado, o Município, in-ven-ta-ram esse nome” (DGPM, 2000).

Enfim, de forma geral, as funcionárias sabem da importância de seus trabalhos, mas sofrem pelo pouco crédito dado pelos que lhes são superiores, acreditando que

a gente podia ser mais reconhecida no que a gente faz [...] sinto muito a gente ter saído. Eu e outras [...] a gente é discriminada até pelo próprio governo, [...] estou falando o que vai dentro de mim. A gente é um pouco discriminado sim. Até pela idade [...] A gente não quer sentir, mas acaba sentindo (Amanda).

a gente merecia assim [...] ser mais valorizada. Porque dizem que a [...] escola não funciona sem servente ou merendeira. Mas eles não fazem por onde essas palavras, é, serem verdadeiras não. [...] acho que não valoriza porque ela [SME], ela não olha pra esse lado do apoio. [...] Ela, ela só olha pro lado da educação, da, dos professores. [...] Eles não, eles, não olham pra gente, não olham mesmo. Não olham. [...] não dão muito, muito apoio [...] nossa categoria (Gilda).

5 A organização, a gestão educacional e o processo saúde / doença de merendeiras e serventes

As situações expostas nas pesquisas alertam para a precariedade da organização e gestão educacional, bem como para as condições de trabalho das instituições de ensino público, potencializadores de fenômenos de adoecimentos dos profissionais de educação, tais como a síndrome de *Burnout* (Relações, 1998; Codo, 1999), o sofrimento psíquico, as lesões por esforços repetitivos, doenças osteomusculares, alérgicas e problemas cardiovasculares (Neves e Athayde, 1998). Em nossa pesquisa, encontramos que as condições precarizadas de seus trabalhos interferem de tal forma em sua saúde que, às vezes, impedem-lhe, inclusive, o mínimo de lazer, conforme o caso da merendeira Marlene que, como moradora da Escola Sul, poderia divertir-se gratuitamente nos vários projetos sociais e culturais, particulares e públicos, oferecidos à população carioca da Zona Sul:

Eu poderia, um final de semana [...] dar uma saída, mas eu não tenho mais coragem. Chega sábado e domingo eu tô em casa, porque estou cansada, tô com sérios problemas muscular [...] Não posso pegar um

ônibus porque se segurar no ônibus já tá difícil, eu não tenho carro. [...] tenho muita dificuldade pra sair [...] eu não saio porque eu já tô cansada de braço, com muita dor no braço. Aí eu vou botar compressa, vou descansar, pra começar na segunda-feira. Então, acho que eu fiquei uma vida nada saudável (Marlene).

Uma outra merendeira também confirmou que o cansaço com as atividades da merenda escolar era tanto que, nos fins de semana, apenas pensava em descansar para começar de novo:

Não, não [durmo bem]. Por eu ser sozinha, às vezes, eu fico assim, meu Deus eu estou tão cansada! Você não sabe o que é servir essas crianças daqui. Sabe? Eles são, eles são agitados, assim, sabe? Então, você fica, chega a noite, chega final de semana eu quero ficar... Às vezes, eu vou caminhar na praia, mas você quer ficar sem fazer nada mesmo Às vezes eu tenho preguiça de ir lá na minha mãe, entendeu? Eu estou estressada, eu quero dar um tempo para ver se a gente consegue chegar na segunda-feira e começar tudo de novo (Norma).

Esse depoimento permite-nos aproximar a análise da relação saúde-trabalho de merendeiras e serventes a partir do lazer que seus trabalhos propiciam, que, como vimos, está sendo impossível de acontecer. O envolvimento em práticas de lazer é um fator de proteção para sintomas psíquicos. A associação positiva entre a limitação de lazer e sintomas de ansiedade e depressão para mulheres não satisfeitas com o trabalho e de famílias com renda de menos de R\$ 299, 00 por mês “sugere que a participação em atividades de lazer pode exercer um papel protetor na presença de estressores encontrados em situações de pobreza e insatisfação com o trabalho” (Ponde, 1997:104).

Os sintomas apresentados por merendeiras e serventes são comprovados pela alta percentagem de licenças e readaptações médicas do setor educacional sendo, no Rio de Janeiro, em maior grau de funcionárias administrativas. Assim, apesar das várias reformas educacionais brasileiras, a escola pública ainda configura-se

como uma verdadeira “máquina de moer gente”, com as diversas cargas e riscos aos quais estão expostas as trabalhadoras [...] os problemas de saúde, as enfermidades, são adquiridos nesse espaço [esfera pública], mas são vividos ao nível do espaço privado, no silêncio dos órgãos, no anonimato. A sociedade os ignora e não escuta as lamentações e os sofrimentos dessas trabalhadoras. Ou então, finge escutar, com o uso do artifício administrativo da “readaptação profissional” (Nunes et al., 2001b: 185-186).

Podemos concluir que existem circularidades entre as vidas, os trabalhos e processos saúde e doença de merendeiras e serventes. Elas têm a ver com a circularidade entre desigualdades sociais de gênero e de raça / trabalho precarizado / adoecimento, mas,

vincula-se principalmente com suas atividades de trabalho concreto desenvolvidas simultaneamente com suas atividades extra-trabalho. Vincula-se também com a ausência de lazer e com a distância casa-trabalho. Ou seja, a saúde ou a enfermidade das trabalhadoras da escola, merendeiras e serventes está intrinsecamente ligada às relações sociais derivadas dos processos de trabalho, demonstrando, uma interação muito forte entre os dois "mundos" - o trabalho e a vida. De um lado, as possibilidades reduzidas de consumo proporcionadas pelo trabalho delas, exemplificadas pelas moradias em favelas, as casas pequenas para as famílias, pela ausência de lazer, implicando, evidentemente, numa situação que compromete à saúde. De outro lado, as dificuldades dessas condições para elas darem conta do trabalho (preocupações com os filhos e violência da vizinhança) e se manterem saudáveis no trabalho. Então, reafirmamos a idéia que, tendo como ponto de partida o processo de trabalho, é preciso ir além dele, analisando as implicações - as teias da vida - que vão se construindo têm sobre a saúde, ou seja, reafirmamos a dificuldade de separar trabalho-vida, pois não se trata de analisar simplesmente os "riscos" do trabalho, mas sim as relações do processo de trabalho com a saúde, logo, todas as situações que envolvem e são ligadas, mesmo indiretamente, a esse processo. Assim, constatamos que elas já chegam para trabalhar "estressadas", dificultando / potencializando suas tarefas e também suas defesas de saúde, pois como nos ensina a ergonomia, atividade é também resultante do estado em que as pessoas se encontram.

Nesse sentido, as relações entre racismo e saúde são indiretas, quer dizer, em relação à população negra, principalmente para a mulher negra e pobre, existe uma teia social que vem produzindo condições desiguais e circularidades entre vida, trabalho e adoecimento.

IV - O TRATAMENTOS DE SAÚDE DAS MERENDEIRAS E SERVENTES: (DES) CAMINHOS DO DEPARTAMENTO GERAL DE PERÍCIAS MÉDICAS

1 O Departamento Geral de Perícias Médicas

As merendeiras e serventes por nós estudadas possuem, por parte da Prefeitura, um órgão administrativo para gerir as relações entre trabalho e saúde, respondendo a uma tradição que remonta no mundo ocidental ao século XVIII, quando se detectava que “muitos ofícios são a causa de graves sofrimentos para aqueles que os praticam [...] a medicina deveria contribuir para o bem-estar dos trabalhadores e ver que para isto, tanto quanto possível, pudessem exercer suas vocações sem prejuízos” (Rosen, 1983: 30-31).

Em relação ao trabalho e à saúde de funcionários municipais, os serviços de benefícios, a reabilitação profissional, o serviço social e a perícia médica são realizados pelo Departamento Geral de Perícias Médicas, inserido na Secretaria Municipal de Saúde. Conhecido entre os funcionários da educação como “Biometria”, este órgão tem como função, dentre várias, “traçar diretrizes para o funcionamento dos órgãos que concedem os afastamentos previstos na legislação [...] controlar, avaliar e supervisionar laudos médicos constantes de processo de admissão, aposentadoria e outros que requeiram perícias médicas” (Rio de Janeiro, 1995). Subdivido em várias áreas, privilegiamos analisar o Departamento de Inspeção e Licenciamento que trata fundamentalmente de “supervisionar, controlar e coordenar os laudos médicos-periciais para fins de afastamento: temporário, definitivo e de readaptação funcional” e o Departamento de Serviço Social e Relações de Trabalho, cujos objetivos, inseridos na medicina do trabalho, são, dentre outros,

Promover estudos e pesquisas sobre higiene e segurança do trabalho, patologia ocupacional e fadiga do trabalho [...] supervisionar, coordenar e controlar os programas de reabilitação nos casos de doenças ocupacionais ocasionadas por agentes químicos, físicos, biológicos e ergonômicos (Rio de Janeiro, 1995).

Percebe-se que não existe a preocupação com a dimensão subjetiva do processo saúde-doença, pois nem citam os fatores psíquicos-sociais dos adoecimentos.

O Departamento de Serviço Social e Relações de Trabalho, criado em 1985, aparentemente possuía certa importância, pois controlava todos os problemas funcionais dos servidores em afastamento relativo ao processo de saúde-doença: avaliação das readaptações, elaboração do perfil “psicosociográfico” do servidor, sindicância no local

de trabalho, visitas aos doentes em suas moradias. Inclusive, realizava palestras em escolas, informando aos servidores alguns direitos e benefícios, como, por exemplo, a diminuição da carga horária para mães, quase desconhecido, mas estabelecido pela Lei Orgânica Municipal de 1990. Em síntese, otimizava e privilegiava o sistema produtivo do funcionalismo municipal que poderia interferir nas relações de trabalho, porquanto o funcionário público municipal que procura o Departamento Geral de Perícias Médicas objetiva licenças de saúde a fim de tratar doenças que o incapacite para o trabalho.

Porém, quando o visitamos em 2000, o Departamento de Serviço Social e Relações de Trabalho carecia de credibilidade, já que se esvaziou de sua competência funcional, ao reorganizar sua infra-estrutura, restringir numericamente sua equipe pessoal; sendo-lhe, ao mesmo tempo, vedado o trato com funcionários readaptados. Atua, hoje em dia, primordialmente como órgão judicante, responsável pelas perícias judiciais, licenciasais, de admissibilidade, de benefícios de recursos, enfim, atende quase somente a inquéritos administrativos que dizem respeito aos direitos estatutários. Vez por outra, assume casos considerados mais graves, como o encaminhamento a um serviço especializado de saúde pública de uma funcionária, encontrada nas ruas da cidade, com problemas de alcoolismo. Registra-se que trabalhar nesse Departamento supõe o exercício de atividade social imprescindível, impregnada de difíceis decisões. Contudo, o valor salarial de um assistente social em início de carreira equivalia, em 2000, a um salário mínimo e meio por 40 horas de trabalho semanais (Observação de campo).

Algumas reivindicações de funcionárias referentes às condições de trabalho, assim como a inexistência de exame médico periódico, demonstra que a rede municipal de ensino não se preocupa com os devidos cuidados que possibilitariam evitar acidentes de trabalho. O governo municipal, através do Departamento Geral de Perícias Médicas, trata seus funcionários de uma maneira contraditória: concede-lhes alguns benefícios - licenças, readaptações - porém, nega-lhes qualquer assistência médica e laboratorial no tratamento de doenças muitas vezes causadas ou acentuadas pela organização e gestão de trabalho no cotidiano de escolas. Não há projetos de prevenção de doenças ou de acidentes de trabalho, reabilitações profissionais, encaminhamentos a hospitais, vigilância sanitária, ou outro cuidado que caracterize uma preocupação com a saúde preventiva e curativa do funcionário. No que diz respeito à prevenção da saúde e ao tratamento de enfermidades, há uma carência de postos de saúde e/ou hospitais próprios dos funcionários públicos e, como as merendeiras e serventes não possuem recursos

financeiros para pagar planos de saúde privados, recorrem, portanto, ao SUS ou, às vezes, ao serviço médico particular de baixo custo, mas de duvidosa qualidade.

No caso do sistema educacional municipal, as avaliações periciais mostram que algumas merendeiras e serventes adoecem devido às suas condições precárias de vidas, havendo ligação com o tipo de trabalho que executam. A rede de ensino municipal não oferece estímulos às trabalhadoras subalternas: baixos salários; inexistência de planos de carreira e de qualificação profissional em serviço; carência de pessoal para esses cargos o que acarreta um intenso e contínuo aumento de trabalhos; desvalorização de suas atividades pela comunidade escolar; tratamento funcional diferente em relação ao docente.

Ao entrar para o cargo público, todo candidato precisa prestar exame de saúde, comprovando sua capacidade laborativa a qual varia de acordo com a função que desempenhará. No entanto, as merendeiras e serventes, principalmente as que entraram nas escolas sem concurso público, na década de 80, nunca foram examinadas e não sabemos suas condições de saúde. Em geral, as que fizeram concurso e passaram pelo exame de saúde,

têm todo um perfil admissional [...] normalmente na curva [...] já entra assim: acima de quarenta anos e a pessoa já com a dificuldade de uma vida inteira. [...] Porque elas já entram com idade e é uma idade para mulher muito difícil porque [...] está entrando na menopausa. Então, além de todo o desgaste da própria vida, tem o desgaste hormonal que vai começar (DGPM, 2000).

O ato pericial, intransferível, consiste em saber se o funcionário em exercício apresenta condições para sua função e se o tipo de trabalho executado estaria interferindo em seu processo saúde-doença, avaliando, na verdade, em que medida a doença declarada pelo servidor interfere em sua capacidade laborativa. As merendeiras e serventes, quando chegam a DGPM, após a publicação no Diário Oficial da data de apresentação e dos documentos necessários para a primeira perícia do pedido de readaptação, já são pessoas que apresentam alguma patologia e estão em tratamento fora desse órgão. Devem portar laudos médicos que comprovem suas queixas de enfermidades, pois o DGPM “vai avaliar o que está acontecendo lá fora. Se ela não tiver nenhum dado que permita conhecer sua doença [...] então não tem licença” (DGPM, 2000). A avaliação é feita por uma Junta Médica, composta de três peritos, que como “fiscal dos cofres públicos”, tem que decidir o afastamento temporário, ou não, do servidor de sua atividade de trabalho, devendo ser rigoroso com licenças, readaptações ou aposentadorias. Agindo dessa forma, respeita os funcionários sadios e o patrimônio público. Assim, como se avalia os efeitos da doença sobre a capacidade laboral e não a

pessoa doente, pode acontecer que funcionários com cargos diferentes tenham a mesma doença, mas obtenham soluções periciais diversas. Por exemplo:

se uma professora é disfônica, ela não vai poder tá dando aula, porque ela vai falar, fica muda, mas se uma merendeira está disfônica, ela vai poder fazer o trabalho dela. Pode ser até bom porque fala menos. (Risos) Faz menos fofoca. Não é verdade? Então o que a gente avalia aqui é a capacidade laborativa do funcionário. Se ele pode trabalhar, ou se ele não pode trabalhar. Só isso (DGPM, 2000).

Neste caso, ao DPGM não importa saber os motivos da disфонia da merendeira, as conseqüências desse fato para sua vida pessoal ou funcional e quais seriam suas possibilidades de tratar-se, sem licença médica. Quer dizer, o discurso médico não vê o trabalhador como um ser humano integral e sim como uma força de trabalho produtiva. Além disso, revela uma superioridade do trabalho intelectual sobre o simples, na medida que apenas a fala da professora produz conhecimentos, quando a da merendeira é utilizada para trivialidades. Ainda mais, a doença da merendeira é vista como benéfica ao seu trabalho, porque a silenciando, não se desvia sua atenção do mesmo.

Atualmente, vêm se exigindo maiores cuidados com a saúde do candidato para o serviço público, evitando licenças nos primeiros anos de trabalho. Então, no caso de funcionárias de apoio: Na medida que “o tempo útil de uma merendeira tá diminuindo”, evitando licenças e readaptações médica,

nosso admissional aqui cada vez fica mais apertado. Qualquer dia a gente não vai conseguir botar merendeira aqui dentro, porque [...] a cada ano que se passa nós estamos apertando mais, [...] vendo que [...] estamos readaptando mais [...] porque cada vez mais nós estamos vendo que o tempo útil de uma merendeira tá diminuindo (DGPM, 2000).

A abordagem teórica da saúde do trabalhador percebe a patologia ocupacional como fenômeno adquirido através da relação dos agentes físicos e químicos nos locais de trabalho, mas também de interferências sociais. Com esse raciocínio, a análise de comportamento psíquico sofrido pelo trabalhador vem mostrando que o tempo de exposição aos indicadores nocivos causando-lhe danos reconhecidos como laborais é bem curto (Noriega, 1993: 168). As pesquisas da equipe do Programa de Pesquisas realizado na ENSP/ CESTEJ sobre o processo de readaptação dos/as trabalhadores/as da rede de ensino público do Estado do Rio de Janeiro, também inferiu essa constatação. Vejamos as conclusões de suas análises que mostram a readaptação como um sinal da precarização das condições de trabalho e suas conseqüências sobre a saúde, cada vez se comprometendo mais cedo:

Pensamos que a idade das trabalhadoras e o seu tempo de serviço são dois aspectos que devem ser analisados conjuntamente. Sabemos que

o processo de envelhecimento não se manifesta igualmente para todos. Além de fatores genéticos, o envelhecimento decorre das condições de vida e de trabalho. Por outro lado, o tempo de serviço pode ser considerado um elemento analítico da relação entre o trabalho e a saúde. Nos cinco anos analisados (1993-1997), encontramos casos de readaptação entre merendeiras com idade que variam de 24 até 68 anos. A faixa etária onde a frequência é maior é a compreendida entre os 45 e os 54 anos de idade: 45,4% do total de trabalhadoras readaptadas (Gráfico 4). Para as serventes (Gráfico 5), as faixas críticas encontram-se distribuídas entre 50 e 54 anos. [...] Quanto ao tempo de trabalho, os dados mostram que os profissionais de educação readaptam-se cada vez mais cedo. Salientamos que mesmo antes dos cinco anos de trabalho identificamos merendeiras, serventes e professoras/es em readaptação profissional. Para as merendeiras (Gráfico 7), o pico de readaptação encontra-se já entre 5 e 9 anos (48%). Para as serventes, a faixa que vai dos 5 aos 14 anos de trabalho é a mais crítica (Gráfico 8). Analisando conjuntamente as readaptações por idade e tempo de serviço verificamos que as pessoas com mais idade tiveram a primeira readaptação concedida com mais tempo de serviço, já as mais novas com menos tempo de serviço. Com as merendeiras ocorre uma concentração de readaptação de primeira vez no tempo de serviço de 0 a 9 anos em quase todas as faixas etárias, conforme o gráfico abaixo [...] No caso das/os serventes, quando analisamos por faixa etária, vemos que entre 30 e 44 anos, o predomínio das readaptações ocorre com 5 a 9 anos de serviço; entre 45 e 54 anos, a maior proporção será entre 10 e 14 anos na função (Gráfico 11) (Brito, J. et al., 2001: 174-179).

2 Os processos de desgaste

Reconstruindo a relação entre o processo de trabalho e a saúde das trabalhadoras de apoio, usamos também o conceito de desgaste que se define como a perda da capacidade efetiva e/ou potencial, biológica e psíquica (Laurell e Noriega, 1989: 110). O desgaste, originado na maneira específica como se articulam a base técnica e a organização do trabalho, não se refere a um processo isolado, mas sim ao conjunto dos processos biopsíquicos, sendo “o substrato geral que determina [...] o perfil patológico de um grupo social. [...] enfatiza como processo geral o nexos biopsíquico e estabelece a “doença” como processo particular” (Laurell e Noriega, 1989: 115-116).

O desgaste não se expressa com clareza em elementos observáveis ou mensuráveis, necessitando captá-lo através de suas diferentes dimensões ou por indicadores globais: os sinais e sintomas inespecíficos, o perfil patológico, os anos de vida útil perdidos, o envelhecimento acelerado e a morte prematura e, apesar das dificuldades em medi-las, a reação prolongada de estresse. Assim, a abordagem “teórica da relação entre [...] processo de trabalho, cargas de trabalho e processo de desgaste

confere certa capacidade de predição com relação ao que caracteriza o padrão de desgaste de um determinado grupo de trabalhadores” (Laurell e Noriega, 1989: 117-18).

Nesse sentido, entende-se o perfil patológico das merendeiras e serventes, elaborado pelo Departamento Geral de Perícias Médicas da cidade do Rio de Janeiro, reconhecendo que a “a vida de merendeira é curta. O tempo útil de uma merendeira certamente, hoje em dia, é de cinco a oito anos, no máximo”. Esse discurso confirma as cargas de trabalho e o desgaste de merendeiras e serventes na organização do processo escolar municipal, porém o olhar médico explica essa situação pela idade e pela precariedade das condições sócio-econômicas de vida dessas funcionárias:

São trinta anos de serviço. Elas já entram com cinquenta, já entram com quarenta e cinco e com cinquenta anos já estão arrasadas. É muito peso gente, é desproporcional a quantidade de merendeira e o número de refeições diárias... [o ideal?] [Risos] Isso não existe. [...] ela teria que ter uma ajudante de cozinha, porque [...] fazer comida para cem pessoas, tendo que dar naquela hora certa. [...] Porque são pessoas sem qualificação e sem perspectiva de emprego [...] que vêm sofrendo as agruras da vida, a vida inteira. Não arranjam emprego em lugar nenhum, ou então são empregadas domésticas, moram mal, tanto servente como merendeira [...] se alimentam mal, tiveram uma infância difícil, com alimentação também muito precária. Então, tudo isso tem um desgaste, que é diferente até de uma pessoa que tenha quarenta anos, mas que viveu numa família de classe média ou até de classe média baixa mesmo, mas que tenham aquela alimentação e moradia direitas (DGPM, 2000).

Assim, a expressão “tempo útil”, vinda do campo teórico da saúde ocupacional, visa quantificar o uso utilitário do tempo disponível que o trabalhador dará para o empregador, acreditando que a força de trabalho, uma mercadoria, é passível de ser quantificada, não se preocupando em relacionar as enfermidades do trabalhador com as exigências da organização e gestão do trabalho e com a dimensão subjetiva do processo saúde-doença.

Os processos de desgaste caracterizam as coletividades humanas, pois são nelas que adquirem pleno significado e visibilidade e porque não dependem das características individuais biopsíquicas de cada um, mas das condições específicas através e ante as quais se constituem como tais. Para o Departamento Geral de Perícias Médicas a questão do desgaste é um problema da produção escolar, no entanto, para as mulheres negras - merendeiras e serventes -, é uma questão de vida:

Porque elas já entram com idade, e é uma idade pra mulher muito difícil, porque é a idade que ela tá entrando na menopausa. Então além de todo o desgaste da própria vida, tem o desgaste hormonal, que aí vai começar a dar [...] toda aquela problemática **pra quem tem já tendência à hipertensão, vai aparecer dentro do climatério**

hipertensão, pra quem tem tendência à diabete, vai aparecer a diabete no climatério, vai acontecer o desgaste mesmo, todo aquele negócio que acontecia em 1800, vai acontecer com elas hoje em dia, porque elas não têm condição de fazer o tratamento com discos intradérmicos, com isso e com aquilo (DGPM, 2000. grifos nossos).

Nos indícios desse discurso médico, surge uma visão natural e uma fatalidade das condições de trabalho, estruturalmente impostas à população negra, não identificando as enfermidades sofridas por merendeiras e serventes às características das relações do processo de produção capitalista e sim às tendências genéticas. Dessa forma, as funcionárias estariam doentes por que são mulheres e negras, em idade avançada, já que estudos demonstram uma tendência da hipertensão arterial e da diabete tipo 2 na população negra.

Na realidade, como professora da rede municipal carioca, sabemos que durante o tempo de exercício efetivo de um funcionário, nunca acontecem exames periódicos que permitissem minimamente uma avaliação de sua saúde. Supostamente, as merendeiras e serventes entram sadias para o serviço educacional, adoecendo em serviço:

são admitidas [...] tem o estágio probatório, dois anos, para ver idoneidade [...] São avaliadas lá pela Educação, pela Saúde, [...] começam os ‘probleminhas’ [...] é uma dorzinha aqui na coluna, porque as panelas são desse tamanho! E uma, às vezes duas merendeiras, por turno, num colégio [...] de oitocentos alunos. Um absurdo! (DPGM, 2000).

Ah, eu entrei em noventa e um. Eu já tinha o problema [doença crônica] quando eu entrei. Mas não era nada acentuado, tanto que eu passei na perícia médica [...] e fui aprovada. Entrei numa boa pro concurso. Só que com o tempo na escola fui ficando muito tempo em pé [...] forçando muito e o percurso [de transporte] que eu sempre fiz foi muito longe, porque eu trabalhava numa escola no Leme [morando em Bangu]. Então isso foi agravando o quadro, aí eu passei a ter crises constantes. Aí, vira e mexe eu tava de licença. De licença, de licença, até que eu fui pra essa escola aí. [...] lá eu trabalhei direitinho, mas continuei tendo problema de saúde. Aí, foi quando a diretora adjunta, que ela é muito humana, ela chegou pra mim e falou assim: 'Mila, não desiste não. Você não desiste não. Tenta uma readaptação. Entendeu? Tenta uma readaptação que você não perde a sua vaga no município. Já teve problema de separação, você tem um menino pra criar e tudo, é uma coisa que aqui é pouco, mas é certo'. Aí, eu tentei esse processo de readaptação. Aí, graças a Deus, consegui (Mila).

Levando em conta que nosso objeto de pesquisa, merendeiras e serventes, caracteriza-se por apresentar vários estigmas sociais - mulher negra e pobre - como não identificar que o “tempo útil de uma merendeira tá diminuindo” por causa das péssimas condições de vida e de trabalho das mesmas nas escolas municipais que desencadeiam

e/ou agravam um processo de doença, acarretando sofrimentos, diminuindo suas possibilidades de viver saudavelmente? Porém, protegendo o empregador público, aumentam-se as exigências na admissão de futuras servidoras...

Nas salas de espera do Departamento Geral de Perícias Médicas, conversamos com algumas funcionárias sobre seus processos de afastamento do trabalho escolar motivados pelas suas enfermidades. Uma merendeira negra, lotada em uma escola no bairro de Vila Isabel, sentindo-se doente e com excesso de trabalho na cozinha, conseguira apenas três dias de licença médica, o que considerava insuficientes para tratamento de sua saúde. Outra merendeira, essa readaptada, relatou haver em sua escola mais duas também readaptadas. Hipertensa, estava com “*visicolo*”, com uma hérnia de disco na vertical e, para completar, vinha perdendo a visão em razão de um glaucoma. Por conseguinte, conseguira uma licença de quinze dias, evitando conflitos funcionais com a comunidade escolar e permitindo-lhe tempo para tentar marcar uma consulta no Instituto Benjamin Constant, órgão público especializado em problemas de cegueira, mas de difícil acesso para ela, devido às distâncias de sua residência e à dificuldade da consulta, causada pela grande procura dessa instituição. O seu caso caracterizou-se como muito sério, pois os médicos peritos concedem licenças às readaptadas apenas em certos casos, imprescindíveis.

