

ACESSO AOS DIREITOS SOCIAIS:
INFÂNCIA, SAÚDE, EDUCAÇÃO,
TRABALHO

Série Justiça e Desenvolvimento
Acesso aos direitos sociais: infância, saúde, educação, trabalho

Organizadores
Paulo Sérgio Pinheiro
Regina Pahim Pinto

Fundação Carlos Chagas
Diretor Presidente: Rubens Murillo Marques
Av. Professor Francisco Morato, 1565
CEP 05513-900
São Paulo – SP
Brasil
www.fcc.org.br

The Ford Foundation – Escritório Brasil
Representante: Ana Toni
Praia do Flamengo, 154, 8º andar
CEP 22210-030
Rio de Janeiro – RJ
Brasil
www.fordfound.org/riodejaneiro

The Ford Foundation International Fellowships Program (IFP)
Executive Director: Joan Dassin
809 United Nations Plaza, 9th Floor
New York, NY 10017
USA
www.fordfp.net

Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford – Seção Brasil
Coordenadora: Fúlvia Rosemberg
Av. Professor Francisco Morato, 1565
CEP 05513-900
São Paulo – SP
Brasil
www.programabolsa.org.br

SÉRIE JUSTIÇA E DESENVOLVIMENTO / IFP-FCC

ACESSO AOS DIREITOS SOCIAIS: INFÂNCIA, SAÚDE, EDUCAÇÃO, TRABALHO

ORGANIZADORES

**PAULO SÉRGIO PINHEIRO (NEV/USP)
REGINA PAHIM PINTO (FCC)**

REALIZAÇÃO



Fundação Carlos Chagas

APOIO



PROGRAMA INTERNACIONAL
DE BOLSAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
DA FUNDAÇÃO FORD



FORD FOUNDATION

Montagem de capa
Gustavo S. Vilas Boas

Diagramação
Kenosis Design

Revisão
Dayane Pal

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Acesso aos direitos sociais : infância, saúde, educação, trabalho /
Paulo Sérgio Pinheiro, Regina Pahim Pinto (orgs.). –
São Paulo : Contexto, 2010. – (Série justiça e
desenvolvimento/IFP-FCC)

Vários autores.

Realização: Fundação Carlos Chagas.

Apoio: Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da
Fundação Ford.

Bibliografia.

ISBN: 978-85-7244-443-9

1. Assistência social 2. Brasil – Política social 3. Cidadania
4. Ciências sociais 5. Direitos civis 6. Estado do bem-estar
7. Serviço social I. Pinheiro, Paulo Sérgio. II. Pinto, Regina
Pahim. III. Série.

09-11045

CDD-361

Índices para catálogo sistemático:

1. Assistência e direitos sociais : Bem-estar social 361
2. Assistência social : Bem-estar social 361

EDITORA CONTEXTO

Rua Dr. José Elias, 520 – Alto da Lapa
05083-030 – São Paulo – SP
PABX: (11) 3832 5838
contexto@editoracontexto.com.br
www.editoracontexto.com.br

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford	9
O Programa IFP no Brasil sob coordenação da Fundação Carlos Chagas.....	13
Prefácio.....	21
Cotidiano, trajetórias e sobrevivência de crianças e adolescentes em situação de rua	29
<i>Fábio Santos de Andrade</i>	
Desaparecidos civis: transformando os desaparecimentos de pessoas em um problema de segurança pública	45
<i>Dijaci David de Oliveira</i>	
Infância e imigração no contexto escolar português.....	63
<i>Maria Zenaide Alves</i>	
Cogestão: cidadania, relações interpessoais e o acesso à saúde.....	81
<i>Roseli Gonçalves da Silva</i>	
Integralidade das práticas em saúde: experiência da comunidade de Mangueiras na ilha de Marajó (PA) e o Sistema Único de Saúde.....	97
<i>Pedro Paulo Freire Piani</i>	

Aconselhamento genético e traço falciforme: o desafio ético de informar	113
<i>Cristiano Guedes</i>	
A influência da anemia falciforme na trajetória de crianças e adolescentes portadores da doença.....	127
<i>Eulange de Sousa</i>	
A formação de educadores sociais como estratégia para a promoção da inclusão social por meio da inclusão digital	147
<i>Francisco Domingos dos Santos</i>	
A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade no estado de São Paulo.....	163
<i>Fábio Aparecido Moreira</i>	
Senzalas das florestas: trajetórias e continuidades do trabalho escravo no Sudeste do Pará	177
<i>Jorge Luis Ribeiro dos Santos</i>	

APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, o Escritório do Brasil da Fundação Ford e a Fundação Carlos Chagas trazem a público a coletânea *Acesso aos direitos sociais: infância, saúde, educação, trabalho*, sexto volume da *Série Justiça e Desenvolvimento / IFP-FCC*, cujo objetivo é divulgar as pesquisas desenvolvidas por bolsistas egressos/as do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships Program – IFP), no decorrer dos seus cursos de mestrado ou doutorado.

A Fundação Carlos Chagas, responsável pela realização da *Série Justiça e Desenvolvimento / IFP-FCC*, é a instituição parceira do Ford Foundation International Fellowships Program na implementação, no Brasil, desta experiência pioneira de ação afirmativa na pós-graduação.

Compondo a *Série Justiça e Desenvolvimento / IFP-FCC*, já foram publicadas outras cinco coletâneas temáticas, a saber: *Educação*, organizada por Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Regina Pahim Pinto (2007); *Mobilização, participação e direitos*, organizada por Evelina Dagnino e Regina Pahim Pinto (2007); *Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas*, organizada por Renato Athias e Regina Pahim Pinto (2008); *Mulheres e desigualdades de gênero*, organizada por Marília Pinto de Carvalho e Regina Pahim Pinto (2008); *Ambiente complexo, propostas e perspectivas socioambientais*, organizada por Paulo Moutinho e Regina Pahim Pinto (2009).

Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford

Em 2001, teve início o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (IFP) com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior e apoiar a formação de uma nova geração de líderes da justiça social. Financiado com a maior concessão individual de verbas já feita pela Fundação Ford a um único programa, o IFP oferece bolsas de pós-graduação de até três anos para obtenção de títulos de mestre, doutor ou profissional especializado em uma ampla gama de disciplinas acadêmicas e campos interdisciplinares em qualquer país do mundo. O Programa trabalha em parceria com organizações locais em 22 países da Ásia, África, América Latina, além da Rússia, para identificar os fatores – entre os quais situação socioeconômica, gênero, etnia, raça, casta, religião, idioma, isolamento geográfico, instabilidade política ou deficiência física – que constituem as maiores barreiras à educação superior em determinados países.

Em nove anos de funcionamento, o IFP comprovou definitivamente que talento intelectual e compromisso social abundam nas comunidades marginalizadas de todo o mundo em desenvolvimento, e que o acesso à educação superior pode ser ampliado sem prejuízo dos padrões acadêmicos. Ao contrário, os/as bolsistas IFP têm obtido bons resultados em muitos dos programas de pós-graduação mais competitivos do mundo. O IFP selecionou mais de 3.300 bolsistas – cerca da meta-

de são mulheres – entre mais de 64 mil postulações completadas no mundo inteiro, indicando que há uma imensa demanda não atendida por educação superior avançada entre os/as candidatos/as com o perfil “IFP”. Na América Latina, mais de 800 bolsistas foram selecionados/as, incluindo brasileiros/as de descendência africana e indígena, bem como membros de grupos indígenas e de outras comunidades marginalizadas do México, da Guatemala, do Peru e do Chile. No mundo todo, mais de dois terços dos/as bolsistas IFP nasceram na zona rural ou em cidades pequenas; mais de 80% são os/as primeiros/as na família a obter grau universitário. Mais da metade dos/as bolsistas IFP têm mães que não frequentaram a escola ou apenas completaram o ensino fundamental; quase todos/as os/as bolsistas revelam que dificuldades financeiras e discriminação baseada em gênero, etnia ou outros fatores semelhantes foram os principais obstáculos enfrentados na busca de realizar seu sonho de educação superior.

Apesar dessas desvantagens, os/as bolsistas IFP se sobressaem nas atividades acadêmicas e também demonstram grande potencial de liderança na defesa da justiça social. No aspecto acadêmico, quase 2.900 bolsistas foram aceitos/as em mais de 500 universidades de mais de 40 países, incluindo instituições de alta qualidade na região de origem do/a bolsista, bem como nas principais universidades da América do Norte, da Europa e da Austrália. No começo de 2009, entre uma amostra de 1.000 ex-bolsistas, menos de 2% não havia conseguido terminar a bolsa, ao passo que 89% dos/as ex-bolsistas em programas de mestrado já haviam conseguido com sucesso seu título acadêmico. Globalmente, 14% dos/as bolsistas que concluiu o programa de mestrado com patrocínio do IFP prossegue seus estudos de doutorado, muitos com apoio de outras fontes.

Os/as bolsistas IFP não se tornam parte das estatísticas de “evasão de cérebros”. Dos/as ex-bolsistas, mais de 80% moram atualmente em seu país de origem, ao passo que a quase totalidade dos/as demais continuam no exterior em busca de títulos acadêmicos mais avançados ou complementando seu treinamento profissional. E, praticamente todos/as os/as ex-bolsistas – estejam eles/elas no país de origem ou no exterior dando continuidade aos estudos ou fazendo treinamento profissional – participam de atividades de justiça social. Já há exemplos remarcáveis de ex-bolsistas fundando ONGs e criando projetos de geração de renda para melhorar o padrão de vida em bairros pobres, estabelecendo e

dirigindo clínicas de saúde em áreas carentes, defendendo os direitos humanos entre populações vulneráveis e, em muitas instâncias por todo o mundo, combinando pesquisa acadêmica rigorosa com análise de políticas e ação social.

O IFP-Brasil, com quase 300 bolsistas selecionados/as desde 2002, tem papel de destaque nesse Programa mundial. O IFP-Brasil atuou com êxito no contexto dos debates nacionais sobre ação afirmativa que levantaram questões profundas sobre a discriminação endêmica no ensino superior brasileiro, particularmente na pós-graduação. O Programa IFP no Brasil vem recebendo apoio inestimável da Fundação Carlos Chagas, sendo administrado com competência e dedicação por uma equipe de seus pesquisadores. Conta, ainda, com assessoria de alguns/algumas dos/das principais pesquisadores/as acadêmicos/as e ativistas sociais brasileiros/as. O IFP-Brasil vem desenvolvendo um processo de seleção transparente, que atende aos membros das comunidades carentes, mas sem jamais sacrificar o rigor intelectual ou os padrões acadêmicos. Ao longo dos anos, o IFP-Brasil, com sua metodologia reconhecida e pelo seu rigor ético, vem criando uma merecida reputação como um programa pioneiro e inovador, o primeiro de ação afirmativa na pós-graduação brasileira.

Os/as autores/as dos trabalhos publicados neste volume – o sexto de uma importante Série que reúne e apresenta os trabalhos dos/as ex-bolsistas no Brasil¹ – responderam com êxito às exigências de programas de pós-graduação altamente competitivos. Eles/as obtiveram seu título acadêmico e também o direito de serem ouvidos/as como vozes autorizadas sobre o acesso aos direitos sociais, tema da maior importância tanto no âmbito nacional como internacional.

Como os outros volumes da *Série Justiça e Desenvolvimento / IFP-FCC*, esta coletânea apresenta vozes da sociedade brasileira que geralmente não são ouvidas pelos círculos acadêmicos. O IFP tem orgulho de apresentar este sexto volume desta Série, e reconhecer o esforço tanto

¹ O primeiro volume da *Série Justiça e Desenvolvimento / IFP-FCC, Educação*, foi organizado por Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Regina Pahim Pinto (2007); o segundo, *Mobilização, participação e direitos*, por Evelina Dagnino e Regina Pahim Pinto (2007); o terceiro, *Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas*, por Renato Athias e Regina Pahim Pinto (2008), o quarto, *Mulheres e desigualdades de gênero*, por Marília Pinto de Carvalho e Regina Pahim Pinto (2008) e o quinto, *Ambiente complexo, propostas e perspectivas socioambientais*, por Paulo Moutinho e Regina Pahim Pinto (2009).

dos editores quanto dos/as autores/as. Esperamos que esta publicação ajude a divulgar esses/as ex-bolsistas IFP a todas as pessoas interessadas nos importantes temas que aborda. A publicação permite, também, ressaltar o fato de que pesquisadores/as de grupos sociais marginalizados podem contribuir de forma substancial para a discussão abalizada sobre a realidade social brasileira, acrescentando informações valiosas ao corpo disponível de conhecimento e trazendo novas perspectivas para o tratamento de questões fundamentais de grande importância para a sociedade como um todo.

Joan Dassin
Diretora Executiva
Programa Internacional de Bolsas
de Pós-Graduação da Fundação Ford
Nova York

O Programa IFP no Brasil sob coordenação da Fundação Carlos Chagas

O Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford foi introduzido no Brasil em 2001, após estudo preliminar encomendado pelo Escritório do Brasil da Fundação Ford aos professores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG) e Marco Antonio Rocha (Fulbright do Brasil), que indicaram a Fundação Carlos Chagas como instituição brasileira a ser parceira do International Fellowships Program (IFP).

A indicação e o aceite da Fundação Carlos Chagas para ser parceira na implantação de experiência educacional inovadora e desafiante – o primeiro programa de ação afirmativa na pós-graduação brasileira – respaldam-se nas reconhecidas respeitabilidade e competência de nossa instituição no campo de seleção e formação de recursos humanos, bem como na produção e divulgação de conhecimentos em prol do desenvolvimento humano-social.

Assim, o trio de pesquisadoras do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas responsável pela coordenação do Programa IFP no Brasil (Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos e Regina Pahim Pinto) vem contando, nesta lida, com o acervo de experiências e competências institucionais acumulado nos diversos setores e campos de atuação da Fundação Carlos Chagas, bem como com a profícua história de parceria com o Escritório do Brasil da Fundação Ford.

Deste modo, procedimentos técnicos e princípios éticos para que concursos públicos sejam transparentes, mapeamento do impacto e de processos intervenientes na fabricação das desigualdades educacionais brasileiras, estratégias pedagógicas para o aprimoramento de pesquisadores emergentes e ativistas, produção, sistematização e divulgação do conhecimento constituem parte do acervo institucional da Fundação Carlos Chagas partilhado na implementação do Programa IFP no Brasil. Trata-se de acervo institucional construído nestes 45 anos de existência da Fundação Carlos Chagas, do qual destacamos, a título de exemplo: os mais de 2.000 concursos públicos realizados, os 416 projetos de pesquisas, assessoria e formação realizados pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, os 136 números publicados da revista *Cadernos de Pesquisa* e os 42 de *Estudos em Avaliação Educacional*.

Por seu lado, o International Fellowships Program partilhou sua proposta inovadora, recursos financeiros, seu apoio generoso e reflexivo e a participação em uma rede internacional de instituições parceiras, o que, também, nos tem respaldado no enfrentamento deste desafio que tem sido delinear e implementar um programa de ação afirmativa na pós-graduação brasileira.

O Programa IFP foi lançado, no Brasil, em contexto bastante peculiar quando comparado ao cenário dos parceiros internacionais: intenso debate sobre ação afirmativa no ensino superior (graduação); pós-graduação brasileira institucionalizada, em expansão e adotando procedimentos de seleção e avaliação formalizados. Porém, enfrentamos, como os demais parceiros internacionais, os desafios de um sistema de pós-graduação que também privilegia segmentos sociais identificados com as elites nacionais, sejam elas econômicas, regionais ou étnico-raciais. Essas características contextuais orientaram a adequação do *design* e dos recursos na implementação do Programa no Brasil, inclusive a publicação desta Série de coletâneas de autoria de bolsistas brasileiros/as egressos/as do IFP.¹

Uma primeira particularidade na implementação do Programa IFP no Brasil foi a de se identificar, desde seu lançamento, como um programa de ação afirmativa, na medida em que seu público-alvo são pessoas

¹ Para aprofundar informações e reflexões sobre o Programa IFP, reportar-se a: Rosenberg (2004a; 2004b); Rosenberg (2007a; 2007b); Rosenberg (2008a; 2008b); Rosenberg (2009); Rosenberg, Andrade (2008); Rosenberg, Andrade (no prelo).

sub-representadas na pós-graduação. Ou seja, seu objetivo é oferecer um tratamento preferencial a certos segmentos sociais que, devido à estrutura social do país, teriam as menores possibilidades de acesso, permanência e sucesso na pós-graduação em decorrência de atributos adscritos.

Uma segunda particularidade da implementação do Programa IFP no Brasil foi a de respeitar a cultura que orienta as práticas locais de fomento à pesquisa e à pós-graduação, adequando-a às regras internacionais que regem o Programa e às estratégias pertinentes a programas de ação afirmativa.

Para que o/a leitor/a situe esta Série no conjunto de práticas do IFP no Brasil, apresentamos, resumidamente, as diversas dimensões deste programa de ação afirmativa na pós-graduação.