Preocupante foi escutar o relato de uma merendeira, funcionária residente de uma escola no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. Os antigos moradores, por razões que ela desconhecia, permitiram a entrada de marginais e traficantes nos espaços escolares durante a noite e nos fins de semana, os quais passaram a ameaçá-la e à sua família, se não consentisse na permanência daquela situação. Angustiado, precisando da residência escolar, não via solução funcional possível para o problema, fato que a fazia sofrer muito, pois tinha filhos adolescentes e seu marido estava aposentado por questões mentais (Observação de campo).

Semelhantemente ao Estado (Brito et al., 2001: 180; Brito et al., 2003a: 106), no município do Rio de Janeiro, as principais doenças que merendeiras e serventes apresentam, possibilitando-lhes a readaptação funcional, segundo as clínicas, são a cardiologia (hipertensão arterial sistêmica - HAS), a reumatologia e a ortopedia (Livro, 2000; DGPM, 2000). Estas doenças referem-se ao tipo e às condições de trabalho escolar, mas, também, à vida pessoal das mulheres que se tornaram merendeiras e serventes, revelando questões sócio-econômicas e relações de gênero: “sempre têm alguma coisa. É a grande quantidade de filhos, é o marido que bebe, marido que bate, essas coisas assim, [...] sem marido, tendo que criar doze filhos. É muito difícil. É uma

‘vidinha’! [...] Muito difícil essa vida delas” (DGPM, 2000). A merendeira Amanda considera que suas doenças advieram das “duas coisa, porque se torna pesado. A senhora trabalha fora e trabalha dentro de casa. Mas o serviço também colaborou bastante, que o serviço da gente é bem puxado”. Essa circularidade vida-trabalho das mulheres, principalmente as pobres, é muito importante para sua saúde:

Ser dona de casa é filho, é marido, pra lavar, passar e cozinhar pra essa turma toda. Afinal de conta éramos cinco. Tinha minha mãe também [...] já velhinha [...] Toda a responsabilidade minha [...] É um grande trabalho. [...] Foi uma luta. Acabei também arrumando [trabalho fora], mas ficando hipertensa também de tanto estresse na vida da gente (Maria).

Porém, consideramos também fruto das relações raciais, pois as doenças crônicas como a “hipertensão já com uma miocardiopatia hipertensiva [...] geralmente é serviço de força, trabalhador” (DGPM, 2000). Transferindo-se “‘a idéia de corpo consumido’ [...] para a de ‘mente consumida’”, concluímos que as precárias situações de trabalho de merendeiras e serventes, associadas a sucessivas frustrações e acrescidas de experiências raciais e de gênero que atacam a auto-imagem, estreitaram progressivamente suas perspectivas quanto ao futuro e à vida saudável. “Tais experiências, além do desgaste metafórico da identidade e do projeto de vida, também correspondem, em diferentes investigações, a quadros de doenças coronárias” (Seligmann-Silva, 1994:78-81) assim como “ao aumento do consumo de substâncias tóxicas” (Brasil, 1998: 19-20). Situações bastante conhecidas por merendeiras e serventes: “eu sou hipertensa. [...] Realmente não estou dormindo bem, não é? Às vezes pensam que eu estou dormindo, eu estou acordada” (Vanessa). A merendeira Isabel disse que “dormia [bem]. No momento não, por causa do problema de saúde, às vezes eu não tenho sono... tenho que tomar remédio, tenho que tomar calmante”. Enquanto outra afirmou:

É, dormir, às vez durmo, às vez não durmo. Quando eu não durmo legal eu tomo ‘Lexotan’, é um relaxantezinho, eu durmo. [...] Não [é sempre]. Porque eu não quero ficar dependente. [...] É quando eu tô assim meia agitada, eu tô nervosa, preocupada, pensando no dinheiro que não dá. Meu Deus, ai, minha Nossa Senhora!! Quero comprar isso, não consigo, fico nervosa (Amanda).

O crescimento das doenças cardiovasculares apontaria um melhor padrão de desenvolvimento humano, exemplificado pelo aumento da expectativa de vida e de consumo, porém, no Brasil, elas crescem mais na população de baixa renda, enquanto diminuem ou estão controladas nas classes mais favorecidas economicamente (Minayo, 2000: 14). Desde a década de 1960, observa-se essa tendência a partir de certa

possibilidade de desenvolvimento, nas grandes cidades, onde a morte por fome é reduzida, se encontram mais possibilidades de redução de riscos entre os mais favorecidos e falta dessas possibilidades entre os menos favorecidos. Os dados dessa pesquisa revelaram que a incidência de doenças cardiovasculares entre as merendeiras e serventes municipais embora seja relevante, é um percentual comum no Brasil (valores aproximadamente entre 25 e 45% são comuns em vários ambientes nacionais)¹. No Departamento Geral de Perícias Médicas da Prefeitura do Rio de Janeiro - em janeiro de 1997, num total de 63 readaptados, encontramos 21,53% com HAS e doenças cardíacas -, enquanto 23,80% das nossas entrevistadas [Maria, Amanda, Vanessa, Isabel, Bruna] declararam-se espontaneamente hipertensas.

Assim, embora não tenhamos investigado uma possível ligação, entre a grande frequência de hipertensão arterial sistêmica (HAS), demonstrada por merendeiras e serventes e o processo de trabalho escolar do município, ponderamos que essa doença pode estar potencializando-se através da discriminação racial e dos fracassos de seus projetos de trabalho e vida bem como os de seus familiares, exemplificados com a dificuldade de retornar aos estudos [Lene, Alice, Elisa], a preocupação com filhos desempregados (Maria) e o sofrimento dos filhos com o racismo [Elisa e Ângela].

A hipertensão arterial sistêmica (HAS) é uma das doenças cardiovasculares bem mais frequente na população negra do que na branca por isso algumas pesquisas vêm caracterizando-a como prevalente aos negros, assim também com a diabetes tipo 2 (Spínola, 1994:2; Oliveira, 1998). Porém, ainda não há dados suficientes para diagnosticá-las como doenças geneticamente negras. Na medida que não encontramos, na relação manuscrita de readaptados nos cadernos do DGPM, informações sobre a raça/cor do grupo de funcionárias que investigamos, não temos provas suficientes que atestem essa evidência. Então, registramos que estão sendo detectadas também em merendeiras e serventes, o que poderia auxiliar na comprovação de sua incidência. Contudo, já que a maioria dessas servidoras apresenta-se como negra, exercendo serviços pesados e com dupla e/ou tripla jornada de trabalho, haveria condições ideais para essa doença?

Segundo Waisman (2004)², a hipertensão é tida como mais prevalente em negros, mas em relação a ela, temos que apor, sobre qualquer potencial familiar, fatores pessoais, tais como, o tabagismo, a obesidade, o sedentarismo. Além de tudo, o trabalho

¹ Agradecemos essas últimas reflexões ao Dr. William Wassman, em seu parecer à essa tese, em abril de 2004.

² Agradecemos essas reflexões ao Dr. William Wassman, em comentários pessoais sobre essa tese através da rede virtual, em fevereiro de 2004.

é fator central. Seja mediado por questões relacionadas à superexploração psicofísica, ao sub aproveitamento psíquico, ao esforço físico exagerado ou insuficiente, à exposição a metais (como o chumbo), ao desespero do desemprego potencial, ao consumo (intra ou extra laboral) nocivo e desnecessário, à geração de obesidade mediada pelo trabalho, etc.

Além dessas duas doenças mais comuns, alguns problemas e crises crônicas podem causar, rapidamente, readaptações ou até aposentadorias, como, por exemplo,

uma síndrome do túnel do carpo [...], com fibrose e dor, e dor, e dor, dor crônica e tal, [...] [o funcionário] continua licenciado, faz fisioterapia, não melhora, faz infiltração, não melhora, [...] quando chegou a vinte e quatro meses, abre-se uma Junta [...] de aposentadoria, [...] avaliar [...] se vai readaptar, [...] voltar a trabalhar, [...] vai ser aposentado ou se vai se manter de licença. [...] Porque o que aposenta é a incapacidade laborativa definitiva. [...] aposenta invalidez. Se [...] não está invalido permanente [...] tem uma invalidez temporária, então ele tem como voltar (DGPM, 2000).

Atualmente, embora estudos demonstrem que as exigências da organização do trabalho desempenham um papel importante na potencialização de acidentes de trabalho com patologias físicas, porém, também, psíquicas e psicossomáticas (Noriega, 1993: 172-174). Entretanto, as questões referentes à saúde mental quase não propiciam às merendeiras e serventes licenças ou readaptações:

Nós tínhamos muitas quando não tínhamos psiquiatras. [...] mas, hoje em dia, o doente psiquiátrico aqui é muito pouco, porque a Psiquiatria daqui é muito, muito boa. Muito rigorosa [...] avalia muito bem. [...] só mesmo doença psiquiátrica. [...] Esse negócio de ficar: ‘ah, estou deprimida!’ Cozinha deprimida. Entendeu? Não pega não. Tem que ter uma patologia e quase não tem. [...] Inclusive era um dos ‘carros chefes’ da readaptação, a psiquiatria. Hoje em dia simplesmente é quase zero. [...] E as que tentam, são indeferidas. [...] É assim (DGPM, 2000: 18).

A possibilidade funcional de licenciar ou readaptar a funcionária apenas quando essa já se encontra, talvez, irremediavelmente doente e, por vezes, nem aceitar que existe enfermidade e sofrimento mental, pois sugere que deve “cozinha[r] deprimida”, torna-se extremamente cruel e mostra uma organização escolar que proporciona sofrimentos, mas a inexistência de uma política preventiva de saúde da trabalhadora pública, subalterna, negando-se-lhe um trabalho, “criador de saúde” (Dejours, 1994:143).

A comunidade escolar não percebe que acontecem doenças e/ou acidentes de trabalho em seu interior uma vez que não existe nenhum registro escrito dos mesmos e quase nenhuma referência a eles por parte da direção em seus relatos sobre o processo

pedagógico. Não registrados, os acidentes de trabalho, ocorridos durante o expediente escolar, permanecem apenas na memória e no corpo de seus trabalhadores, muitas vezes, restritos à cada categoria, ou mesmo nem dentro dela. Assim, os professores desconhecem o que ocorre com outros colegas de trabalho em suas atividades docentes ou com merendeiras e serventes nas cozinhas, corredores e banheiros. Em geral, as funcionárias administrativas não tomam ciência dos acidentes que acontecem nas salas de aula, a não ser que seja algum que necessite da presença de uma servente (Observação Escola Sul).

Na verdade, os acidentes de trabalho ocorridos, principalmente os de trajeto, cortes e queimaduras, não são considerados como tais e mesmo os mais graves não garantem nenhum tipo de afastamento. De modo geral, dependendo do contexto da gestão de cada escola, a trabalhadora continua em atividade, apesar de acidentada (CESTEH, 1998). Na Escola Sudeste, uma servente terceirizada machucou os dedos da mão com o aparelho de limpeza, porém, a diretora apenas sugeriu que ela descansasse. Sem dinheiro para pagar a passagem, não foi ao Posto de Saúde, voltando a trabalhar umas duas horas depois (Observação de campo).

Determinadas merendeiras e serventes não procuram tratamentos médicos, licenças por acidentes de trabalho, não por medo de demissão, pois são funcionárias públicas e têm direito estatutário às mesmas, mas pela responsabilidade com o trabalho escolar agravado pela carência de trabalhadoras ou, quando são residentes, porque temem ser punidas, perdendo sua moradia na escola. A comunidade escolar, acreditando que moram de “graça”, cobra-lhes fidelidade e assiduidade então, mesmo doentes, não solicitam as licenças a que tem direito como funcionária pública:

tenho problema muscular. Já tô com problema de reumatismo. [...] Porque a gente tem que pegar panela quente, tem que pôr dentro do freezer. Então, tá me causando uma série de problemas... Nem ir pro médico eu não posso, porque se eu faltar, quem vai fazer a merenda? [...] a gente vai levando, mas a coisa tá incomodando muito. [...] A gente procura, até doente, também trabalhar. [...] arruma uma colega pra ajudar. E assim a gente tira o nosso dia. [...] Não tirei licença. [...] uma mosca me mordeu, fazendo a limpeza na escola. [...] acho que eu tinha até direito a escola até comprar remédio. Foram dois meses me tratando. [...] Tive sérios problemas de saúde, abriu uma infecção no osso. A médica disse que eu podia ter perdido a perna. [...] faltei muito nesses dias, mas eu faltava assim: eu faltava no meu horário e quando era assim, no final do dia, eu ia lá ajudar a minha colega a picar [verduras, carnes]. Botava a perna em cima numa cadeira, isso todo o dia, não podia ficar em pé. [...] não tirei licença. Aí, ficou aquele negócio, ‘quando eu precisar de você’ [...] Foi [acidente de trabalho] porque eu tava limpando umas valas de escoamento de água e a mosca...(Marlene).

Outras funcionárias desconhecem o cuidado com a saúde: “eu sou hipertensa. Tomava [remédio], agora parei um pouco. [...] doente, vou no posto, no Hospital Rocha Maia. Às vezes nem vou” (Vanessa). Essa situação de descaso com a saúde, mostra-se de uma permanência de longa duração, porque desde a Antigüidade, Sócrates já explicava que o trabalhador, em razão de sua pobreza e da luta pela sobrevivência, negligenciava o cuidado de sua saúde (Rosen, 1983:28). Nossa pesquisa comprova que as condições do processo de trabalho escolar não somente acarreta doenças, mas também impede a procura de tratamentos de saúde adequados:

Não [tem saúde]. Eu me sinto cansada. Eu já levanto cansada, eu sei que é muito esforço, é muita carga de trabalho, eu já levanto cansada, e eu já acordo pensando: “meu Deus do céu eu poderia dormir mais um pouquinho”. De vez em quando, eu sinto dores nas costas, de vez em quando dores nas pernas, nos joelhos, por que eu sei que eu tenho problema no joelho. Sei que... é devido ao trabalho. Entende?! A gente fica com muita falta de tempo, tempo para se cuidar, para ir ao médico, fazer um tratamento regularmente de seis em seis meses, pelo menos, no mínimo. Então, eu posso dizer que não estou com saúde, eu não estou nem me cuidando. Então, eu não posso estar com a minha saúde perfeita. Eu sinto algum sintoma e sei que... (Alice).

O Departamento Geral de Perícias Médicas limita suas interferências sobre os acidentes escolares de merendeiras e serventes, homogeneizando-os, porque tão-somente os diferencia quanto à gravidade: doença sem afastamento, com afastamento menor ou maior que quinze dias, readaptação por um ano ou dois, invalidez e morte. Em geral, não propicia ou conduz as merendeiras e serventes a nenhum serviço de tratamento.

Em relação a qualquer uma das formas dos processos de readaptação, o Departamento de Perícias Médicas da Prefeitura não apresenta tratamentos especiais para o servidor “desgastado” pela organização do trabalho escolar e não oferece nem mesmo um encaminhamento oficial para o tratamento dos doentes. Na ocasião de seu retorno, no término do benefício, verifica apenas se houve a cura ou não da doença que ocasionou o afastamento, ou seja, “não vai dar remédio, nem pedir exame” (DGPM, 2000).

Na prática atual, a readaptação médica é um pedido de ajuda do servidor que não consegue continuar trabalhando regularmente, configurando-se, também, como um indicador do processo de degradação da saúde pelo qual vem passando o contingente de merendeiras e serventes (Brito et al., 2001; Nunes, 2000; Nunes et al., 2001a e b). Porém, ficam entregues a si mesmas para curar-se:

Eu fui lá mostrei a unha, eles me deram licença, né!? Depois foram prolongando a licença, trinta dias, mais trinta dias, depois uma

doutora...até eu gostei assim do jeito que ela me tratou, porque ela falou assim: “devido a minha idade se eu continuasse tirando licença ia me prejudicar para a aposentadoria. Então, ela ia me readaptar”. Então, me readaptou. Com dois anos eu voltei lá, consegui mais dois anos [...] Tratamento médico? A esse lá eu não tive nenhum, nenhum...eu fui no posto de saúde, com a dermatologista...e faço tratamento de micose (Isabel).

a minha receita, pra começo de tratamento, ficaria uns R\$ 208,00 porque eu tinha que usar uma solução [...] que custa R\$ 75,80, é Tralem, e teria que tomar um remédio chamado Esparanox, que custa R\$ 64,80 quinze comprimidos. Eu teria que tomar oitenta e sete comprimidos pro tratamento. Então, o Esparanox eu consegui com uma colega de trabalho, uma professora muito boa que tem lá no meu colégio, que ela gosta muito de mim, o filho é médico [...] Eu ainda não consegui comprar foi o Tralem. Então, eu comecei a comprar os similares [...] não têm a mesma eficiência porque demora muito pra conseguir, do jeito que a minha unha [...] está, demora muito tempo (Gilda).

Se for pra comprar remédio, minha filha, não dá. Tem que correr pra onde tá dando uma ajudazinha e lá [posto de saúde] é do município também, a gente tem direito. Aquele negócio, a gente também paga os impostos, tem que proveitar. Aí, todo mês eu vou pegar meu remédio, porque se for comprar remédio não dá. Eu já pago plano de saúde [quarenta e três reais], ainda vou comprar os remédio... o medicamento? É muito medicamento. [ganho] pouquinho, menos que o salário mínimo. Ainda vou tirar pra comprar remédio? (Maria).

O DGPM tão pouco oferece quaisquer meios de reabilitação profissional para as enfermidades ocupacionais. Exemplificando, a grande incidência de licenças e readaptações de merendeiras e serventes recai na Clínica Osteomuscular, no entanto, não as encaminham para serviços de fisioterapia. Esta atitude, partindo de um setor ligado à Secretaria Municipal de Saúde, confirma sua feição muito mais administrativa, completamente desconectado de uma abordagem de saúde pública, revelando todo o descaso e a insensibilidade do Estado, em nível municipal, com as camadas mais carentes de seus próprios funcionários. Ou seja, aquele que existe para garantir o pleno direito à cidadania, da qual a preservação da saúde é um grande componente, paradoxalmente, é o mesmo que se omite.

3 O processo de readaptação

O processo de readaptação é um direito garantido pelo Estatuto do Funcionário Público, chegando-se a ele por duas formas: pela primeira, o servidor, sentido-se portador de alguma doença que estaria incapacitando-o para o trabalho, encaminha um processo de solicitação desse tipo de afastamento ao DGPM e, pela segunda, denominada *ex-officio*, os próprios médicos peritos, dependendo do tipo de patologia de

um funcionário licenciado, encaminham-no à readaptação. Na verdade, solucionando, ou não, temporariamente, problemas de doenças, evitando-se a aposentaria, readaptar

é retirar a pessoa da função, do cargo que se propôs a exercer quando entrou no município e colocá-la numa função onde não vai piorar a sua doença, porque [...] readapta justamente para isso. [...] uma merendeira que chega, está com uma dor na artrose, com uma espondilose e com problema sério na coluna, ou no joelho, ou nos ombros, está com lesão de manguito rotador, alguma coisa que a *impeça de funcionar como merendeira*. [...] vai fazer o quê? [...] Readaptar é adaptá-la em outro lugar. Como é que vai readaptar na mesma função? Isso não existe (DGPM, 2000, grifos nossos).

O processo de licença e/ou readaptação das merendeiras e serventes é longo, difícil e penoso, principalmente para as mais antigas. Por serem trabalhadoras simples, faltam-lhes conhecimentos de seus direitos funcionais, sentem dificuldades em se movimentarem até o centro urbano da cidade, onde se situa o Departamento Geral de Perícias Médicas, sendo que, muitas vezes, desistem pela complexidade em lidar-se com os órgãos públicos ou pelo tratamento que lhes é dado: “ah! A Biometria é uma coisa muito séria, aquilo ali eu vou te falar [...] vou lá, só no último caso, parece que você está pedindo esmola, uma coisa que você tem direito!” (Lene).

É, já precisei [da Biometria], mas faço tudo para não precisar. É que o tratamento lá não é assim... não sei se é de médico para médico, não sei. Quando a gente precisa, é meio chato. Eles acham que a pessoa não está precisando, que a pessoa não está doente. Que a pessoa tá querendo licença para ficar à toa. Ah! Se você leva um exame o médico [...] Eles: ‘ah, mas com dois ou três dias você está bom’. Aí te dá aqueles três dias, que às vezes em três dias você não está bom. Aí você tem que voltar lá novamente. Sabe?! É uma coisa assim meio enjoada (Alice).

Eu esperava, é, que tivesse um lugar, um espaço, que pudessem me atender e dar o remédio, ou... não sei, fazer qualquer tipo de tratamento, não nesse custo que ficou a minha [unha], o meu [tratamento] (Gilda).

Todavia, na situação de readaptadas, novas dificuldades surgem na vida funcional de merendeiras e serventes. Sentem-se estigmatizadas pela comunidade escolar, ora por ser consideradas aptas para aposentar, ocupando ociosamente a vaga de uma funcionária sadia, ora por ser preguiçosas e falsas já que teriam construído algum ardid para evitar o trabalho, sobrecarregando os considerados sadios. Na medida que o governo não emprega outros funcionários para substituir a readaptada: “mas é claro que tem [preconceito] porque a pessoa fica trabalhando se matando e vê aquela outra colega na mesma função sem fazer nada” (Isabel). Embora conscientes do adoecimento no

processo de trabalho escolar, passam por um ritual de humilhação, como se fossem simuladoras:

É, sempre fala. Sempre fala. Porque a escola tá virando [...] asilo, hospital. Mas acontece que eu readaptada eu sempre ajudei, sempre colaborei [...] Eu não tive problema, assim, nem antes e nem depois, porque também já era antiga [...] na escola. E depois também eu falei assim, daí, quando saiu a readaptação: ‘Eu vou ficar é aqui porque foi aqui que eu perdi a minha saúde!’ Porque a gente escuta! [...] Então, fiquei por aqui, porque eu falei: ‘Não, se eu perdi a minha saúde aqui, aqui é que eu vou ficar, até chegar o dia de sair’. Falava mesmo, eu não quero nem saber, ‘comeram a carne agora rói os ossos’. [Risos] Falei! Então, [...] não tirava farinha comigo não, que se der com uma eu dou duas. Entendeu? Vem com uma piada, eu revido, falo logo em cima. Falo mesmo. Aí não adiantava. Então, eu nunca levei esse problema pra Direção, entendeu? (Maria).

Senti. Agora é que tá tudo normalizado. Mesmo no começo senti muito preconceito, muita discriminação, né!? A gente quando fica readapatado sente como um traste velho que não serve para nada. E elas fazem tudo pra entender isso, né!? Tanto que não aceita. Por exemplo, se eu quiser sair, for para outra escola se a diretora souber que eu sou readaptada não aceita. Porque eu procurei moradia eu queira morar na escola, né!? Sair lá de onde eu moro, eu já falei que eu não gosto de morar lá, moro por necessidade, e procurei morar em casa de escola, né!? Eu fui em três escolas, toda vez a diretora me recebia bem mostrava a casa que estava vazia e depois quando eu falava que era readapatda ela cortava mesmo lá. Teve uma que falou “readaptada eu não aceito”. E as outras davam uma desculpa, mas no fundo no fundo eu sabia que era isso mesmo, rejeição, né!? Diretora nenhuma aceita quem é readaptada, acha que é um peso morto. Agora como aqui é minha origem, elas tiveram que me aceitar, mesmo porque também acho que há uma lei que, acho, não tenho certeza, a gente readaptada a diretora não pode tirar, porque senão ficava até sem onde trabalhar, né!? Por que ninguém queria. Continuo aqui (Isabel).

Quase todas colegas reconheceram que uma merendeira da Escola Sudeste, por ser readaptada, era tratada diferente:

tadinha, mal. Readaptada. Ela se queixa muito. Você já fez essa entrevista com ela? Faça, ela tem muito o que se queixar. Ela [...] se julga assim uma pessoa [...] muito assim, desrespeitada, parece que a pessoa é readaptada porque quer, e as pessoas discriminam readaptadas, um negócio assim muito chato. Inclusive quando eu tinha esse problema de burcrite que eu cheguei a ir a Biometria, umas duas vezes, né? Com o mesmo problema, eu tirei radiografia aquele negócio todo né, aí a menina perguntou se eu queria readaptar se eu continuasse teria que readapatar. "Não, não quero não", que eu pretendo fazer concursos, né? (Lene).

No entanto, se são marginalizadas ou se “inventaram” doenças,

evidentemente isso a gente nunca vai saber, nem vocês, nem ninguém, porque o ‘coração dos outros é terra que ninguém pisa’. [...] Porque a diretora pode ser uma ‘peste’ e vai sorrir para vocês e vai dizer que tem a maior boa vontade, mas não sabe o que aquela pessoa sabe, [...] ela [servidora], se não prestar, também vai dizer que a direção é que não presta. Porque, cada um [...] vai ter a sua visão. O readaptado sempre vai se sentir perseguido. É também o perfil do readaptado (DGPM, 2000: 6).

Essa representação médica coincide com a idéia que saber sobre a nossa doença ou a nossa saúde é um território pessoal, onde o outro - o médico ou o empregador -, somente vislumbra o sofrimento e a dor através das informações do sujeito. Há que respeitar suas experiências (Canguilhem, 2002). Afora isso, configura-se o estigma social com o doente no trabalho, porque talvez represente, ao trabalhador considerado sadio, seu medo de adoecer. Então, paradoxalmente, perseguem-no.

Nesta perspectiva, pela forma que está sendo realizado e encaminhado o processo de readaptação, o que poderia caracterizar-se como uma maneira do governo evitar o uso do mesmo, as merendeiras e serventes com esse benefício enfrentam muitos problemas em sua vida escolar, principalmente as residentes:

Eu tenho duas Licença Especial já, a CRE disse que eu podia tirar. Mas como vou tirar? [...] A gente dificilmente falta. A gente perde um pouco, fora ter aquele constrangimento, que o pessoal sempre aponta. [...] ‘minha única funcionária faltou’. Então a gente procura, mesmo doente, como já me aconteceu, tinha um furúnculo embaixo do braço que ficou enorme [...] Não tirei licença. [...] E também tirar licença é bobagem, que tem que trabalhar de qualquer jeito, gente tem que abrir e fechar o colégio, responsável por falta de água, tudo tem que comunicar à Direção (Marlene).

eu devo ter uma ou duas licenças [médicas], só. Uma que eu machuquei no portão, né? Um acidente, fiquei imprensada, meu braço no portão, fiquei parece, assim, uma semana, outra por causa assim do problema de burcrite, [...] que é uma dor que eu sinto há anos já, e eu tive uma pneumonia uma vez, e só (Lene).

Dessa maneira, muitas vezes, as merendeiras e serventes preferem trabalhar doentes e sobrecarregadas de trabalho. Afora isso, para seguir as prescrições médicas de repouso, deveriam deixar de trabalhar em outras atividades informais ou tirar licenças médicas, porém não podem utilizar nenhuma dessas saídas, porque ficam em prejuízos financeiros:

A gente até tenta fazer um pouquinho [repouso], mas não dá porque se eu não faço o que eu faço [comida para vender], aí quando chega ao final do mês não tem condições... aí a saúde piora, porque ainda ataca o sistema nervoso. Se deixo de trabalhar e tiro uma licença [...] é um prejuízo financeiro imenso [...] porque eles cortam, por exemplo, [...] o vale passagem, [...] o triênio e uma série de benefícios que a gente

tem e não recebe por que está de licença. Se for uma licença longa, não recebe, então... abaixa o salário [...] Só [tiraria licença] se fosse um caso estritamente necessário. [...] ou tira ou não vai mais poder. Entendeu?! Aí, no caso sim, mas a gente até, como se diz: ‘enquanto puder ir levando, vai levando’ (Alice).

Lembramos também que, quando estão de licença, as merendeiras e serventes deixam de alimentar-se com a merenda escolar, gastando para isso parte de seu salário, na medida que um dos pontos positivos de saúde nas entrevistas foi que elas alimentavam-se bem.

Um dos complexos problemas de merendeiras e serventes refere-se à ida ou ao retorno ao DGPM na data estabelecida pela administração e publicada no Diário Oficial. Subalternas ao cotidiano escolar, mal informadas pelo “Agente de Pessoal”, não tendo, em geral, fácil acesso a essa publicação enviada à escola, ficam à mercê de um funcionário solidário com suas sortes. Foi o que aconteceu com a merendeira Mila, pois não retornando no prazo estipulado do fim da licença, foi exonerada. Porém, no seu caso, pode ter sido desinteresse pessoal com o trabalho de merendeira, pois já trabalhava como fonoaudióloga na Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE).

Eu fiquei um período de licença, acabei perdendo o período de renovação de licença. Aí, passou trinta dias, a escola não me avisou e o que que aconteceu? Eu fui exonerada. [...] por causa das trinta faltas consecutivas. Mas, aí, eu fui na escola, a diretora gostava muito de mim, ela falou assim: ‘Mila porque você não entra com um processo? Tenta voltar’. Aí, eu fui, segui o conselho dela, reclamei. Aí, consegui. [...] paguei todo o Previ-Rio, que eu não tinha pago naqueles meses, acertei minha situação toda, e retornei (Mila).

Essa servidora declarou que “a diretora gostava muito” dela, porém não atentou que sua equipe administrativa deixara acontecer suas faltas e não a avisara da necessidade de retornar ao DGPM. Esse órgão acredita que as funcionárias deveriam ser mais responsáveis por si mesmas, desconhecendo as dificuldades de certas merendeiras e serventes em lidarem com órgão públicos, em terem acesso aos meios de comunicação, como telefone, ou ao dinheiro para pagarem transportes:

não aparece [...] ‘puxo a orelha’ deles por causa disso, dizem que passou despercebido ao Agente de Núcleo [=agente pessoal] na leitura do Diário Oficial [...] é que as pessoas delegam para as outras as coisas que é da sua responsabilidade. [...] porque ela tem acesso à perícia médica. [...] tem acesso ao Disque Processo. É só pegar o telefone. [...] quando não tinha Disque Processo [...] podiam vir aqui: ‘o meu processo já chegou?’ ou ligar para cá: “o meu processo chegou?” Quando a gente quer, quer... [...] falo para elas, [...] o pessoal tem obrigação, mas você também tem, porque o interesse é teu, você

trate dos seus interesses. Aí elas vão, vêm aqui, marcam [...] a Junta o mais rápido possível... (DGPM, 2000).

Contudo, uma merendeira anônima, na Escola Centro, relatou seu drama pessoal, não tendo condição financeira para realizar os exames que precisa apresentar em seu retorno e renovar sua readaptação:

Agora eu tenho a perícia pra fazer [...] eu tinha que levar exame. Como que eu vou levar? Porque o IASERJ acabou, eu não tenho plano de saúde, do pagamento não dá pra você tirar, fazer um 'eco', como eu preciso de fazer. [...] Eu vou só eu só mesma. O que tiver que ser vai ser, porque [...] eu tô levando um exame de dois anos atrás que eu tirei, tá, no IASERJ mesmo. Mas atual mesmo eu não tenho nenhum. Não é? Porque ele pede, quando a gente vai pra exame, o médico pede os exames. Eu não tenho nenhum exame, porque um 'eco' é caro, não é? Uma densitometria óssea eu vou levar, porque eu também tirei dois anos atrás, porque atualmente também tá R\$ 120,00. Como você ganha R\$ 220,00, vai tirar R\$ 120,00? Já não dá. Não é? É muito difícil. É só isso!

Da parte do Departamento Geral de Perícia Médica, inexistente projeto de acompanhamento para avaliar os resultados efetivos de suas recomendações na readaptação do funcionário. Esse órgão não possui poder para remover de função ou de escola o servidor enfermo e a única recomendação pericial, no sentido de restrição ou mudança de função nas atividades escolares para merendeiras e serventes readaptadas, encontra-se na prescrição de

algumas palavras que já são chaves, [...] para pessoa de nível primário, [...] trabalhadores, merendeiras, que nós temos muitos [...] coloca 'serviços leves e internos' porque [...] fazem serviços pesados e, às vezes, externos, como um estafeta. [...] se [...] tem dificuldade de andar, [...] analisando o risco que pode sofrer [...] um acidente de trabalho ou [...] de trajeto. Então, se uma pessoa tem problema de coluna ou síndrome do túnel do carpo, que não tem firmeza na mão [...] fazer esse trabalho de estafeta? De ir para CRE? [...] que às vezes fica distante da própria escola, de vir para Secretaria? [...] porque ela vai [...] segurando um 'monte de coisa', perde a firmeza, o ônibus freia, [...] esses motoristas do Rio de Janeiro não têm um pingão de respeito por ninguém. [...] Imagine quem não tem firmeza. [...] evito, dando 'trabalhos leves e internos' (DGPM, 2000).

No setor público municipal de saúde não existe um sistema para “investigar as relações entre saúde e trabalho, conhecer o trabalho efetivamente realizado, levantar nexos causais e, quando pertinente, intervir sobre as fontes de nocividade [...] se estabelece, por omissão, uma inércia perversa” (Nunes et al., 2001b: 191). Assim, não reconhece a escola como um local nocivo para a saúde. As pesquisas do CESTEJH sugerem que suas recomendações às merendeiras e serventes readaptadas sejam

fundadas no trabalho real dessas trabalhadoras e que sejam possíveis de serem efetivadas na relação social de trabalho escolar.

Entretanto, cabe às próprias trabalhadoras, juntamente com a direção da escola, interpretar seu significado e definir o que são “serviços leves e internos”. Como não há opções concretas de tarefas escolares condizentes com os cargos de merendeiras e serventes para readaptá-las em outras funções, suas atividades funcionais dependerão das relações com as direções, assim como da estratégia individual em conseguir seu espaço.

Parece que as direções de unidades escolares sentem-se inseguras quanto aos serviços que são permitidos aos readaptados assim, solicitam esclarecimentos ao Departamento Geral de Perícias Médicas. No entanto, dependendo das tarefas sugeridas, contraditoriamente, muitas vezes, não os aceitam, questionando-os como “desvio de função”. Porém, “não é desvio de função porque a partir do momento que o servidor esta readaptado, está escrito por Lei, no artigo 86, [Estatuto do Funcionário Público] que o servidor poderá desempenhar funções diferentes das que lhe cabem, sem que isso traga nenhum prejuízo” (DGPM, 2000). Por conseguinte, para escolher novas funções para uma merendeira readaptada o Departamento Geral de Perícias Médicas poderia recomendar-lhe a função de “encarregada de merenda”, existente nas escolas municipais, elaborando os mapas de merenda, observando a adequação dos cardápios, enviados pelo Instituto de Nutrição Annes Dias, às atividades pedagógicas diárias e controlando os alimentos que chegam à escola, entre outros detalhes.

Na verdade, conforme a relação existente entre a servidora e a direção, essa última não permite “moleza”, discordando, através de atos administrativos, enviados às CREs e à SME, das orientações recebidas pelo departamento pericial. Essas situações de conflitos entre as recomendações médicas e as direções acontecem porque esse departamento não conta com uma equipe de vigilância sanitária que possa visitar as escolas para avaliar e ensinar a comunidade escolar a necessidade de modificar as atividades das servidoras readaptadas, pois não adianta continuarem executando as mesmas que contribuíram com seus adoecimentos. Atualmente, devido à carência dessas funcionárias, muitas exercem quase a mesma função anterior, agravando sua situação de enfermidade, atestado por uma merendeira anônima:

Não, o meu problema é quase o mesmo delas, não é? Porque, olha só, agora eu vou pra terceira perícia, da readaptação. Então, a palavra readaptação é só na Biometria, porque nós, mesma readaptada, eu faço todo o serviço. [...] E eu, eu sempre procuro ajudar, porque a gente se sente inválida, não é? Quando a gente não ajuda, não colabora com uma colega, eu me sinto assim meia, como se a gente tivesse,

entendeu, nas costa dos outros, não é? Porque colega nenhuma quer fazer serviço de readaptada. Não é verdade? Cada uma quer competir e tal. Então, eu procuro fazer tudo, só que esse tudo eu fico estressada, porque você, mesmo com merenda [emergencial], [...] às vez acontece de chegar três merenda, você recebe, você guarda, você já chegou, você já distribuiu merenda, você limpa refeitório, você limpa cozinha, você lava. Porque eu lavo, eu faço tudo aqui na cozinha e como um lanche, porque se fosse merenda, eu não ia nem guentar refeição. É, se fosse refeição eu não ia nem guentar E sem contar que agora, depois desse período de readaptação, eu estou com ‘osteoporose’ na coluna, na cervical e no fêmur. Isso é um problema. Por exemplo, eu até sentada eu não posso ficar o tempo todo, eu não guento ficar trinta minutos em pé, eu tenho que sentar porque eu começo gelar e [...] suando, como se eu tivesse assim perdendo as energia, e como se eu fosse assim ter uma vertigem. Você tá entendendo? E são esses problema. [...] Eu não tô com estrutura mais, já vou fazer cinqüenta e sete anos, eu não sei mais o que fazer. Tem que ir levando, não é, até chegar [aposentadoria].

Talvez, não haja muita mudança na readaptação de merendeiras e serventes, porque a comunidade escolar não acredita na gravidade de suas “enfermidades”, sendo que a nova função depende da luta da servidora:

Ah teve colegas que falaram assim: ‘pressão alta não é doença’. Mas eu sei que não é doença, graças a Deus que não é doença, mas o médico não quer que faça, eu não vou fazer mesmo. Se ele me tirou do batente, então eu não vou fazer mesmo. Eu sempre escuto a piadinha. [...] Ah, de vez em quando tão lá malhando: ‘é outra readaptada, não-sei-o-que’ (Maria).

Algumas vezes, a funcionária readaptada recebe outras funções, em virtude do tipo de doença que vivencia:

porque minha readaptação é justamente fora da cozinha. Não posso entrar por que é micose nas unhas. Então quem tem problema de micose não pode lidar com alimento. Então, minha readaptação é fora do ambiente de cozinha... e também de produtos químicos de água. Então hoje [...] o meu trabalho é assim, eu atendo telefone, fico na portaria, tomo conta das crianças na hora do recreio, na hora da entrada, na hora da saída. Essa é minha função. Vou na CRE [...] levar trabalho, assim... expediente, essas coisas (Isabel).

Observamos que se uma direção readapta uma merendeira ou servente fora de suas atividades, conforme sugestão do DGPM, a situação para elas pode ser mais estressante, principalmente em decorrência de funções disciplinares, diante da carência de funcionários como inspetores de alunos. Elas guardam na memória lembranças de sofrimentos com a execução de tarefas impostas que não lhes cabiam:

eu não suportava o portão. Dizia mesmo: ‘Não me coloca no portão que eu vou ter um derrame lá naquele portão! Agora que eu vou ‘derramar’ mesmo [Riso]. Ah, mas os aluno é muito rebelde! Ih! tinha um aluno [...] botava o pé assim, [...] abria o portão. ‘Vai embora meu

filho, vai na paz do Senhor, [...]’. São muito rebelde! [...] Eu saí com vinte e cinco anos por causa disso. Eu vou aturar aluno em portão? O aluno acaba com a vida da gente naquele portão.[...] eu já não tava mais com saúde nem com [idade] pra tá aturando isso aí fora. Não, bota outra mais nova pra tomar conta de portão que eu não agüento portão’. Aliás, readaptação é um problema de doença, não é um castigo. Eu acho, né. (Riso). Ah, é “brabo” mesmo! É “brabo”. [...] Aí, eu falava: ‘Oh, não me coloca no portão. Eu ajudo na cozinha, passo um pano nas mesas do pátio, eu faço o que você quiser, mas não me bota em portão não que eu não tenho mais...’ (Maria).

Na Escola Sudeste, embora não entrevistássemos uma merendeira readaptada, suas colegas defenderam que era melhor ela ficar na cozinha em serviços “leves” do que participar da disciplina de alunos:

tiraram ela da cozinha, botaram aí no corredor para olhar criança, que a gente estava achando que ela estava muito estressada, muito mais que na cozinha. Porque na cozinha a gente ainda tem uma couraça, vamos dizer assim, a cozinha ainda breca um pouco as crianças, mas no corredor é mais difícil. Eu achei que ela estava muito... A gente fez tudo para que ela voltasse para cozinha. E eu incentivei mesmo: ‘Vai para biometria, e diz: “eu estou fora da minha função”. Que ela é reabilitada na função, então ela tem que estar na cozinha, não importa o que ela vai fazer. A gente dá força a ela, não deixa ela pegar peso, só corta um legumezinho, uma coisa assim (Norma).

ela ficava no lugar dela, as coisas que ela gosta de fazer. Ela gosta de coisa de cozinha. Ela não pode carregar peso, ela não pode carregar uma panela. Ela pode... descascar uns legumes, ela pode ajudar a servir uma merenda, ela pode lavar prato, essas coisas. Ela não pode [...] ficar com uma vassoura na mão toda vida. Então, a nova direção entendeu que, por que ela é readaptada, ela não podia ficar no cargo dela. Só que ela veio exercer uma função que não é dela. Que faz com que ela faz muito mais esforço ali, do que se ela tivesse na cozinha trabalhando.[...] Ela está como Inspetora de aluno, quer dizer, ela sobe e desce escada o tempo todo, e se aborrece o tempo todo. E ela tem problema seríssimo de coluna, tanto é que ela não está vindo, por que ela está de licença. Ela teve que parar pra fazer fisioterapia, para fazer um tratamento que ela teve uma crise que ficou sem andar [...] Ela teve aqui e me contou que ela desmaiou, teve que ser carregada, levar para o médico, e ela [...] desde a semana passada ela está de licença por isso. Mas, aborrecida, por ela não estar fazendo o que ela gosta, né. Junta o aborrecimento, o stress, desce e sobe, desce e sobe, corre atrás de aluno. A saúde dela piorou (Alice).

A readaptação por uma doença crônica aumentou o clima tenso e conflituoso entre a merendeira Mila e as outras funcionárias, mas também com certas professoras. Como é formada em Fonoaudiologia, portanto mais qualificada, a diretora cumpriu verdadeiramente a terminologia médica e “readaptou-a” em outra função, na secretaria da escola. Haveria uma questão racial neste conflito? Ela era uma mulher negra, mas não trabalhava mais com vassoura ou panelas...

Ah, eu tenho muito problema com relação às colegas. Elas não [...] aceitam o fato de eu não trabalhar na cozinha. Dia de faxina, por exemplo, tem que lavar aquele corredor, fazer e acontecer, eu não participo, sabe, porque se ela [diretora] me colocou pra trabalhar na secretaria, eu tenho que me impor. Não é um dia [...] que vão lavar chão eu saio da secretaria e vou fazer chão. Não! [...] Lá na secretaria ninguém sai pra lavar o chão! Então, porque que eu vou sair? Então, eu me coloco. Aí, no início, elas ficaram questionando, reclamando e tudo. [...] ‘Se eu tiver contato com água suja é febre na certa, que me dá logo uma infecção e me dá logo crise de erisipela, que é o que eu tenho’ (Mila).

Através das queixas de merendeiras e serventes, levadas até o DGPM, obtém-se um certo conhecimento da situação conflituosa entre diretoras e merendeiras e serventes readaptadas, no momento de estabelecer as novas funções:

Elas vêm aqui falar: ‘Dra. [...] minha readaptação...’ ‘Você está trabalhando, pegando a panela?’ [...] sempre falam assim: ‘só não estou cozinhando, só não estou pegando panela pesada, mas eu continuo fazendo isso, fazendo aquilo’. [...] ligo para escola, escuto a versão. [...] sou muito cuidadosa nisso, porque [...] ela vai me contar a verdade dela, o seu lado. [...] A gente não pode pré julgar. O perito tem que escutar vários lados, [...] ouvir mais do que falar, [...] avaliar um lado, [...] avaliar o outro lado [...] tentar contemporizar sem haver discórdia nem de um lado nem do outro. Porque, no final, [o perito] sai, mas elas vão ter que conviver. Se [criar] uma polêmica, [...] uma contra a outra, vai ser péssimo para as duas, tanto para a direção, porque a outra fica ‘amorregando’ e tanto para outra, que a direção ‘fica no pé’ (DGPM, 2000).

Às vezes, no caso das merendeiras e serventes, o DGPM utiliza também, para a prescrição médica de readaptadas, o termo “próximo à residência”, ou seja, a distância entre as moradias e as escolas pode ser de até um ônibus com uma hora de percurso. Essa norma prescritiva mostrou-se fundamental porque se elas moram distante da escola, trabalharão mais perto de casa, evitando sofrer um acidente de trajeto. E, inclusive, sem gastos de passagens, de tempo e desgaste físico, sobra-lhes mais disposição e dinheiro para o tratamento médico, pois “o servidor ganha R\$ 230,00 sem ajuda a nada ou, quando dá uma ajuda é de R\$ 20,00 e é impossível passar o mês com R\$ 20,00 de passagem, morando em Santa Cruz e trabalhando na Gávea” (DGPM, 2000).

A questão da distância casa-trabalho é algo muito concreto e evidentemente relacionado ao quadro de saúde delas. Acrescida à responsabilidade doméstica torna-se:

Ah! a gente se sente assim muito cansada, né!? Estresse, porque além de trabalhar tem a condução! Você passa quase duas horas para chegar em casa, da casa para o trabalho do trabalho para casa, quer dizer o dia todo! Porque eu saio de casa cinco e meia e pego no trabalho sete horas, ai eu saio daqui quatro horas e chego em casa cinco meia, seis

horas dependendo do dia, do trânsito, quer dizer então isso cansa muito. [...] [quando chega em casa] vai fazer tudo, né!? [risos], vai fazer tudo né!? Novamente as mesmas coisas que se faz aqui. Tem que fazer janta, lavar roupa, lavar louça arrumar a cozinha, às vezes ainda cuidar de criança... (Isabel).

A existência de licenças e/ou readaptações, temporárias e/ou prolongadas, ou seja, a perda da saúde das merendeiras e serventes apresenta reflexos para suas famílias, com repercussão social na saúde em geral, porém, também na atividade das merendeiras em exercício ativo, consideradas “saudáveis”, pois o trabalho escolar continua o mesmo, ficando, muitas vezes, sozinhas para o serviço necessário em cada turno de aulas.

E, às vezes, para as serventes, as readaptações de merendeiras, tornam sua situação de trabalho agravante, porque cumprem as funções específicas de seu cargo e ajudam as merendeiras “sadias” no preparo da alimentação escolar, conforme discutimos em capítulo anterior (Observação Escola Sul e Oeste). Todavia, aos olhos da comunidade escolar e do departamento de saúde municipal, executar as atividades extras de cozinhar não se caracteriza como desvio de função de serventes. Assim, quando procuram o Departamento Geral de Perícias Médicas, alegando doenças acarretadas pela sobrecarga de trabalhos, realizados no setor de limpeza e de alimentação ou se demonstram enfermidades específicas da atividade de cozinhar, os médicos peritos não lhe concedem licenças ou readaptações, pois esse órgão pericial não se responsabiliza por funcionárias que realizam funções diferentes de seu cargo: “nós readaptamos cargo. Eu não readapto desvio de função, porque seria ilegal [...] se o cargo dela é servente, não pode ter trauma acústico, pelo amor de Deus, vão pensar que eu que sou maluca...” (DGPM, 2000). Esse tipo de conduta é porque fazem um tipo de avaliação completamente burocrática e desconectada do trabalho real. Quer dizer, a servente é duplamente punida: exerce trabalhos alheios, mas não lhe permitem sofrer (e curar-se) pelos mesmos. Atualmente, com a terceirização da limpeza, os serventes terceirizados foram excluídos dessas atividades extras, deixando as poucas merendeiras sem auxílio.

Em suma, a readaptação da funcionária deveria ser um recurso médico limitado a casos específicos, quer dizer, a situações em que, mesmo ocorrendo mudanças no processo de trabalho escolar, essas não eliminassem as causas do adoecimento. No entanto, o que vem ocorrendo, no caso de merendeiras e serventes, é a manutenção de condições precárias de trabalho e o conseqüente aparecimento de nocividades que não são tratadas, não restando às funcionárias senão licenciar-se ou readaptar-se. Assim, é “terrível o trabalho de merendeira. Acho que por isso que quase todas as merendeiras

acabam sendo readaptadas, sempre trata problemas de coluna de reumatismo, micose, sempre esses problemas. É o fim de toda merendeira” (Isabel).

Já falamos que, de forma geral, os acervos das instituições observadas são formados pelas suas atividades administrativas, não existindo arquivos sistemáticos. Muitas vezes, as informações são de difícil acesso, devido à desconfiança pelos representantes do poder público do que se fará com os dados obtidos. Pode acontecer também a eliminação de documentos ou a perda acidental, negligenciando sua importância para a memória coletiva. Ao questionar uma funcionária do DGPM sobre possíveis relações entre as doenças de merendeiras e serventes e suas condições de trabalho, descobrimos que, semelhantemente às diretoras de escolas municipais, ela anotava suas observações em cadernos:

antigamente, quando a gente não tinha computador, não tinha nada, eu tinha um caderno, que infelizmente eu perdi, infelizmente, era um caderno que pra vocês seria ideal, eu tinha todo o perfil [da merendeira], porque eu fazia isso na mão, desde noventa, era um dado bom. Caderno verdinho (DGPM, 2000:5).

Além dos cadernos pessoais, o Departamento de Inspeção e Licenciamento e Relações de Trabalho anotava, manuscritamente, as informações sobre os processos de readaptações em cadernos de capa dura, chamados *Livro de Readaptação*, existindo, portanto, vários deles, no decorrer dos anos, apelidados de “jurássico”. Os dados coletados por nós nos meses de janeiro de 1997 e de 1998 dão-nos certezas: as readaptações de servidores no município do Rio de Janeiro estão aumentando a cada ano (Livro, 2000) e ocorrem em maior escala na Secretaria Municipal de Educação (SME) (DGPM, 2000: 2). Então, vejamos.

Em janeiro de 1997, foram readaptados 97 funcionários municipais, dentre todas as categorias existentes na administração pública da cidade do Rio de Janeiro, deste total, 82 eram da educação: 36 professores, 46 funcionários administrativos, ou seja, 47,42% do total de servidores, distribuídos entre merendeiras (25), serventes (18) e “trabalhadores” (03). Já em janeiro de 1998, readaptaram-se 103 funcionários, sendo que, dessa totalidade, 89 pertenciam ao setor educacional: 35 professores e 02 administradores educacionais, enquanto 52, mais da metade, 50,48%, distribuía-se entre merendeiras (26), serventes (23) e “trabalhadores” (03). Preservando essa tendência, em janeiro de 2000, vem-se readaptando “uma média de cento e cinquenta a duzentos e pouco por mês, sendo a grande parte da Educação, que é justamente a Secretaria que mais desgasta o servidor” (DGPM, 2000:10). Ora, se em 1997 e 1998 praticamente a metade dos servidores municipais readaptados estavam nos cargos de merendeiras e

serventes, supomos que em janeiro de 2000 teríamos então mais ou menos entre 80 a cento e pouco readaptações desses dois cargos.

Outra significação surge desses números. Embora se configurarem como a grande maioria de enfermas, existem merendeiras e serventes em menor número comparado ao número de professores, assim como essas parecem conhecer menos seus direitos funcionais, supõe-se que essas mulheres subalternas, as merendeiras e serventes sejam funcionárias públicas cujo processo e trabalho potencializa um desgaste físico e mental alarmante em termos de saúde da trabalhadora.

Os dados estatísticos da SME (Rio de Janeiro, 1998) demonstram esse fato. Em fevereiro de 1998, do total de professores (24 628), lotados nessa secretaria, havia 297 readaptados, 1,2% enquanto da totalidade de merendeiras (2908) e serventes (3368), 518 e 398 encontravam-se readaptadas, respectivamente, equivalendo 17% das merendeiras e 11,81% das serventes.

Não se faz concurso público para serventes desde a década de 1990, sendo realizados apenas para merendeiras, os últimos em 1997, 2000 e 2002 que, no entanto, não preenchem as vagas, devido, talvez, ao desinteresse das aprovadas, ao tomarem contato com a realidade de seus trabalhos (Chaves, 1998). Então, diante do quadro sanitário apresentado, perguntamos. De que maneira ficará a saúde da trabalhadora responsável pela merenda ou pela limpeza escolar? Pedirá mais afastamentos? Serão concedidos, ante a rigorosidade da Perícia Médica e ao esfacelamento dos benefícios sociais brasileiros?

CONCLUSÃO

Nesta investigação, confirmamos que existem desigualdades e discriminações no mercado de trabalho brasileiro, explicitadas em assimetrias de classe, gênero e raça, exemplificadas pelo micro universo por nós analisado: o cotidiano do trabalho de merendeiras e serventes da rede de ensino municipal do Rio de Janeiro. Demonstramos como essas relações sociais são variáveis intervenientes nos processos saúde/ doença destas trabalhadoras. As merendeiras e serventes entrevistadas são, em geral, mulheres negras em situações de vida e trabalho, extremamente penosas. Apresentam, a maior parte, mais escolaridade do que a exigida pelos concursos públicos e pelo mercado ocupacional para esses serviços. Seus filhos, normalmente, conseguiram completar os estudos fundamentais, chegando, alguns, inclusive, à universidade.

Consideramos a saúde dessas mulheres como um processo biopsicosocial dinâmico, construído historicamente, tanto no silêncio dos órgãos, quanto nos contextos sócio-culturais. A saúde delas é um fenômeno condicionado pelas suas condições básicas de vida e trabalho, pois depende de sua inserção social e das possibilidades de aquisição de determinados bens de consumo, tais como salário, jornada de trabalho definida, organizações representativas, habitação, saneamento básico, educação, lazer, acesso à assistência sanitária, transporte, etc para gozar de melhor ou pior condição de saúde. Dessa forma, o quadro sanitário de merendeiras e servente articula-se ao encadeamento de fatos que definem a exposição diferenciada aos riscos à saúde, de acordo com o lugar que ocupam na estrutura social e com a conjuntura política e econômica em que vivem e, para explicá-lo, procuramos compreendê-lo, partindo da análise dos processos de trabalho escolar como resultados dos antagonismos e contradições sociais, dentre eles o racismo.