Grupos-alvo. O Programa IFP, no Brasil, oferece a cada ano, aproximadamente, 40 bolsas de mestrado (até 24 meses) e doutorado (até 36 meses), preferencialmente para negros/as e indígenas, nascidos/as nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e que provêm de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais. Tais segmentos sociais são os que apresentam os piores indicadores de acesso à pós-graduação (PNAD 2003).

Difusão. Como todo programa de ação afirmativa, a difusão do Programa IFP no Brasil é pró-ativa, visando atingir os grupos-alvo por diferentes estratégias: recursos visuais, lançamentos descentralizados, divulgação em mídia especializada, parcerias com instituições sociais e acadêmicas.

Inscrição na seleção. No início do segundo trimestre civil de cada ano, entre 2002 e 2009 foram abertas, durante um período de três meses, inscrições para a seleção anual. Os documentos solicitados para postular uma candidatura ao Programa, e que incluem, entre outros, um Formulário para Candidatura e a apresentação de um pré-projeto de pesquisa, procuram coletar informações sobre: atributos adscritos visando caracterizar o pertencimento do/a candidato/a aos grupos-alvo; potencial/mérito acadêmico, de liderança e de compromisso social.

Seleção. A seleção ocorre em duas fases: na primeira selecionam-se os/as 200 candidatos/as que, em decorrência dos atributos adscritos, teriam a menor probabilidade de terminar o ensino superior. Selecionam-se, a seguir, os/as candidatos/as com melhor potencial/desempenho acadêmi-

co, de liderança e de compromisso social com o apoio de assessores *ad hoc* (que avaliam o pré-projeto) e de uma comissão de seleção brasileira, renovada periodicamente.²

A pertinência das práticas delineadas e adotadas para divulgação e seleção pode ser comprovada na configuração do perfil de candidatos/as e bolsistas brasileiros/as ao longo dessas seleções em consonância estrita com os grupos-alvo (Tabela 1).

Tabela 1 – Perfil de candidatas/as e bolsistas por seleção (em %).

Seleção	2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008	
Atributos	Candidatos	Bolsistas	Candidatos	Bolsistas	Candidatos	Bolsistas	Candidatos	Bolsistas	Candidatos	Bolsistas	Candidatos	Bolsistas	Candidatos	Bolsistas
Sexo														
feminino	67	55	68	52	67	50	68	47	72	53	69	48	70	44
masculino	33	45	32	48	33	50	32	53	28	47	31	52	30	56
Nível														
doutorado	24	26	26	24	22	26	18	25	23	25	22	25	23	20
mestrado	76	74	74	76	78	74	82	75	77	75	78	75	77	80
Raça														
branca	38	9	34	7	26	0	24	0	20	0	18	8	22	11
negra/ indígena	62	91	65	93	73	100	75	100	79	100	82	92	78	89
Região de residência														
N/NE/CO	51	57	52	62	52	69	57	60	56	55	59	60	57	73
S/SE	49	43	47	38	46	30	43	40	43	45	40	40	43	27
Total	1506	42	931	42	1212	46	1219	40	955	40	949	40	1025	45

Fonte: FCC – Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford. Arquivos (2009).

Porém, um programa de ação afirmativa não se resume à adoção de procedimentos específicos de divulgação e seleção. O acompanhamento de bolsistas e ex-bolsistas constitui pedra de toque de sua implementação.

² A atual comissão de seleção é composta pelos/as seguintes professores/as: Kabengele Munanga, Loussia Penha Musse Félix, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Maria das Dores de Oliveira, Raimundo Nonato Pereira da Silva, Valter Roberto Silvério, Vânia Fonseca e Zélia Amador de Deus.

Acompanhamento. O acompanhamento é adequado às três etapas da trajetória do/a bolsista no Programa: pré-acadêmica, acadêmica e pós-bolsa. A etapa pré-acadêmica (duração máxima de um ano) destina-se à preparação do/a bolsista para o processo de seleção em programas de pós-graduação, no Brasil ou no exterior. Apesar de não oferecer verba para manutenção individual, o acompanhamento pré-acadêmico disponibiliza recursos financeiros, apoio logístico e de orientação para que o/a bolsista participe, com sucesso, de até quatro processos de seleção na pós-graduação: viagens, estada, inscrição, cursos de línguas e informática, orientação pré-acadêmica, entre outros.

Na etapa acadêmica, o/a bolsista recebe apoio financeiro, logístico e retaguarda de orientação para que prossiga com dedicação exclusiva e sucesso, no tempo requerido, sua formação pós-graduada: manutenção, custeio acadêmico, recursos para livros, computador e formação complementar ao *cursus* acadêmico são alguns dos apoios oferecidos.

Os recursos alocados pelo International Fellowships Fund, a disponibilidade atenciosa e reflexiva das equipes centrais responsáveis pelo Programa IFP, o acompanhamento atento da Equipe da Fundação Carlos Chagas, a colaboração competente dos programas e orientadores de pós-graduação e, certamente, o potencial e empenho dos/as bolsistas têm amparado os excelentes resultados obtidos nas duas etapas de apoio a bolsistas brasileiros/as: até a presente data, a quase totalidade dos/as bolsistas selecionados/as ingressaram em programas de pós-graduação brasileiros credenciados pela CAPES ou estrangeiros de escol; registramos poucas perdas por desistência, reprovação acadêmica ou descumprimento de regras contratuais. Além disso, o tempo médio para titulação de bolsistas IFP tem sido excepcional: média 26,2 meses no mestrado e 43,4 no doutorado.

A notar, ainda, uma particularidade do Programa IFP no Brasil: a grande maioria de nossos/as bolsistas permanece no país e, dentre esses, poucos solicitaram bolsas “sanduíche” para complementar sua formação no exterior. Dentre os/as bolsistas brasileiros/as que optam por curso no exterior, a maioria se dirige a universidades portuguesas, especialmente a Universidade de Coimbra. Além das boas oportunidades oferecidas pela pós-graduação brasileira, o desconhecimento de idioma estrangeiro parece, pois, constituir empecilho para a saída do Brasil. Possivelmente, carência equivalente pode explicar, em parte, o fato de

que o Brasil vem sendo escolhido por bolsistas IFP moçambicanos/as para realizarem seus estudos de mestrado e doutorado.³

O pós-bolsa foi a última etapa na trajetória de bolsista IFP a ser implantada. De fato, no Brasil, a sua implantação está em processo e a publicação desta Série é, para nós, motivo de muita satisfação, pois consolida a etapa do pós-bolsa.

Na medida em que o Programa IFP objetiva, em última instância, a formação de líderes comprometidos com a constituição de um mundo mais justo, igualitário e solidário, a formação pós-graduada é entendida como uma das ferramentas para o empoderamento dessas novas lideranças. Outra ferramenta é a constituição e o fortalecimento de redes sociais que oferecem apoio coletivo e ampliam a visibilidade do grupo. Daí a importância da etapa pós-bolsa. As estratégias para a constituição, o fortalecimento e a visibilidade de redes sociais são múltiplas. Em diversos países em que o IFP foi implantado, estão se constituindo organizações nacionais de ex-bolsistas IFP, com perspectivas de articulação internacional. No Brasil, foi criada, em junho de 2008, a associação de bolsistas egressos/as do IFP, denominada Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores pela Justiça Social – ABRAPPS.

A Equipe da Fundação Carlos Chagas tem estado, também, atenta à consolidação de redes sociais entre bolsistas e egressos/as do IFP, bem como sua articulação com outras redes e a sociedade mais abrangente, na formulação e implementação deste Programa no Brasil. Assim, temos planejado e executado atividades que fortalecem as relações entre bolsistas e ex-bolsistas, pois, como a duração da bolsa é de no máximo três anos e os/as bolsistas estão dispersos geograficamente, a criação e o fortalecimento de vínculos inter e intrageracionais devem ser incentivados. Neste intuito, realizamos um encontro anual entre bolsistas e ex-bolsistas para a apresentação de trabalhos, publicamos um boletim semestral e esta Série de coletâneas, que conta com o apoio do Escritório do Brasil da Fundação Ford. O destaque a esse apoio é oportuno, pois, no contexto internacional do Programa IFP, trata-se de experiência inovadora. Oxalá estimule novas parcerias.

³ Os/as bolsistas IFP que vêm estudar no Brasil, da Guatemala, de Moçambique e do Peru, são acompanhados/as pelas instituições parceiras desses países.

As coletâneas. A organização e a publicação de coletâneas de textos de bolsistas egressos/as do IFP constituem, para a equipe da Fundação Carlos Chagas, uma atividade essencial, e não um apêndice na formatação de um programa de ação afirmativa na pós-graduação. Em primeiro lugar, porque a preparação dos originais – isto é, a elaboração dos artigos – significa uma complementação na formação dos/as bolsistas, nem sempre assumida pelos programas de pós-graduação. Preparar artigos, submetê-los ao crivo dos pares, acatar críticas pertinentes, aprimorar os originais são competências indispensáveis não apenas a acadêmicos, mas também a ativistas. Assim, bolsistas egressos/as do IFP e os organizadores desta coletânea – Paulo Sérgio Pinheiro e Regina Pahim Pinto –, ao encetarem um diálogo intenso para a formatação dos artigos conforme padrões acadêmicos, participaram da complementação da formação intelectual de pesquisadores/as emergentes.

Em segundo lugar, porque uma série de coletâneas publicada, neste momento da trajetória do Programa IFP no Brasil, tem o potencial de reforçar vínculos entre bolsistas e ex-bolsistas, ao oferecer insumos bibliográficos para pesquisadores/as e ativistas em formação e ação.

Em terceiro lugar, porque coletâneas temáticas, e não publicações dispersas, podem fortalecer o impacto da inovação. Isso já havíamos aprendido em outros momentos da história do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, quando, por exemplo, os programas de Dotações para Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero contribuíram, nos anos 1980 e 1990, para a introdução e consolidação de novo tema de pesquisa no Brasil: estudos sobre a condição feminina e de gênero.⁴

Assim, ao publicar esta sexta coletânea *Acesso aos direitos sociais: infância, saúde, educação, trabalho* – reatamos com esta história de trabalho do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, mas também inovamos. Aqui as inovações são múltiplas: conjunto de textos produzidos por mestres(as) e doutores(as) que participaram de um programa de ação afirmativa na pós-graduação; textos produzidos por mestres(as) e doutores(as) originários de diferentes regiões do país e que frequentaram, entre 2003 e 2008, cursos

⁴ Projeto coordenado por Maria Cristina Bruschini, que contou com o apoio do Escritório do Brasil da Fundação Ford. Cf. Bruschini e Umbehaum (2002).

de pós-graduação de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras; textos produzidos por mestres(as) e doutores(as) que dirigiram seus olhares sobre a complexidade de temas referentes aos direitos humanos; mestres(as) e doutores(as) que compartilham do projeto de construção de um Brasil mais justo, igualitário e respeitador dos direitos humanos.

Fúlvia Rosemberg

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas
Coordenadora, no Brasil, do Programa IFP

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUSCHINI, M. C. C.; UMBEHAUM, S. G. (orgs.). *Gênero, democracia e sociedade*. São Paulo: FCC, Editora 34, 2002.
- ROSEMBERG, F. Acción afirmativa en la enseñanza superior: la tensión entre género y raza. In: LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION INTERNATIONAL MEETING. *Anais 1*. Montreal: Lasa, 2007a.
- . Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão. In: MANDARINO, A. C. de S.; GOMBERG, E. (orgs.). *Racismos: francas leituras*. São Cristovão: UFSE, 2008a, p. 60-84.
- . Acción afirmativa para negros en la enseñanza superior brasileira. *Revista Alteridades*, México (DF), v. 14, n. 28, p. 1-15, 2004a.
- . Apresentação do Programa IFP/Fúlvia Rosemberg. In: SEMINÁRIO: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. *Anais...* Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2007b, p. 74-82.
- . Branco no IBGE continua branco na ação afirmativa? *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 61-66, 2004b.
- . Experiências do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford no Brasil. In: ZONINZEIN, J.; FERES Jr., J. (orgs.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008b, p. 193-214.
- . *A Implementação do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford: uma experiência brasileira de ação afirmativa*. 2009, no prelo.
- ROSEMBERG, F.; ANDRADE, L. F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. *Cadernos Pagu*, v. 31, p. 419-438, 2008.
- . Indígenas no Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford no Brasil e os aportes do *Trilhas de Conhecimentos*. São Paulo: FCC, no prelo.

Prefácio

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas – ONU –, que acaba de comemorar 60 anos, não havia a divisão entre direitos civis e políticos e entre direitos econômicos, sociais e culturais. Mas, no começo dos anos 1960, a Guerra Fria fez com que, no momento de se preparar um pacto internacional sobre os direitos da Declaração que fosse ratificado pelos Estados-membros da ONU, o conjunto indivisível dos direitos humanos se rachasse. Os países, à época, do campo soviético e socialista se recusavam a reconhecer por tratado internacional os direitos civis e políticos, e a solução foi preparar dois pactos internacionais, um de direitos civis e políticos e outro de direitos econômicos, sociais e culturais, abertos para assinatura e ratificação pelos países em 1966. Somente depois da declaração e do programa de ação emanados da Conferência Mundial de Direitos Humanos em Viena (Áustria), em 1993, que reafirma a indivisibilidade, a universalidade, e a interdependência do conjunto de direitos humanos, a divisão entre os dois pactos foi ultrapassada.

Esta coletânea, contendo dez ensaios com perspectivas de diferentes disciplinas e focalizando diversas regiões do Brasil (e até mesmo do exterior, no caso, Portugal), examina, no calor da hora, as recentes realizações de direitos sociais voltadas à infância, à saúde, à educação e ao trabalho. São ensaios muito bem-sucedidos, ao avaliar o acesso a direitos por grupos sociais distintos, sob a ótica da transversalidade, considerando os direitos sociais, sem se descolar dos direitos civis e políticos, com ênfase nos grupos mais destituídos de direitos.

Os ensaios, baseados em pesquisas e análises concretas, apóiam-se em sólida bibliografia secundária. Desse modo, cada autor, com estilo próprio, propõe novas práticas para metodologias consolidadas ou formula outras abordagens, desvendando os respectivos temas. Quase todos os ensaios trazem entrevistas com os sujeitos observados, agregando à pesquisa a voz das populações afetadas pela negação do direito.

Em um país de vasto território e de diversidade regional como o Brasil, sempre fica precário fazer generalizações de qualquer ordem. Por isso, a clara delimitação do objeto e um recorte bem definido do

espaço e dos grupos a serem pesquisados é algo necessário para que se evidenciem as carências no acesso aos direitos ou se identifiquem boas práticas que venham a suprir essas carências. Com focos precisos, os ensaios são bem-sucedidos em agregar efetivamente novos conhecimentos na pluralidade de temas e direitos que foram abordados.

Optamos por organizar os dez ensaios pela natureza dos direitos humanos examinados, começando pela implementação dos direitos da criança e, na sequência, o direito à saúde e à informação sobre a saúde, à educação e ao trabalho decente. Evidentemente outros recortes poderiam ter sido feitos, mas na diversidade dos temas, cremos que essa sucessão confere alguma lógica ao conjunto. O leitor, é claro, pode reorganizar a leitura na sucessão que mais lhe convier.

Apesar de serem pesquisas completamente autônomas, todos os ensaios convergem ao tratar da situação dos direitos humanos no Brasil 24 anos depois do retorno à democracia. A violação dos direitos humanos não é um processo sem interrupção, pois aqui e ali surgem mudanças e sempre boas práticas, novas políticas públicas, inovações locais que indicam, se não rupturas plenas, evoluções positivas, muitas vezes imprevistas e inesperadas. No seu conjunto, os ensaios dão magnificamente conta da situação claro-escuro das garantias dos direitos humanos no Brasil: há grandes progressos, mas formidáveis obstáculos se interpõem ainda para sua implementação efetiva.

A situação das crianças e adolescentes em situação de rua geralmente tem sido examinada no contexto das grandes metrópoles brasileiras. O ensaio de Fábio Santos de Andrade traz o exame dessa questão para a cidade de Vitória da Conquista, na Bahia, em que, além de investigar a situação dos direitos desse grupo social, faz o balanço de intervenções realizadas pela administração municipal. A experiência anterior de Fábio, ali, como educador dessas crianças, dá ao ensaio qualidade equivalente às reflexões de um diário de campo. Um apontamento decisivo é que as políticas públicas, em vez de terem como objetivo a eliminação da pobreza, preferem muitas vezes administrá-la com vistas a eliminar simplesmente riscos maiores decorrentes do problema. Reconhece que a ratificação da Convenção dos Direitos da Criança e sua tradução em lei nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente – o ECA – foram balizas para inovadoras políticas públicas tanto em âmbito nacional quanto municipal. O quadro demonstrado pelo ensaio – nas inúmeras interdependências das crianças com a rua, a administração municipal,

suas famílias e casas, as drogas, os bairros, os expedientes para sua manutenção – é extremamente complexo e sua reconstituição é um dos pontos altos do trabalho.