Nosso trabalho detectou a quase inexistência de estudos sistemáticos sobre a saúde da população negra. E isso se explica, em grande parte, pela dificuldade de se lidar com a complexidade da questão racial brasileira que permitiu o engendramento do mito da democracia racial. Esta, ao admitir a igualdade entre negros e brancos, induz na não necessidade do recorte de cor na pesquisa da área de saúde. Essa postura gera uma despreocupação com a inclusão e o preenchimento do “quesito cor” nos formulários médicos dos serviços de saúde, fato que dificultou, por sua vez, nossa pesquisa. Dessa forma, a promoção da saúde da população negra passa a ser entendida em sua especificidade a partir, principalmente, da ação do movimento negro em espaços de debates nacionais e internacionais, no decorrer das décadas de 1980 e 1990. A

necessária intervenção social no setor de saúde da população negra parte da constatação de que o racismo expõe mulheres e homens negros a situações mais perversas de vida e de morte, as quais só podem ser modificadas pela adoção de políticas públicas, capazes de reconhecer os múltiplos fatores que resultam em condições de desigualdades, exemplificadas por diferentes análises no campo das ciências humanas e parte expostas nesta tese.

As demandas do movimento negro resultaram um compromisso oficial com a discussão da problemática racial, instaurando Grupos de Trabalhos e a obrigatoriedade de inclusão do “quesito cor” em todos sistemas de informação e registro sobre a população e bancos de dados públicos brasileiros. Essas atitudes afirmativas do governo brasileiro são indispensáveis para mudar o descaso com a especificidade da saúde negra, em busca da equidade racial, todavia, no campo da saúde pública a adesão às essas normas ainda permanece fraca, como demonstram as dissertações e teses defendidas nos últimos anos.

De maneira geral, aceita-se a anemia falciforme como doença genética e afirma-se a hipertensão arterial sistêmica, o diabetes tipo 2 e o mioma uterino como patologias prevalentes na população negra. Porém, admite-se que essa prevalência não pode ser considerada como resultante da condição racial, e sim decorrente das condições sócio-econômicas, educacionais, ambientais e das pressões sociais relacionadas com as diversas formas de racismo no cotidiano de vida e trabalho desse contingente populacional, que poderiam estar acarretando, agravando ou interferindo no processo saúde-doença. Destaca-se nesses condicionamentos negativos, o “lugar” do negro no mercado de trabalho: seus trabalhos são precarizados.

Na medida que a saúde é resultado da qualidade de vida, na qual tem papel fundamental os processos de trabalho e as condições particulares de vida, os dados dos indicadores sociais brasileiros apontam para uma situação diferenciada dos grupos raciais, no tocante as condições de vida e, conseqüentemente, de saúde. Situação também confirmada pela nossa pesquisa. No entanto, as evidências empíricas das desigualdades geradas pelo racismo na educação, moradia, trabalho, acesso a bens e serviços não têm sensibilizado os pesquisadores da área de saúde para avaliar os efeitos do racismo, embora, contraditoriamente, consideram-se tais variáveis como responsáveis por um melhor ou pior nível de saúde.

Comprovamos que o processo de trabalho específico escolar é historicamente estruturado e situado, assim, para entendermos sua relação com a saúde das merendeiras e serventes tivemos de considerar seus determinantes históricos. No caso particular do

processo de trabalho escolar e o adoecimento de merendeiras e serventes, atestamos que *as visões de mundo* construídas por elas surgiram de suas experiências de vida, peçadas pela transversalidade entre as relações sócio-econômicas, as de gênero e de raça. Confirmamos que “ambiente”, na análise do processo de trabalho escolar, significa não somente a organização técnica, a administrativa e a gestão do trabalho, mas também as subjetividades dessas mulheres, advindas das vicissitudes dos modos de ganhar a vida, ou melhor, sobreviver, ante uma sociedade de classes altamente desigualitária, sexual e racialmente discriminadora.

O universo por nós analisado confirmou que a construção social de identidade racial brasileira foi uma forma de classificação ideológica, sustentando a superioridade e a inferioridade natural entre os seres humanos, sendo eficaz e eficiente para construir, manter e reproduzir atitudes discriminatórias e preconceituosas, através de estereótipos e segregações relacionados à população negra. Esses mecanismos, subjetivos e/ou objetivos, de diferenciação social foram observáveis na concretude das vidas e trabalhos escolares de merendeiras e serventes. De forma concreta, objetiva, o racismo vivenciado por elas atua sobre a materialidade concreta de suas vidas, manifestando-se através da pobreza não só de sua dimensão econômica, mas também afetiva, assim como da posição social de subalternidade, fenômenos esses que, no entanto, passam despercebidos por elas.

O discurso ideológico da “democracia racial” brasileira e a naturalização das desigualdades permearam o senso comum das merendeiras e serventes nas escolas pesquisadas, porquanto a interiorização dos preceitos e valores do sistema vigentes em nossa sociedade freqüentemente se revelou no não entendimento pelas funcionárias de que a precariedade de seus trabalhos e vidas decorre das discriminações sociais, sexistas e raciais vivenciadas no Brasil.

O processo de trabalho nas escolas e adoecimentos pode ser explicado pela história das relações sócio-econômicas, raciais e as de gênero. Na medida que os trabalhos escolares tipo domésticos são, normalmente, realizados pelas mulheres negras, determinados problemas de adoecimento de merendeiras e serventes comprovam a situação do racismo como agravante aos seus processos de saúde/doença, pois o baixo valor monetário e social de seus trabalhos escolares conforma-lhes suas vidas, interferindo em suas possibilidades de saúde. Quer dizer, o racismo e o sexismo vivenciado por merendeiras e servente estaria incorporado nos estigmas sociais e estereótipos de aparência, porquanto são representadas como empregadas domésticas, ou seja, no “lugar” da mulher negra.

No Brasil, o emprego doméstico é um dos limites de desvalorização do trabalho e, especialmente do trabalho feminino, fato que atinge a identidade das mulheres que o realizam. Assim as mulheres entrevistadas, que tiveram ocupações anteriores de empregadas domésticas, além do desejo de um emprego público, mais seguro, na situação atual de desemprego, preferiram trabalhar como merendeiras ou serventes nas escolas, mesmo quando esse último serviço se encontrasse mais precarizado, porquanto terceirizado. Esse fato confirma pesquisas que indicam as firmas terceirizadas de limpeza como uma ascensão ocupacional para empregadas domésticas.

O desprezo pelos trabalhos tipo doméstico, por parte de homens e mulheres, diferentemente de países europeus, refere-se à história das relações na sociedade escravista brasileira, onde o trabalho doméstico, para as classes hegemônicas foi exercido desde a escravidão, e mesmo após sua extinção, por mulheres negras. Essas, de mucamas, aias e mães de leite, se transformaram em empregadas domésticas, às vezes, com especificidades tipo lavadeiras, passadeiras, copeiras, faxineiras, babás e cozinheiras. Diante da marginalização sócio-econômica da população negra no decorrer do século XX, a mão-de-obra dos trabalhos tipo doméstico continuou de baixo custo, reservado ao contingente negro, permitindo às famílias de classe média e, inclusive, baixa, pagar por eles. Assim como a mulher negra e pobre sempre trabalhou em ocupações femininas e precarizadas, as merendeiras e serventes entrevistadas não fugiram à regra, foram ex-empregadas domésticas, babás, auxiliares de enfermagem. Nossa pesquisa descortinou a existência de uma maior incidência de mulheres negras nas atividades escolares tipo domésticas, mais desvalorizadas, demonstrando as contradições sócio-raciais. A situação atual das merendeiras e serventes guarda resquícios da situação discriminatória da escravidão: de escravas negras a empregadas domésticas, e daí, tornaram-se funcionárias de apoio, responsáveis pela merenda, pela limpeza e pela venda de seus quitutes na cantina escolar.

Na transversalidade das relações sociais, concluímos que o valor negativo do trabalho doméstico e do tipo doméstico para os brasileiros poderia estar ligado também às formas como acontecem as relações de gênero em nosso país, na medida que a questão da execução desse trabalho é um dos pontos dos conflitos familiares, pois, considerado de responsabilidade feminina, os homens, de forma geral, recusam-se a fazê-lo. Contudo, as desigualdades de gênero e de raça se entrecruzam com a econômica, reforçando-as. Nas classes médias e altas, o trabalho doméstico é, em grande parte, transferido para as empregadas domésticas, reduzindo assim a tensão entre marido, mulher e filhos. O que ocorre entre as famílias mais pobres, geralmente negras?

Tanto o trabalho doméstico não é dividido e nem assumido por assalariados, quanto os equipamentos eletrodomésticos a que têm acesso são poucos. Logo, a responsabilidade quanto à sua execução, com maiores dificuldades, recai totalmente sobre a mulher que, normalmente, já tem uma ocupação remunerada, caracterizando uma efetiva dupla jornada de trabalho. Esse comportamento demonstra que as relações de gênero nas classes subalternas são ainda mais perversas. Na forma que se apresentam às desigualdades de gênero, as de pobreza e as de raça, o trabalho doméstico estaria tendo um papel de manutenção das relações de dominação de gênero, de exploração de classe e raça, simbólica e concretamente, devido aos efeitos gerados pelas dificuldades femininas no acesso e permanência a trabalhos melhores remunerados, pela sobrecarga de responsabilidades. Ainda mais, mantendo uma circularidade de gênero e de classe na construção do ser mulher, as merendeiras e serventes transferem parte de sua responsabilidade com a casa: como elas, suas filhas aprendem os cuidados domésticos desde pequenas. Essas situações acarretam e ampliam problemas de saúde às mulheres pobres e negras.

As desigualdades sócio-econômicas acarretadas pelos baixos rendimentos dos trabalhos de merendeiras e serventes revelam-se na pobreza e nas dificuldades de suas vidas, pois não têm acesso a bens de consumo apropriados. Suas residências, próprias, alugadas ou emprestadas, são em geral, situadas em zonas periféricas, quase sem infraestrutura urbana e um alto grau de violência. Habitam em favelas ou em conjuntos habitacionais do subúrbio em casas muito pequenas, insalubres e sem confortos domésticos. Gastam parte de seus rendimentos com transportes, despendendo tempo e energia, em longos percursos casa-trabalho, porque são moradoras distantes de suas unidades escolares. Quando moram perto, isso acontece porque trabalham em escolas periféricas ou moram em favelas. A pobreza de merendeiras e serventes encontra-se também na ausência de recursos financeiros para remédios, tratamentos especializados e planos de saúde, utilizando os serviços públicos de saúde. O fato de merendeiras e serventes trabalharem em ocupações de baixos rendimentos gera problemas para si e sua família, apresentando uma circularidade da pobreza e da desigualdade racial: seus filhos inserem-se precocemente no mercado de trabalho, numa complementação da renda familiar, evadem-se das escolas e, muitas vezes, iniciam famílias ainda adolescentes. Enfim, a pobreza e as desigualdades aparecem nos fracassos de seus projetos de trabalho e vida bem como os de seus familiares. Todavia, numa influência positiva do ambiente escolar em suas vidas e na de seus familiares, muitas merendeiras e serventes

voltaram a estudar e outras conseguiram que seus filhos chegassem ao ensino universitário.

Assim, na inter-relação entre saúde e condições sócio-econômicas dessas merendeiras e serventes, detectamos circularidades: enquanto as desigualdades sociais tolhem-lhes anos, desde o nascimento até a morte, suas enfermidades acarretam mais possibilidades de desigualdades, como é o caso da falta de tratamento adequado de uma doença levar à outra ou mesmo às readaptações no trabalho ou às aposentadorias por doença e, no caso das serventes terceirizadas, ao desemprego. Afora isso, sem recursos, deixam seus filhos sozinhos enquanto trabalham, adicionando preocupações em sua dimensão materna, acarretando-lhes sofrimentos.

As merendeiras e serventes entrevistadas aceitam a naturalização das assimetrias de gênero, demonstrando que, talvez, o movimento feminista influenciou pouco às classes subalternas no Brasil. As qualidades e as atribuições são ainda vistas como marcadamente generificadas: o trabalho pesado é para homens - apesar delas também exercê-lo -, eles não têm paciência e não sabem cuidar/lidar com crianças/alunos. Então, elas reservam natural e prioritariamente para si mesmas o trabalho de reprodução. É de sua responsabilidade o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos, seus companheiros devem apenas ajudar ou conservar. Aceitam a dominação masculina que, por vezes, impedem-lhes de trabalhar ou estudar, porque foram criadas para isso pelas mães e irmãos. Mas, além disso, acham-se responsáveis pela manutenção do sustento de suas famílias, realizada com uma tripla jornada de trabalho ou com ajuda de filhos/as mais velhos/as. Rompem, então, como sempre fizeram as mulheres pobres, a dicotomia das classes burguesas que à mulher cabe a reprodução e ao homem a produção e ser provedor.

A dupla jornada de merendeiras e serventes interferiu no seu acesso e permanência no mercado de trabalho e potencializou os adoecimentos propiciados pelo trabalho escolar, não somente pela sobrecarga das responsabilidades domésticas, pela preocupação no cuidado com os filhos, mas também pela ausência de tempo de descanso e lazer. Afora isso, os conteúdos de seus trabalhos remunerados, quase semelhantes ao doméstico, podem, com o tempo, levar ao esgotamento, gerando uma dinâmica negativa entre saúde e doença.

Todavia, também concluímos, que as desigualdades apresentam-se nos tratamentos funcionais diferenciados entre docentes e funcionárias na gestão escolar, principalmente na carência de funcionários, na aquisição e manutenção insuficiente dos instrumentos de trabalhos, muitas vezes, inadequados e rudimentares, e nas

comemorações festivas. Com poucos espaços de reconhecimento de suas experiências e das atividades exercidas, têm mais probabilidades de sofrer acidentes de trabalho, em virtude das péssimas condições do processo de trabalho escolar, como também às menores possibilidades de impor medidas de segurança, porque suas opiniões quase nada valem.

Demonstramos que a arquitetura dos prédios escolares em relação ao setor de alimentação e à residência dos funcionários municipais, como também as condições das cozinhas e dos equipamentos de trabalho apresentarem-se extremamente precários, atestam a desvalorização do trabalho das merendeiras e de serventes, e remete-nos à idéia que devem ser assim porque quem aí trabalha são mulheres pobres e negras. No caso de serventes, sobem e descem escadas com baldes de água, limpam os banheiros várias vezes, sofrem com a indisciplina dos alunos nos recreios e portões, sendo que essa situação complexifica-se com a terceirização da limpeza por firmas particulares, precarizando ainda mais as atividades da/o servente. O processo de trabalho de merendeiras e serventes pode ser visto como uma norma antecedente ligada à estrutural visão do que seja “serviço de negro”. Admitimos que há relação entre trabalho precário, pobreza e saúde, assim, a questão racial é um dado relevante na saúde da trabalhadora escolar porque há uma relação entre a precariedade dos trabalhos e vida de merendeiras e serventes com sua cor negra.

A escola municipal não se preocupa com a saúde da trabalhadora escolar descuidando dos procedimentos de vigilância à saúde que possibilitariam evitar os processos de adoecimentos de merendeiras e serventes, exemplificado na inexistência de exames médicos periódicos, entre outras. Constatou-se um grande número de pedidos de licenças médicas e readaptações funcionais, como um pedido de "ajuda" não importando o tempo de serviço ou da idade. A prática de readaptação funcional por até dois anos, muito comum, configurou-se como uma visibilidade/indicador do processo de degradação da saúde pelo qual vem passando as categorias funcionais de merendeiras e serventes, representando um dos graves problemas para a organização do trabalho escolar. Identificamos que seus pedidos de readaptações, cada vez mais freqüentes, devem-se às péssimas condições de trabalho nas escolas municipais, associadas a sucessivas frustrações dos projetos de vida e acrescidas de experiências raciais e de gênero que atacam a auto-estima. Essas situações desencadearam e/ou agravaram um processo de doença e estreitaram progressivamente suas perspectivas quanto ao futuro e suas possibilidades de viver saudavelmente.

A perda da saúde das merendeiras e serventes, observada pela existência de licenças e/ou readaptações, temporárias e/ou prolongadas, apresenta reflexos para si mesmas e suas famílias, com repercussão social na saúde em geral, porém, também para a atividade das outras merendeiras que permaneceram em exercício ativo, pois o trabalho escolar continua o mesmo e como inexistem trabalhadoras substitutas, ficam, muitas vezes, sozinhas para o serviço da merenda em cada turno de aulas. As readaptações trazem-lhes conflitos, não sendo, as readaptadas, bem vistas no trabalho, na medida que consideram que fingem doenças.

O DGPM caracteriza-se como um órgão administrativo e nas prescrições sugeridas de “trabalho leve e interno” não avalia o trabalho real do cotidiano escolar e, não acompanhando o processo de readaptação, desconhece o que ocorre com as funcionárias readaptadas. Protegendo o empregador público, aumenta as exigências na admissão de futuras trabalhadoras.

Detectamos dificuldades na apreensão individual da questão racial pelas merendeiras e serventes, pois, oculta no mito da democracia racial, é escamoteada, não se fala/pensa sobre ela, mas tornou-se evidente nas sofridas preterições funcionais e nas representações sociais do “lugar” inferior e da erotização da sexualidade feminina negra.

A questão da raça é vista pelas funcionárias brancas como uma problemática exclusivamente de população negra, *com* a qual os brancos nada têm a ver. Assim, elas acharam inusitada e mesmo engraçada a indagação sobre sua cor, pois não se apercebiam como personagens racializadas: branco não tem cor. Entretanto, as/os funcionárias/os negras/os, um pouco constrangidas/os, autotransformaram-se através dos tons de pele dos brasileiros – preta, morena, parda, mulata, chocolate, mais claro, mais escuro -, insistindo num processo de branqueamento de suas famílias.

As respostas sobre o questionamento da existência dos preconceitos e discriminações raciais no trabalho e na trajetória de vida foram contraditórias: afirmam desconhecer situações raciais discriminatórias ou preconceituosas na comunidade escolar entre si mesmas e em relação a si mesmas e o corpo docente e discente, contudo afirmaram um racismo escolar sutil e difuso, situacional, pouco visto, apenas sentido, encontrado principalmente, nas escolas públicas, entre os alunos, entre os alunos negros e as professoras.

O “racismo brasileiro”, após a abolição, nunca foi institucionalizado, mas sempre foi circunstancial e interacional, dependendo da posição social dos interlocutores e da competição sugerida. Ocorre principalmente no mercado de trabalho,

onde, em caso de igualdade de escolaridade, qualificação ou profissionalização, a “aparência” - a “competência indefinida” dos brancos - é o que distingue e seleciona. Merendeiras e serventes desconhecem esses mecanismos de discriminação social, mas informam que no mercado de trabalho vivenciam racismo, quando concorrem com personagens brancos, revelado pelo estigma da aparência, que lhe impediu empregos em lojas comerciais ou clínicas de estéticas, concluindo que os trabalhos que “sobram” para as mulheres negras e pobres são o emprego doméstico, o de auxiliar em enfermagem e o de merendeira ou servente em escolas.

Em virtude da democracia racial, utilizaram as estratégias mais comuns ao *enfrentamento* do problema racial brasileiro, pois muitas vezes não interpretam tratamentos diferenciados com essa problemática. Numa primeira forma, negam, evitando admitir inferioridade pessoal. O racismo nunca acontece onde estão, existe sempre em outro lugar, com o outro, principalmente com alunos e nos meios televisivos, desconhecendo o racismo em seus círculos familiares ou de amizades. Em segunda, não enfrentam, ignorando-o. Então, fingem que não aconteceu concretamente, sofrem em silêncio e fogem da situação e da pessoa que estigmatiza. Enfim, de uma terceira maneira, enfrentam e tentam transformar as relações, através da autovalorização, do desprezo ao opressor, da busca por uma melhor educação. Sugerindo uma conscientização social, lutam pela valorização da cultura negra e pela mudança dos currículos escolares.

As condições de trabalho e de vida são péssimas, mas isso não quer dizer que não haja constantemente “movimentos” em busca de sentido e prazer no trabalho, busca de mudança/normatização do “meio”, estratégias de defesa da saúde. Embora as relações sociais e educativas *impõem* sofrimentos, as servidoras encontram “significação” em seus trabalhos escolares, pelo prazer e o carinho de cozinhar para crianças carentes – lembramos que a merenda somente é oferecida em escolas públicas - e a retribuição dos alunos.

As relações sociais diferenciadas entre os sexos, historicamente construídas, naturalizaram dicotomias no mundo ocupacional: de um lado, trabalho doméstico e feminino, na área da reprodução e de outro, o trabalho profissional, masculino, na área da produção. Entretanto, no decorrer da vida da maioria das mulheres, elas realizam atividades específicas, como, por exemplo, cozinhar, limpar e cuidar, ligadas aos valores morais, espirituais, às emoções e ao afeto, “inerentes” ao sexo feminino, portanto, economicamente desvalorizadas em nossa sociedade. Essas atividades, sem reivindicações profissionais, qualificam as mulheres para o tipo de trabalho que o

mercado espera delas: paciência, sacrifício, doação, cuidado. E, quando realizadas como trabalho remunerado, tidas como desqualificadas, em geral, no Brasil, são reservadas às mulheres negras e pobres, que as aprendem desde cedo, fato observado nas trajetórias de vidas das merendeiras e serventes. No entanto, o trabalho doméstico permitiu-lhes a qualificação necessária para participar do processo educativo através das atitudes de educar e cuidar com carinho. As merendeiras cozinham uma média de 200 refeições diárias, contudo não fizeram curso de profissionalização, diante das adversidades e variabilidades das atividades realizadas na execução da merenda escolar, as merendeiras desenvolvem modos operatórios reguladores com o exercício de muita energia, criatividade e cooperação, competências vindas do universo feminino, que possibilitam-nas encontrar sentido no trabalho. Ou seja, suas experiências de mulheres, que fizeram trabalhos domésticos desde criança, permitem-lhes realizar as várias ações de suas atividades de cozinheiras, proporcionando com sucesso a merenda escolar. Além disso, demonstraram, bem como as serventes, outras competências femininas, como o cuidado maternal dos alunos, tornando-se trabalhadoras responsáveis também pelo papel educador da rede de ensino municipal. Essas qualificações femininas trazem-lhes competências para a saúde, pois essas experiências são verdadeiros patrimônios que lhes possibilita resistir às adversidades das condições ambientais do trabalho escolar.

As atividades de trabalho dessas trabalhadoras contribuem no processo educativo e nas práticas disciplinares do ensino público. Merendeiras e serventes desempenham um papel importante na educação pública, o qual não se limita à preparação de alimentos e de higienização dos ambientes, configurando-se também como educadoras, porquanto interferem no “currículo oculto” do processo pedagógico na medida que têm percepção, compreensão e sensibilidade para outras dimensões da vida dos alunos, participando na criação e socialização de hábitos, atitudes e valores deles, numa efetiva atividade de ensinar, cuidar e disciplinar.

Concluindo, as desigualdades históricas estabelecidas pelas relações sociais preconceituosas e discriminatórias entre homens e mulheres, entre brancos e negros, caracterizam-se como indicadores de dificuldades na saúde da trabalhadora escolar.

As relações entre racismo e saúde podem ser indiretas, derivadas das condições objetivas, quer dizer, percebemos uma teia de mecanismos sociais discriminatórios para com as merendeiras e serventes que produz condições desiguais e vai construindo circularidades entre vida, trabalho e adoecimento. Contudo, acreditamos que as relações entre racismo e saúde podem ser diretas, advindas das condições subjetivas, devido aos sofrimentos vivenciados por merendeiras e serventes pelos tratamentos preconceituosos

em suas relações, tais como a posição social, o “lugar” de subalternidade no trabalho escolar tipo doméstico, do estigma negativo dos estereótipos da aparência física e da representação negativa de sua sexualidade.

Fundamental incluir a especificidade das relações raciais na Saúde do Trabalhador porque vivemos uma reorganização produtiva, onde algumas características individuais, como sexo, escolaridade, competências e cor, apresentam-se cada vez mais como relevantes no mercado de trabalho. Além disso, apesar das mudanças nos últimos anos, à distância de brancos e negros nas estruturas ocupacionais brasileiras não sofreram alterações significativas, as desigualdades raciais continuam presentes com pequenas chances de inserção (Lima, 2001:239).

A análise final de qualquer investigação do setor saúde deve ter uma vinculação estratégica com a realidade, logo, finalizamos nosso trabalho com indicações que possam servir de fundamento para propostas de planejamento de programas de vigilância *em saúde* e de mudanças institucionais que transformem as relações sociais de trabalho escolar:

Interpretando o significado da “democracia racial” brasileira refletida nos discursos de merendeiras e serventes, os pesquisadores da saúde e educadores que optam pela transformação cultural de nossa escola e da sociedade brasileira, precisariam estruturar novas maneiras de pensar e atuar as práticas pedagógicas, em relação às questões de classe, de gênero e de raça, observando a influência desses fenômenos nas atividades laborais de funcionárias, que servem como modelos para as crianças e adolescentes, nossos alunos, construir suas concepções sociais de vida e trabalho. Devemos debater novos currículos que adicionam essas questões e adotar novas posturas, que incluam as merendeiras e serventes, funcionárias públicas indispensáveis à própria organização escolar, nos espaços de discussões da educação e saúde, resgatando um saber que a escola possui dentro de si, mas, paradoxalmente, desconhece, despreza e rejeita, vislumbrando a promoção da saúde escolar.

Insistimos na necessidade de desenvolver estudos que permita resgatar a complexidade da relação entre os processos sócio-econômicos, com recorte racial e o processo saúde-doença da população negra em sua integralidade.

As novas formas de gestão no mundo do trabalho advogam a terceirização de setores econômicos menos dinâmicos, como, por exemplo, os serviços gerais e, dentre eles, a limpeza. Na medida que a Secretaria Municipal de Educação implantou um processo de terceirização do setor de limpeza nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro pelo qual contratam-se cada vez mais mulheres negras e pobres,

denotando formas de exclusão social, sexista e racial, acreditamos necessário novos estudos que identifiquem a origem, os objetivos e os limites desse processo de terceirização escolar, analisando criticamente o papel social e pedagógico de serventes terceirizadas. Mediante o conhecimento do quadro geral da saúde precária das funcionárias públicas cariocas, devemos verificar se o processo de adoecimento de serventes terceirizadas se dá da mesma forma que os das públicas como também, em caso de doenças, qual será a proteção social de serventes terceirizadas.

Ciente que a saúde “consiste num estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas na ausência de doença ou enfermidade” (OMS, 1990) e que educar envolve, além de conhecimentos técnico-científicos, afetividade e confiança por ambas as partes dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, postulamos que um ambiente escolar saudável interfere positivamente na otimização do processo pedagógico, contribuindo também para a promoção da saúde dos educandos e dos trabalhadores da educação, sejam professores ou funcionárias. Diante disso, indicamos a continuidade de estudos sistemáticos sobre a problemática da relação trabalho e saúde de todos os profissionais em educação, sempre articulados às questões sociais, de gênero e de raça, incluindo os resultados nos debates sobre a qualidade do ensino em escolas públicas. Sugerimos neste sentido, ampliar as pesquisas sobre a saúde da população negra, verificando empiricamente se é possível à articulação entre as doenças prevalentes com as sofridas por merendeiras e serventes, notadamente a hipertensão arterial e a diabetes 2.

A maneira hierárquica, discriminatória e excludente que a comunidade escolar vem tratando o trabalho das merendeiras e serventes, reafirmando os antagonismos e as subalternidades inseridas nas questões de classe, de gênero e de raça, não constrói mecanismos para superar as desigualdades em nossa sociedade, pois não proporciona às funcionárias de apoio as condições concretas de uma gestão democrática. Ademais, parte dos alunos das escolas municipais pertence à parcela mais pobre dos trabalhadores, tendo responsáveis com o mesmo perfil sócio-racial das merendeiras e serventes. Levando em conta que os filhos da população negra têm mais dificuldade de acesso ao mercado de trabalho e aos bens sociais, o ambiente escolar não somente ensina aos educandos um comportamento racial preconceituoso e discriminatório, de acordo com os valores sociais - elitista, ocidental, masculino e branco -, impostos pela sociedade capitalista, mas também exemplifica e afirma qual será a provável posição desses alunos na sociedade: a de subalternidade.

Enfim, deixamos algumas questões. Na busca, para nossas escolas, de uma dimensão democrática e transformadora das desigualdades sociais, como permitir que os alunos pratiquem e/ou percebam a discriminação em relação à mulher negra e pobre, no papel escolar reservado às merendeiras e serventes? Como pensar em formas alternativas de gestão escolar para a superação das discriminações nas instituições de ensino e na sociedade?

Orientando-nos por Koifman (1986: 295), acreditamos que numa sociedade em que as discriminações, notadamente a racial, encontraram formas específicas, escamoteadas/ mascaradas, para existirem, não haverá democratização do setor de saúde nem da sociedade como um todo, enquanto os mecanismos ideológicos do racismo, sem serem questionados, continuem a construir “cidadãos de segunda classe”. Nossa tarefa, individual e coletivamente, será contribuir para mudar esse pertencimento hierárquico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A POPULAÇÃO negra e os problemas da saúde pública no Brasil: três aspectos importantes, 1997. In: Seminário Relações Raciais e Mercado de Trabalho. *Anais*. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica.
- ABRASCO, 2000. Relações de gênero, precarização do trabalho e saúde. *Projeto*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Saúde Coletiva, CESTH/FIOCRUZ, UERJ, UFPb.
- ABRASCO, 2001. Relações de gênero, precarização do trabalho e saúde. Considerações sobre os alcances obtidos, dificuldades e lições aprendidas (6º trimestre/ ano 2). *Relatório do Projeto FIG/CIDA 08/00*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Saúde Coletiva, CESTH/ FIOCRUZ, UERJ, UFPb, Fundo para Igualdade de Gênero, Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional -CIDA/ACDI, CNPQ.
- ADAILTON. Entrevista. Rio de Janeiro: Escola Sudeste, maio de 2003.
- AGUIAR, Neuma, 1994. Rio de Janeiro plural: um guia para políticas sociais por gênero e raça. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: IUPERJ. 168 p.
- AGUIRRE, R. e MASSERA, E. M., 1998. La división sexual del trabajo: permanencia y cambio. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 4 (7): 228-232.
- ALBUQUERQUE, Rubens J.C., 1982. A nova filosofia de assistência ao estudante. *Educação*, 11 (37): 10-11, MEC: Brasília.
- ALICE. Entrevista. Rio de Janeiro: Escola Sudeste, abril de 2003.
- ALMEIDA, Cássia, 2003. Cem anos de concentração: economia nacional cresceu cem vezes no século XX, mas riqueza não foi repartida. *O Globo*, Rio de Janeiro, 30 set. Economia, p. 19-21.
- ALVES, Marcio Moreira, 2000. Mulher e fome. *O Globo*, Rio de Janeiro, 08 mar. Primeiro Caderno, p. 4.
- AMADO, Jorge, 1988 [1935]. “Bibliotheca do povo” e “Colleção moderna”. In: *Novos estudos afro-brasileiros*. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana.
- AMANDA. Entrevista. Rio de Janeiro: Escola Oeste, abril de 2000.
- ANDREWS, George Reid, 1998. *Os Negros e brancos em São Paulo (1888-1989)*. Bauru, São Paulo: EDUSC.
- ÂNGELA. Entrevista. Rio de Janeiro: Escola Sudeste, junho de 2003.
- ANTUNES, R., 1995. Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do Trabalho. 3 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, São Paulo: Unicamp.
- ANYON. Jean, 1990. Intersecções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sociais. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. 73: 13-25.
- APARECIDA. Entrevista. Rio de Janeiro: Escola Sul, maio de 2000.

- BARBOSA, Maria Inês da Silva, 1998. *Racismo e saúde*. São Paulo: 134 p. ilus, tab. (Tese de Doutorado). Departamento de Saúde Materno-Infantil. Faculdade de Saúde Pública. Universidade de São Paulo.
- BARCELOS, Luiz Cláudio, 1992. Educação: um quadro de desigualdades raciais. *Estudos Afro-Asiáticos* 23:37-70, Rio de Janeiro: Estudos Afro-Asiáticos. Universidade Candido Mendes.
- BARCELOS, Luiz Claudio, CUNHA, Olivia Maria Gomes da e ARAUJO, Tereza Cristina Nascimento, 1991. *Escravidão e relações raciais no Brasil: Cadastro da produção intelectual (1970-1990)*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos. Universidade Candido Mendes.
- BARDIN, L., 1979. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BAUER, M.W., 2002, *Análise de conteúdo clássica: uma revisão*. In: Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som (Bauer, M & Gaskell, G., orgs), pp. 189-217. Petrópolis: Vozes.
- BEATO, Lucila Bandeira, 1996. O negro e o mercado de trabalho no interior paulista. *Outros Olhares*, 1, Campinas: Centro de Memória /Unicamp.
- BECKER, H. S., 1993. Problemas de Inferência e Prova na Observação Participante. In: *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais* (Becker, H. S.), pp. 47-64, São Paulo: HUCITEC.
- BEISIEGEL, Celso de Rui, 1997. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: *O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)* (Pierucci, Antonio Flávio de Oliveira, org.) Rio de Janeiro: Bertrand, 672p.
- BENCHIMOL, Jaime Larry, 1985. A modernização do Rio de Janeiro. In: *Pereira Passos, uma cidade em questão* (Benchimol, Jaime Larry). Rio de Janeiro: Index.
- BENERÍA, Lourdes, 1994. Mujer, salud y trabajo: una visión global. *Quadern Caps*, 21: 7-16, Madrid.
- BENTO, M. A. S., 1996. Insalubridade no trabalho e raça: o caso dos trabalhadores das siderúrgicas. In: *Estratégias de Políticas de Combate à discriminação racial* (Munanga, K. org.), pp. 231-241, São Paulo, EDUSP / Estação Ciência.
- BENTO, M. A. S., 2000a. Raça e gênero no mercado de trabalho. In: *Trabalho e gênero. Mudanças, permanências e desafios* (Rocha, Maria Isabel Baltar da org.), pp. 295-308, Campinas: ABEP, NEPO/UNICAMP e CEDEPLAR/ UFMEG/ São Paulo: Ed. 34.
- BENTO, M. A. S., 2000b. Trabalho, gênero, raça: quais os desafios políticos? In: *Trabalho e gênero. Mudanças, permanências e desafios* (Rocha, Maria Isabel Baltar da org.), pp. 367-378, Campinas: ABEP, NEPO/UNICAMP e CEDEPLAR/ UFMEG/ São Paulo: Ed. 34.
- BENTO, M. A. S., 2002a. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: *Psicologia social do racismo. Estudos sobre Branquitude e branqueamento no Brasil* (Carone, Iray e Bento, M. A. S. orgs.), pp. 25-58, Rio de Janeiro: Vozes.
- BENTO, M. A.S., 1999. Institucionalização da luta anti-racismo e branquitude. In: *A cor da desigualdade: desigualdades raciais no mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil*. (Heringer, Rosana, org.), pp. 11-30, Rio de Janeiro: IERÊ- Instituto de Estudos Raciais e Étnicos/ Núcleo da Cor/ Laboratório de Pesquisa Social- IFCS/UFRJ.

- BENTO, M. A.S., 2002b. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: *Psicologia social do racismo. Estudos sobre Branquitude e branqueamento no Brasil*. (Carone, Iray e Bento, M. A. S. orgs.), pp.147-162, Rio de Janeiro: Vozes.
- BERLINGUER, Giovanni, 1993. Saúde e Desigualdade. In: *Questões da vida: ética, ciência, saúde* (Berlinguer, Giovanni), pp. 161-180, São Paulo, Londrina: ADCE/ Hucitec / Salvador: Cebes.
- BERQUÓ, Elza, 1997. Esterilização e raça em São Paulo. In: *Equidade e saúde: contribuições da epidemiologia* (Barata, R. B. et al.), pp. 235-244, São Paulo, Rio de Janeiro: ABRASCO – FIOCRUZ.
- BIANCA. Entrevista. Rio de Janeiro: Escola Sudoeste, junho de 2003.
- BOURDIEU, Pierre, 1989. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: *O poder simbólico*. (Bourdieu, Pierre), pp 17-58, Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A.
- BOURDIEU, Pierre, 1996. Novas reflexões sobre a dominação masculina. In: *Gênero e Saúde* (Lopes, Meyer e Waldow, orgs.), pp. 28-40, Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRASIL, 1994. *Lei nº 8.913*. Dispõe sobre a descentralização da merenda escolar. Ministério da Educação e dos Desportos. Brasília: FNDE – MEC.
- BRASIL, 1996. *Mesa redonda sobre a saúde da população negra*. Relatório Final. Ministério da Saúde. Brasília: O Ministério. 21 p.
- BRASIL, 1998. *Brasil, gênero e raça: todos unidos pela igualdade de oportunidades*. Programa Nacional de Direitos Humanos, Brasília.
- BRASIL, 2000. *Política Nacional de Saúde do Trabalhador*. Versão Preliminar. Ministério da Saúde. Brasília. (mimeo).
- BRASIL, 2001. *Política Nacional de Saúde da População Negra: Uma questão de Equidade*. Ministério da Saúde. Brasília: PNUD/OPAS.
- BRITO, J. C. de e D'ACRI, Vanda, 1991. Referencial de análise para o estudo da relação trabalho, mulher e saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 7 (2): 201-214.
- BRITO, J. C. de, 1999. *Saúde, trabalho e modos sexuais de viver*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- BRITO, J. C. de, 2000. Enfoque de gênero e relação saúde/trabalho no contexto de reestruturação produtiva e precarização do trabalho. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 16 (1): 201-214.
- BRITO, J. C. e PORTO, Marcelo Firpo de Souza, 1991. *Processo de trabalho, riscos e cargas à saúde*. Rio de Janeiro: CESTEH/FIOCRUZ.
- BRITO, J. C., ATHAYDE, M., MARQUES, B., REIS, K., BAPTISTA, R., FERREIRA, A., NEVES, C., HYPÓLITO, A. O., MACHADO, J. TRAJANO, R. ROMÃO, P. REJANE, S., 1998. O trabalho das merendeiras e serventes das escolas públicas do Rio de Janeiro: um debate sobre saúde e gênero. In: *Saúde e Trabalho na Escola* (Brito, J. C., Athayde M. e Neves, M. Y., orgs.), pp. 7-21, Rio de Janeiro: CESTEH, ENSP, FIOCRUZ.
- BRITO, J. C., ATHAYDE, M., HYPÓLITO, A. O., NUNES, B., SILVA, E. F., SANTOS, M.B. e SILVA, A., 2001. Readaptação profissional: a “ponta do iceberg?” In: *Trabalhar*

em escolas? Só inventando o prazer (Athayde, Milton, Brito, J., Barros, M.E. e Neves, M.Y., orgs.), pp. 163-183, Rio de Janeiro: Edições IBUP/CUCA.

BRITO, J., ATHAYDE, M. e NEVES, M. Y. (orgs.), 2003a. *Caderno de Textos: Programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPb.

BRITO, J., ATHAYDE, M. e NEVES, M. Y. (orgs.), 2003b. *Caderno de Método e Procedimentos: Programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPb.

BRITO, J., ATHAYDE M. e SILVA, E.. 2004. Trabalho de merendeiras: relações entre atividade de trabalho nas escolas e produção de saúde/doença. (Rio de Janeiro: DP&A - a publicar).

BRUNA. Entrevista. Rio de Janeiro: Escola Sudoeste, junho de 2003.

CALDEIRA, J., 1995. *Mauá: empresário do império*. São Paulo: Companhia das Letras.

CAMPOS, Maria M. Malta, 1994. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: Por uma política de formação profissional em educação infantil. *Relatório*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC/SEF/COEDI.

CANÇADO, Marília Batista, [1996]. *Escola Hoje*. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 94 p. (Cadernos da TV Escola).

CANGUILHEN, Georges, 2001. Meio e normas do homem no trabalho. *Pro-posições*, 35/36. São Paulo: Faculdade de Educação da Unicamp, Funcamp.

CANGUILHEN, Georges. 2002. *O normal e o patológico*. 5. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária.

CAPONI, S., 1997. Georges Canguilhem y el estatuto epistemológico del concepto de salud. *História, Ciências, Saúde*, 4 (2): 287-307, Rio de Janeiro: Fiocruz.

CARDOSO, Cláudia Pons, 2000. A mulher negra na contramão da história. In: *Na própria pele. Os negros no Rio Grande do Sul* (Ferreira, Antônio Mário, org.), pp. 81-90, Porto Alegre: CORAG/ Secretaria de Estado da Cultura.

CARMEM. Entrevista. Rio de Janeiro: Escola Sul, maio de 2000.

CARONE, Iracy, 2002. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: *Psicologia social do racismo. Estudos sobre Branquitude e branqueamento no Brasil* (Carone, Iracy e Bento, M. A. S. orgs.), pp.13-14, Rio de Janeiro: Vozes.

CARRARA, Sérgio, 1996. Tributo a Vênus: a luta contra a sífilis no Brasil, da passagem do século aos anos 40. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.

CARVALHO, Luiz M. S. Santos, 1998. A mulher trabalhadora na dinâmica da manutenção e da chefia domiciliar. *Estudos Feministas*, 6 (1):7-33, Rio de Janeiro: IFCS/ UFRJ.

CASTEL, Robert, 1998. *As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário*. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

CASTRO, Mary Garcia, 1992. O conceito de gênero e as análises sobre mulher e trabalho. *Cadernos CRH 17*.

- CASTRO, Mary Garcia, 2000. Trabalho, gênero, raça: quais os desafios políticos? In: *Trabalho e gênero. Mudanças, permanências e desafios* (Rocha, M. Isabel Baltar da org.), pp. 367-378, Campinas: ABEP, NEPO/Unicamp e Cedeplar/UFMG/ São Paulo: Ed. 34.
- CAVALLEIRO, Eliane dos S., 1998. *Do silêncio do lar ao racismo escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- CERTEAU, Michel de, 1994. *A invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 351p.
- CESTEH, 1986. *Política Nacional de Saúde do Trabalhador: análises e perspectivas*. Rio de Janeiro: CESTEH- ENSP/ FIOCRUZ (mimeo).
- CESTEH, 1998a. Trabalho e saúde dos (as) profissionais de educação: o caso das merendeiras e serventes da rede estadual e municipal de educação. *ReSultados de pesquisa* Rio de Janeiro: CESTEH - ENSP/ FIOCRUZ, UERJ, SEPE (mimeo).
- CESTEH, 1998b. Que escola é essa que nos adoecce? *Síntese de reSultados de pesquisa*. Rio de Janeiro: CESTEH- ENSP/ FIOCRUZ, UERJ, SEPE (mimeo).
- CHALHOUB, Sidney, 1986. Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque. São Paulo: Brasiliense.
- CHALHOUB, Sidney, 1996. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CHAVES, Fátima Machado, 1998a. *O trabalho de serventes e merendeiras de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Niterói: Centro de Estudos Sociais Aplicados. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense.
- CHAVES, Fátima Machado, 1998b. O trabalho feminino e “doméstico” na escola pública carioca: serventes e merendeiras. In: *Saúde e Trabalho na escola* (Brito, J. et al., orgs.) Rio de Janeiro: CESTEH/ENSP/FIOCRUZ,
- CHAVES, Fátima Machado, 2000. Outros olhares em escolas públicas: relações sociais sob a ótica de merendeiras e serventes. *Trabalho e Educação*, 7: 38-46. Belo Horizonte: NETE/UFMG.
- CHAVES, Fátima Machado, 2001. Quando o trabalho é o lar: o caso do funcionário residente. In: *Trabalhar em escolas? Só inventando o prazer* (Athayde, Milton, Brito, J., Barros, M.E. e Neves, M.Y., orgs.), pp. 215-250, Rio de Janeiro: Edições IBUP/CUCA.
- CICOUREL, A., 1990. Teoria e método em pesquisa de campo. In: *Desvendando Máscaras Sociais*. (Guimarães, A. Zaluar, org.), pp. 87-121, Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CLARK, Oscar, 1937. *O século da criança*. Rio de Janeiro: s. ed.
- CLEMENTE, Isabel e POLI, M., 2002. Cor da pele define qualidade de vida. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 28 de dez. Economia e negócios, p. A10.
- CLOT, Y., 1999. Ivar Oddone. Os instrumentos de ação. *Les territoires du travail*, 3 (Les continents de l’expérience), pp. 43-59, Catéis: Marseille.

- CODO, Wanderley (coord), 1999. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes / Brasília: Confederação dos Trabalhadores em Educação/UnB. Laboratório de Psicologia do Trabalho.
- CONNELL, Robert W., 1998. El imperialismo y el cuerpo de los hombres. In: *Masculinidades y equidad de género en América Latina* (Valdés, Teresa e Olavaria, José, org.), pp. 78-89, Santiago: FLACSO/ UNFPA.
- CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre, 1998. Pode-se construir modelos baseados na relação entre contextos sociais e saúde? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 14 (1): 199-204.
- COSTA Jurandir Freire, 1983. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: *Tornar-se negro: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social* (Souza, Neusa Santos), pp. 1-16, 2 ed.. Rio de Janeiro: Graal.
- COSTA, Cláudio Lúcio Xavier, OLIVEIRA, Yolanda Silva e BARBOSA, Cristiane, 1998. Presença de *staphylococcus aureus* em pequenas lesões descobertas nos dedos, mãos e antebraços de manipuladores de alimentos. *Revista de Saúde do Distrito Federal*, 9.
- COSTA, Sérgio, 2002. A construção sociológica da raça no Brasil. *Estudos Afro-Asiático*, ano 24, n.1, pp. 35-6. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Universidade Candido Mendes.
- CRU, Damien e DEJOURS, Christophe, 1987. Saberes de Prudência nas Profissões da Construção Civil. Nova contribuição da Psicologia do Trabalho à análise da prevenção de acidentes na Construção Civil. In: *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 15 (59): 30-34, São Paulo.
- CRU, Damien, 1988. As Regras do Ofício. In: *Plaisir et Souffrance dans le Travail* (Dejours, C. dir.), pp. 29-42, Paris: AOCIP. 2v.
- CRUIKSHANK, Julie, 1996. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: *Usos e Abusos da história oral* (Amado, Janaina e Ferreira, Marieta de Moraes, orgs.), p. 149-164, Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- CRUZ, Isabel C. Fonseca da e PINTO, A. Soares, 2002. Condições para a saúde e o bem-estar? Inquérito sobre as mulheres negras do Estado do Rio de Janeiro. *Cadernos de Saúde Pública*. 18 (1): Rio de Janeiro.
- CRUZ, Isabel C. Fonseca da, 1996. Saúde pública e discriminação étnica. In: *Estratégias de Políticas de Combate à discriminação racial* (Kanengele Munanga, org.), pp. 261-264, São Paulo: EDUSP/ Estação Ciência.
- CRUZ, Levy, 2002. Democracia racial, uma hipótese. Trabalhos para discussão n. 128/ agosto/2002. In: *Seminário*. Fundação Joaquim Nabuco. Rio de Janeiro.
- CUNHA, Estela M. G. de Pinto da, 1997. Raça: aspecto esquecido na iniquidade em saúde no Brasil? In: *Equidade e saúde: contribuições da epidemiologia* (Rita Barradas Barata, org.), pp. 219-234, Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ABRASCO.
- DAMATTA, Roberto, 1979. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar.

- DEJOURS, Chistrophe, 1992. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas* (Chanlat, J.F. org). São Paulo: Atlas.
- DEJOURS, Chistrophe, 1994. Itinerário teórico em Psicopatologia do Trabalho. In: *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho* (Dejours, C. et al.). São Paulo: Atlas.
- DEJOURS, Chistrophe, 1999. Sofrimento, Trabalho, Ação. In: *A Banalização da Injustiça Social* (Dejours, C.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- DGPM, 2000. *Entrevista*. Rio de Janeiro: Departamento Geral de Perícias Médicas. Secretaria Municipal de Saúde.
- EDUARDO. *Entrevista*. Rio de Janeiro: Escola Sudeste, junho de 2003.
- ELISA. *Entrevista*. Rio de Janeiro: Escola Sudeste, maio de 2003.
- FALABELA, Miguel, 2000. Crioulas do meu Brasil. Elza Soares e aquelas mulheres tão cheias de ritmo. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 02 mar. p. 10.
- FARGANIS, Sondra, 1997. O feminismo e a reconstrução da ciência social. In: *Gênero, Corpo e Conhecimento* (Jaggar, A. M. e Bordo, S. R. orgs.), pp. 224-240, Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos.
- FERNANDES, Florestan, 1978. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3 ed. São Paulo: Ática.
- FERREIRA, Ricardo F., 2000. *Afrodessendente. Identidade em construção*. Rio de Janeiro: Pallas/ EDUC.
- FREYRE, Gilberto, 1978. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- FRY, Peter, 1996. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a política racial no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, 28:122-135.
- FRY, Peter, 2000. Politics, Nationality, and the meanings of “race” in Brazil. *Daedalus*. vol. 129, n. 2, p. 83-118. Cambridge: Journal of the American Academy of Arts and Sciences.
- FRY, Peter, 2001. Prefácio. In: *Raça como retórica: a construção da diferença* (Maggie, Yvone e Rezende, Claudia Barcelos, orgs.), pp.7-9, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GIARD, Luce, 1994. Apresentação. In: *A invenção do cotidiano: artes de fazes* (Certeau, Michel), p. 9-34, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- GIFFIN, Karen, 1999. Corpo e conhecimento na saúde sexual: uma visão sociológica. In: *Questões da saúde reprodutiva* (Giffin, Karen e Costa, Sarah, orgs.). Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- GIFFIN, Karen, 2001. Pobreza, desigualdades e equidade em saúde: considerações de uma perspectiva de gênero transversal. In: *Seminário saúde e desigualdades: Instituições e políticas públicas no século XXI*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- GILDA. *Entrevista*. Rio de Janeiro: Escola Centro, abril de 2000.
- GOMES, Romeu, 1994. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade* (Minayo C. de S., org.), pp. 67-80, Petrópolis: Vozes.

- GONÇALVES e SILVA P. B., 1999. Prática do racismo e formação dos professores. In: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (Dayrell, Juarez, org.) pp. 168-178, Belo Horizonte: UFMG.
- GRAMSCI, A., [s.d.]. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro.
- GRAMSCI, A., 1981. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GRAMSCI, A., 1982. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo, 1998. *Preconceito e discriminação. Queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil*. Salvador: Novos Toques.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo, 1999. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à universidade de São Paulo; Editora 34. 240 p.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo, 2002. Raça e pobreza no Brasil. In: *Classes, raças e democracia* (Guimarães, S.), pp.47-77 São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34.
- HANCHARD, Michael, 1994. *Orpheus and the power*. Pinceton, Princeton University Press.
- HASEMBALG, Carlos, 1979. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.
- HASEMBALG, Carlos, 1996. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: *Raça, ciência e sociedade* (Maio, Marcos Chor e Santos, Ricardo Ventura, orgs.), p. 235-249, Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB.
- HASEMBALG, Carlos, 1999. Perspectivas sobre raça e classe no Brasil. In: *Cor e estratificação social* (Hasenbalg, C. e Silva, N. V e Lima, M.R.S., orgs.), pp. 7-33, Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- HASEMBALG, C. e SILVA, N. V., 1990. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos* 18: 73-92. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Universidade Candido Mendes.
- HASEMBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle, 1992. *Relações raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora.
- HASEMBALG, C. e SILVA, N. V., 1999. Notas sobre desigualdade racial e política no Brasil. In: *Cor e estratificação social* (Hasenbalg, C. et al., orgs.), pp. 34-59, Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- HECKERT, Ana Lúcia, ARAGÃO, Elizabeth, BARROS, Maria Elizabeth, OLIVEIRA, Sônia, 2001. As sutilezas dos processos de grupo e formação na atualidade. In: *Trabalhar em escolas? Só inventando o prazer* (Athayde, Milton, Brito, J., Barros, M.E. e Neves, M.Y., orgs.), pp. 91-101, Rio de Janeiro: Edições IBUP/CUCA.
- HENRIQUES, Ricardo (org.), 2000. *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA.

- HENRIQUES, Ricardo, 2001. Mesa Redonda: indicadores de desenvolvimento humano. In: *IDH, Bússola: estabelecendo prioridades em políticas públicas através de indicadores de desenvolvimento humano: longevidade, educação, renda, infância, habitação* (Henriques, Ricardo). Rio de Janeiro: Litteris Ed.
- HIRATA, H. e KERGOAT, D., 1987. *Divisão Sexual e psicopatologia do trabalho*. In: IX Encontro anual da ANPOCS, Águas de São Pedro, São Paulo.
- HIRATA, Helena, 1984. Pesquisas sociológicas sobre relações de gênero na França. (Núcleo dos Estudos da Mulher e Relações sociais de Gênero). *Cadernos da USP*. São Paulo.
- HIRATA, Helena, 1993a. La marche du temps. Paradigmes du travail, un "point de vue transversal". *Futur Antérieur*, 16: 5-10.
- HIRATA, Helena, 1993b. Division sexuelle du travail et internationale du travail. *Futur Antérieur* 16: 27-40.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de, 1978. *Raízes do Brasil*. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira, 1997. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- IANNI, Otávio, 1978. *Escravidão e racismo*. São Paulo, Hucitec.
- IBGE, 2000. Anuário Estatístico Brasileiro. Censo demográfico da população. Rio de Janeiro: IBGE.
- INFORME sobre o Desenvolvimento Humano, 2000. In: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- ISABEL Entrevista. Rio de Janeiro: Escola Sudoeste, junho de 2003.
- JORNAL da Rede Saúde, 2001. *Informativo da Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos*, Conferência Mundial contra o Racismo e Raça/Etnia, Saúde e Direitos Reprodutivos, n. 23.
- KERGOAT, Danièle, 1989. Lutas Operárias e Relações Sociais de Sexo: da construção do sujeito coletivo no universo do trabalho operário. In: Seminário internacional - padrões tecnológicos e políticas de gestão: comparações internacionais. *Anais*, pp. 257-274, São Paulo: USP/BID.
- KERGOAT, Danièle, 1996. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: *Gênero e Saúde* (Lopes, Meyer e Waldow. orgs.), pp. 19-27, Porto Alegre: Artes Médicas.
- KNIJNIK, A. C., 1967. Plano de Educação Alimentar na Escola Primária. *Revista do Ensino*, XV (111).
- KOIFMAN, S., 1986. Racismo no Brasil: os trabalhadores de saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 2 (3):273-278.
- KREUTZ, Lúcio, 1997. História da educação a partir da perspectiva de etnia. Reflexões introdutórias. *História da Educação*. ASPHE, Pelotas: FAE/UFPEL, 2: 127-145.