A ditadura militar no Brasil de 1964 a 1985 e suas congêneres na mesma época no Cone Sul deram macabra contribuição para as figuras do direito internacional, criando a categoria dos desaparecidos políticos. Esses desaparecidos foram reconhecidos como sendo de responsabilidade do Estado pelo governo Fernando Henrique Cardoso. O governo Luis Inácio Lula da Silva convergiu com o anterior na identificação das vítimas desses crimes contra a humanidade praticados pela ditadura. Há pouco esses crimes foram objeto de uma convenção internacional para a proteção de todas as pessoas de desaparecimento forçado, adotada unanimemente pela ONU em dezembro de 2006, que o Brasil infelizmente ainda não ratificou. Mas se o tema dos desaparecidos políticos ganhou grande visibilidade, um outro, aquele dos desaparecidos comuns no Brasil, continua pouco estudado. É justamente sobre esse tema que trata o trabalho de Dijaci David de Oliveira, apresentando números extremamente maiores do que aqueles dos desaparecidos “políticos” e atingindo o grupo vulnerável das crianças e adolescentes. A cada ano, mais de 40 mil crianças e adolescentes são atingidos, equiparando-se ao número anual de homicídios no país. Da mesma forma como os desaparecimentos políticos, os desaparecimentos aqui considerados afetam profundamente a família, observando-se que a configuração dessa pode ter influência nos desaparecimentos das crianças, por exemplo, aquelas em situação de rua. Ao averiguar essas questões, enriquecidas por entrevistas com agentes públicos, além das famílias, Dijaci remete claramente aos direitos civis e políticos, questionando o desempenho das instituições do Estado.

Os brasileiros historicamente não foram uma população de emigrantes. Entretanto, as mudanças políticas e econômicas ocorridas no Brasil nas últimas décadas e sua inserção nas transformações que se deram em plano mundial fizeram com que os emigrantes econômicos brasileiros passassem a ser cada vez mais numerosos, engrossando o contingente daqueles que migram por outros motivos. A presença de brasileiros ocorre especialmente em Portugal, onde há mais de 400 mil, pela facilidade da língua e por, durante muito tempo, ter sido esta a porta de acesso dos brasileiros a outros países da Europa. O original estudo de Maria Zenaide Alves analisa como a experiência da imigração afeta crianças

brasileiras de uma escola na cidade do Porto. Certamente a situação dessas famílias, várias delas em situação irregular, é determinante para a vida das crianças. Em análise bastante sofisticada, o ensaio nos permite apreender de que forma o contexto escolar afeta as estratégias de construção das redes de sociabilidade. Fascinante o entrecruzar de olhares entre as crianças brasileiras e estrangeiras e os reflexos dos olhares dessas na percepção das outras.

Um segundo bloco de ensaios aborda o tema do direito à saúde. Para analisar o direito de acesso à saúde, Roseli Gonçalves da Silva se detém nas relações que ocorrem no atendimento de entrada nas unidades do sistema de saúde. Sob essa abordagem, a do ingresso dos cidadãos no sistema de saúde, o direito à saúde formulado em termos gerais, tanto na Declaração como no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ganha especial concreção. A autora beneficia-se na pesquisa de sua experiência anterior de funcionária de uma unidade básica de saúde, o que permitiu um desvendamento da diversidade de conceitos, ações e serviços englobados no sistema de saúde. Não há dúvida alguma que a lei do Sistema Único de Saúde, SUS, de 1990, deriva diretamente dos princípios de acessos aos direitos sociais que inspiraram a constituinte de 1988. Apesar dessa filiação democrática, os processos mais corriqueiros da organização do ingresso, filas e senhas denotam a submissão dos usuários às normas de serviços, com baixa capacidade de intervenção, dependendo muita vez do humor, boa vontade dos funcionários ou de relações interpessoais informais para obter o atendimento a que têm direito. A análise aponta para uma dificuldade dos usuários de terem suas reivindicações ou necessidades consideradas pela unidade, no sentido de alterar a organização do atendimento, em razão do volume dos serviços, ficando a cidadania e os direitos em posição secundária. Está claro que o aprofundamento da democracia, pelo aumento da participação popular, depende da consciência dos direitos. Este fator contribuirá para que progressivamente os usuários passem a ter um papel mais decisivo no funcionamento do sistema.

O ensaio de Pedro Paulo Freire Piani guarda pontos de contato com o anterior, mas vai tratar da implementação do SUS, sob o ângulo do conflito entre os modelos predominantes de conhecimento e os saberes locais, no caso, em Mangueiras, na ilha de Marajó, no Pará. Fica evidente que a integralidade do atendimento, ainda que tenha sido um notável avanço, continua marcada por uma organização centrada em excesso no

hospital, deixando em segundo plano outras abordagens que poderiam oferecer uma capilaridade efetiva para o acesso da população aos serviços. Fascinantes os depoimentos colhidos com parteiras, curandeiros e rezadeiras na comunidade em estudo. Abrem-se possibilidades pouco exploradas de articulações com essas práticas, compreendendo um elenco de abordagens subsidiárias àquelas dominantes. A experiência dos habitantes da comunidade pode ser uma base dinâmica para um diálogo mais efetivo com as normas determinadas pelo sistema de saúde estatal para todo o país. Buscam-se delinear estratégias possíveis para enfrentar a hegemonia política dos grupos dominantes que perpassam as políticas de saúde.

Dois outros ensaios, de Cristiano Guedes e de Eulange de Sousa, tratam do traço falciforme. O primeiro ensaio realça o direito à informação, mediante o aconselhamento aos pais de crianças em unidade neonatal. Ainda que o direito à informação seja um valor em si, o aconselhamento aos pais provoca desafios éticos quanto à identidade das crianças submetidas aos testes e quanto a tornar essas informações disponíveis. Na linguagem da Convenção dos Direitos da Criança não resta dúvida de que as decisões de pais ou responsáveis relativas aos bebês devem ser determinadas pelos interesses superiores que beneficiem a criança. Se, por um lado, as informações aos pais ou responsáveis são essenciais para o melhor desenvolvimento da criança, a guarda, uso e circulação das informações nem sempre estão protegidas por salvaguardas que preservem aqueles interesses superiores. Muitas vezes, a coleta da informação genética dos bebês é feita sem o consentimento expresso dos pais. É inegável o valor da informação difundida no aconselhamento genético, mas o ensaio chama a atenção para o desafio de levar em conta os direitos das pessoas que recebem o aconselhamento. Nesse percurso, transita do valor incontestável da informação genética para indicar formas em que os direitos dos bebês e dos pais possam ser mais estritamente garantidos.

O outro ensaio, de Eulange de Sousa, analisa um estágio mais adiantado dos portadores do traço falciforme, as consequências da anemia falciforme no cotidiano de crianças e adolescentes, geralmente afrodescendentes, abaixo da linha da pobreza, sem acesso a rede de serviços sociais básicos. Isso permite a convergência da discriminação em razão da doença e do fator racial. Apesar de 24 anos de regime democrático, a diferença que separa a renda dos brancos e a dos afrodescendentes

permanece inalterada, se comparada com o período dos governos militares. Se todos os indicadores sociais são os mais baixos para os afrodescendentes, neste contingente, as crianças e adolescentes são os mais lesados. Ainda que conscientes da doença de que são portadores, as crianças e adolescentes procuram negá-la para não serem postas em um grupo à parte. A discriminação é mais patente quando os sintomas externos – como a coloração amarelada da pele – se tornam mais evidentes, o que vai obrigar o portador da doença a enfrentar os olhares curiosos dos pares, ou quando esse é impedido de brincar ou interagir normalmente. As entrevistas são devastadoras na revelação das difíceis estratégias dos portadores de anemia falciforme para lidarem com o seu cotidiano. Certamente um dos méritos do ensaio é ouvir a voz das próprias crianças, trazendo um raro *insight* sobre o cotidiano marcado pelo processo de exclusão, reproduzido especialmente nas escolas. Somente quando as escolas forem capazes de ultrapassar as abordagens tradicionais poderão prover um atendimento adequado para as necessidades das crianças com anemia falciforme. Esse artigo serve de transição para dois outros ensaios de grande atualidade para a educação.

O estudo de Francisco Domingos dos Santos, versa sobre uma experiência concreta do Programa Estação Digital, da Fundação Banco do Brasil, que visa promover o acesso a novas tecnologias. Aqui também as vozes de educadores e educandos conferem elementos concretos e dinâmicos para a análise. Um dos desafios para fazer com que grupos sociais menos favorecidos superem a exclusão é desenvolver estratégias simultâneas nas mais diversas frentes em que essa exclusão se manifesta. Felizmente tem sido abandonada a visão gradualista da exclusão, segundo a qual os acessos aos direitos deveriam ser implementados por etapas, dando prioridade, por exemplo, a alimento, saúde e educação formal, para somente depois promover o acesso a modalidades de informação mais sofisticadas. Além disso, o conceito de excluído digital, evidentemente, não se aplica somente aos grupos afetados pela exclusão social, podendo abranger grupos sociais distintos. Certamente o desafio maior para os agentes de educação é um conhecimento mais aprofundado dos sujeitos-alvo do processo de educação do qual dependerá a aprendizagem do acesso à Internet, por exemplo. A inclusão digital tem condições de contribuir para a promoção da inclusão desde que a metodologia empregada pelos educadores leve em conta os contextos sociais e políticos dos beneficiados pela educação.

O outro ensaio desse bloco, de Fábio Aparecido Moreira, vai ao encontro do enorme atraso que é a sobrevivência da forma prisão como resposta ao crime. Não há contradição maior do que se pretender promover a inclusão dos delinquentes condenados por meio da reclusão. A educação atrás das grades não poderá jamais se abstrair dessa contradição. A relação entre os educadores e os presos, se por um lado expõe a condição em que se exerce a dominação dos internos pela administração carcerária, por outro, abre caminhos possíveis para a emancipação dos detentos. Deixa evidente, entretanto, que o acesso à educação não tem condições de remover a condição de condenado dos alunos. Como em sua maioria os presos experimentaram o insucesso escolar, como informa Moacir Gadotti, uma das melhores referências para o tema, o processo pedagógico tem de ser reinventado e obrigado a levar em conta a particularidade da situação: a educação de adultos que por si só já é algo bastante específico, torna-se ainda mais singular pela situação de reclusão dos alunos. Outro elemento que deve também ser considerado é a expectativa dos presos sobre a contribuição dessa educação no sentido de reinseri-los na sociedade. Talvez não haja desafio maior para a educação dentro da prisão que não matar a esperança ao mesmo tempo em que se levam em conta as limitações da realidade prisional no processo educativo. Isso exige que a formação dos professores tenha de ser especializada e chama a atenção sobre a falta de uma proposta específica para jovens e adultos privados de liberdade, o que talvez sinalize a pouca relevância que a formação dos condenados tenha para a sociedade, mais preocupada com o seu isolamento e reclusão. Como o ensaio indica, o aprofundamento de um diálogo entre a educação e outras áreas do conhecimento poderá abrir algumas vias promissoras para o aperfeiçoamento dos educadores.

Depois de tratarmos do monumento de anacronismo na sociedade do século XXI, que é o sistema prisional, o último ensaio dessa coletânea aborda um dos maiores paroxismos brasileiros, que é a existência do trabalho escravo, objeto do ensaio de Jorge Luis Ribeiro dos Santos. Não deixa de ser revelador que, da mesma maneira que, no século XIX, a escravidão conviveu com o trabalho livre, hoje o trabalho escravo convive com o trabalho decente, numa realidade regulamentada pelas diversas convenções internacionais do trabalho, ratificadas pelo Brasil e “domesticadas” pela legislação interna. A região escolhida para a análise é justamente o estado do Pará, onde ocorre o maior número de conflitos

agrários violentos no país. A figura da senzala-seringueira, ou castanheira, ou dos grandes projetos na Amazônia, expressa com clareza a força de um dos legados que ainda hoje pesa sobre a população brasileira vivendo na extrema pobreza, pois reúne num só tipo o contingente de trabalhadores escravos e sua respectiva atividade econômica. Avança a modernidade, evoluem as formas de exploração econômica, mas continuam quase intocadas as formas de trabalho escravo. O ensaio deixa clara a teia de um arquipélago de intermediários que contribuem para a preservação dessa continuidade. Na exclusão social, a forma de trabalho escravo certamente é uma de suas configurações mais perversas. Como lembra o ensaio, o trabalho escravo não é só antigo, mas também moderno, pois impulsionado pelo processo de precariedade do trabalho que a globalização e as inovações tecnológicas alimentam. No Brasil, em várias regiões do Sul e igualmente incrustada nas metrópoles do Norte (pensemos na mão de obra chinesa nas fábricas clandestinas em Nova Iorque) a escravidão é moderna.

No final desse percurso, a coleção de ensaios devassa uma formidável diversidade de frentes em que o acesso aos direitos sociais continua sendo o desafio. Ressalto, como qualidade de quase todos os ensaios, o fato de demonstrarem que é possível trazer a voz dos sem-direito, que agrega à visão do observador a percepção do observado. A variedade desses sujeitos, nem sempre presente nas análises, pertence a um mosaico de situações e de grupos sociais. Os métodos e as perguntas dão, cada um deles, passos inovadores, sugestões criativas, metodologias originais das diversas vias de acessos aos direitos sociais. Felizmente também os ensaios não apenas registram as carências, alguns horrores, mas indicam os espaços onde boas inovações estão sendo construídas com sucesso. Creio que depois desse percurso por esses ensaios, saímos com alguma esperança não apenas em relação ao papel decisivo das ciências sociais na definição das políticas públicas, mas igualmente quanto às possibilidades realmente existentes para a transformação das situações desvendadas.

Paulo Sérgio Pinheiro

É comissionado e relator da criança, da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos, Washington, DC.

Foi *expert* independente do Secretário-Geral da ONU, de 2003 a 2007, tendo publicado o *Relatório mundial sobre violência contra a criança*

www.violenciestudy.org.

É pesquisador associado do Núcleo de Violência da USP.

Cotidiano, trajetórias e sobrevivência de crianças e adolescentes em situação de rua¹

Fábio Santos de Andrade

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar o cotidiano e a trajetória de crianças e adolescentes em situação de rua no município de Vitória da Conquista (Bahia), durante o período de 1997 a 2007. Buscou também compreender o papel desempenhado por programas e projetos governamentais dirigidos à população infanto-juvenil do município, refletindo sobre suas ações, focalizadas ou compensatórias. O estudo demonstrou que as políticas públicas dão prioridade à “administração da pobreza”, tendência perversa, que tem-se acirrado em tempos de política econômica orientada pela ideologia neoliberal.

PALAVRAS-CHAVE

CRIANÇAS – MENINOS DE RUA – POLÍTICAS PÚBLICAS – VITÓRIA DA CONQUISTA (BA)

¹ Este artigo resume alguns dos aspectos abordados em minha dissertação de mestrado (Andrade, 2008).

INTRODUÇÃO

Em toda a história do Brasil republicano, crianças e adolescentes pobres sempre foram vítimas de violência e de preconceito por parte da sociedade que os caracterizava como seres inferiores e dignos de piedade. Desde a publicação do *Código de menores*, em 1927, até a sua reformulação em 1979,² independentemente do regime político, democrático ou autoritário, utilizou-se da prática de internar crianças e adolescentes em instituições, com a finalidade de lhes corrigir o comportamento, educá-los e integrá-los socialmente.

Nesse período, os países que compunham a Organização das Nações Unidas – ONU –, preocupados com o aumento progressivo do número de crianças e adolescentes em situação de risco, aprovaram, em 1959, a Declaração Universal dos Direitos da Criança.³ Mesmo o Brasil tendo assinado essa declaração, foi somente na Constituição Federal de 1988 que os direitos das crianças e adolescentes começaram a ser verdadeiramente garantidos.

Durante a Assembleia Constituinte, um grupo de trabalho, comprometido com o tema da criança e do adolescente, elaborou o artigo 227 da Constituição, que introduziu a Doutrina da Proteção Integral pensada pela ONU (extinguindo a Doutrina da Situação Irregular), e que inspirou o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.⁴ De acordo com essa legislação, o Estado assume sua responsabilidade sobre o atendimento integral às crianças e aos adolescentes, considerando-os sujeitos de direitos, deveres e saberes.

Mesmo com a vigência do ECA e com a mudança das denominações, muitas crianças e adolescentes convivem com a privação de seus direitos básicos, o que, muitas vezes, os obriga a abandonar as atividades educativas pertinentes à sua faixa etária e a encarar a condição de adulto, responsável pela sua sobrevivência pessoal e/ou familiar. Essa situação é, na maioria dos casos, reflexo do desemprego crescente em nosso país,

² O *Código de menores*, elaborado pelo jurista Mello Mattos em 1925 e aprovado pela Lei n. 17.343/A, em 12 de outubro de 1927 (Brasil, 1927), foi reformulado em outubro de 1979 pela Lei n. 6.697 (Brasil, 1979).

³ A Declaração Universal dos Direitos da Criança foi aprovada por unanimidade pela Assembleia Geral da ONU.

⁴ O ECA foi aprovado pela Câmara e pelo Senado e sancionado, sem vetos, pelo presidente Fernando Collor de Mello em julho de 1990.

e atinge, sobretudo, a população de baixa renda. Nesse contexto de luta pela sobrevivência, a rua se configura como local que possibilita a sobrevivência de muitas crianças e adolescentes, por oferecer condições de ganhos necessários para sua manutenção.