- KREUTZ, Lúcio, 1998. Etnia e educação: perspectivas para uma análise histórica. In: *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente* (Souza, Cynthia Pereira e Catani, Denice Bárbara, orgs.), pp. 93-110, São Paulo: Escrituras Editora.
- KUSCHNIR, Karina, 1999. *Eleições e Representação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Relume Dumará / UFRJ, Núcleo de Antropologia da Política.
- LAURELL, Asa Cristina e NORIEGA, Mariano, 1989. *Processo de produção e saúde. Trabalho e desgaste operário*. São Paulo: Hucitec.
- LAURELL, Asa Cristina, 1981. Processo de trabalho e saúde. *Revista Saúde em Debate*, 11. Rio de Janeiro: Muro.
- LAURELL, Asa Cristina, 2000. Globalización y reforma del Estado. In: *Saúde, equidade e gênero: um desafio para as políticas públicas* (Costa, Ana Maria et al. orgs.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- LAUTIER, Bruno, 2002. Les employées domestiques latino-américaines et la sociologie: tentative d'interprétation d'une bévue. *Cahiers du Genre*, 32: 137-160.
- LENE. Entrevista. Rio de Janeiro: Escola Sudeste, abril de 2003.
- LIMA, Ivan C. e ROMÃO, Jeruse, 1998. *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural. I - II*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/ NEN.
- LIMA, Márcia R. S., 1999a. Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras. In: *Cor e estratificação social* (Hasenbalg, C., Silva, N. V. e Lima, M.), pp. 148-158, Rio de Janeiro: Contra Capa.
- LIMA, Márcia R. S., 1999b. O quadro atual das desigualdades. In: *Cor e estratificação social* (Hasenbalg, C., Silva, N. V. e Lima, M.), pp. 232-240, Rio de Janeiro: Contra Capa.
- LIMA, Márcia R. S., 2001. *Serviço de "branco" e serviço de "preto". Um estudo sobre "cor" e trabalho no Brasil urbano*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- LIMA, Nísia Trindade e HOCHMAN, Gilberto, 1996. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo Movimento Sanitarista da primeira república. In: *Raça, ciência e sociedade* (Maio, Marcos Chor, org.), pp. 23-40, Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB.
- LIVRO de readaptação, 1998. Anos de 1996 a 1998. *Departamento Geral de Perícias Médicas*. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Saúde. (manuscrito).
- LOPES, Antonio Alberto, 1997. Significado de raça em pesquisas médicas e epidemiológicas. In: *Equidade e saúde: contribuições da epidemiologia* (Barata, Rita Baradas, org.), pp. 245-256, Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ABRASCO.
- LOPES, Marta Júlia Marques, 1996. Divisão do trabalho e relações de sexo: pensando a realidade das trabalhadoras do cuidado de saúde. In: *Gênero e Saúde* (Lopes et al., orgs.), pp. 5562, Porto Alegre: Artes Médicas.
- LOPEZ, Imaculada, 1999. A cor da pobreza. Marcas profundas de racismo e discriminação precisam ser combatidas se o Brasil quiser superar suas desigualdades. Disponível em <http://200.231.246.32/sesc/revistas/pb/artigo>. Acesso Março/Abril.

LOVEL, P. A., 1989. Raça, classe, gênero e discriminação salarial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, 22: 85-98, Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Universidade Candido Mendes.

LÚCIA. Entrevista. Rio de Janeiro: Escola Sul, junho de 2000.

MACHADO, J. M. H. e GOMEZ, C. M., 1995. Acidentes de trabalho: concepções e dados. In: *Os muitos Brasís. Saúde e População na década de 80* (Minayo, M. C. S., org.), p.117-142, São Paulo -Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.

MAGGIE, Yvonne. 1996. “Aqueles a quem foi negada a cor do dia”: as categorias cor e raça na cultura brasileira. In: *Raça, Ciência e Sociedade* (Maio, Marcos Chor e Santos, Ricardo Ventura, orgs.), pp. 225-234, Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB.

MAIO, Marcos Chor, 1997a *A história do Projeto Unesco: Estudos raciais e ciências sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Doutorado – Ciência Política, IUPERJ.

MAIO, Marcos Chor, 1997b. Uma Polêmica Esquecida: Costa Pinto, Guerreiro Ramos e o Tema das Relações Raciais. *Dados*. vol. 40, no. 1, Rio de Janeiro.

MÁRCIA. Entrevista. Rio de Janeiro: Escola Sudeste, maio de 2003.

MARIA. Entrevista. Rio de Janeiro: Escola Oeste, maio de 2000.

MARLENE. Entrevista. Rio de Janeiro: Escola Sul, maio de 2000.

MELLO, Sílvia Leser de, 1988. Introdução. In: *Trabalho e sobrevivência: mulheres do campo e da periferia de São Paulo* (Mello, Sílvia Leser de), pp. 9-30, São Paulo: Ática.

MELO, Hildete Pereira de, 1998. De Criadas a trabalhadoras. *Estudos Feministas*, 2:323-359, Rio de Janeiro: IFCS/ UFRJ.

MESSING, Karen, 2000. A conciliação das responsabilidades familiares e profissionais. In: *Compreender o trabalho das mulheres para o transformar* (Messing, K., org.). Portugal: CITE.

MILA. Entrevista. Rio de Janeiro: Escola Centro, junho de 2000.

MILKMAN, R., REESE, E. e ROTH, B., 1998. A macrossociologia do trabalho doméstico remunerado. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 4 (7): 143-167.

MINAYO Carlos Gomez e THEDIM-COSTA, Sonia M. da F., 1999. Precarização do trabalho e desproteção social: desafios para a saúde coletiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4 (2):411-421.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, 1992. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec - Abrasco.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, 1997. Saúde e doença como expressão cultural. In: *Saúde, trabalho e formação profissional* (Amâncio Filho, Antenor org.). Rio de Janeiro: FIOCRUZ.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, 2000. Condições de vida, desigualdade e saúde: a partir do caso brasileiro. In: VIII Congresso da Associação Latino-Americana de Medicina Social e XI Congresso International Association of Health Policy, Havana, Cuba, julho (mimeo).

- MONLEVADE, João, [s.d.]. *Funcionários das Escolas Públicas: Educadores Profissionais ou Servidores Descartáveis?* Acorizal, Mato Grosso: Edição Particular do Autor.
- MONLEVADE, João. 1996. O perfil do Trabalhador em Educação. *Revista de Educação da CNTE*, 3 (3): 59-65, Brasília.
- MONLEVADE, João. 1997. *Educação pública no Brasil: contos & de\$conto\$*. Ceilândia, Distrito Federal: Idéia Editora.
- MONTEIRO, Simone, 2001. Saúde e relações raciais: uma abordagem interdisciplinar. *Curso - IV Fábrica de Idéias*. Rio de Janeiro: Estudos Afro-Asiáticos. Universidade Candido Mendes.
- MONTMOLLIN, M., 1998. Ergonomias. In: *Ergonomia: conceptos y métodos* (Castillo, J. J. e Villena, J. eds), pp. 69–78, Madri: Editorial Complutense.
- MOSS, Philip e TILLY, Chris, 1996. Competências ‘indefinidas’ e raça: uma investigação sobre os problemas dos homens negros. *Estudos afro-asiáticos* 29: 55-84. Rio de Janeiro: Centro de Estudos afro-asiáticos, Universidade Candido Mendes.
- MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues, 1999. Professoras negras na Primeira República. In: *Relações raciais e educação: alguns determinantes* (Oliveira, Iolanda org.). Niterói: Intertrexto.
- MUNIZ, H. P., PINA, J. A., SOUZA, K.R., BRITO, J., SANTOS, M. B. M. dos NEVES, M. Y. e ATHAYDE, M. (orgs.), 2003. *Caderno de Relatos de Experiência: Programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPb.
- NARDI, Henrique Caetano, 1997. Saúde do Trabalhador. In: *Trabalho e tecnologia* (Cattani, A. David). Petrópolis: Vozes/ Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- NASCIMENTO, Virgínia Maria Barroso do, 1983. O Programa de Merenda Escolar nas Áreas Carentes do Município do Rio de Janeiro: A Literatura, a Legislação e a Política. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- NEVES, M. Y. e ATHAYDE, M., 1998. Saúde, gênero e trabalho na escola: um campo de conhecimento em construção. In: *Saúde e trabalho na escola* (Brito, J. C., Athayde, M. e Neves, M. Y, orgs.), pp. 23-35, Rio de Janeiro: CESTEH/ENSP/FIOCRUZ.
- NOGUEIRA, João Carlos, 1997. Racismo e os mecanismos de discriminação no mercado de trabalho. In: Seminário Relações Raciais e Mercado de Trabalho. *Anais*. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica.
- NOGUEIRA, Oracy, 1995 [1955]. *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- NOGUEIRA, Oracy, 1998 [1955]. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetinga*. São Paulo: EDUSP.
- NOGUEIRA, Regina, 2000. Raça 21, afro-descendente por outros 500 anos. In: *Na própria pele. Os negros no Rio Grande do Sul* (Ferreira, A. M., org.), pp. 37-43, Porto Alegre: CORAG/ Secretaria de Estado da Cultura.

- NORIEGA, Mariano, 1993. Organización Laboral, exigências y enfermedad. In: *Para a investigação de la salud de los trabajadores* (Laurell, A. C., org.). OPS, Série Paltex. Washington.
- NORMA. Entrevista. Rio de Janeiro: Escola Sudeste, junho de 2003.
- NUNES, B., 2000. O sentido do trabalho para merendeiras e serventes em situação de readaptação nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública. FIOCRUZ.
- NUNES, B., BRITO, J. e ATHAYDE, M., 2001a. Experiência, desenvolvimento profissional e saúde das mulheres-merendeiras-serventes. In: *Trabalhar em escolas? Só inventando o prazer* (Athayde, Milton, Brito, J., Barros, M.E. e Neves, M.Y., orgs.), pp. 51-70, Rio de Janeiro: Edições IBUP/CUCA.
- NUNES, B., BRITO, J. e ATHAYDE, M., 2001b. Readaptação profissional e produção de sentido no trabalho de merendeiras e serventes. In: *Trabalhar em escolas? Só inventando o prazer* (Athayde, Milton, Brito, J., Barros, M.E. e Neves, M.Y., orgs), pp. 185-213. Rio de Janeiro: Edições IBUP/CUCA.
- OLINTO, M & OLINTO, M., 2000. Raça e desigualdade entre mulheres: um exemplo no Sul do Brasil. *Cadernos da Saúde Pública*, 16 (4): 1137- 1142.
- OLIVEIRA, Eleonora Menecucci, 1997. Gênero, saúde e trabalho: um olhar transversal. In: *Trabalho, saúde e o gênero na era da globalização* (Oliveira, Eleonora Menecucci e Scavone, Lucila, orgs.), pp. 1-14, Goiânia: AB.
- OLIVEIRA, F.. 1995. Por uma bioética não sexista, anti-racista e libertária. In: *Estudos Feministas*, 3 (2).
- OLIVEIRA, Fátima, 1994. A interrelação e a interação classe, gênero e raça/etnia como elementos de análise da vida social. In: Seminário Gênero, classe e raça. *Que cara tem a mulher brasileira*, pp. 5-19, São Paulo: Instituto Cajamar.
- OLIVEIRA, Fátima, 1996. Os caminhos do feminismo na luta pela saúde da mulher. *Mulher e Saúde*. Belo Horizonte: MUSA.
- OLIVEIRA, Fátima, 1998. *Oficinas Mulher Negra e Saúde*. Belo Horizonte: Mazza.
- OLIVEIRA, Fátima, 1999. O recorte racial/étnico e a saúde reprodutiva. In: *Questões da Saúde Reprodutiva* (Giffin, K. & Costa S. orgs.). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- OLIVEIRA, Marta, 2001. Sobre a saúde da população negra brasileira. *Perspectivas em Direitos Reprodutivos*. São Paulo: MacArthur, 4 (2): 8-11.
- OLIVERIA, Fátima, 2001. *Saúde reprodutiva, etnicidade e práticas públicas no Brasil*. In: Seminário Raça/ Etnicidade na América Latina: Questões sobre Saúde e Direitos Reprodutivos. Departamento de Biologia. Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde. Instituto Oswaldo Cruz. Fundação Oswaldo Cruz.
- PAIXÃO, Marcelo J.P., 2003. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- PARO, Vitor Henrique, 1995. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã.
- PAULA. Entrevista. Rio de Janeiro: Escola Sudeste, junho de 2003.

- PENIN, Sônia, 1989. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez.
- PINTO, L. A. Costa, 1998 [1952]. *O negro no Rio de Janeiro*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- PINTO, Regina Pahim, 1987. A educação do negro; uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 62:3-34.
- PINTO, Regina Pahim, 1992. Raça e educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*, 80: 41-50, São Paulo, Fundação Carlos Chagas.
- PIZA, E. e ROSEMBERG, F. 2002. Cor nos censos brasileiros. In: *Psicologia social do racismo. Estudos sobre Branquitude e branqueamento no Brasil* (Carone, Iray e Bento, Maria Aparecida Silva, orgs.), pp. 91-120, Rio de Janeiro: Vozes.
- PIZA, Edith, 2002. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: *Psicologia social do racismo. Estudos sobre Branquitude e branqueamento no Brasil* (Carone, Iray e Bento, Maria Aparecida Silva, orgs.), pp. 59-90, Rio de Janeiro: Vozes.
- PIZA, Edith, 1995. Da cor do pecado. *Estudos Feministas*, 1:53-65, Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ.
- PONDÉ Milena P., 1997. Lazer: fator de proteção para a saúde mental de mulheres trabalhadoras? In: V Congresso Afro Brasileiro. *Livro de Resumos*. Salvador: UFBA.
- PORTELLI, Alessandro, 1996. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: *Usos e Abusos da história oral* (Amado, Janaina e Ferreira, Marieta de Moraes, orgs.), p. 103-130, Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- RAMALHO, Antonio S., MAGNA, Luís A. e SILVA, Roberto B. de Paiva, 2002. A Portaria MS n.º 822/01 e a triagem neonatal das hemoglobinopatias. *Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia*, 24 (04), São José do Rio Preto.
- RAMOS, Jair de Souza, 1996. Dos males que vê com o sangue: as representações raciais e a categoria do imigrante indesejável nas concepções sobre imigração da década de 20. In: *Raça, ciência e sociedade* (Chor Maio, Marcos e Santos, Ricardo Ventura, orgs.), p. 59-82, Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB,
- RELAÇÕES de Trabalho, organização e saúde dos trabalhadores em educação. 1998. Funcionários operacionais: uma escola com pés de barro. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação-CNTE/ Laboratório de Psicologia do Trabalho -UnB / UNICEF.
- RELAÇÕES raciais no contexto da globalização: dilemas e perspectivas da população negra, 1997. In: Seminário Relações Raciais e Mercado de Trabalho. *Anais*. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica.
- RELATÓRIO da Reunião Nacional de Mulheres Negras, 1997. Belo Horizonte.
- RIO DE JANEIRO (Cidade), [s.d.] Funcionário Residente. Documentação, pasta 11. E/DGA. Secretaria Municipal de Educação.
- RIO DE JANEIRO (Cidade), 1977. *Portaria*. E-DGE, nº 28, p. 8. Secretaria Municipal de Educação.

- RIO DE JANEIRO (Cidade), 1983. *Portaria E/DECT nº 6*. Secretaria Municipal de Educação.
- RIO DE JANEIRO (Cidade), 1984. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Relação dos voluntários que prestam colaboração como merendeiras. Rio de Janeiro: E-21º DEC [atual 8ª CRE].
- RIO DE JANEIRO (Cidade), 1989. *Ofício-Circular nº 30*. Divisão de Documentação, pasta 11, fls 349-359. E/DAD. Secretaria Municipal de Educação.
- RIO DE JANEIRO (Cidade), 1991. Artigo 11. Resolução nº 418, de 26 de março de 1991. Secretaria Municipal de Educação. *Diário Oficial*, ano 5, n.12, p. 34. Rio de Janeiro.
- RIO DE JANEIRO (Cidade), 1995. Departamento Geral de Perícias Médicas. Secretaria Municipal de Saúde. (mimeo).
- RIO DE JANEIRO (Cidade), 1997a. Secretaria Municipal de Educação. Resolução conjunta SME/FJG, nº 2, de 29 de agosto de 1997. Dispõe sobre o concurso público para provimento de cargos de merendeira do quadro permanente do município do Rio de Janeiro para a Secretaria Municipal de Educação. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, 11 (116): 11-12.
- RIO DE JANEIRO (Cidade), 1997b. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Recursos Humanos. Totalização dos Quadros de Professores e Especialistas.
- RIO DE JANEIRO (Cidade), 1997c. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Recursos Humanos. Quadro Geral – Unidades Convencionais (Apoio, Professores e Especialistas).
- RIO DE JANEIRO (Cidade), 1998a. *Totalização dos Quadros de Apoio*. Departamento Geral de Recursos Humanos. Secretaria Municipal de Educação.
- RIO DE JANEIRO (Cidade), 1998b. *Totalização dos Quadros de Professores e Especialistas*. Departamento Geral de Recursos Humanos. Secretaria Municipal de Educação.
- ROSEMBERG, Fúlvia, 1990. Segregação espacial na escola pública. *Estudos Afro-Asiáticos*, 19:97-108, Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Universidade Cândido Mendes.
- ROSEMBERG, Fúlvia, 1999. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 107:7-40, São Paulo.
- ROSEN, George, 1983. A evolução da medicina social. In: *Medicina social: aspectos históricos e teóricos* (Rosen, George). São Paulo, Global.
- ROSENTHAL, Gabriele, 1996. A estrutura e a *gestalt* das autobiografias e suas consequências metodológicas. In: *Usos e Abusos da história oral* (Amado, Janaina e Ferreira, Marieta de Moraes, orgs.), p. 193–200, Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- ROUSSO, Henry, 1996. A memória não é mais o que era. In: *Usos e Abusos da história oral* (Amado, Janaina e Ferreira, Marieta de Moraes, orgs.), p. 93-101, Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.

RUFINO, Alzira, [1998]. Violência contra a mulher: uma questão de saúde pública. In: VIOLÊNCIA contra a mulher, uma questão de saúde pública. Anais do IIº Encontro Nacional de Entidades Populares.

RUFINO, Alzira, 1993. Mulher negra: saúde, direitos reprodutivos e cidadania. *Casa de Cultura da Mulher Negra*. São Paulo, Santos: Coletivo de Mulheres Negras da Baixada Santista.

SAFFIOTI, Heleieth I.B., 1992. Rearticulando gênero e classe social. In: *Uma questão de gênero* (Costa, A. de O. e Bruschini, C. orgs.), pp. 183-215, Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

SAFFIOTI, Heleieth I.B., 1994. Violência de gênero no Brasil atual. *Estudos Feministas*. pp. 443-461. Rio de Janeiro: UFRJ.

SANSONE, Livio, 1992. Cor, classe e modernidade em duas áreas da Bahia. *Estudos Afro-Asiáticos* 23:143-175, Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Universidade Cândido Mendes.

SANSONE, Livio, 1993. Pai preto, filho negro. Trabalho, cor e diferenças de geração. *Estudos Afro-Asiáticos*, 25: 73-99, Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Universidade Cândido Mendes.

SANSONE, Livio, 1996. As relações raciais em *Casa Grande & Senzala* revisitadas à luz do processo de internacionalização e globalização. In: *Raça, ciência e sociedade* (Chor Maio, Marcos e Santos, Ricardo Ventura, orgs.), pp. 207-218, Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB.

SANSONE, Livio, 2002. Um campo saturado de tensões: o estudo das relações raciais e das culturas negras no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, 24, n. 1: 5-14. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Universidade Cândido Mendes.

SANT'ANA, Wania, 2001. Relações raciais no Brasil: Entre a unanimidade e a paralisia. *Perspectivas em Direitos Reprodutivos*, 4 (2): 53-69, São Paulo: MacArthur.

SANTOS, Boaventura de Souza, 2001. *A Crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. 3ª ed. v.1. São Paulo: Cortez.

SANTOS, Milton, 2000. As exclusões da globalização: pobres e negros. In: *Na própria pele. Os negros no Rio Grande do Sul* (Ferreira, Antônio Mário org.), pp. 9-20, Porto Alegre: CORAG/Secretaria de Estado da Cultura.

SANTOS-STUBBE, Chirly dos, 1998. Cultura, cor e sociedade: a questão da etnicidade entre as empregadas domésticas. *Estudos Afro-Asiáticos*, 33: 51-69. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Universidade Cândido Mendes.

SÃO PAULO (cidade), 1992. Quesito Cor. Introdução do quesito cor no sistema municipal de informação da saúde. Grupo de Trabalho. Centro de Epidemiologia, Pesquisa e Informação. Secretaria Municipal da Saúde. São Paulo: CEFOR (Cadernos CEFOR, 6).

SCHELBAUER, Analete Regina, 1999. Idéias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. *Revista Brasileira de História*, 19 (37): 99-106. São Paulo: ANPUH/ Humanitas Publicações.

- SCHUELER, Alessandra F. Martinez de, 1999. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*, 19 (37): 59-84. São Paulo: ANPUH/ Humanitas Publicações,
- SCHWARCZ, L. M., 1993. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras.
- SCHWARTZ, Yves, 1998. Os ingredientes da competência: um exercício para uma questão insolúvel. *Educação e Sociedade*, 19 (65). Campinas.
- SCHWARTZ, Yves, 2000. Trabalho e uso de si. Entrevista com Yves Schwartz. *Encontro França / Brasil* (mimeo).
- SCOTT, Joan, 1990. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 16: 5-22. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS.
- SCOTT, Joan, 1992. História das mulheres. In: *A escrita da história* (Burke, P. org.). São Paulo: Unesp.
- SELIGMANN-SILVA, Edith, 1994. *Desgaste mental do trabalho dominado*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Cortez Editora.
- SEN, Amartya, 2000. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SILVA, Ademir da, 1998. *Umbanda e Saúde*. Monografia em Histologia. Curso Técnico de Nível Médio em Saúde. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/ Fundação Oswaldo Cruz.
- SILVA, Denise Ferreira e LIMA, Márcia, 1992. Raça, gênero e mercado de trabalho. *Estudos Afro-Asiáticos* 23: 97-111. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos. Universidade Cândido Mendes.
- SILVA, Maria Stela Anunciação da, 1999. *Gênero, raça, profissão - uma análise histórico-social da trajetória da mulher negra na enfermagem em nível do 3º grau no Brasil*. Tese de doutorado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SILVA, Maria Stela Anunciação da, 2000. Mulher negra profissional na área de saúde. In: *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe* (Werneck, Jurema, org.), pp. 224-227, Rio de Janeiro: Pallas: Criola.
- SILVA, Nelson do Valle, 1988. Cor e processo de realização sócio-econômica. In: *Estrutura Social, Mobilidade e Raça* (Hasenbalg, Carlos, Silva, Nelson do Valle, orgs.), pp. 144-163, Rio de Janeiro: Vértice.
- SILVA, Nelson do Valle, 1994. Uma nota sobre “raça social” no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos* 26: 67-80. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos. Universidade Cândido Mendes.
- SILVA, Paula Cristina, 1997. *Negros à luz dos fornos: representações do trabalho e da cor entre metalúrgicos baianos*. São Paulo: Dynamis Editorial; Bahia: Programa A Cor da Bahia.
- SILVA, T.T., 1996. In: APPLE, M. W., Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. (Costa, M, V. org.), pp. 25, [Nota de rodapé], São Paulo: Cortez.

- SOIHET, Rachel, 1997. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: *História das mulheres no Brasil*. (Mary Del Priore, org.), pp. 362-400, São Paulo: UNESP.
- SOUZA, Eros de e BALDWIN, John R., 2000. A construção social dos papéis femininos. *Psicologia Reflexiva Crítica*, 13 (3). Porto Alegre.
- SOUZA, K., BRITO, J. e SANTOS, B. dos, 2001. Saúde do trabalhador e práxis educativa: a formação no processo de produção de conhecimento em saúde. In: *Trabalhar em escolas? Só inventando o prazer* (Athayde, Milton, Brito, J., Barros, M.E. e Neves, M.Y., orgs.), pp. 103-120. Rio de Janeiro: Edições IBUP/CUCA.
- SOUZA, Neusa Santos, 1983. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- SOUZA, Paulo Renato, 2000. Os mais desiguais. *Folha de São Paulo*. São Paulo.
- SOUZA, Vera Cristina, 1995. *Mulher negra e miomas: uma incursão na área da saúde, raça/etnia*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica.
- SPÍNOLA, Fernando, 1994. Hipertensão arterial, obesidade, diabetes. *Saúde Preventiva*, ano 2, n.3, Rio de Janeiro, SESI/DN, SEMED.
- STOLCKE, Verena, 1980. Mulher e Trabalho. *Estudos Cebrap 26: Trabalho e dominação*. São Paulo: Editora Brasileira de Ciências Ltda.
- STOLCKE, Verena, 1991. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade? *Estudos Afro-asiáticos*, 20: 101-119, Rio de Janeiro: Estudos Afro-Asiáticos. Universidade Cândido Mendes.
- STOLCKE, Verena, 2001. A new world engendered. The Building of the Transatlantic Hispanic and Luso-American Empires between the XVI and the XIX Centuries. In: *Seminários de História e Antropologia*. Rio de Janeiro: IFCS/ UFRJ. (mimeo).
- TAVARES, Ricardo, 1991. Negros e mestiços: vida, cotidiano e movimento. *Proposta. Experiências em educação popular*, 15 (51): 28-31, Rio de Janeiro: Fase.
- TEIGER, C., 1998. El trabajo, esse oscuro objeto de la Ergonomía. In: *Ergonomia: conceptos y métodos* (Castillo, J. J. e Villena, J. eds), pp. 141-162, Madri: Editorial Complutense.
- TEIXEIRA, Moema de Poli. 1998. “Negros em ascensão social”. *Trajetórias de alunos e professores universitários no Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Museu Nacional da UFRJ. Rio de Janeiro.
- TELLES, Edward, 2003. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford.
- THOMPSON, Paul, 1992. *A voz do Passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,.
- TODOROV, Tzvetan, 1993. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Zahar.
- TOURTIER-BONAZZI, Chantal de, 1996. Arquivos: propostas metodológicas. In: *Usos e Abusos da história oral* (Amado, Janaina e Ferreira, Marieta de Moraes, orgs.), p. 233-245, Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.