Após a promulgação do ECA, muitas cidades, como Vitória da Conquista (Bahia),⁵ implantaram políticas públicas para garantir os direitos de crianças e adolescentes que se encontravam em situação de rua. No entanto, somente a partir de 1997, ano em que se iniciou a primeira gestão do Partido dos Trabalhadores – PT⁶ – é que cidade passou a viver uma nova fase no que se refere ao atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de risco pessoal e social. Intensificaram-se os trabalhos realizados pelos órgãos de garantia de direitos das crianças e adolescentes, como o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Conselho Tutelar, a Vara da Infância e da Juventude. Criou-se a Rede de Atenção e Defesa da Criança e do Adolescente, com o objetivo de articular as diversas instituições governamentais e não governamentais de ação educativa complementar existentes no município. Os resultados dessas políticas e programas possibilitaram que, a partir de 2000, ali fossem implantados os projetos federais: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI –, Projeto Sentinela, Programa Agente Jovem e Programa Juventude Cidadã. Como projeto municipal, destaca-se o Programa Conquista Criança que, desde 1997, tem atendido centenas de crianças e adolescentes em situação de risco. Entre as unidades, evidencia-se a Educação de Rua, criada em 1999 e desativada em 2005, que se destinava a atender crianças e adolescentes em situação de rua, tendo como base uma metodologia adequada às peculiaridades da região. Seu objetivo era despertar o desejo da criança

⁵ Vitória da Conquista está situada na microrregião do Planalto da Conquista (Sudoeste do estado). É um dos principais municípios do interior da Bahia e tem população de 308.204 habitantes (dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – FIBGE, 2007). É um município de porte médio do Nordeste brasileiro, beneficiado por grande entroncamento rodoviário, composto por três rodovias estaduais (BA 263, BA 407 e BA 415) e por uma federal (BR 116). Polariza uma região com cerca de 80 municípios.

⁶ O município de Vitória da Conquista já está na quarta gestão do PT. A primeira gestão se iniciou com a eleição do prefeito Guilherme Menezes de Andrade para o mandato de 1997-2000; o mesmo prefeito foi reeleito para o segundo mandato (2001-2004), e renunciou para se candidatar ao cargo de deputado federal. O vice-prefeito, José Raimundo Fontes, assumiu a prefeitura e foi eleito para a terceira gestão (2005-2008). Em 2008, o deputado Guilherme Menezes de Andrade foi eleito para o quarto mandato (2009-2012).

e do adolescente em situação de rua⁷ para um processo de “educação para a cidadania” que se desenvolvia nos espaços públicos urbanos.

Como membro do quadro de educadores sociais dessa unidade, me surpreendia o número crescente de crianças e adolescentes em situação de rua ali atendidos. A maioria já havia frequentado instituições de ação educativa complementar e/ou escola e não se adaptara às normas, fato caracterizado como evasão. Devido a essa realidade, questionávamo-nos sobre as possibilidades de desenvolvimento de ações que realmente concretizassem a saída desses sujeitos da rua e a construção de uma nova história de vida. Daí o interesse de realizar esta pesquisa, para buscar compreender a realidade social e construir os fundamentos para a implantação de novos programas e projetos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nota-se no Brasil uma desqualificação do trabalhador assalariado, perceptível no cotidiano. O trabalhador tem a sobrevivência medida por sua renda, o que limita seu nível de consumo, tanto de produtos, quanto de bens culturais. Com isso, ele fica cada vez mais desatualizado para as exigências do mercado de trabalho, tornando-se descartável, e, conseqüentemente, mais pobre.

Amplia-se a substituição do emprego pela ocupação e a desestruturação salarial. Segundo Schwarz (apud Oliveira 2003, p. 13), essa nova relação, capital-trabalho, teve como consequência, conforme expressão cunhada por Oliveira, o “desmanche dos direitos” conquistados anteriormente e o crescimento dos trabalhadores informais no Brasil.

Nesse contexto, o capitalismo encontrou uma forma de extrair mais-valia do trabalhador sem necessariamente mantê-lo em um emprego formal e sem lhe controlar a força de trabalho. Essa nova forma de trabalho, porém, não acaba com a pobreza do trabalhador, apenas lhe possibilita desenvolver estratégias para manter sua sobrevivência. A pobreza se transformou em regra, pois as desigualdades sociais, a pobreza urbana, o desemprego, o trabalho informal dos ambulantes que ocupam

⁷ A utilização do termo “situação de rua” diferencia-se de “meninos de rua” ou “menores de rua”, por considerar a permanência das crianças e adolescentes na rua como uma condição temporária.

os espaços urbanos permanecerão. A situação, decorrente do capitalismo, pode ser denominada, ainda segundo Oliveira (2002), “administração da exceção”. De acordo com Telles (2006, p. 82), a pobreza brasileira nada mais é que o “sinal de uma população, na prática, destituída de seus direitos”, uma sociedade “que se fez moderna e que não consegue traduzir direitos proclamados em parâmetros mais igualitários de ação”.

Atualmente, evidencia-se um período em que o “desmanche dos direitos” tem-se acentuado, e cujas consequências para o pobre é o acirramento da discriminação e exclusão. A população pobre vive em um período em que há tentativas efetivas de “desconstrução da cidadania” (Telles, 2006, p. 100). Assim, cidadão passa a ser aquele que consegue adaptar-se e obedecer aos códigos, símbolos e signos da sociedade, e não o que participa da sua formulação. Os que não lhes obedecem se tornam “marginais” que buscam a justiça social por meios que, muitas vezes, desembocam na violência.

A condição de pobreza impulsiona o trabalhador a violar os códigos, símbolos e signos impostos pelo Estado. No entanto, são estes que, verdadeiramente, violentam o trabalhador pobre, pondo-o numa situação de desigualdade e injustiça.

A situação em que se encontrava a população trabalhadora brasileira do século XX também foi responsável pelo agravamento da pobreza, obrigando desempregados, crianças e adolescentes em situação de risco social a perambular pelas ruas das cidades, a desenvolver atividades, visando à sobrevivência, e a se tornar, assim, um estorvo para o Estado.⁸ A falta de emprego tem forçado várias famílias a utilizar os filhos pequenos como instrumentos de geração de renda. As crianças e os adolescentes, que existem em número significativo nessas famílias, saem à rua para arranjar dinheiro. Dessa maneira, tornou-se comum encontrar em diversas cidades brasileiras um número considerável de crianças e adolescentes em situação de rua, bem como de diversas políticas que tentam dar conta dessa problemática.

Esse processo ocorrido no Brasil, que afetou sobremaneira as crianças e os adolescentes em situação de risco, não se limitou aos grandes centros

⁸ Na tentativa de solucionar essa problemática, o Estado criou, para atender a esse público, legislações específicas, entre as quais destaca-se o *Código de menores*, em 1979 (Brasil, 1979) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 (Brasil, 1990).

urbanos, atingindo também cidades que passavam por um processo de desenvolvimento econômico, tal como Vitória da Conquista.

A sobrevivência das crianças e dos adolescentes em situação de rua e, muitas vezes, a de seus familiares, está diretamente ligada às estratégias utilizadas para conquistar recursos necessários à sobrevivência. Há nessas estratégias uma “tentativa de manipular recursos simbólicos e ‘identificatórios’ para dialogar, comunicar e se posicionar, o que implica a adoção de várias posições de forma não excludente” (Gregori, 2000, p. 31).

Percebe-se, nesse caso, que essas crianças e adolescentes em situação de rua possuem um conhecimento próprio, fruto da labuta diária, aprimorado pelas atividades que desenvolvem para sobreviver. Para Gregori, essa estratégia de sobrevivência, “material e mediadora de posicionamento simbólico”, exige que as crianças e os adolescentes em situação de rua aprendam a lidar com os diferentes tipos de imagens elaboradas sobre elas e que façam sentido nas relações sociais.

A rua em que transitam as crianças e os adolescentes não é, por sua vez, a mesma dos transeuntes comuns que saem a passeio ou para o trabalho. É uma rua invisível para a maioria da população (Craidy, 1998). A sua circulação “guarda uma certa demarcação de territorialidade: há um circuito claro, formado por pontos em uma localidade, no qual se desdobra o seu cotidiano” (Gregori, 2000, p. 103). As crianças e os adolescentes em situação de rua constroem nela as relações definidoras de suas existências, redefinem o espaço, erguem paredes invisíveis, numa partilha minuciosa dos locais.

Cabe notar ainda que a vida cotidiana das crianças e dos adolescentes é marcada pela carência de estruturas básicas de sobrevivência, tais como saúde, educação, infraestrutura urbana, saneamento básico, entre outras. São essas carências que, muitas vezes, fazem com que crianças e adolescentes saiam de suas casas para desenvolver nas ruas atividades que lhes permitem sobreviver.

METODOLOGIA

Este trabalho apresenta uma análise sociológica de um fenômeno antigo e persistente na sociedade brasileira, a situação de rua em que se encontram muitas crianças e muitos adolescentes (Gregori, 2000). Compreender o mundo em que vivem essas crianças e esses adolescentes

implica investigar seu cotidiano, suas trajetórias e as políticas públicas destinadas a esse segmento.

Dessa forma, as reflexões desenvolvidas no campo da sociologia da vida cotidiana foram fundamentais para o trabalho. A vida cotidiana segue um caminho marcado por rotinas e rupturas, e é por esse caminho que passeia a sociologia do cotidiano, “passando um pente fino, procurando os significados mais do que significativos, juntando-os como quem junta pequenas peças de sentido num sentido mais amplo” (Pais, 2003, p. 29). São essas rotas da vida cotidiana que denunciam os detalhes da vida social. Assim, é possível compreender a sociologia do cotidiano como uma opção metodológica capaz de orientar a pesquisa, tendo em vista que se trata de uma imersão no cotidiano de crianças e adolescentes em situação de rua.

Os caminhos metodológicos trilhados por essa pesquisa se encontram distribuídos em duas etapas que se complementam. Durante a primeira, realizaram-se levantamentos bibliográfico e documental, que proporcionaram o aprofundamento teórico sobre a questão das crianças e dos adolescentes em situação de rua, e sobre temáticas correlatas que influenciam diretamente o seu cotidiano. Durante a segunda, realizou-se a pesquisa de campo em que, após a elaboração do roteiro de entrevistas, utilizou-se a observação participante em duas áreas nas quais se concentram crianças e adolescentes em situação de rua, para escolher os que seriam entrevistados. Optou-se pelo recurso metodológico de entrevistas semiestruturadas, feitas com nove adolescentes em situação de rua, com idade entre 13 e 17 anos, e que revelaram sua verdadeira situação e problemas enfrentados em sua experiência cotidiana.⁹ Também nos valem de dados referentes à realidade das famílias de crianças e adolescentes em situação de rua, extraídos dos arquivos do Programa Conquista Criança.¹⁰

⁹ Na pesquisa evidenciaram-se as dificuldades de entrevistar crianças entre as idades de 8 a 12 anos, por motivos vários, entre eles, a dispersão. Irrequietas, não prestavam atenção às questões e também desistiam da entrevista rapidamente.

¹⁰ Com vistas a compreender as ações governamentais, foram ainda realizadas entrevistas com o presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA – de Vitória da Conquista, e com representantes dos principais programas governamentais de atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de risco, como a coordenadora de Assistência à Criança e ao Adolescente; a coordenadora de comunicação do Programa Juventude Cidadã e os coordenadores dos programas Conquista Criança, Erradicação do Trabalho Infantil e Agente Jovem.

É importante salientar que a pesquisa ultrapassou o campo da denúncia, concentrando-se em crianças e adolescentes em situação de rua, não apenas como indivíduos dotados de direitos e de deveres, mas, principalmente, de saberes que possibilitam sua sobrevivência cotidiana.

RESULTADOS

A pesquisa demonstrou que a maioria das famílias das crianças e dos adolescentes em situação de rua, em Vitória da Conquista, vive em situação economicamente precária e reside em bairros periféricos, carentes de infraestrutura urbana necessária para a manutenção de uma qualidade mínima de vida. Essas famílias são geralmente formadas por desempregados e trabalhadores autônomos ou temporários, os chamados biscateiros.¹¹

Apesar de todos os bairros de Vitória da Conquista contarem com escolas públicas e transporte coletivo, em muitos a infraestrutura é precária, faltam espaços de lazer, isso sem falar no elevado índice de violência. Assim, a realidade a que os bairros estão submetidos torna-se fator deflagrador da ida de crianças e adolescentes às ruas.

De acordo com os dados obtidos em documentos da Unidade de Educação de Rua, os principais motivos que os levam a estar nas ruas é a situação econômica familiar. Outro fator é a violência familiar, embora, em alguns momentos, a violência os obrigue a permanecer em casa.

Mesmo reconhecendo os perigos, todos os entrevistados disseram gostar da rua, e alguns afirmaram que ela é melhor que a casa. Segundo um deles: “Quando eu era pequeno, eu pensava assim: na rua eu faço o que eu quero, na minha casa, não, você tem que estudar, tem que seguir as regras da casa. Por isso que eu desviei pros lado da rua, pela influência dos colegas” (Lucas, 17 anos¹²).

Muitos dos que estão em situação de rua nela pernoitam em lugares insalubres cobertos apenas por marquises. Suas camas são caixas de papelão distribuídas pelo chão, e a única proteção contra o frio são

¹¹ Dados constantes dos documentos do Programa Conquista Criança/Unidade de Educação de Rua.

¹² Os nomes dos entrevistados são fictícios.

cobertores doados. Em muitos casos, de acordo com a sorte, é possível encontrar lugares mais aconchegantes, como relata outro entrevistado: “A gente dorme num banco, dentro do banco que é quente. Nós entra escondido, tem uns guarda que não fica lá, não” (Marcos, 16 anos). Os pernoites na rua também revelam perigos que fazem com que muitas crianças e adolescentes sintam falta de casa: “Não foi bom ir para a rua. Lá não tem um lugar bom pra dormir. Pode dormir, uma pessoa pode fazer uma maldade, polícia pega, bate. Em casa não, você tá seguro, dormindo quentinho, tem lugar pra comer” (João, 14 anos).

No entanto, mesmo com tantos perigos, a rua ainda continua a atrair as crianças e os adolescentes. Suas qualidades superam as dificuldades, o que impede que muitas famílias consigam que os filhos voltem para casa. Deve-se levar em conta também que o perigo enfrentado comumente nas ruas, muitas vezes, torna-se pequeno quando comparado às manifestações de violência que se apresentam no universo familiar e nos bairros onde residem (Gregori, 2000, p. 71).

A mendicância, em forma de esmolas e ajudas várias, é outro atrativo. Aos poucos, os jovens descobrem formas variadas de sensibilizar a população caridosa. Assim, surgem “grandes” vendedores que, com seu discurso, conseguem convencer o transeunte a comprar seus produtos, os malabaristas que certamente encantam alguns motoristas, os “atores” que, com discursos e histórias, conseguem levar o ouvinte a um mundo, muitas vezes imaginário, de compaixão e de piedade. Paulatinamente as crianças e os adolescentes vão penetrando no “mundo da rua”, dominando suas regras, códigos e símbolos, e se surpreendendo com a quantidade de recursos que podem adquirir quando atuam dessa forma. São esses recursos que vão propiciar uma renda extra para os sempre precários orçamentos familiares.

Cabe ressaltar que na rua é mais fácil gastar o dinheiro arrecadado com divertimento e drogas, uma vez que a alimentação pode ser conseguida por outra via – restaurantes e lanchonetes. Há, também, grupos ligados a igrejas e indivíduos que distribuem alimentos no período da noite, além de cobertores e roupas na época do frio. Apesar de importantes, tais práticas reiteram a miséria devido ao seu caráter paliativo. Contribuem, assim, para um “estuário perverso”, em que a ausência de políticas sociais para esses grupos se encontra com práticas

que transferem o problema para um “não lugar”,¹³ um território sem significados, e que remete para a questão da desresponsabilização e do papel do Estado.

Não se pode generalizar, afirmando-se que todas as crianças e os adolescentes em situação de rua dormem na rua. Muitos, devido aos vínculos e formação proporcionada pela família, conseguem retornar para casa. Contudo, a rua continua a exercer forte atrativo, em que pese a violência nela gerada.

Aos que nela dormem, ela possibilita que se identifiquem com seus pares, que provêm do mesmo universo de miséria e que também buscam ali sua sobrevivência, formando grupos que brincam, trabalham, em suma, uma situação em que a vida coletiva da rua começa a substituir os vínculos familiares, o que confirma o observado por Gregori (2000, p. 67), sobre o fato de que o rompimento dos vínculos familiares possibilita a composição de outros laços “agora com o universo das ruas e, em particular, com as turmas que nelas são formadas”. Assim, complementa a autora: “a infância e a família são substituídas pelos grupos de pares nas ruas”.

Apesar de muitos usarem drogas durante o dia, é à noite que aumenta o seu consumo. Elas podem ser utilizadas como paliativos ao frio conquistense, mas também como estimulantes para o roubo e a mendicância e, depois de algum tempo, para saciar o vício. Segundo um adolescente, “Qualquer um podia comprar droga, mesmo os que têm menos de 18 anos conseguia, tinha facilidade. Qualquer droga era fácil, não perguntava idade, só basta estar com dinheiro na mão” (Lucas, 17 anos).