- TRAGTENBERG, Maurício, 1994. Prefácio. In: *Desgaste mental do trabalho dominado* (Seligmann-Silva, Edith). Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Cortez Editora.
- TRAVASSOS, C.; VIACAÇA, F.; FERNANDES, C.; ALMEIDA, C. M., 2000. Desigualdades geográficas e sociais na utilização de serviços de saúde no Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, 5 (1): 133-149.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo, 1987. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.
- TUNDES, Silvério Almeida e COSTA, Nilson do Rosário (org.), 1994. *Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil*. 4. ed. Petrópolis: Vozes / ABRASCO. Apud MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues, 1999. Professoras negras na Primeira República. In: *Relações raciais e educação: alguns determinantes* (Oliveira, Iolanda org.). Niterói: Intertexto.
- TURRA, Cleusa e VENTURINI, Gustavo (orgs.), 1995. *Racismo Cordial. A mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil*. São Paulo: Folha de São Paulo/ Datafolha / Ática.
- TWINE, F., 1996. O hiato de gênero nas percepções de racismo – o caso dos afro-brasileiros socialmente descendentes. *Estudos Afro-Asiáticos* 29: 37-54, Rio de Janeiro: Estudos Afro-Asiáticos. Universidade Candido Mendes.
- TWINE, F., 1998. *Racism in a racial democracy. The maintenance of white supremacy in Brasil*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- VALLADARES, Lúcia, 1991. Cem anos pensando a pobreza (urbana) no Brasil. In: *Corporativismo e desigualdade: a construção do espaço público no Brasil* (Boschi, R. org.). Rio de Janeiro, IUPERJ - Rio Fundo Editora.
- VANESSA. Entrevista. Rio de Janeiro: Escola Sudeste, junho de 2003.
- VIOLÊNCIA contra a mulher, uma questão de saúde pública, [1998]. In: IIº Encontro Nacional de Entidades Populares. Anais. Santos/ São Paulo: Casa de Cultura da Mulher Negra. 83 p.
- VOGEL, Laurent, 2000. Um contributo do Quebeque para um debate indispensável ao movimento sindical na Europa. In: *Compreender o trabalho das mulheres para o transformar* (Messing, Karen. org.). Portugal: CITE.
- WERNECK, Jurema (org.), 2000. *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe*. Rio de Janeiro: Pallas: Criola.
- WILLIAMS, David R., 1999. Race, socioeconomic status, and health. The added effects of racism and discrimination. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 896: 173-178.
- WINANT, Howard, 1994. *Racial conditions*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ZARIFIAN, Philippe, 2002. Marx, la qualification et le rapport social de sexe. *Cahiers du Genre*, 32: 63-86.

ANEXOS

ANEXO II

ROTEIRO TEMÁTICO DAS ENTREVISTAS

1 DADOS PESSOAIS

- NASCIMENTO
- NATURALIDADE:
- COR (AUTOCLASSIFICAÇÃO SEGUINDO O IBGE)
- ESTADO CIVIL
- NÍVEL DE ESCOLARIDADE
- PARTICIPAÇÃO EM CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL. QUAL, QUANDO E ONDE.
- RELAÇÃO ENTRE ACESSO À EDUCAÇÃO FORMAL E CLASSE/ GÊNERO/ COR.
- COR DO CÔNJUGE.
- PROFISSÃO DO CÔNJUGE
- NÚMERO E IDADE DOS FILHOS.
- ESCOLARIDADE DOS FILHOS
- ADMISSÃO E TEMPO DE TRABALHO

2 SOBRE MORADIA

- ALUGADA OU PRÓPRIA
- PARCERIAS NO PAGAMENTO DO ALUGUEL/CASA PRÓPRIA.
- CONDIÇÕES DE AQUISIÇÃO DA MORADIA. DIFICULDADES OU NÃO ENCONTRADAS PARA O PAGAMENTO.
- NÚMERO DE RESIDENTES NA MORADIA.
- DESCRIÇÃO DA MORADIA (NÚMERO DE CÔMODOS, ÁGUA ENCANADA, LUZ ELÉTRICA, TIPO DE ALVENARIA, TELHADO, DE PISO, DE JANELAS).
- COMODIDADES DOMÉSTICAS: APARELHOS ELETRODOMÉSTICOS, TELEFONE, ETC
- SATISFAÇÃO OU NÃO EM RELAÇÃO À MORADIA E A LOCALIZAÇÃO DESSA. RAZÕES.
- OPINIÃO SOBRE SERVIÇOS ESSENCIAIS NO BAIRRO ONDE MORA: MAIORIA DE NEGROS/BRANCOS – POBRES/RICOS.

3 ACESSO AO TRABALHO ESCOLAR

- MORADIA: LONGE OU PERTO DO TRABALHO.
- TIPO DE TRANSPORTE UTILIZADO, TEMPO E DINHEIRO GASTO. O AUXÍLIO TRANSPORTE.
- DISCRIMINAÇÃO SEXUAL E RACIAL EM TRANSPORTES

4 VIDA PESSOAL E RELAÇÕES DE TRABALHO= CLASSE, GÊNERO E COR

- GÊNERO E COR COMO FORMAS DIFERENTES DE VIVER E DE TRABALHAR.
- EXPERIÊNCIA PESSOAL E/OU FAMILIAR DE ALGUM TIPO DE PRECONCEITO E/OU DISCRIMINAÇÃO, EM VIRTUDE DE COR/APARÊNCIA, NA INFÂNCIA/ VIDA ADULTA [NA ESCOLA, LOCAIS DE TRABALHO, LOCAIS PÚBLICOS E SERVIÇOS DE SAÚDE].
- MERCADO DE TRABALHO E “BOA APARÊNCIA”: IMPOSSIBILIDADE CONCRETA, PESSOAL, FAMILIAR OU DE AMIGOS, EM CONSEGUIR EMPREGO.
- SENTIMENTOS SOFRIDOS
- ESTRATÉGIAS/TÁTICAS UTILIZADAS PARA EVITAR/SUPOORTAR SOFRIMENTOS POR CAUSA DE GÊNERO/COR/ POBREZA

5 SOBRE VENCIMENTOS

- SUFICIÊNCIA OU NÃO DO SALÁRIO. A QUESTÃO DO JUSTO SALÁRIO
- OUTRA FONTE DE RENDA: TIPO DE ATIVIDADE E TEMPO PARA REALIZAÇÃO DA MESMA.
- COMPOSIÇÃO DA RENDA FAMILIAR

6 O TRABALHO EM ESCOLAS

- TIPOS DE TRABALHOS REMUNERADOS EXERCIDOS ANTES DO DAS ESCOLAS.
- RAZÕES PARA TRABALHAR EM ESCOLAS PÚBLICAS
- TRABALHAR EM ESCOLA E MODIFICAÇÃO NA VIDA PESSOAL
- TIPOS DE TAREFAS QUE UMA MERENDEIRA/SERVENTE REALIZA NA ESCOLA
- CONDIÇÕES DO LOCAL DE TRABALHO (BARULHO, ILUMINAÇÃO, VENTILAÇÃO, CALOR DA COZINHA E DO FOGÃO, FRIO DO FREEZER, INSALUBRIDADE, ADEQUAÇÃO DOS AMBIENTES E DISPOSIÇÃO ESPACIAL DOS OBJETOS DE TRABALHO).
- CONDIÇÕES PESSOAIS (PESO DAS PANEIAS OU DOS SACOS DE LIXO, MOVIMENTOS REPETITIVOS, FICAR MUITO TEMPO EM PÉ).
- SENTIDO DO/NO TRABALHO. IMPORTÂNCIA DE SEUS TRABALHOS PARA O PROCESSO PEDAGÓGICO.
- RECONHECIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE O TIPO DE TRABALHO DE MERENDEIRAS E SERVENTES.
- RAZÕES PARA SUPORTAR AS CONDIÇÕES DE TRABALHO ESCOLAR
- ESPERANÇA EM MUDAR DE VIDA E TRABALHO: OPÇÃO POR OUTRO TIPO DE TRABALHO. RAZÃO.

7 RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE BRANCOS E NEGROS NA ESCOLA E SAÚDE

- GÊNERO E COR DE SERVENTES, DE MERENDEIRAS E DE PROFESSORES. RAZÕES DAS FREQUÊNCIAS.
- DISCRIMINAÇÕES E/OU PRECONCEITOS DE GÊNERO ENTRE OS HOMENS E MULHERES NA ESCOLA. EXEMPLOS
- RELAÇÕES INTER-RACIAIS NA ESCOLA: COMPARAÇÃO DE TRATAMENTO ENTRE AS FUNCIONÁRIAS BRANCAS E NEGRAS PELOS ALUNOS, PROFESSORES, DIRETORES, FUNCIONÁRIOS E RESPONSÁVEIS.
- COMPARAÇÃO DA DIVISÃO DE TAREFAS NOS LOCAIS DE TRABALHO ENTRE AS FUNCIONÁRIAS BRANCAS E NEGRAS PELA DIREÇÃO E/OU DOCENTES.
- RELATO DE PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÃO DE ALUNO/A OU PROFESSOR/A EM VIRTUDE DA COR/APARÊNCIA. REAÇÃO E SENTIMENTOS SOFRIDOS.
- PALAVRAS / DITADOS POPULARES / PIADAS QUE IRONIZAM/ HUMILHAM A MULHER NEGRA NO AMBIENTE DE TRABALHO. RAZÕES. SENTIMENTOS E ATITUDES DIANTE DESSE FATO.
- CONVIVÊNCIA COM OS FUNCIONÁRIOS DE OUTRA RAÇA/COR. RAZÕES.
- POSIÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E DE RAÇA. MANIFESTAÇÕES PEDAGÓGICAS. OPINIÃO.
- CONHECIMENTO SOBRE O MOVIMENTO NEGRO. OPINIÃO
- COMEMORAÇÃO DO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA. CONHECIMENTO DO MESMO .OPINIÃO SOBRE IMPORTÂNCIA.

8 RELAÇÃO TRABALHO/SAÚDE

- COMPREENSÃO DO QUE É SAÚDE. O SENTIMENTO DE ESTAR COM SAÚDE
- INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS SOBRE OS CUIDADOS PARA UMA VIDA SAUDÁVEL. MANEIRA DE CONHECÊ-LAS
- ALGUMA DOENÇA CRÔNICA. FORMA DE CONVIVÊNCIA COM A MESMA NO TRABALHO. TIPO DE TRATAMENTO.
- TIPOS DE DOENÇAS RECENTES. TRATAMENTO DAS MESMAS.
- PLANO DE SAÚDE. TIPO DE SERVIÇO DE SAÚDE PROCURADO. TRATAMENTO RECEBIDO NOS SETORES DE SAÚDE.
- TIPOS DE DOENÇAS DA FAMÍLIA: PAIS, IRMÃOS, FILHOS, COMPANHEIRO/MARIDOS. TRATAMENTOS.
- CONDIÇÃO FINANCEIRA DE TRATAMENTO: DINHEIRO PARA REMÉDIOS OU EXAMES. COMO RESOLVER.
- CURAS ALTERNATIVAS, TIPO REZADEIRA, BENZEDEIRA OU PAI/MÃE DE SANTO. RAZÕES.
- CONHECIMENTO SOBRE DOENÇAS ESPECÍFICAS DA POPULAÇÃO NEGRA: ANEMIA FALCIFORME, HAS, DIABETES TIPO II, MIOMAS, DOENÇAS RENAIAS.
- NECESSIDADE DE SERVIÇOS DE SAÚDE COM ATENDIMENTOS ESPECIAIS PARA POPULAÇÃO NEGRA.
- TIPO DE SENTIMENTO APÓS UM DIA DE TRABALHO.
- RELAÇÃO ENTRE A ORGANIZAÇÃO/GESTÃO ESCOLAR E CONDIÇÕES DE TRABALHO E A AQUISIÇÃO DE DOENÇAS. QUAIS AS FREQUENTES. ATITUDE NO TRABALHO DIANTE DE POSSÍVEL DOENÇA.
- OFERTA DE SERVIÇO DE SAÚDE DO GOVERNO: EXAME DE SAÚDE ADMISSIONAL E/OU PERIÓDICO.
- UTILIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DA BIOMETRIA. DGPM.
- ATENDIMENTO E SOLUÇÃO OFICIAL DADA AO PROBLEMA DE SAÚDE, PESSOAL OU DE COLEGAS: LICENÇA E/OU READAPTAÇÃO MÉDICA. TEMPO DURAÇÃO. PERÍODO.
- CONFLITOS ESCOLARES, OU NÃO, EM VIRTUDE DE LICENÇA OU READAPTAÇÃO. SOLUÇÃO DADA.
- SITUAÇÃO DE SAÚDE APÓS A LICENÇA OU READAPTAÇÃO.
- ESTRATÉGIAS/TÁTICAS UTILIZADAS PARA EVITAR DOENÇAS OU ACIDENTES DE TRABALHO
- ALIMENTAÇÃO. SONO TEMPO PARA DESCANSAR.
- DINHEIRO PARA LAZER, VIAGENS, PASSEIOS ETC.
- MUDANÇAS NECESSÁRIAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO AMBIENTE ESCOLAR PARA CONSERVAR A SAÚDE DE MERENDEIRAS E SERVENTES.

9 FINAL

- COMENTÁRIOS PESSOAIS.
- AGRADECIMENTOS

ANEXO III

PERFIL DO UNIVERSO ENTREVISTADO

1. Ano de 2000 - Escola Centro

1.1. Merendeira Gilda

Gilda, com 51 anos é casada, moradora do bairro suburbano de Marechal Hermes, situado ao longo da rede ferroviária Central do Brasil. Reside, apartamento alugado, com seus familiares nessa região desde os seis anos de idade. Seu local de trabalho, quase no centro da cidade, é bastante longe, necessitando de utilizar dois ônibus para o percurso, ou apenas um, quando está disposta a andar muito, enfrentando um ambiente “perigoso” nas vizinhanças da escola. Seus filhos, um pedreiro e um vigilante, possuem o ensino médio incompleto, sendo um casado e pai de quatro filhos e um solteiro que ainda mora com ela. Seu marido, embora aposentado, continua trabalhando na mesma firma de construção civil. É uma pessoa de porte grande, agradável e expansiva, sendo sua maior virtude a “paciência com todos, não é nem só com meus familiares. Pro colégio, com as crianças, com as pessoas”. Possuindo uma escolaridade acima da exigida para sua função, cursou um pré-vestibular, objetivando entrar para Faculdade de Direito. Tendo feito concurso para merendeira em 1985 e obtendo, segundo ela, boa classificação, foi efetivada em 1987.

Por ter sido eleita uma das representantes da escola no SEPE, tem contribuído ativamente com a discussão sobre trabalho e saúde, principalmente entre as funcionárias. Seguindo esse raciocínio, teve presença marcante em uma reunião de professores em julho de 2000, na qual a direção permitira espaço para um militante sindical exibir um vídeo, gravado num dos Encontros de Representantes de Escola, onde ela e outra professora debatiam aquele tema. Dela, obtivemos boa receptividade para realizar a entrevista, mas preferiu em lugar externo à escola, não esquivando-se de falar sobre o que lhe fora perguntado, a não ser que desconhecesse o assunto. Em relação à cor, a classificamos de parda, só que parece que deseja apresentar-se como branca, adotando seus padrões estéticos, já que na festa junina daquele ano estava com os cabelos alisados e tingidos de louros.

2.2. Merendeira Mila

Essa funcionária nasceu em 1963, em São Cristóvão, bairro tradicional do Rio de Janeiro, filha de pai ferroviário e mãe dona de casa, tendo, portanto, trinta e sete anos

de idade, em 2000. Solteira, já coabitou com um professor de geografia que atualmente cursa o mestrado, sendo ele o pai de seu único filho de 11 anos. Atualmente, mora com a mãe e irmãos em apartamento próprio, pequeno e simples, situado no interior do bairro periférico de Bangu, longe do trabalho. Sua situação de vida pessoal, em seu entendimento, é boa, em razão dos benefícios monetários concedidos pelo atual namorado, possuindo telefone celular e carro, ou seja, tem “tudo direitinho, como pobre, vivo razoavelmente bem”. Sua escolaridade é de nível superior completo, tendo cursado a Faculdade de Fonoaudiologia antes de candidatar-se como merendeira em 1989.

Após sua readaptação, por causa de doença crônica, mudou de função e trabalha na secretaria da escola, e como chega muito cedo à escola que não possui funcionária-residente, ficou encarregada de abrir a escola, no lugar da direção. Talvez por conta de suas características pessoais, porquanto, além da escolaridade superior, tem uma figura marcante, sente-se discriminada pelas colegas e por alguns professores. No entanto, profissionalmente, Mila demonstra grande frustração porque não consegue firmar-se na profissão de fonoaudióloga a qual escolheu e conseguiu adquirir a difícil qualificação necessária. De certa forma, apresenta, por vezes, um certo desânimo e desesperança em modificar o seu quadro profissional.

De início, tivemos uma certa dificuldade em realizar a entrevista, pois ela desmarcou-a por duas vezes e quando voltamos a procurá-la na escola, encontrava-se de licença médica. Enfim, recebeu-nos em sua própria casa, onde conhecemos sua mãe, irmãos, cunhada e filho, aceitando responder o que lhe foi perguntando e ampliando inclusive as reflexões, sendo, das entrevistadas, uma das mais incisiva em admitir discriminações e preconceitos raciais na vida, no mercado de trabalho e na escola.

2. Ano de 2000 - Escola Sul

2. 1. Merendeira Marlene

Em sua apresentação, foi bastante explícita: “tenho quarenta e seis anos, só tenho o primeiro grau, tenho três filhos e um neto, sou divorciada, sou merendeira há quinze anos e há doze sou moradora residente”. Criou praticamente sozinha os três filhos que, após estudarem na escola sul até a oitava série, concluíram o ensino médio. Hoje em dia, mesmo tendo apenas um filho sob os seus cuidados, continua funcionária-residente por necessidade econômica, já que preferia morar em outro lugar, se pudesse. Marlene foi classificada por nós de cor parda, porém descobrimos que ela considerava-se branca. Franca e pouco subserviente, Marlene é tida pela comunidade escolar como uma funcionária “antipática” e pouco prestativa, possivelmente por ela não aceitar

resolver problemas de alimentação do corpo docente, ao contrário da servente Lúcia e da merendeira do turno da manhã. Na verdade, ela circula muito pouco pelo edifício central da escola sul, em virtude de sua personalidade arredia e pelo acúmulo de serviço, pois, no turno da tarde, cozinha, às vezes, com ajuda da servente Lúcia, uma média diária de 200 a 250 refeições, às custas de sua saúde já bastante comprometida.

Apesar das péssimas condições de trabalho, segundo uma avaliação da gestão escolar, os representantes dos alunos aprovaram seu trabalho, considerando sua merenda a mais saborosa da escola.

2.2. Servente Lúcia

Essa funcionária é uma mulher com sessenta e dois anos de idade, viúva que, tendo criado um casal de filhos e uma sobrinha, atualmente responsabiliza-se pela criação de um de seus três netos. Nasceu no Rio de Janeiro, em uma favela de Copacabana, mas, após seu casamento, passou a morar de aluguel em Cascadura, um dos bairros suburbanos da Central do Brasil e, desde sua entrada ao serviço público sem concurso, há vinte anos, trabalha na mesma escola sul. Antes de suas atividades escolares, foi empregada doméstica em casas de família da zona sul, continuando a realizar, até o tempo presente, faxinas e comidas congeladas para as ex-patroas, além disso, explorava a cantina da escola, vendendo salgados, bolos, tortas e doces feitos em sua casa. Essas atividades extras eram os motivos principais de não ter solicitado remoção para escola próxima à sua moradia, embora por isso, necessitasse de sair de casa de madrugada e utilizar dois transportes diários tanto na ida quanto na volta. Entre as entrevistadas do primeiro período, é a menos escolarizada, só completando o primeiro segmento do ensino fundamental (primeira a quarta série), sendo que seus filhos estudaram até a quinta série.

Sua função na escola assemelha-se à de uma empregada doméstica de confiança porque, na medida que existem três serventes terceirizadas, somente ela limpa locais resguardados, como a secretaria e a sala de professores, vai à rua comprar o que a comunidade escolar precisa, leva e traz o “expediente escolar” representa os funcionários administrativos no Conselho Escola Comunidade (CEC) e auxilia a merendeira do turno da manhã. Porém, suas atividades diárias principais são responsabilizar-se com a cantina escolar e preparar refeições e lanches especiais para a direção e o corpo docente. Alia simpatia, presteza e familiaridade a seus atributos profissionais, que são cozinhar e limpar com qualidade. Apesar de ser uma funcionária de confiança, não circula na escola com autonomia e nem é valorizada à altura de seus

préstimos pessoais, pois ao ser chamada ao telefone, alguns professores recusaram-se a chamá-la, desligando-o (Observação de campo).

Durante a entrevista, revelou um modo de expressar calmo, com inflexão de voz baixa, respostas curtas e não comprometedoras do alto grau de confiança, dependência e cumplicidade que parecem existir entre ela, a direção e determinadas professoras. Portando-se com muita desconfiança e reticência, não revelou nenhum conflito escolar vivenciado por ela. Em sua fala, mostrou que construiu, durante seus trabalhos, uma rede de influências pessoais com diretoras, professoras ou ex-patroas das famílias importantes na zona sul, verdadeiro capital social, que lhe facilita circular tanto na dimensão privada de sua vida quanto na pública, possibilitando, por exemplo, tratamentos médicos anuais em hospitais e clínicas e outros favores.

2.3. Serventes Carmem e Aparecida

Essas duas mulheres negras, relativamente jovens, trabalham pela primeira vez, há apenas alguns meses, em escolas públicas como serventes terceirizadas de empresas de serviço de limpeza. Carmem já esteve nessa atividade em outros locais como escritório e hotéis e Aparecida fora empregada doméstica. Desempregadas, aceitaram esse tipo de trabalho por indicação de parentes e amigos que já trabalhavam em escolas, até porque as firmas contratam pessoas recomendadas pelas comunidades próximas às escolas ou pelas próprias unidades escolares. As serventes demonstraram satisfação com o ambiente da escola sul e gostariam de fazer concurso público para serem merendeiras, acreditando ser essa uma atividade que concede um maior *status* social e pedagógico do que o de servente. A permanência na escola pública fez-lhes perceber com mais nitidez a importância do trabalho docente, pois desconheciam o grau de preocupação da comunidade escolar com a aprendizagem de seus alunos, sendo a professora “uma mãe com nosso filhos”.

As duas moram em favelas na zona sul do Rio de Janeiro, gastando até uma hora de ônibus no percurso. Carmem, quarenta anos, mãe solteira de dois filhos em idade escolar, sendo um com problema de distúrbios de linguagem e deficiências de aprendizagem, se pudesse escolher, trabalharia como depiladora em salão de beleza, profissão cursada no SENAC anos atrás. Aparecida, com vinte e sete anos de idade, não escolhia trabalhos, fazia qualquer coisa. Tem dois filhos do primeiro casamento e esperava, com seu atual cônjuge, o terceiro filho para o final do ano de 2000, o que poderia ser uma situação problemática diante da falta de segurança de trabalhar em firmas de limpeza. Conformada com tais situações ocupacionais constantes em sua vida

de mulher negra e pobre, a atual não lhe desperta muita preocupação, pois já acostumou aos empregos temporários.

Quietas e reservadas no convívio com o corpo docente, são expansivas no trato com as merendeiras e com a única servente ainda funcionária pública. Apesar da precariedade dos vínculos com a escola, conseguimos gravar uma entrevista coletiva com as duas, após o trabalho diário, em troca de ajuda financeira para passagens. Essa experiência mostrou-se interessante porque pareceu-nos que suas opiniões coincidiram em vários tópicos, principalmente referentes às questões de gênero e de raça. Em geral, suas respostas foram curtas e atropeladas uma pela outra. Dentre todas as depoentes, foram as únicas que interrogaram-nos a respeito dessa pesquisa.

3. Ano de 2000 - Escola Oeste

3.1. Merendeira Amanda e Servente Maria

Trabalhamos na mesma escola de Maria e Amanda durante dez anos. Assim, as duas receberam-nos bem, demonstrando grande apreço no nosso interesse por suas memórias e ficaram orgulhosas por falarem de si próprias, seus trabalhos e suas vidas familiares. As entrevistas aconteceram em diferentes manhãs de sábados na própria escola, sem atividades pedagógicas, com permissão da direção. Maria e Amanda trazem, em suas personalidades femininas, o perfil, geralmente aceito, das merendeiras e serventes mais antigas no serviço público. Mulheres negras com mais de 60 anos de idade, tendo entrado para o funcionalismo escolar, com 40 anos ou mais e sem concursos, apresentavam uma escolaridade baixa e viveram em precárias condições de vida. Conformadas com a vida, foram preparadas para os serviços femininos, tanto em casas de seus familiares, quanto em residências de outros, realizando suas tarefas domésticas com amor aos filhos, netos, bisnetos e, na escola, aos alunos. Ambas trabalharam mais de vinte anos na mesma escola, eram hipertensas e ficaram readaptadas durante dez anos antes de se aposentaram em 1998. A diferença entre as duas, além das funções, destaca-se na maneira pessoal de comportar-se no mundo.

Amanda é uma senhora alta de risadas largas e vozeirão profundo, gíngado no corpo e jeito matreiro, estando sempre pronta a fazer uma pilhéria com professores e colegas. Viúva, teve três filhos, dois homens e uma mulher, “dois casados e o outro tem um montão de filho”. Na ocasião da entrevista, possuía dez netos e duas bisnetas e, como fomos professora de alguns de seus netos, sabemos que criou vários deles, ajudando na educação de outros. Expressando sua responsabilidade e carinho materno, afirma que “podendo, eu ajudo até os osso, meu Deus do céu”. Com exceção da filha

com o ensino médio incompleto, não conseguiu que seus filhos completassem o ensino fundamental, mas espera que seus netos o façam, apesar de alguns já terem abandonado os estudos, uns devido à gravidez precoce e outros pelo desestímulo sentido na vida escolar pública. Objetivando aumentar seus poucos rendimentos, vende de tudo: roupas e calçados usados, cosméticos e bijuterias. Contudo, leva sua vida, dura e sacrificada, com alegria e otimismo, fé em Deus, gostando de festas e diversões. Como gosta de cozinhar, constantemente, em suas frases, surgem referências a doces e a sabores.

A servente Maria, calma e de voz baixa, nasceu no interior de Minas Gerais, vindo para o Rio de Janeiro casada com um mecânico, do qual teve quatro filhos que lhe deram quatro netos. Escolheu trabalhar em escolas “por causa do horário, por causa dos filhos. Filho pequeno, não podia ficar o dia todo fora de casa”. Parece estar em uma boa fase de vida, após a aposentadoria, participando de programas da terceira idade com caminhadas, passeios e acesso às informações sobre os cuidados com a saúde. Em relação aos estudos de seus filhos, Maria é uma mulher em grande parte vitoriosa, pois três deles completaram o ensino médio, um profissionalizou-se no exército, e apenas um estudou somente o ensino fundamental. Sua readaptação deveu-se a problemas de hipertensão, doença que lhe acometeu desde nova, atrapalhando-lhe os estudos noturnos, porque “pra andar era muito difícil”. Assim, parou na sexta série do ensino fundamental, nunca procurando cursos para melhorar sua vida profissional: mulher e mãe de quatro filhos, o que escolheu como trabalho remunerado lhe bastou.

Maria sempre nos pareceu tímida, calada, sem muita iniciativa, no entanto, seu relato demonstra que soube lutar pelos seus direitos de servente readaptada. Mostrou-se bastante receptiva em conversar conosco num sábado de manhã, apesar de falar com mais desenvoltura antes e depois da gravação porque nervosa, durante a mesma, não conseguia articular muito bem seu pensamento, havendo necessidade de incentivos e explicações para nossas indagações, sendo curtas suas respostas.