A necessidade do consumo de drogas os leva a desenvolver diversas estratégias: roubo, mendicância, lavagem de automóveis e até mesmo manter relações sexuais para obtê-las. No entanto, o roubo nem sempre tem o significado que lhe atribuímos. Segundo Leite (2001, p. 59), “para os meninos de rua roubar não é um crime, e sim um ato de muitos significados: é uma forma de conseguir dinheiro para alguma necessidade imediata, de causar terror, de se divertir, e até mesmo uma brincadeira”.

¹³ Expressão utilizada por Marc Augé, o “não lugar” é o oposto ao lar, ao espaço familiar, ao espaço personalizado. O não lugar é representado pelos espaços públicos de rápida circulação, marcado pela relação entre o indivíduo e os símbolos da supermodernidade. “O espaço do não lugar não cria identidade singular nem relação, mas solidão e similitude” (1994, p. 95).

Todas as crianças e os adolescentes se deparam, cotidianamente, com a necessidade de arrecadar dinheiro para suprir suas despesas. Para tanto, a prática do “manguear”¹⁴ torna-se a principal atividade de manutenção da vida nas ruas de Vitória da Conquista:

Manguear é quando está precisando comprar alguma coisa, está faltando comida, está querendo uma roupa, está querendo usar droga. Aí, sai pra manguear, nós pede dinheiro, se não conseguir, arruma outro jeito. Pode roubar uma coisa aí nós vende e compra o que precisa. Na maioria das vezes, compra droga. (Sérgio, 16 anos)

Normalmente, só os que moram na rua denominam suas atividades como “manguear”, os que ainda retornam à casa consideram-nas um trabalho. As atividades ora servem para despertar a caridade da população ora para demonstrar sua superioridade sobre os que detêm melhor condição financeira – as vítimas dos roubos – e sobre os mecanismos públicos e privados de segurança e de repressão. No cotidiano da rua, violência e caridade caminham juntas.

Os espaços para o desenvolvimento dessas atividades são escolhidos, levando-se em consideração o fluxo de pessoas e carros e os horários de maior movimento. O roubo ainda se configura uma das principais atividades dessas crianças e adolescentes, e é em consequência dele que ocorrem os embates com comerciantes e policiais.

A postura da polícia para com eles, segundo os entrevistados, se pauta pelo estereótipo de exclusão, criando uma imagem-padrão para o contingente. Essa visão a torna uma das maiores violadoras dos princípios do ECA, conforme se pode observar pelo depoimento de um dos entrevistados: “Meus colegas foi um bocado morto pela polícia. Não lembro quantos já foram mortos, mais de cinco já foi. Pra mim não tem coisa perigosa na rua, não, não sendo polícia” (Marcos, 16 anos). Para eles, a polícia utiliza sua antiga tática de “bater primeiro e perguntar depois”. Muitas crianças e adolescentes são agredidos sem terem cometido nenhum tipo de infração. Entretanto, segundo Feffermann (2006, p. 290) “se os jovens são inscritos como foras da lei, ao representante da lei é permitido apenas prender, encaminhar para os órgãos competentes e não

¹⁴ No contexto dos moradores de rua de Vitória da Conquista, manguear é a denominação das ações, lícitas ou ilícitas, de aquisição de alimento ou dinheiro.

maltratá-los”. Ainda que tivessem cometido alguma infração, deveriam ser apreendidos e submetidos a alguma medida socioeducativa.

Além da polícia, parcelas da população se mostram incomodadas com crianças e adolescentes em situação de rua. De acordo com os depoimentos, esses grupos são formados por pessoas de classe média. Como nos afirma João (14 anos), “Além da polícia, tem muitas pessoa que tem muito dinheiro. Aí passa, muitas vez, já de manhã na rua com o carro, aí vê a pessoa lá, junta em grupo, aí bate”.

As atividades desenvolvidas pelas crianças e adolescentes em situação de rua, por sua vez, burlam os códigos e normas impostas pelo Estado principalmente no que diz respeito ao sistema de educação. Para quem vive acostumado à liberdade das ruas, ingressar em uma escola (vendo-se obrigado a ficar durante horas preso em uma sala de aula, a obedecer às normas escolares às quais ainda não está acostumado), pode ser algo pouco estimulante, sendo razão, para alguns, de abandono escolar. Sabe-se também que outras crianças e adolescentes não frequentam ou nunca frequentaram a escola, muitos, por falta de tempo, devido às atividades da rua, e outros, por não gostarem. As famílias, compostas em sua maioria por analfabetos, deixam a escola para segundo plano, pois a prioridade é a sobrevivência.

Despertar o desejo de mudança nesses jovens, de modo que construam seu projeto de futuro longe da rua, torna-se inviável quando não há mecanismos que possibilitem a efetivação desse desejo. Em Vitória da Conquista, verificou-se que os próprios projetos destinados a atender às crianças e aos adolescentes em situação de rua acabam por excluí-los. Como relata um adolescente:

Muitos não ficam no Programa Conquista Criança é por que já tão viciado em droga, e não conseguem viver preso. Vive livre, não é acostumado viver com o pessoal do projeto e tem muitos também que desfaz, porque a pessoa usa; os que é de família, que também faz parte do projeto, sempre critica, fica xingando “oia o cheira *thinner*”, isso e aquilo. Aí ele fica revoltado e torna voltar pra rua. (Lucas, 17 anos)

Cabe ressaltar que a falta de compreensão das características dos que estão em situação de rua por parte dos programas de ação educativa complementar, muitas vezes, tem como consequência o insucesso de inúmeras políticas públicas executadas no município.

Durante a pesquisa, indagou-se também sobre as expectativas dos entrevistados em relação ao futuro. Pode-se perceber que todos fazem planos para um futuro longe da rua. Todavia, esse futuro é longínquo, só quando atingirem 18 anos, fase em que almejam adentrar o “mundo do trabalho”.

O futuro dessas crianças e desses adolescentes depende em grande parte de políticas públicas adequadas, mas, inegavelmente, a violência a que são submetidos faz com que a exclusão social crie raízes cada vez mais fortes, tornando esse cotidiano de exclusão uma regra quase permanente. A violência muitas vezes representa o fim de muitos sonhos. Segundo Feffermann (2006, p. 204), para muitos jovens, devido às situações inusitadas, “o momento presente é o único tempo que lhes é possível”, e seu futuro é, muitas vezes, marcado pela indeterminação ou morte.

CONCLUSÕES

A pesquisa mostrou que, a despeito da implementação do ECA, a necessidade de sobreviver continua impulsionando a ida de crianças e de adolescentes às ruas, onde desenvolvem atividades variadas. No cotidiano de crianças e de adolescentes pobres, observou-se a violação de seus direitos, comprovada pela manifestação da violência e pelas políticas compensatórias. As crianças e os adolescentes, por sua vez, colocam em prática seu poder de resiliência, criando novas estratégias de sobrevivência e de resistência à violação de direitos.

Cabe ressaltar que as instituições existentes na cidade não conseguem absorver os jovens em situação de rua por não oferecerem melhores atrativos. O cotidiano da rua exerce grande influência na vida dessas crianças e desses adolescentes, dificultando, ou mesmo impedindo, que suas famílias os mantenham em seus bairros, locais que comumente não oferecem espaços de lazer adequados, ou qualquer outro atrativo. Tampouco eles encontram apoio em suas casas, seja devido à violência, seja devido ao consumo de drogas por parte dos familiares, entre outros fatores. Na rua, consegue-se dinheiro fácil, comida farta, sexo, drogas e uma liberdade por eles privilegiada. Assim, torna-se quase impossível para uma criança ou um adolescente em situação de rua e que criou fortes vínculos naquele espaço adaptar-se às normas institucionais, às

normas escolares ou à rotina do seu bairro, ainda que estes apresentem alguns atrativos.

Mesmo com os avanços apresentados pela rede de garantia de direitos das crianças e dos adolescentes de Vitória da Conquista, de um modo geral, não foi possível detectar no município uma política pública eficaz de atendimento às crianças e aos adolescentes que permanecem “esquecidos” pelas ruas da cidade. Essa realidade mostra que a efetivação das políticas de atenção aos que estão em situação de rua passa principalmente pela vontade política dos dirigentes, seja elegendo-as como prioridades, seja observando aquilo que a legislação estabelece como “prioridade absoluta”.

Segundo os dados coletados junto aos gestores municipais, o poder público tem a intenção de criar uma política pública de atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de rua, retomando o pensamento vigente durante a primeira gestão do PT. Todavia, as ações atuais mostram um afastamento do projeto inicial de 1997. A cada dia, o governo de Vitória da Conquista assimila rapidamente as políticas federais, criando novas estratégias de “administração da pobreza”, que se configuram um paradoxo: a ampliação do número de instituições e de atendimentos revela, gradativamente, a amplitude da pobreza.



Fábio Santos de Andrade

Natural de Vitória da Conquista, BA. Graduado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e Especialista em Políticas Públicas e Educação pela mesma universidade. Mestre em Ciências Sociais (área de concentração: Sociologia), Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica da São Paulo – PUC-SP. Sua dissertação, *Cotidiano, trajetórias e políticas públicas: crianças e adolescentes em situação de rua em Vitória da Conquista, Bahia (1997-2007)*, foi orientada pela Professora Doutora Ana Amélia da Silva do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP. Trabalha na Coordenação de Assistência à Criança e ao Adolescente – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Vitória da Conquista. É membro do grupo gestor da Rede Ser-tão Brasil (Bahia). Ex-bolsista IFP, turma 2005. E-mail: fasaanii@hotmail.com

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGÉ, M. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994.
- ANDRADE, F. S. de. *Cotidiano, trajetórias e políticas públicas: crianças e adolescentes em situação de rua em Vitória da Conquista, Bahia (1997-2007)*. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado). PUC-SP.
- BRASIL. Leis e Decretos. *Código de menores: Lei Federal n. 17.343/A, de 12 de outubro de 1927*. Rio de Janeiro, 1927.
- BRASIL. Leis e Decretos. *Código de menores: Lei Federal n. 6.697, de 10 de outubro de 1979*. Brasília, 1979.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990*. Brasília, 1990.
- CRAIDY, C. M. *Meninos de rua e analfabetismo*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FEFFERMANN, M. *Vidas arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- GREGORI, M. F. *Viração: experiências de meninos nas ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – FIBGE. *Contagem da população 2007*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 17 nov. 2008.
- LEITE, L. C. *Meninos de rua: a infância excluída no Brasil*. São Paulo: Atual, 2001.
- OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- _____. O Trabalho abstrato e as novas formas de conflito (entrevista). In: LOUREIRO, I. et al. *O Espírito de Porto Alegre*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- PAIS, J. M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- TELLES, V. S. *Direitos sociais: afinal o que são? 2. reimpr.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

Desaparecidos civis: transformando os desaparecimentos de pessoas em um problema de segurança pública¹

Dijaci David de Oliveira

RESUMO

Este trabalho analisou a questão dos desaparecidos civis no Brasil. Partiu-se da hipótese de que o desaparecimento de uma pessoa se deve a uma multiplicidade de fatores, entre eles os conflitos domésticos. O trabalho de pesquisa se concentrou principalmente na família articulando, entretanto, esta perspectiva com as questões de gênero e de idade. A pesquisa conclui que os desaparecimentos devem ser tratados como um problema de segurança pública e que devem ser criados programas de prevenção, de busca e de retorno.

PALAVRAS-CHAVE

DESAPARECIDOS CIVIS – FAMÍLIAS – RELAÇÕES DE GÊNERO – SEGURANÇA PÚBLICA

¹ Este artigo aborda algumas questões tratadas em minha tese de doutorado (Oliveira, 2007).

INTRODUÇÃO

A cada ano mais de 40 mil crianças e adolescentes figuram nos Boletins de Ocorrências – BOs – como desaparecidos em todo o território brasileiro. Segundo Reis (2005), se computarmos os adultos desaparecidos, este número ultrapassa seguramente a casa dos 100 mil casos anuais. Entende-se que esse é um evento que produz transformações significativas não apenas nas famílias, mas em todos aqueles que mantêm algum tipo de contato com o sofrimento e angústia experimentada pela família da pessoa desaparecida.

O desaparecido civil² é aqui caracterizado como a pessoa que sai de um determinado ambiente de convivência familiar ou de algum grupo de referência emocional-afetiva para realizar alguma atividade habitual e não retorna, sem qualquer anúncio direto ou indireto de sua intenção de partir. Com isto, interrompe sua trajetória cotidiana de ir e vir, além da convivência com os seus familiares e conhecidos. Sem motivo aparente, some sem deixar vestígio.

A pesquisa procurou compreender esse fenômeno, seus antecedentes, assim como os caminhos percorridos pelos familiares e conhecidos após o fato. A leitura da bibliografia e a consulta aos poucos dados existentes sobre o tema,³ demonstrou a importância da família no desencadeamento dos eventos de desaparecimento. Desse modo, concentramos a análise nessa instituição, articulando-a, entretanto, às questões de gênero e geracionais, pois constatamos uma grande incidência de desaparecimentos de jovens e de mulheres.

Além das narrativas de familiares de pessoas desaparecidas, utilizamos dados disponibilizados pelo Estado de relatos de delegados de polícia e gestores de políticas públicas. Outra preocupação foi observar como os

² Utilizou-se aqui a definição de desaparecidos civis já adotada em outros trabalhos (Oliveira, Geraldes, 1999; Oliveira, 1999). Por essa opção se exclui a definição jurídica de “ausente” constante dos artigos 22 a 39 do Código Civil (Brasil, 2003) e dos artigos 1.159 a 1.169 do Código de Processo Civil (Brasil, 2004a), uma vez que eles dizem respeito apenas à transmissão dos bens e que tal *status* é definido por meio de decisão judicial. Entende-se que o conceito de desaparecido civil possui a qualidade necessária que permite distinguir os desaparecimentos cotidianos de pessoas de outros eventos, em especial, daqueles ligados à história política de muitas nações, ou seja, os desaparecimentos políticos ou forçados conforme as narrativas de Catela (2001) e Jardim (1999).

³ A despeito da dimensão do problema, constatamos que há uma escassa bibliografia sobre o tema e que os dados policiais a respeito não estão sistematizados, indício de negligência ou não percepção da sua importância por parte dos órgãos oficiais.

familiares que buscam apoio veem a assistência prestada pelo Estado, por parte da polícia ou de outros órgãos especializados.

REFERENCIAL TEÓRICO: UM CENÁRIO SOBRE OS DESAPARECIDOS CIVIS

Os estudos sobre os desaparecidos civis no Brasil ainda são muito recentes. Em razão dessa carência optou-se por realizar uma ampla consulta a pesquisa sobre a violência doméstica, dados das secretarias de segurança sobre desaparecidos civis, estudos sobre família, juventude, além das reflexões sobre gênero. Estritamente entre as poucas abordagens sobre desaparecidos civis têm prevalecido pelo menos duas linhas de interpretação sobre as causas dos desaparecimentos. Uma delas dá prioridade à família, sobretudo por causa da violência doméstica ou intrafamiliar (Oliveira, Geraldês, 1999; Massad, 2005), a outra, à violência urbana (Espinheira, 1999).

Os dados divulgados pela Secretaria de Segurança do Rio Grande do Sul (Pescador, 2005) e de mais 14 Unidades da Federação,⁴ revelam que grande parte dos desaparecidos são crianças e adolescentes que fugiram de casa devido à violência doméstica, cujos eventos mais comuns são maus tratos ou abuso sexual. Além da violência doméstica, a fuga também pode ocorrer por medo de confessar à família comportamentos supostamente reprováveis ou considerados reprováveis em seu meio social, como a homossexualidade, a condição de garota de programa ou de prostituta ou, ainda, o fato de ser usuário/a de drogas. Há também os desaparecimentos que não têm a ver diretamente com a família, como os decorrentes de sequestro, acidente ou do fato de a pessoa se perder, exceção aos que se configuram como resultado de negligência (Oliveira, Geraldês, 1999; Espinheira, 1999; Reis, 2005; Dalley, 2004; Sedlack, Finkelhor, Hammer, 2005).

Assim, com base nos estudos sobre violência doméstica e em relatos, em especial de meninos e meninas em situação de rua, trabalhou-se

⁴ Dados da Secretaria Nacional de Segurança Pública/ Ministério da Justiça – Senasp/MJ – referentes a 2004; os dados contemplam as informações dos seguintes estados: Amazonas, Amapá, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Tocantins (Durante, 2005).

com a hipótese de que as relações familiares têm alimentado cotidianamente o fenômeno dos desaparecimentos. A linha interpretativa da pesquisa se sustentou nas teorias analíticas sobre a violência produzida no ambiente familiar. A reflexão tomou como suporte a proposição de que a família é uma instituição produtora de violência contra os filhos e filhas e contra as mulheres.

Para se compreender o papel da família nos eventos de desaparecimentos, buscou-se a contribuição teórica de diversos autores que refletiram sobre a instituição, mais especificamente, sobre o seu papel socializador, sua função mediadora entre o indivíduo e a sociedade, ou a respeito do universo de valores presentes na família (Goode, 1970; Therborn, 2006). A essas reflexões se somaram as leituras relacionadas à “crise da família” e à opressão existente no ambiente familiar (Passetti et al., 1995). As leituras foram importantes para a formulação do pressuposto de que a família pode se configurar como um espaço de violência e de eventual produção de desaparecimentos. Também foram essenciais os estudos de Segato (2003) acerca da necessidade de se apreender o sistema patriarcal vigente nas relações familiares, assim como da quebra dos laços sociais na sociedade contemporânea (Bauman, 2004) e do fato de que apesar das transformações, a família ainda é um espaço social fundamental para a vida dos indivíduos (Therborn, 2006).

Buscaram-se ainda estudos relativos a juventude e sobre a dificuldade em se definir as fronteiras entre juventude, adolescência e idade adulta (Abramo, Leon, 2005). Certamente esse é um problema a ser considerado na formulação de políticas públicas para os desaparecidos, porque a única lei federal que define como parte do trabalho policial a busca de desaparecidos civis é o Estatuto da Criança e do adolescente – ECA (art. 87 e 209). Mas, afinal qual é a idade que caracteriza o jovem? O ECA define como criança pessoas de até 12 anos incompletos e adolescentes, até 18 anos (Brasil, 2008). O problema é o que fazer com os desaparecidos maiores de 18 anos? Qual o significado desta fronteira legal, entre “jovens” menores, e maiores de 18, na hora de assegurar apoio para a busca dos desaparecidos civis? Nos vários estudos sobre juventude, observou-se que os limites etários têm sido sistematicamente discutidos, levando a sugerir um alongamento do chamado segmento jovem. Isso ocorre, sobretudo, quando se discute as perspectivas de inserção social dos jovens, caracterizada por contínuos adiamentos de

entrada no mundo dos adultos, assim como na constituição de uma vida autônoma (Waiselfisz et al., 2004; Pochmann, Amorim, 2003).

Ampliando o olhar sobre as perspectivas dos jovens na atualidade observou-se uma forte tendência de os estudos enfatizarem a necessária compreensão dos inúmeros valores que compõem a estrutura social. Tanto Izquierdo (2003) quanto Weller (2004) mostram que as cobranças feitas aos jovens, baseadas nos valores tradicionais, deslocadas do tempo presente, acabam por se tornar uma fonte de angústia para eles. Assim, enfrentar o cenário externo ao ambiente familiar não tem sido fácil, sobretudo quando em suas casas as relações têm sido marcadas por ambientes tensos e opressivos. Portanto, para além das definições sobre faixas etárias e da inserção econômica, discute-se muito o processo de construção da autonomia dos jovens mediante suas subjetividades, seus valores e suas teias de relações sociais.

Soma-se aos problemas anteriores, a violência doméstica. Muitas crianças e adolescentes desaparecidos são originários de famílias que passaram por processos de rupturas estruturais (Faleiros, 1998). Fogem da cobrança excessiva de pais que, por estarem separados, dedicam pouco tempo à família e que, angustiados por causa de seus problemas, ampliam as exigências aos filhos e filhas (Massad, 2005). Nesse contexto, é preciso considerar o papel dos amigos. Mais que os pais e a escola, os amigos interferem na tomada de decisões dos jovens, na formação de sua personalidade (Harris, 1999) como também constituem o elo mais seguro e confiável para os seus planos de fuga, e que é de longe a causa mais evidente dos casos de desaparecimentos (Hammer, Finkelhor, Sedlack, 2002; Hammer et al., 2004; Dalley, 2002, 2003, 2004, 2005; Massad, 2005).

Durante o trabalho de pesquisa, ao me debruçar sobre os dados relativos aos desaparecimentos, acabei por aprofundar estudos de gênero. Isso ocorreu, em especial, pela grande incidência de desaparecimentos de mulheres em algumas unidades da federação, como Rio Grande do Sul (Prá, 2004; Fernandes, 2005) e Distrito Federal (Oliveira, Bandeira, 2006). Os estudos apontaram para a uma relação entre desaparecimentos, especialmente de mulheres, violência doméstica e exploração sexual.

Mais do que registrar essa relação também se constatou a presença de algumas práticas entre vítima e o sistema de segurança, como o pré-julgamento (Corbeil, 2000), corriqueiro na polícia do Canadá, após uma denúncia de desaparecimento. Essa prática consiste em revirar o pas-

sado da vítima para se decidir qual o rumo das investigações. Conforme os relatos de vários familiares, também ocorre no Brasil (Oliveira, 2007).

Ao se analisar os mecanismos de garantia de direitos e deveres, está-se analisando o papel do Estado, como ator designado legalmente para garantir a segurança, realizar investigações, assegurar os direitos dos cidadãos diante dos desaparecimentos. Dessa forma, também serviu de base a questão da constituição da cidadania no Brasil. Entende-se que o fenômeno dos desaparecimentos é produto do lento processo de constituição dos direitos no Brasil (Carvalho, 2006). Fato que pode ser decorrente do viés patrimonialista presente na sociedade e nas instituições jurídicas brasileiras que privilegiam a defesa dos bens em vez dos seres humanos.

METODOLOGIA DE TRABALHO

Construir uma metodologia para estudar os desaparecidos civis não foi uma tarefa fácil. A carência de pesquisas sobre o tema e a falta de dados disponibilizados pelas secretarias de segurança me obrigaram a buscar apoio em outras fontes, como relatos, entrevistas semiestruturadas, além de dados de outras unidades da federação. Para que a pesquisa fosse realizada, no entanto, foi determinante ter como norte que esta não se deve distanciar das preocupações práticas da vida social. Em uma discussão sobre o processo de pesquisa social, Minayo (1994, p. 17-18) afirma que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas”.

Duas outras orientações foram constantes: de um lado, se objetivou pensar cientificamente o problema, de outro, sempre se manteve uma forte ligação com as representações do senso comum. De acordo com Santos (1989), para a construção do novo paradigma científico, é importante a relação com os variados tipos de conhecimentos considerados não científicos, embora seja necessário que o conhecimento científico se mantenha enquanto tal. Ou seja, que mantenha alguns pré-requisitos que o distingua dos demais.

A pesquisa foi realizada em 3 fases. Primeiramente, foram entrevistados representantes de organizações não governamentais – ONGs –, órgãos governamentais e assemelhados que atuam, direta ou indiretamente, na formulação de políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes, família ou violência intrafamiliar. Ao todo foram entrevistadas 15 pessoas. Destas, 7 eram funcionários públicos municipais, estaduais e federais, de instituições ou setores responsáveis pela abordagem do tema dos desaparecidos civis, os quais denominei gestores públicos,⁵ e 8 eram militantes de movimentos sociais, todos eles ligados a entidades que se dedicavam ao trabalho de apoio, direto ou indireto, nas buscas de desaparecidos.⁶

Na sequência, foram entrevistados 17 delegados de polícia civil. No Distrito Federal, foram escolhidos profissionais de regiões que se diferenciam quanto ao perfil socioeconômico dos habitantes (Plano Piloto, Cruzeiro e Lago Sul – de alta renda; Taguatinga, Gama e Guará – de média renda; e Samambaia, Paranoá e Planaltina – de baixa renda).⁷ Os demais delegados foram selecionados com o objetivo de realizar um coitejo com as narrativas dos delegados brasilienses. Nesse caso, optou-se também por manter uma relativa diversidade de regiões. Assim, foram entrevistados dois delegados de cada uma das regiões geográficas brasileiras. O objetivo foi obter a percepção mais diversificada possível das abordagens policiais sobre a questão.

Num terceiro momento foram entrevistadas as famílias dos desaparecidos (mães, pais, irmãs, irmãos e tias), ao todo, 25 pessoas. A escolha recaiu sobre as famílias inscritas no SOS Criança, do Distrito Federal, que funciona como um órgão de apoio na busca de crianças e adolescentes desaparecidos e na orientação a seus familiares.

⁵ Dentre os gestores públicos estavam pessoas da Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH –, do SOS Criança (DF, GO, RJ) e da Secretaria de Segurança do Paraná e Ministério da Justiça, escolhidos em razão da sua experiência no trato do problema e do trabalho desenvolvido a respeito pelos órgãos a que pertencem.

⁶ Os entrevistados ligados aos movimentos sociais eram provenientes dos seguintes estados: Rio Grande do Sul, Piauí, Brasília, Paraná, Rio de Janeiro, Goiás e São Paulo.

⁷ Referem-se a algumas das várias regiões administrativas do Distrito Federal. Com exceção do Plano Piloto e Lago Sul, consideradas geograficamente como Brasília, todas as outras são denominadas cidades-satélite.

OS FAMILIARES: ENTRE A DOR E A CULPA

Não são poucas as reações que se manifestam em um evento que traz o peso do desaparecimento de um familiar. São comuns os sentimentos de desespero, dor, medo, ansiedade, fraqueza e que obviamente se manifestam, em maior ou menor grau, conforme o envolvimento com o desaparecido. Porém, de acordo com os relatos dos familiares, os sentimentos mais comuns são dor e culpa. Muitos familiares relataram que faltou fazer “algo mais”, ter se esforçado um pouco mais, ou que “não devia ter deixado acontecer”:

Eu me culpei mais por isso, porque eu trabalhava e não voltava pra casa, tipo assim, se eu tivesse vindo todo dia à noite eu teria mais oportunidade de ficar e conversar com ela, né? mas eu só vinha final de semana, e os trabalhos continuam sendo assim, tendo que vir pra casa só fim de semana. (mãe)

O estado que a gente fica não dá pra expressar porque... é muito ruim, fica um vazio. Você se sente responsável, você acha que falhou, sabe?! A gente sempre pensa que tem culpa por aquilo estar acontecendo. A gente nunca fica com a consciência tranquila “não, ele foi porque ele quis”. A gente sempre acha que a falha foi nossa né?! Eu, por exemplo, eu sempre acho que a falha foi minha, que a culpa é minha, que eu deveria ter feito mais, eu deveria ter feito isso, eu deveria ter feito aquilo. (mãe)

Além do sentimento de culpa há que se considerar a forte carga emocional suportada pelos familiares quando o desaparecido não é encontrado. Sentimentos de impotência e de angústia levam-nos por vezes a ignorar o que ocorreu e a não assumir o luto, mesmo diante de uma razoável probabilidade de que o ente querido esteja morto.

No caso do desaparecimento de jovens, notou-se que, de forma quase hegemônica, tanto os familiares como os policiais tendem a atribuir-lhes a maior parte da responsabilidade. Essa postura contrasta, entretanto, com manifestações de sentimentos de culpa pelo desaparecimento. Nota-se, portanto que muitos familiares convivem com sentimentos ambivalentes e conflitivos sobre o evento do desaparecimento.

NARRATIVAS DOS DELEGADOS: DESAPARECIMENTOS NÃO SÃO CRIMES

O ponto de vista dos delegados de polícia civil sobre os desaparecimentos foram bastante semelhantes, a despeito de não existir, segundo eles, qualquer orientação expressa sobre a matéria.⁸ Conforme os entrevistados, tal problema não é objeto de discussão interna de cursos de aperfeiçoamento, encontros e outras atividades similares.⁹ Assim, o conhecimento sobre o fenômeno tem sido construído por meio da experiência no campo do trabalho, na interação com outros profissionais mais graduados ou antigos, além dos subsídios jurídicos sobre o tema.

As práticas tradicionais de abordagem do tema estão alicerçadas, no entanto, em um discurso depreciativo sobre os desaparecimentos. Comparativamente às outras ocorrências, o desaparecimento é visto como “algo sem importância”. Isso porque, para os delegados, ele é fruto de práticas corriqueiras e relativamente aceitáveis, havendo, portanto, pouco ou nada a se fazer. É comum a afirmação de que a polícia civil “não tem nada a ver com isto”:

Bom, na maior parte, é igual o que eu tava falando pra você, são adolescentes, que vão passear e esquecem de voltar para casa. É, às vezes, briga com os pais, aí sai da escola, não vai pra casa. De modo geral é... E em segundo lugar o pessoal que tem problema mental, que aí eles conseguem andar de ônibus sozinhos, mas de vez em quando se perdem e não conseguem voltar para casa. (Delegada, Brasília-DF)

De acordo com os entrevistados, os fatores que mais interferem para a produção do fenômeno do desaparecimento são o desajuste familiar (separações, brigas etc.), a violência (urbana e intrafamiliar), a busca de liberdade (sobretudo no caso dos homens) e o consumo de drogas e bebidas:

Desaparecem aquelas pessoas que têm problemas psicológicos, pessoas que se envolvem em consumo de drogas e entorpecentes, pessoas que

⁸ Embora não fizessem referência direta a qualquer legislação específica, os delegados sempre se reportavam ao Código de Processo Penal – “Do inquérito policial”, art. 4º ao 23º –, que indica como papel da polícia civil a investigação mediante a ocorrência ou suspeita de crime (Brasil, 2004b).

⁹ Informações prestadas por delegados do Distrito Federal, Pará, Paraná, Pernambuco, Goiás, Rio Grande do Sul e Rondônia.

têm situação de problemas familiares, desajuste intrafamiliar. Aquelas pessoas que não têm um acompanhamento sistemático dos seus familiares. Tudo gira em torno das questões da família. (Delegado, Rio Grande do Sul)

É difícil te dizer quem são as pessoas que desaparecem, mas acontece muito com pessoas que não estão com uma boa estrutura. Normalmente são pessoas que querem sair de casa simplesmente para dar uma espécie, como se diz, de castigo para a família. (Delegado, Núcleo Bandeirante-DF)

Outro dado importante diz respeito às imagens que os delegados têm dos homens e das mulheres. Observou-se uma sensível tendência em se naturalizar determinadas práticas masculinas, ao passo que se reforçam os estereótipos femininos de que a mulher é mais “caseira” e “apegada” à família e à casa:

Não, não sei por que os homens desaparecem mais. Acho que em função, talvez até pela questão de querer mais liberdade, de não se submeter ao julgo de determinado pai. A questão da bebida alcoólica dentro de casa, enfim de querer mais no sentido biológico. As mulheres, ainda no contexto social, ainda se subjugam mais nessa condição de obediência, seria basicamente isso, de uma forma empírica. (Delegada, Brasília-DF).

O homem é mais voluntarioso e mais aventureiro do que a mulher. A mulher gosta mais de fazer certas coisas que não são permitidas pelos pais e simplesmente elas saem de casa para ter uma situação como essa. (Delegado, Núcleo Bandeirante-DF).

Os delegados destacam ainda que a família é uma instituição fundamental para a vida do indivíduo e deixam transparecer que as separações representam um processo de desestruturação familiar na medida em que põem em xeque uma das mais importantes atividades da família que é, segundo eles, cuidar dos filhos, sobretudo dos “meninos”, uma vez que são mais “soltos” e sempre “vão à caça”.

Para alguns entrevistados, o fato de o desaparecimento constituir uma decisão de livre-arbítrio, não caberia qualquer providência por parte do Estado. “Caberia ao Estado, como é que pode se o indivíduo tem livre-arbítrio? Se ele for adulto, o que fazer né? O que a família e o Estado podem fazer por ele?” (Delegado, Brasília-DF). Ao considerar o fato de que o indivíduo (adulto) é responsável pelos próprios atos, pretende-se deixar implícito que a busca estaria interdita inclusive para os próprios

familiares da pessoa desaparecida. Ora, contrapõe-se a esse argumento o fato de que os familiares também possuem o livre-arbítrio de realizar as buscas. No entanto, a visão de que o Estado não deva fazer nada não é partilhada por todos os delegados. Para alguns delegados, no caso de crianças, adolescentes e adultos, em que a lei demarca claramente os campos de atuação para o sistema de segurança, caberia sim, à família e ao Estado, dar respostas sobre os desaparecimentos. Essa perspectiva já sinaliza um espaço para ampliação do diálogo entre familiares de desaparecidos e o sistema de segurança.

NARRATIVAS DOS GESTORES PÚBLICOS: JOVENS EM CONFLITO COM A FAMÍLIA

De acordo com os gestores, boa parte dos desaparecimentos civis seriam decorrentes da violência, especialmente a violência urbana difusa, a doméstica e a associada ao tráfico de drogas, além da violência sexual. É preciso deixar claro que essas divisões não são estanques, vez por outra elas apareceram consorciadas.