4. Ano de 2003 – Escola Sudeste

4.1. Merendeira Alice

Nasceu na cidade do Rio de Janeiro, em 1956, tendo 47 anos de idade, é viúva e tem uma filha de 22 anos que estudava no último período de Psicologia na Uerj. Atualmente, mora, no mesmo bairro da escola, com os pais, três irmãos e um sobrinho em apartamento próprio, financiado pela Prefeitura em nome de um irmão. Alice tem o ensino médio completo e gostaria de ter estudado medicina, mas foi impossível, devido ao trabalho e suas condições de vida. Trabalhou desde os 13 anos de idade, cuidando de

criança na casa de família, sem carteira assinada e estudava de tarde. Após os 16 anos, foi ser vendedora em várias lojas, estudando à noite. Fêz curso de Mesoterapia e de Terapia Ocupacional, trabalhando nessa área quatro anos Sem muita segurança de emprego, tendo de cuidar da filha pequena, resolveu fazer o concurso público para merendeira, conseguindo ser uma das primeiras colocadas, indo trabalhar naquela mesma escola há já 15 anos.

Quando a entrevistamos, cozinhava alimentos, após o horário escolar [entre 6 e 14 horas] e nos fins de semana, congelando-os para vender. Gostaria de ter voltado a estudar no ano de 2003, cursando a Faculdade de Assistente Social, o que não conseguiu porque precisou cuidar do pai e da mãe, doentes. Assim, dois meses após a entrevista, em nova visita, ela contou-nos que parara de vender comida, embora necessitasse do dinheiro, pois reiniciara seus estudos à noite, com sacrifícios, no curso de auxiliar de enfermagem, pensando em abandonar a função de merendeira. Em sua relação com a comunidade escolar, revelou atritos com algumas merendeiras que entraram no concurso de 2002 e com a direção recentemente empossada pela CRE, numa substituição de gestão conflituosa para todos. Percebemos nesses problemas relacionais, o fato que era uma das mais antigas na escola e considerava-se com direitos e privilégios funcionais adquiridos com a direção anterior.

4.2. Merendeira Elisa

Casada, com 37 anos de idade, possuía três filhos. Nasceu na cidade do Rio de Janeiro, mas era moradora do interior fluminense, na cidade de São Gonçalo, em casa construída em terreno da sogra, cujo local era péssimo com valas, matagal, lixo, água clandestina e perigosos por causa do tráfico de drogas. Trabalha no turno da manhã [6 e 14 horas] e cursa uma Faculdade particular de Enfermagem, na cidade de Niterói, no turno da tarde e noite. Consegue freqüentar essa faculdade porque a mesma concede descontos de até 50% de bolsa de estudo para funcionários públicos municipais, mas mesmo assim, usa todo seu ordenado precisando da ajuda financeira do marido para o transporte, pois gasta uma média de mais de dez reais em ônibus. Ainda apanha dinheiro emprestado para transporte ou fotocópias de textos. Acorda às quatro horas da manhã e chega em casa após as 20 horas, quando vai estudar, ensinar filhos ou cozinhar marmitta para o marido, auxiliada, às vezes, pela sua filha adolescente. Seu percurso nos ônibus para a escola demora duas horas e na volta pode demorar até três horas, quando aproveita para estudar. Com todas essas atividades, não tem momentos livres e sua vida é muito difícil, ao que ela contrapôs: “vou tentar, agarrar com unhas e dentes, não vou

desistir”. Antes da faculdade e do concurso de merendeira em 2002, já fizera cursos de mesoterapia, de traumortopedia e de auxiliar enfermagem, área em que trabalhava. Gostaria de ser inspetora de alunos, mas não teve concurso. Pela sua trajetória, a função de merendeira é temporária: “como outras pessoas que estão ali, como forma de escada, como forma de crescer”. Ser merendeira é apenas um caminho para estudar “não tenho intenção de ficar nessa área, não tenho intenção nenhuma”. Porém, gostou de trabalhar na cozinha da escola, pela união das colegas e se for embora, irá com pesar.

Para ela, saúde é ter emprego, casa boa, lazer e família sem doenças. Apesar das dificuldades financeiras precisa pagar um oitavo de seu ordenado um plano de saúde e também psicóloga e fonoaudióloga por causa de problemas mentais de sua filha. Quase não dormia preocupada com a mãe que estava muito doente e sem lugar para uma necessária operação. Conhece anemia falsiforme e vitiligo = Postos de São Gonçalo estão preparados para atender. Além do ambiente da cozinha, quase não tinha contato com a comunidade escolar, mas achava que para melhorar as condições de trabalho na escola, deveria haver um posto médico e um psicólogo para conversar e desenvolver as relações humanas.

4. 3. Merendeira Márcia

Tem 45 anos de idade, é merendeira desde 1986, porém trabalhava na escola sudoeste há pouco tempo, indo para lá durante o período da interdição sanitária, não gostando da junção das duas escolas. Como não perguntaram nada a ela se queria, se pudesse escolher, não trabalharia naquela forma, estando muito chateada, cansada e estressada, porque ficava sempre mais tempo depois do trabalho, a cozinha era ruim, quente, havia muitas pessoas para o espaço pequeno, fogão estava entupido e enferrujado, havia vazamento embaixo da pia. Estava assustada com aquela situação, pois trabalhara dezesseis anos numa escola pequena com apenas cinco turmas de aula e dois turnos de merenda, cujo trabalho em seu turno dava conta sozinha. Sem tempo nem para almoçar, não tinha prazer de ir trabalhar, assim queria remoção para outra escola.

Classificada por nós como branca, declarou-se parda. Viúva tem duas filhas formadas em pedagogia pela UERJ e um filho de 30 anos que mora com sua mãe. Ela mora com um companheiro há 13 anos, em casa própria, no bairro de São Cristóvão, gostando de sua casa e desse lugar, cujo transporte era fácil para a escola. No fim da entrevista, disse que era estressante a viagem diária e queria ficar perto de casa. Estava cursando a 7ª série do ensino fundamental, com sacrifício, devido ao fato de sair de casa às 6h30min. e chegar 18h30min., quando vai para o estudo noturno, até 10h30min..

Driblava seu trabalho doméstico: quando dava após o trabalho e nos fins de semana. Na medida que não participa de reuniões da escola, desconhece se reconhecem seu trabalho que acha muito importante. Sua ocupação anterior foi em escritório de obras e lavanderia.

4.4. Merendeira Norma

Viúva, com 46 anos, era separada do marido há seis anos e tinha duas filhas casadas, uma, que estava se formando em enfermagem e outra, estudava na faculdade de turismo. Nasceu no estado do Rio de Janeiro, em Duque de Caxias e morava em casa própria na cidade de São João de Meriti, assim como toda sua família. Todavia, evitando muitos gastos de passagem, arranjara dormir em casa de amiga, próximo do trabalho.

Ela considerou-se uma pessoa com “sonhos ainda”, os quais são voltar a estudar, melhorar de vida e não passar o “resto da minha vida aqui na cozinha”, porque sua ocupação anterior era analista de crédito e já freqüentara vários cursos profissionalizantes. Na verdade, Norma, foi ser merendeira por causa do desemprego, mas pretendia terminar um curso de enfermagem, qualificando-se nos cuidados com o idoso. Ela apresentou-se dizendo “Eu sou estressada, já sou por personalidade, [...] eu sou uma pessoa ativa, brigo, pelos meus direitos”. Embora seja merendeira admitida pelo concurso de 1992, mostrou-se com problemas de saúde, sentido dores no braço, pernas e mãos inchadas, pois o trabalho era muito estressante, fato que impedia, inclusive, bons relacionamentos entre colegas: “chega uma hora do dia que você não está nem podendo olhar um para a cara do outro. Porque é pressão de todos os lados, não é?”. Afora isso, demonstrou um ressentimento pelas merendeiras antigas, que, às vezes, não queriam trabalhar, então, evitando que as funcionárias novas absorvessem as “manhas” das antigas, achava que o melhor era separá-las por escolas. Mesmo assim, ela trabalhava depois de seu horário, por coleguismo, até porque vivia sozinha.

Essa merendeira foi bastante explícita ao contar o sofrimento de trabalhar na situação precária das cozinhas de escola, sendo que servir a comida às crianças era pior que cozinhar-la. Disse-nos que não tinha lazer, devido ao cansaço, assim, à noite e no final de semana, queria ficar sem fazer nada, dando um tempo para conseguir começar tudo de novo, na segunda-feira.

Embora desestimulada, principalmente com o funcionalismo público, gostava de fazer comida e alimentar as crianças. Suas reivindicações eram uma menor jornada de

trabalho, conseguir instrumentos adequados para que o trabalho fosse feito com mais rapidez e um relacionamento igual entre todas as pessoas da escola.

4.5. Merendeira Ângela

Essa merendeira, declarando-se “morena”, revelou muitos sofrimentos por preconceitos e discriminações raciais. Sua participação nas entrevistas foi acidental, pois ela vinha de outra escola e ficava quinze dias ajudando na merenda das duas escolas unidas. Nasceu no interior de Minas Gerais e veio para o Rio de Janeiro com 17 anos, a convite da irmã, por causa de sua saúde debilitada: após uma depressão pós-parto, ficara desempregada e separada do marido, mas grávida novamente. Aqui, casou e separou-se de novo, ganhando mais uma filha. Mora hoje em dia em São Gonçalo, interior do estado do Rio de Janeiro em casa pequena, que não lhe faz bem porque falta muita coisa e porque precisa repartir o aluguel e as despesas com filho mais velho, que estuda biologia em faculdade particular. A filha de onze anos, após as aulas, fica sozinha em casa. Trabalhou como empregada doméstica e, nos últimos dez anos, desempregada, congelava comidas em casas de família. Gostando de cozinhar, resolveu prestar o concurso para merendeiras em 2002, quer continuar nessa função, embora desconheça a quantidade de refeições que cozinha diariamente. Seu horário e a distância de trabalho não lhe concedem tempo para trabalhar em outra atividade, mas faz faxina ou passa roupa para fora, nos fins de semana. Nos domingos, adianta as tarefas domésticas da semana e às vezes, anda com a filha na praça, ou brinca com ela em casa.

Seus pais não estudaram e somente estimularam seus estudos até a 4^a série do ensino fundamental. Em sua escola de origem, participa das reuniões com professores até um certo momento e para melhorar as condições ambientais os funcionários deveriam ser mais informados sobre seus direitos e sobre o planejamento da escola, pois merendeira também faz parte da mesma. Leva uma vida normal, sem estresse. Estar com saúde é sentir-se bem interiormente, fazendo tudo alegre e satisfeita mas no fim do dia fica com as mãos inchadas e sente muita dor. Não tem luvas, já reclamou, mas dizem que não precisa. Reinvindicou que as merendeiras deveriam ter mais encontros assim como recesso nas férias dos alunos semelhante aos professores.

4.6. Servente Lene

Nasceu no Rio de Janeiro, está com 48 anos de idade e morava em Nova Iguaçu antes de ser funcionária residente daquela escola, há 15 anos, quando vivia situação problemática com o fim do seu casamento com dois filhos para criar. A possibilidade de ser moradora de escola municipal surgiu quando foi indicada por uma professora

parente da família onde ela trabalhava desde os quatorze anos e que continuara trabalhando, esporadicamente, mesmo depois de casada e de ter sido admitida como servente de escolas, após concurso. Naquele momento de vida, segundo ela, a casa da escola “era tudo de bom. Porque eu tinha dois filhos entrando na adolescência. Eu saía de casa às quatro horas da manhã, chegava as onze e meia da noite. Eu tinha dois empregos para poder sustentar a minha casa”. Atualmente, é casada de novo, tem um filho casado e pretendia tanto sair da função de residente, quanto retornar aos estudos, cursando uma faculdade particular de Direito, a que lhe concede 50% de desconto, porém o marido e o filho solteiro estão desempregados... Ela demorou aceitar ser entrevistada, depois convidou-nos para sua casa, à noite, sendo bastante comunicativa. Ao retornarmos à escola, ela estava muito triste porque passara no vestibular, no entanto percebia que não poderia arcar com as despesas do curso...

Como é a única servente ainda funcionária pública, após a terceirização da limpeza, ela está desviada dessa função, trabalhando na secretaria, sendo responsável pelas cadernetas, pela entrada e saída dos alunos e inspecionando a disciplina do recreio. É a encarregada de levar os documentos à CRE e, em situações de emergência, pela carência de merendeiras, ela já trabalhou na cozinha e deu “conta do recado”. Devido ao longo tempo de serviço e por residente, seu relacionamento com todos era muito bom.

4. 7. Servente Adailton

De cor parda, declarou-se “moreno”. É casado e sua esposa estava desempregada. Tem 53 anos e dois filhos que estudam naquela escola, pois mora no mesmo bairro, em casa própria. Nasceu na Bahia, vindo para o Rio de Janeiro passear aos 16 anos com os pais, que resolveram ficar. Estudou até a 8 série. Trabalhou desde os 13 anos como entregador de pão, depois foi cozinheiro profissional em restaurantes e supermercados. Desempregado, resolveu ser servente terceirizado de firmas de limpeza, enquanto esperava o tempo da aposentadoria e tinha uma opinião positiva sobre a firma que atualmente era contratada pela prefeitura, pois pagava os benefícios trabalhistas, mandava uniformes e bons materiais de uso, havendo uma supervisora interessada que passava três vezes por semana, anotando as reclamações. Mesmo assim, ele continuava solicitando o envio de botas e reivindicava um plano de saúde para o terceirizado. Circunspeto, Adailton defendia a idéia que ser transferido de escolas dependia do/a trabalhador/a, na medida que se trabalhasse bem, tivesse bom comportamento e boa procedência não seria substituído.

Naquela unidade escolar, já há um ano e oito meses, achava que as condições de trabalho eram satisfatórias, seu relacionamento com todos era bom, a escola reconhecia seu trabalho, principalmente os alunos que o respeitavam, nada havia para reclamar... “graças a Deus”. Entretanto, o problema que detectava era a (in)disciplina dos alunos, assim a mudança necessária, para melhorar o trabalho dos serventes, era aumentar o número de inspetores de alunos, já que o prédio da escola era muito grande e com vários andares e os dois inspetores não davam conta da desordem de mais de 1300 alunos. Ele, no decorrer de suas tarefas, observava a indisciplina, mas nada podia fazer ou opinar, porque não era funcionário público, mas, às vezes, quando lhe pediam, ele intervia e levava alunos problemáticos para a sala da diretoria. Apesar de ter filhos na escola, não conhecia as atividades e objetivos do Conselho Escola Comunidade (CEC), demonstrando a pouca participação dos responsáveis e/ou serventes no planejamento escolar. Em conversa informal, dissera-nos que após o trabalho, praticava ginástica e corrida na praia, comia de maneira correta e utilizava relaxantes musculares para dormir, no entanto, na entrevista gravada, não confirmou esse comportamento, dizendo-nos, ao contrário, que dormia bem, tendo uma “saúde de garoto” com pressão satisfatória e doava seu sangue tipo universal. Estudou até a oitava série

4. 8. Servente Eduardo

Classificado por nós como pardo, também se identificou como “moreno”. Ex-metalúrgico, foi ser servente terceirizado devido estar desempregado e com dificuldades de retornar ao ramo de sua especialidade, sendo que aquela era a primeira escola que trabalhava nessa função, há um ano mais ou menos. Solteiro, com 47 anos de idade, morava com a irmã, mas alugava uma moradia herdada dos pais. O “morro na Vila Cruzeiro”, em bairro suburbano, onde morava desde que nascera era, em outros tempos, muito bom, porém, com o tráfico nas favelas do “Complexo do Alemão” ficava perigoso, assim, “quando sai o tiroteio todo mundo para dentro de casa não é? Por causa de bala perdida”. Estudou até a oitava série e, em virtude de um boato que ameaçava o término da forma atual terceirização da limpeza escolar, ele se inscrevera no disputado concurso da Comlurb, sem muita esperança de ser aceito.

Declarou ter uma namorada casada e prováveis filhos “pelo mundo”. Sua aparência é a de um homem calado, sem muita comunicação ou relacionamentos na escola, todavia, revelou uma solidariedade social, querendo ganhar dinheiro para ajudar o próximo, pois tinha muitas pessoas sofrendo. Com nossa pesquisa foi pouco receptivo, e somente conseguimos sua autorização para entrevistá-lo, após muita insistência no

decorrer de várias visitas. Lacônico, com respostas curtas, esse servente confirmou que o problema maior das condições de trabalho era a (in)disciplina dos alunos, que precisavam ser mais compreensivos e higiênicos, e acreditava que aumentar o número de inspetores de alunos ajudaria. Embora sendo servente terceirizado, acreditava que deveria participar das reuniões com professores “porque, às vezes, uma opinião nossa vale muito, não é?”

Realizava, de vez em quando e por conta própria, exame de saúde nos postos municipais ou no INPS.

4. 9. Servente Paula

Nós a identificamos com a cor negra e ela também se apresentou como negra. Solteira, 26 anos, nasceu em Nova Iguaçu onde mora com sua família em casa espaçosa, em cujo quintal, moram muitos parentes, dentre eles, oito irmãos e dez sobrinhos. Seus pais vieram da Bahia, mas seu pai foi assassinado em assalto, quando era pequena. Porém, atualmente, estava morando no bairro do Flamengo em casa de sua madrinha, uma professora irmã da patroa da tia, para trabalhar e continuar seus estudos à noite porque parara na 4ª série do ensino fundamental. Quer estudar para melhorar de emprego, tem dificuldade de aprender português e matemática. Desde os quinze anos foi ser doméstica e babá e ajuda nas despesas de sua família. O trabalho dava-lhe liberdade e dinheiro. Gostaria de fazer concurso público, devido à segurança no emprego e sonhava ser enfermeira ou marinheira.

Trabalha como servente terceirizada em escolas há dois anos, mas naquela havia apenas um mês, substituindo uma servente que estava de férias, mas não gosta de ser transferida. Gostava da firma de limpeza porque pagava em dia e concedia licença médica, sendo esse tipo de contrato melhor que o trabalho como empregada doméstica, pois nesse último, ganhava-se menos e, dormindo na casa de família, quase não tinha tempo de descanso, sendo mais explorada. Geralmente, os professores são educados e a escola respeita o trabalho dos serventes, se estiver tudo limpo. Acredita que não precisa assistir as reuniões com professores, na medida que nada tem para falar com eles, pois sobre a limpeza da escola quem controla é a diretora e a supervisora da firma e o trabalho do professor nada têm com o dela. Contou que em outra escola havia diferença de tratamento entre homens e mulheres, porque um diretor dividia os trabalhos: os homens recebiam privilégios em forma de menos tarefas e de bolos, enquanto as mulheres faziam o trabalho pesado. A mudança necessária na escola era também a disciplina de alunos.

4. 10. Servente Vanessa

Essa servente terceirizada confirmou nossa classificação de sua cor, declarando-se ser negra e que estava satisfeita porque a mulher negra possuía honestidade. Mostrou um processo de branqueamento em sua família, pois tinha duas filhas “mulatas”, um filho “preto” e um bebê “mais clarinho”, nascidos de pais diferentes, sendo um branco, um mulato e um preto. Nasceu no Rio de Janeiro e estudou até quinta série, porque não gostava de estudar, sendo que seus filhos apresentavam a menor escolaridade em relação à idade.

Foi a mais lacônica de todos os entrevistados na escola sudeste, parecendo-nos a mais pobre de todas. Nossa afirmativa se justifica: fazia faxina fora do serviço de servente, e parara por causa do bebê; em vez de gozar o período de férias, vendeu-as, trabalhando, porque precisava do dinheiro; morava na favela “Chapéu Mangueira”, localizada no Leme, em casa de um cômodo, emprestada da família do atual marido, que também já tinha dois filhos de uniões anteriores; por falta de espaço e dinheiro, seus filhos moravam com a filha mais velha em favela no subúrbio. Com uma casa pequena e sem conforto, não podia ter lazer nela. Moradora desde lugar, há dez anos, declarou firmemente não gostar do mesmo, porque não acostumava com a situação difícil do morro, que não tinha água encanada e, sem lugar para estender a roupa, lavar era um sacrifício, tendo que pedir aos outros espaços para essa tarefa doméstica. Além disso, o ônibus não parava próximo, necessitando de subir o morro. Trabalhava em escolas, através de firmas de limpeza terceirizadas, há oito anos, ficando, algumas vezes, sem benefícios de férias, para não perder a renovação de seu contrato com as novas firmas contratadas pela prefeitura. Antes disso, fora empregada doméstica e voltará para esse serviço se precisar. Naquela escola estava há um ano e nove meses e afirmou que a firma atual era melhor que as outras, pois não atrasava pagamentos, embora não desse ajuda para passagens, porque alegava que ela morava perto, tendo que percorrer um longo caminho a pé. Apesar de confessar que seu sonho era trabalhar em firma de limpeza, que o trabalho e o relacionamento escolar era bons, com alunos maravilhosos e reconhecimento de sua importância, gostaria de ser servente pública para ter mais segurança de emprego.

Hipertensa, não tinha muito cuidado com sua saúde, fumava, bebia e gostava de “farra”, havendo parado de tomar o remédio que pegava no Posto de Saúde. Sua vida e trabalho deixava-lhe muita dor - nas pernas e na cabeça. Com sistema nervoso abalado, não dormia bem, ficava acordada, fingindo, mas não tomava remédio para dormir. Sua alimentação melhor devia-se à merenda escolar. Seu divertimento era o passeio na casa

da filha que era grande e em ambiente melhor. Em visita posterior, soubemos que seu filho de 17 anos, e amigos, fora assassinado por policiais, na volta de um baile *funk*.

5. Escola sudoeste

5. 1- Merendeira Isabel

Para nós, ela era uma mulher branca, que se apresentou como “clara, eu sou clara”. Nasceu no Rio Grande do Norte, vindo para o Rio em 1969, com um irmão para melhorar a vida que vivia com os pais, proprietários de pequena roça de subsistência. Antes de ser merendeira, há onze anos, trabalhou em confecção de roupas. Hoje, hipertensa com 59 anos de idade, estava em processo de separação, porque seu marido vivia com outra mulher. De suas filhas, uma era casada e formada em Pedagogia e a outra, solteira, cursando também Pedagogia, ambas na UERJ. Por causa de “micose nas unhas”, esteve de licença médica várias vezes até ser readaptada pela indicação médica, evitando-lhe prejuízos funcionais. Ela não participa do serviço de merenda, ficando responsável pela portaria da escola sudoeste, interditada: abre portões, atende telefones, recebe recados e leva documentos para a CRE. Aproveita sua flexibilidade de tarefas para vender na escola bijouterias, roupas e produtos em rede de revistas, como Avon e Hermes, além de costurar nas horas vagas. Sua escolaridade é de ensino médio completo, e acalentou o “sonho” de formar em farmácia, mas não teve condição. Hoje em dia, de vez em quando, pensa em voltar a estudar, todavia não tem “coragem”, porque chega muito cansada em casa.

Mora em casa própria, porém em “área de risco”, no “Complexo do Alemão”, favelas situadas no bairro de Inhaúma, sentindo-se discriminada por isso. Sua casa “não é barraco, [...] tem lage, tem piso [...] tem água [...] É pequenininho, quarto-sala, banheiro, mas é muito úmido tem muita infiltração, estraga as coisas que a gente compra e as paredes ficam cheias de infiltração fica o cheiro de mofo muito forte”. Seu percurso casa trabalho, a pé, depois trem e metrô, varia de uma hora a uma hora e meia.

5. 2. Servente Bruna

Cearense, casada, de cor branca, tem dois filhos, “um moreno e um mais claro, meio mulato”. Trabalhava na roça, veio para o Rio de Janeiro para tratamento ginecológico para ter filhos, pois seus bebês morriam ao nascer, assim gostava da cidade por aqui seus filhos viveram. Eles estudam num CIEP em horário integral, mas não tem ninguém para cuidar deles: sai de manhã e volta à noite. Mora em casa própria de um cômodo, comprada com o FGTS do marido, na parte alta da Rocinha, ou seja, no

bairro da Gávea. Sua casa é um espaço de harmonia e amor, com a família unida em paz. Gosta da rua de sua moradia onde as pessoas se respeitam porque são nordestinos.

Tem apenas a 5^a série do ensino fundamental, tentou voltar a estudar, mas os horários de trabalho não ajudam. Sendo, anteriormente, babá, ficou meses desempregada, porque sua ex-patroa queria que assumisse todas as tarefas da casa, então, procurou a firma de limpeza há dois anos. Estava decepcionada com a gestão de uma outra escola que não a permitira tomar conta de crianças nos banheiros, mas achava a escola sudoeste um local bom para se trabalhar, muito semelhante à uma casa. Contou um acidente de trabalho em outra escola: uma servente ao pegar um barril de material de limpeza, sofreu problema de coluna, sendo socorrida com atenção, na hora, pelo supervisor da firma que por acaso estava lá.

Rigorosa, com seriedade, declarou que o empregado terceirizado era melhor trabalhador, visando segurar o emprego e o funcionário público não trabalhava bem. Dessa forma, melhorando seu currículo, sem faltas, preferiu não tirar licença para uma minicirurgia, fazendo um acordo com colegas. Gostava de relaxar, ter bom humor, dormir bem para ter saúde. Seu lazer era passear com a família, deixando o trabalho doméstico para depois. Se pudesse escolher, queria ser costureira em grandes fábricas. Querendo ganhar mais dinheiro, vendia produtos através de revistas, o que muito lhe auxiliou quando seu marido ficou desempregado por dois anos, pois ela sustentava todas as despesas e até as passagens dele. Hipertensa encontrava em um Posto de Saúde na Rocinha remédios e acompanhamento regular da pressão e de outros problemas.

5. 3. Servente Bianca

Identificada por nós como branca, ela declarou-se “morena”. Nasceu em Pirpirituba, na Paraíba, casada, tem uma filha de quatro anos cuja cor é “bem morena. É uma morena chocolate”. Sua infância foi muito sofrida, o pai e mãe trabalhavam na roça, quando ficou órfã de mãe, fugiu da madrasta e foi morar, sem contar seu paradeiro a ninguém com uma família dos onze aos vinte e anos, trabalhando como doméstica, mas a patroa registrou-a como filha, deixando-a estudar até a 8^a série e ensinando-a a cozinhar. Veio para o Rio de Janeiro com irmãs, foi empregada doméstica, casou e mora de aluguel em “casa ótima” na favela do “Vidigal”, de onde diz gostar, pois mora “no alto”, parte tranqüila, sem muita violência. Residir no Vidigal tinha vantagens, podendo ter lazer nas praias e belas vistas da natureza, sendo perigoso para quem procurasse perigo. Enfrentou um difícil relacionamento com o marido, servente de obra, que bebia muito.

Trabalhava na escola sudoeste como servente terceirizada de firma de limpeza há três anos e, embora o trabalho fosse cansativo, pelo “sobe e desce escada, carregar peso”, preferia essa situação do que trabalhar em casa de família. Achava que como era nova, dormia e comia bem, por enquanto não sentia dor, semelhantes a outras colegas. Sonhava com outra profissão, diferente da dela, para a filha. Em sua opinião, a escola deveria ensinar os alunos a mudar o comportamento, evitando principalmente que pichassem as paredes, pois limpá-las era o que mais cansava, ficando com o braço dolorido. Não gostaria de participar de reuniões com professores, porque nelas nada havia que interessasse a ela, que somente fazia a limpeza cujo trabalho dava conta apenas à firma.