Conforme as narrativas, foi possível inferir uma visão significativamente cética com relação à família. Os discursos, nesse caso, podem ser dispostos em uma sutil gradação. Alguns gestores falam em “conflitos domésticos”, sugerindo que a família pode ser palco de eventuais problemas, envolvendo discussões, brigas entre outros. Outros falam em “desestruturação da família”, indicando que a família está em processo de dissolução. Por fim, há as narrativas de gestores que indicam um processo mais intenso, a “falência da família”. Para esses gestores a instituição familiar tanto não existe no seu formato hegemônico moderno quanto na velha estrutura da família extensa, mas apenas modelos familiares dissolvidos, recompostos e incapazes de assegurar um ambiente familiar em condições socioafetivas adequadas:

É no nosso caso lá é a estrutura familiar [...] normalmente são filhos de famílias não nucleares, que possuem alguma problemática, envolvimento com droga, ex-presidiário, mãe que faz programas. Normalmente é esse tipo né? A característica maior é a fuga do lar. (Gestora estadual, Goiás)

Tem um caso bastante frequente que são as [...] inclusive chama de negligência, uma negligência forçada da família, que são os casos das crianças em situação de rua. A família sabe que a criança tá na rua, que tá em determinado lugar, sempre anda ali pela rodoviária e tal. Só que passa um mês, dois meses sem ir em casa, um dia a mãe resolve ir atrás e cadê a criança? Num sabe mais onde tá, né? (Gestor federal, Brasília-DF)

É isso que eu disse... e outro fator é que muitas famílias são monoparentais. Dirigidas pelas mães, capitaneadas pelas mães, que têm que sair pra trabalhar, para ganhar o sustento da família, e muitas vezes não têm condições de deixar seus filhos com alguém que cuide, e essa situação... pode deixar o jovem nessa situação de abandono do lar. (Gestor distrital, Brasília-DF)

Para os gestores, o enfrentamento do fenômeno dos desaparecimentos esbarra em muitos obstáculos. O primeiro obstáculo diz respeito à falta de um sistema de políticas públicas específicas para o problema. As ações atuais se perdem e não surtem o efeito necessário. O segundo, refere-se à ausência de um sistema de informações que possa ser utilizado para aperfeiçoar a ação contra o fenômeno, e a falta de serviços de apoio às famílias e de recursos técnicos de apoio ao processo de busca e de investigação. O terceiro, diz respeito à mudança na cultura e na capacitação de pessoal das instituições policiais.

A PERSPECTIVA DOS MILITANTES: AUSÊNCIA DO ESTADO E CRISE FAMILIAR

No que se refere ao processo de produção do fenômeno dos desaparecimentos, os militantes apontam para três eixos: a) o espectro da violência; b) o enfoque sobre o jovem; e c) o universo da família. Deve-se destacar que, de forma geral, as explicações enunciadas por eles são praticamente iguais (ou próximas) daquelas indicadas pelos demais entrevistados (familiares, gestores públicos e delegados):

Se há um desaparecimento é porque o Estado não deu conta de um problema, o Estado deixou de cumprir o seu papel, o Estado foi falho, o Estado não cumpriu o seu papel enquanto sendo a força maior responsável pelo bem-estar de dar condições de desenvolvimento de bem-estar pra qualquer cidadão sem discriminação alguma num é? Então o Estado em

primeiro lugar, se desapareceu foi porque o Estado deixou de cumprir o seu papel e não encontrou, não dá, não tem nenhum meio de, nenhum mecanismo, nenhuma rede que procure o desaparecido. Ele foi falho mais uma vez, porque vê-se que não se tem uma política de enfrentamento à problemática que seja séria, que seja estruturada num é? (Militante, Movimento Social, Rio Grande do Sul).

O Estado, por obrigação, deve ter reforços a isso, porque se família falha o Estado, às vezes, tem que responder e, muitas vezes, a falha da família é consequência da falha do Estado. É um pai desempregado, escola falida em que o menino não tem vontade nenhuma de ficar lá, uma escola onde o tráfico tá dominando, os professores não têm autonomia, é o crime organizado. O Estado tem um papel fundamental, só que ele está perdido nesse papel. (Militante, Movimento Social, Brasília-DF).

Para muitos militantes há uma estreita afinidade entre o desaparecimento e fuga. Desta forma, ambos podem ser tratados como distintas faces de um mesmo fenômeno. Nessa visão, o desaparecimento seria um fim que tem na fuga o seu meio. Ambos os eventos respondem por outros problemas anteriores. De acordo com vários militantes, o desaparecido fugiu de algum problema, ou porque não quis enfrentá-lo ou porque não conseguia fazê-lo. Sendo assim, para alguns, deve-se pensar em formas de legitimar o ato do desaparecimento, ou seja, não se trata de devolver a pessoa desaparecida para sua casa, mas compreender o que a levou a desaparecer, e buscar uma forma de resolver a situação.

Enfim, conforme as narrativas dos militantes, muitos jovens vivenciam uma situação de conflito no âmbito familiar. Para alguns, esta situação de desentendimentos é esporádica, mas para outros é um reflexo dos problemas da sociedade contemporânea (desemprego, crises existenciais, entre outras). Assim, para os entrevistados, a família, além de emergir nos dias atuais como uma instituição incapaz de prover os bens materiais e simbólicos, possui de sobra os recursos repressivos.

CONCLUSÕES

Nos casos de desaparecimentos colocam-se pelo menos três problemas imediatos: “saber o que ocorreu”, “saber o que fazer”, “saber em quem se pode apoiar”, enfim, saber o que pode ser feito nas primeiras horas e nas 24 horas subsequentes ao evento. Essa é uma forte preo-

cupação dos estudos do National Center for Missing and Exploited Children – NCMEC (1985), dos Estados Unidos, os quais indicam que, no caso de desaparecimento de crianças, as primeiras horas são cruciais para que elas sejam encontradas com vida. Isso equivale dizer que existe a necessidade de se promover buscas intensificadas e de modo ágil, o que, sem dúvida, é tarefa extremamente árdua para ser executada exclusivamente pelos familiares. Para tanto, nada mais evidente que recorrer às estruturas legais (tais como a instituição policial), uma vez que, por pressuposto, o desaparecimento ocorreu em algum ambiente público. Contar com o apoio policial, embora pareça uma possibilidade óbvia nestas ocasiões, pelo menos no Brasil, não o é. Recorrer à polícia tem sido um grande problema para as famílias de desaparecidos, sobretudo pela falta de reconhecimento policial de que o desaparecimento civil seja um problema de segurança.

Assim, um primeiro desafio diz respeito à construção de um estatuto legal do desaparecido civil. Ele ainda é um sujeito a quem falta enquadramento do ponto de vista legal. Existem apenas leves indicações numa ou noutra lei.¹⁰ Será, portanto, fundamental que se faça um esforço para que se construam instrumentos jurídicos reconhecendo a condição do desaparecido civil. Ele precisa “ter reconhecimento” jurídico para se tornar um cidadão que necessita de amparo legal, e que seja visto como sujeito de direitos que possam ser reclamados pelos seus familiares quando precisarem de amparo.

Um segundo desafio diz respeito à complexa teia de significados que se construiu, em especial por meio da mídia impressa e televisiva, sobre os desaparecidos civis. Tal situação tem inviabilizado a constituição de um estatuto legal que norteie as ações estatais, normatize as atividades policiais e possibilite uma clara orientação sobre as relações entre a família e as instituições de apoio para a busca do desaparecido. Debater esta questão em profundidade será importante para que se elaborem conceitos mais precisos de forma a viabilizar com mais eficiência a produção de dados sobre o tema e, conseqüentemente, aperfeiçoar os mecanismos de intervenção do sistema de segurança entre outros.

¹⁰ O ECA, artigos 87 e 208, refere-se apenas às crianças e adolescentes. É bom lembrar ainda que a previsão da busca policial imediata só ocorreu a partir de uma modificação do ECA, no final de 2005, e que passou a vigorar no ano seguinte (Brasil, 2005). Já o Código Civil, artigos 22 a 39, apenas se refere à sucessão dos bens deixados pelo “ausente” (Brasil, 2003).

Um terceiro desafio diz respeito ao aprofundamento dos estudos sobre a relação entre família e desaparecimentos civis. Se, por um lado, os dados indicam que boa parte dos casos de desaparecimentos está diretamente relacionada à violência doméstica, por outro, é a família quem reclama o desaparecido. Ela é a referência básica para a construção de um suporte que possibilita o processo de investigação. Sem uma estreita relação entre a família e o serviço de investigação, dificilmente se chega até a pessoa desaparecida. Dessa forma, é preciso aprofundar a investigação sobre até que ponto a família é vítima e até onde ela é vitimizadora e, sobretudo, como lidar com essa relação de ambiguidade.

Um quarto desafio diz respeito à compreensão da correlação entre desaparecidos civis e a questão de gênero. Nesta pesquisa se destacaram as relações de gênero em razão das assimetrias sexistas ainda prevalentes nas relações cotidianas da sociedade brasileira. Essas podem ser verificadas pelos discursos que justificavam os desaparecimentos masculinos, supondo que faria parte da natureza do homem se arriscar mais, sair mais, buscar mais liberdade e estar mais presente nos espaços públicos. Soma-se a isso a perspectiva naturalizante de que a mulher seria mais caseira, que aceitaria com mais facilidade sua condição. Outro dado é a prevalência de desaparecimentos femininos com idade entre 12 e 25 anos (faixa em que as mulheres, conforme as narrativas dos delegados, são “tomadas”, sobretudo pelos homens, como objetos sexuais). Outrossim, percebe-se uma sensível distinção entre os sexos, no que concerne à busca das pessoas desaparecidas, especialmente quando se trata dos pais e das mães. Os pais demonstram menos preocupação. Já as mães, além de se dedicarem de “corpo e alma” à busca, são as responsáveis historicamente pela politização do tema. Haja vista a constituição de organizações da sociedade civil como foram as Mães de Acari (fundada em 1990, no Rio de Janeiro), Mães da Praça da Sé (fundada em 1996, em São Paulo), Mães da Cinelândia (fundada em 1992, no Rio de Janeiro) e o Cridespar (fundado em 1991, no Paraná).¹¹

Finalmente, observou-se que o fenômeno dos desaparecidos civis se destaca como um problema geracional. As políticas públicas até então adotadas são voltadas apenas para crianças e adolescentes e,

¹¹ Todas essas organizações foram criadas por mães que procuravam informações sobre seus filhos desaparecidos. O objetivo delas era lutar contra a impunidade, além de chamar a atenção tanto das autoridades governamentais quanto da sociedade em geral para o grave problema dos desaparecidos civis.

consequentemente, os adultos são, quase que sistematicamente, ignorados. Além disso, há uma clara visão estereotipada sobre os jovens, sobretudo nas narrativas dos delegados de polícia (são irresponsáveis, desinteressados, inconsequentes, não ligam para a família, não têm consciência dos problemas do mundo atual).

Refletir sobre os desaparecidos civis implica, portanto, não apenas construir mecanismos de apoio aos familiares, mas estabelecer ações e valores que possam minar as estruturas da dominação patriarcal. Assim, indica-se que a família é o contexto no qual se processa grande parte dos desaparecimentos civis, mas é, especificamente, a estrutura das relações patriarcais e sexistas que produz esses desaparecimentos. Dessas relações não ficam também isentas as instituições como a Segurança Pública e o Poder Judiciário.



Dijaci David de Oliveira

Natural de Picuí, PB. Bacharel, Mestre e Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília – UnB. Sua dissertação, *Território do anonimato: redes de sociabilidade e espaços de intersubjetividade*, foi orientada pelo Professor Doutor Roberto Sabato Cláudio Moreira do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília e sua tese de doutorado, *Desaparecidos civis: conflitos familiares, institucionais e de segurança pública*, pela Professora Doutora Lourdes Bandeira, do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Atualmente é professor de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás. Ex-bolsista IFP, turma 2003. E-mail: dijaci@gmail.com

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. W.; LEON, O. D. Introdução. In: FREITAS, M. V. de. (org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 19-35.
- BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BRASIL. Presidência da República. Código Civil. In: SOARES FILHO, J. G. (org.). *Novo código civil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 15-319.

- BRASIL. *Código de Processo Civil*. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com colaboração de TOLEDO PINTO, A. L.; WINDT, M. C. V. dos S.; CÉSPEDES, L. 19ª. edição. São Paulo: Saraiva, 2004a, p. 19-224.
- BRASIL. *Código de Processo Penal*. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com colaboração de TOLEDO PINTO, A. L.; WINDT, M. C. V. dos S.; CÉSPEDES, L. 19ª. edição. São Paulo: Saraiva, 2004b, p. 17-139.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 11.259, de 30 de dezembro de 2005*. Brasília, 2005.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA; Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Presidência da República – SEDH/PR, 2008, p. 14-139.
- CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- CATELA, L. da S. *Situação-limite e memória: a reconstrução do mundo dos familiares de desaparecidos da Argentina*. São Paulo: Hucitec/Anpocs, 2001.
- CORBEIL, C. *A Situação da violência perpetrada contra as mulheres no Canadá*. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher; Ações em Gênero, Cidadania e Desenvolvimento, 2000.
- DALLEY, M. L. *Les Enfants disparus du Canada: rapport annuel 2001*. Ottawa: Ministre des Travaux Publics et des Services documentation, Bureau d'enregistrement des enfants disparus, 2002. Disponível em: <http://www.ourmissingchildren.ca>. Acesso em: 10 mar. 2003.
- _____. *Les Enfants disparus du Canada: rapport annuel 2002*. Ottawa: Ministre des Travaux Publics et des Services documentation, Bureau d'enregistrement des enfants disparus, 2003. Disponível em: <http://www.nosenfantsdisparus.ca>. Acesso em: 10 jun. 2004.
- _____. *Services nationaux des enfants disparus: compte rendu 2003*. Ottawa: Gendamerie royale du Canada, 2004. Disponível em: <http://www.nosenfantsdisparus.ca>. Acesso em: 10 de jun. 2004.
- _____. *Services nationaux des enfants disparus compte rendu 2004*. Ottawa: Gendarmerie royale du Canada, 2005. Disponível em: <http://www.nosenfantsdisparus.ca>. Acesso em: 10 ago. 2005.
- DURANTE, M. O. *Desaparecimento de crianças e adolescentes no Brasil: Sistema Nacional de Estatísticas de Segurança Pública e Justiça Criminal*. In: 1º ENCONTRO DA REDE NACIONAL DE IDENTIFICAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DESAPARECIDOS, Brasília, entre 23 e 26 de nov. 2005.
- ESPINHEIRA, G. *Desaparecimento e desaparecidos: um estudo da violência urbana*. Salvador: CEFIJ, 1999.
- FALEIROS, V. de P. A Violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário In: PINTO LEAL, M. de F.; CÉSAR, M. A. *Indicadores de violência intrafamiliar e exploração sexual e comercial de crianças e adolescentes*. Brasília: CESE, MJ, SNDH, DCA, FCC, CECRIA, 1998, p. 9-29.
- FERNANDES, A. L. *Desaparecimento e gênero*. In: 1º ENCONTRO DA REDE NACIONAL DE IDENTIFICAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DESAPARECIDOS, Brasília, entre 23 e 26 de nov. 2005.
- GOODE, W. J. *A Família*. São Paulo: Pioneira, 1970. [Tradução de Antonio Augusto Arantes Neto]
- HAMMER, H; FINKELHOR, D; SEDLACK, A. J. *Children abducted by family members: national estimates and characteristics*. Washington: U.S. Department of Justice, 2002 / National Incidence Studies of Missing, Abducted, Runaway, and Thrownway Children – Nismart, October 2002.
- HAMMER, H. et al. *National estimates of missing children: selected trends, 1988-1999*. Washington: U.S. Department of Justice, Washington: 2004 / National Incidence Studies of Missing, Abducted, Runaway, and Thrownway Children – Nismart, December 2004.
- HARRIS, J. R. *Diga-me com quem anda...: quem realmente conta na formação – os pais ou os amigos? Quais os caminhos para o desenvolvimento de uma criança? São Paulo: Objetiva, 1999*. [Trad.: Anna Olga de Barros Barreto]
- IZQUIERDO, I. *Tempo de viver*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003. (Col. Aldus, 2)

- JARDIM, T. D. M. *Crime do desaparecimento forçado de pessoas: aproximação e dissonâncias entre o Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos e a prática brasileira*. 1ª edição. Brasília: Brasília Jurídica, 1999.
- MASSAD, E. *A Busca sistemática de evidências: objetivo último da ciência*. In: 1º ENCONTRO DA REDE NACIONAL DE IDENTIFICAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DESAPARECIDOS, Brasília, entre 23 e 26 nov. 2005.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- NATIONAL CENTER FOR MISSING AND EXPLOITED CHILDREN (NCMEC). *Just in case & parental guidelines in case your child might someday be a runaway*. Alexandria: VA, 1985.
- OLIVEIRA, D. D. de. Cadê você. *Correio Braziliense*, Brasília, n. 13.287, Caderno Opinião, p. 13, 4 out. 1999.
- _____. *Desaparecidos civis: conflitos familiares, institucionais e de segurança pública*. Brasília, 2007. Tese (Doutorado) Departamento de Sociologia. Instituto de Ciências Sociais, UnB.
- OLIVEIRA, D. D. de; BANDEIRA, L. M. *Mulheres desaparecidas: uma resposta à violência doméstica?* Campanha Agende 16 dias. Disponível em: www.agende.org.br/16dias. Acesso em: 8 nov. 2006.
- OLIVEIRA, D. D. de; GERALDES, E. C. *Cadê você*. Brasília: Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1999.
- PASSETTI, E. et. al. *Violentados: crianças, adolescentes e justiça*. São Paulo: Imaginário, 1995.
- PESCADOR, J. *Interiorizando os serviços de atenção ao desaparecimento de crianças e adolescentes: o exemplo da Rede Estadual de Polícia Civil de Proteção à Criança e ao Adolescente do Rio Grande do Sul (REDEPOL – PC/SJS)*. In: 1º ENCONTRO DA REDE NACIONAL DE IDENTIFICAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DESAPARECIDOS, Brasília, entre 23 e 26 de nov. 2005.
- POCHMANN, M.; AMORIN, R. (orgs.) *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PRÁ, J. R. Gêneros, gerações e políticas públicas. *Coletivo Feminino Plural*, Porto Alegre, s/n, p. 10-11, 2004.
- REIS, A. *Construindo a Rede Nacional de Identificação e Localização de Crianças e Adolescentes Desaparecidos*. In: 1º ENCONTRO DA REDE NACIONAL D IDENTIFICAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DESAPARECIDOS, Brasília, 23-26 de nov. 2005.
- SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SEDLACK, A. J.; FINKELHOR, D.; HAMMER, H. *National estimates of missing children involuntarily or for benign reasons*. Washington: U.S. Department of Justice, 2005 / National Incidence Studies of Missing, Abducted, Runaway, and Thrownway Children – Nismart, July 2005.
- SEGATO, R. L. *Las Estructuras elementares de la violencia: contrato y status en la etiologia de la violencia*. Brasília: Departamento de Antropologia, 2003. (Série Antropológica, 334)
- THERBORN, G. *Sexo e poder: a família no mundo: 1900-2000*. São Paulo: Contexto, 2006. [Trad.: Elisabete Dória Bilac]
- WASELFSZ, J. J. et al. *Relatório de desenvolvimento juvenil 2003*. Brasília: UNESCO, 2004.
- WELLER, W. J. O Hip hop como possibilidade de inclusão e de enfrentamento da discriminação e da segregação na periferia de São Paulo. *Caderno CRH*, Salvador, v. 17, n. 40, p. 103-115, jan./abr. 2004.

Infância e imigração no contexto escolar português¹

Maria Zenaide Alves

RESUMO

Este artigo discute algumas estratégias utilizadas por crianças brasileiras, filhos e filhas de imigrantes, no contexto escolar português, para estabelecer suas redes de sociabilidade. Pauta-se em marcos teóricos referentes à educação em cenários de globalização, fortemente marcada pela diversidade cultural, sobretudo em países receptores de fluxos migratórios internacionais, como Portugal. A investigação, de cunho qualitativo, foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, em uma escola de 1º ciclo de educação básica da cidade do Porto. O estudo revelou que as crianças brasileiras utilizam diferentes práticas para construir suas redes de sociabilidade dentro da escola. Tais práticas ganham formas distintas de acordo com aspectos que vão além da condição de estrangeiro.

PALAVRAS-CHAVE

CRIANÇAS – SOCIALIZAÇÃO – IMIGRAÇÃO – PORTUGAL

¹ Este artigo apresenta alguns aspectos abordados em minha dissertação de mestrado (Alves, 2007a).

PROPOSIÇÕES INICIAIS

Como alguns animais que migram periodicamente em busca de melhores condições climáticas, ou em virtude do ciclo reprodutivo, também os seres humanos têm procurado, historicamente, refúgio em terras diferentes dos lugares de origem, devido às transformações do meio ambiente. Hoje em dia, as razões que impulsionam os movimentos humanos são muito diferentes das que levaram a humanidade a abandonar o sedentarismo. As migrações contemporâneas são cada vez mais motivadas por questões sociais e têm constituído, paulatinamente, uma experiência que faz parte da vida de milhões de pessoas, muitas delas, ainda, iniciando seu ciclo de vida. As crianças, embora historicamente presentes e diretamente envolvidas no fenômeno da mobilidade humana, têm passado quase despercebidas nesse processo, tanto pelos estudiosos das migrações como da infância (Demartine, 2006).

Ainda que esta investigação não esteja centrada no fenômeno das migrações, ela aborda alguns dos sujeitos envolvidos nesse processo, as crianças, na perspectiva das ciências sociais e educacionais, analisando mais especificamente as relações sociais que estabelecem com os/as colegas autóctones no contexto escolar. Frequentar a escola e dominar os saberes escolares são aspectos considerados relevantes para quem quer “melhorar de vida”. Essa busca por uma vida melhor é também uma das razões que leva a maioria dos imigrantes a deixar sua terra natal. Nesse sentido, a educação² está cada vez mais sedimentada no imaginário de muitas pessoas, migrantes ou não, como meio de mobilidade social, ou seja, uma forma de alcançar a tão sonhada vida melhor. Todavia, o espaço escolar pode se configurar para as crianças que vivem em situação de migração como um local de conflito, haja vista que as demandas sociais, culturais e até cognitivas do sistema escolar muitas vezes não fazem parte do seu contexto familiar.

Esta investigação procurou analisar as estratégias utilizadas por filhos e filhas de imigrantes brasileiros, alunos de uma escola de 1º ciclo de edu-

² Refiro-me ao produto da educação escolar formal, ou seja, as qualificações e títulos acadêmicos, denominados por Bourdieu (1986) de capital cultural no estado institucionalizado, aos quais muitas famílias (imigrantes ou não), influenciadas pelos discursos neoliberais, amplamente difundidos durante o século XX, que atrelam a educação à superação das desigualdades sociais, atribuem o valor de um passaporte para uma vida melhor.

cação básica – EB1 – da cidade do Porto, em Portugal, para estabelecer suas redes de sociabilidade no contexto escolar. Nesta análise, chamo “estratégias” a maneira pela qual essas crianças agem dentro da escola e que, de acordo com minhas observações, são iniciativas elaboradas no seu meio familiar, visando estabelecer redes de sociabilidade dentro da escola e promover a convivência harmônica nesse contexto. O sentido em que utilizo o termo, em uma ótica sociológica, está em consonância com a noção de “estratégia” proposta por Bourdieu (apud Nogueira, 1998), segundo a qual uma ação social pensada estrategicamente não é, necessariamente, o produto de um cálculo, em que são avaliadas as relações custo-benefício, mas tampouco é obra do acaso.

A pesquisa teve como pressupostos alguns elementos teórico-conceituais referentes aos processos migratórios globais que me permitiram situar os sujeitos e o objeto desta investigação. Com a auxílio do conceito de sociabilidade, de George Simmel (1939), e de estudos sobre educação em contextos de imigração, analisei as relações sociais entre crianças estrangeiras e autóctones no contexto escolar.

Uma das maiores contribuições científicas para a análise dos movimentos populacionais surge no final do século XIX, com os estudos de Ravenstein sobre “as migrações internas na Grã-Bretanha, no contexto da revolução industrial”, que o levaram a sistematizar o que chamou de “as leis da migração” (Singer, 1980, p. 217), por acreditar que as migrações pareciam obedecer algumas regras. A migração constitui, há muito tempo, tema de análise de ciências como a economia, a demografia, a geografia, a história e, mais recentemente, a sociologia. Com o advento e consolidação da sociologia da imigração,³ alguns estudiosos evidenciam, por um lado, a dificuldade de elaboração do conceito de migração (Rezende, 2005), ou mesmo uma “discrepância conceitual” (Martine, 1980) entre as diferentes áreas do conhecimento e paradigmas epistemológicos que se ocupam do fenômeno e, por outro, a dificuldade de elaboração de uma teoria geral dos processos migratórios (Oliveira, Stern, 1980; Baganha, 2001). A literatura aponta que, além de uma falta de consenso, quando se trata de conceituar os movimentos

³ Portes salienta que, embora tenha desenvolvido, desde as suas origens, no início do século XX “uma tradição teórica autônoma, a sociologia da imigração sofreu uma importante transformação durante a década de 1970 e 1980 [do século passado], à medida que seu aparato conceptual original foi sendo considerado insuficiente para lidar com a realidade das novas vagas de estrangeiros” (1999, p. 24).

migratórios, “não há uma teoria geral das migrações capaz de responder às várias perplexidades que a observação empírica deste processo social nos levanta” (Baganha, 2001, p. 136).

Porém, a despeito da dificuldade de encontrar uma teoria que comporte as várias dimensões subjacentes aos processos migratórios e seus sujeitos, há elementos teóricos importantes que podem apoiar a análise do fenômeno e das suas consequências. Deste modo, não se pode dizer que caminhei no vácuo.

Para a Organização das Nações Unidas – ONU (2005), o conceito de migrante não se deve pautar apenas no fato de o sujeito cruzar ou não uma fronteira geopolítica, mas há que se considerar critérios como duração da estada, razões para o deslocamento e até as condições de cidadania de que dispõe na região ou país de acolhimento.⁴ Na perspectiva sociológica que adotei para pensar a categoria imigrante nesta investigação, tomei como referência a definição de Martins (2002), que guarda estreita relação com o que diz a ONU. Para o autor, muito mais que falar em números ou no tempo de permanência, é preciso levar em conta a situação social e as condições reais de inclusão/exclusão a que podem estar expostos os sujeitos que protagonizam os movimentos populacionais. “São migrantes, portanto, os que colocam temporariamente entre parênteses o sentido de pertencimento e voluntariamente se sujeitam a situações de anomia, de supressão de normas e de valores sociais de referência” (p. 144).

Deve ser ressaltado que este conceito não se aplica às crianças, mas, sim, aos pais. Ou seja, as crianças vivem a situação de imigração dos pais, passivamente e involuntariamente, por isso são aqui entendidas como “filhos e filhas de imigrantes”, e não elas próprias como tais.

Constatando-se que o fenômeno das migrações apresenta características distintas em diferentes estágios na história da humanidade, como afirma Moses (2006), este estudo abordou o período contemporâneo dos movimentos migratórios internacionais. No atual estágio dos movi-

⁴ Essa perspectiva talvez justifique a reação de alguns dos imigrantes com quem interagi durante a realização da pesquisa. No seu entender, devido a minha posição de estudante/pesquisadora, não sou imigrante. Essa postura está em consonância com a aceção de órgãos oficiais, como pude perceber pela reação de uma funcionária do Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas – ACIME. Na ocasião, e para efeitos de cadastro nos arquivos do órgão, ela insistia em perguntar se eu era imigrante ou estudante, quando lá estive em busca de informações pessoais sobre minha condição de estrangeira no país.

mentos populacionais, estes se caracterizam por uma inversão nos fluxos internacionais, que “tendem a refletir, com uma precisão notável, as ações hegemônicas levadas a cabo no passado por potências mundiais” (Portes, 1999, p. 25). Um exército de migrantes trabalhadores sai dos países pobres em busca de oportunidades no chamado primeiro mundo, pois se elas ainda existem para esta classe, é mais provável que estejam nas economias desenvolvidas, e a população da parte sul do globo sabe disso. A tese de que o mundo é plano⁵ parece não convencer a todos, menos ainda aos trabalhadores dos países pobres que protagonizam os movimentos migratórios em massa, levando uma pluralidade racial, étnica, cultural e religiosa aos diversos contextos das sociedades de destino.

Portugal, um país historicamente de emigrantes, embora não tenha abandonado tal *status*, tem se tornado, cada vez mais, também receptor (Baganha, Marques, 2001). Após a queda da ditadura em Portugal, com a chamada Revolução dos Cravos, em 1974, o país passou a receber grande contingente de pessoas (nacionais retornados e estrangeiros)⁶ Estes, inicialmente vindos dos países africanos de expressão portuguesa, ex-colônias, depois do Brasil, e mais recentemente, de outros países, sobretudo, do Leste Europeu.

Uma das questões sobre as quais se têm debruçado muitos estudiosos das migrações atualmente diz respeito à integração dos sujeitos na sociedade de acolhimento. Em toda mudança territorial, o processo de adaptar-se ao novo lugar, à nova casa, aos novos vizinhos, explorar o local de destino ocorre simultaneamente ao desligamento do local de origem, dos amigos, vizinhos e dos grupos sociais que ficaram para trás (Alves, 2007a). Isso significa viver um lado e outro de um mesmo processo, e todas as intermitências que lhes são subjacentes. Para as crianças que, em geral, migram com as famílias, o contato primeiro, e compulsório, na sociedade de acolhimento é com a instituição escolar. Este é um dos espaços sociais, por excelência, em que a diversidade cultural, devido à presença dos fenômenos migratórios, manifesta-se de forma bastante

⁵ O *mundo é plano* é o título do *best seller* do jornalista do *The New York Times*, Thomas Friedman (2005), que advoga, como sugere o título, que as benesses da globalização atinjam igualmente países desenvolvidos e os em vias de desenvolvimento.

⁶ Santos (1993) chama atenção para a singularidade de Portugal nos processos de globalização e define o Estado português como uma sociedade semiperiférica, o que significa, dentre outras características, que desempenha um papel de intermediário entre o centro e a periferia e que apresenta características tanto de países ricos como de nações empobrecidas.

conflituosa (Portes, 1999). Entretanto, ainda há diversas lacunas neste campo do conhecimento. Muitos estudos que tratam o fenômeno das migrações abordam-no, sobretudo, de uma perspectiva econômica ou geográfica e, muitas vezes, priorizam seu impacto nos lugares de origem e/ou destino, em detrimento das consequências para os próprios sujeitos.

Na sociedade de acolhimento muitas vezes a escola se tem configurado como espaço de conflitos de valores e crenças, sobretudo nos grandes centros urbanos, marcados pela diversidade social, religiosa, étnica e cultural, proporcionada pelos movimentos migratórios (Buezas, 2003). É inegável que com a presença dos imigrantes ocorre uma reconfiguração do contexto escolar que afeta, de forma significativa, não apenas os espaços e tempos educativos, mas também as dinâmicas sociais, culturais e estruturais da própria instituição escolar (Carrasco, 2004).

Nesse sentido, considero um desafio para os gestores educacionais, para os docentes e, principalmente, para os sujeitos do processo educativo lidar com tal situação. Tal desafio se torna ainda mais instigante quando se constata a invisibilidade da infância nos estudos sobre fenômenos migratórios, como salienta Demartine (2006).

A condição de estrangeiro, por si só, não é suficiente para se compreender as hostilidades e agressões que, como demonstra a literatura consultada, têm vitimado esses sujeitos nas sociedades de acolhimento. Variáveis como o país de origem (ou até um continente inteiro), cor da pele, características culturais e classe social podem influenciar a maneira pela qual o estrangeiro é visto pela sociedade de acolhimento. De acordo com Portes (2006), as hostilidades e agressões que vitimam esses sujeitos podem influenciar tanto seus processos cognitivos quanto suas sociabilidades, embora nem sempre tais variáveis sejam consideradas. Ainda segundo o autor, fatores como a idade, a duração de estada no país de acolhimento, a classe social ou o *status* socioeconômico da família, o gênero, a estrutura familiar e o país de origem são fulcrais para a compreensão dos processos de adaptação das crianças e jovens de origem estrangeira (p. 123).

A análise das redes de sociabilidade proposta neste estudo adota a definição de estrangeiro de Simmel (1983): aquele que está próximo e distante ao mesmo tempo, é portador de características que podem influenciar a constituição das relações sociais no local de acolhimento. Tais características, aqui entendidas como “lugares de impacto de inclu-

são/exclusão social” (Stoer, Rodrigues, Magalhães, 2003), dependem do contexto em que são ativadas. Assim, constituem características importantes nesta análise, além da condição de estrangeiro dessas crianças, alguns desses “lugares” de que falam esses autores, a saber: o território, a identidade e o corpo. Isso significa dizer que ser estrangeiro pode ser positivo ou negativo na sociedade de acolhimento, dependendo do país de origem. Os diferentes aspectos que conformam a identidade desse estrangeiro podem também constituir fator de inclusão/exclusão. Ser negro, hispânico, muçulmano, cigano, africano no contexto escolar português é diferente de ser norte-americano, branco, ou não oriundo de ex-colônia. A variável estrangeiro, portanto, pode ganhar significados diferentes em outros contextos, sujeita a outras variáveis, como classe social, gênero, raça, país de origem.

Esta investigação centrou-se nas relações sociais que as crianças estrangeiras estabelecem com os colegas dentro da escola. Tais relações foram tomadas na perspectiva da sociabilidade, ou seja, uma “*forma lúdica de sociação*, que não tem propósitos objetivos, nem conteúdo, nem resultados exteriores e depende inteiramente das personalidades entre as quais ocorre” (Simmel, 1983, p. 169). Trata-se de uma forma de interação social lúdica, cujo objetivo é, unicamente, promover a interação social momentânea, sem pretensões de aprofundamento dos laços sociais, ou mesmo da aquisição de valores, regras e elementos das estruturas da sociedade.

Quanto à prática das próprias crianças e jovens estrangeiros como sujeitos nos países de destino, é válido ressaltar a importância de uma rede de relações sociais que lhes permita transitar com facilidade nos diversos contextos do lugar de acolhimento. Os casos de isolamento dentro da escola têm configurado uma das grandes causas da dificuldade de adaptação de jovens imigrantes nas escolas e na sociedade norte-americanas, conforme evidenciam Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2003).

Para compreender as dificuldades de adaptação dessas crianças e de que forma começam a estabelecer suas redes de relações sociais dentro da escola, optei por analisar as relações superficiais, uma característica central do conceito de sociabilidade. Essa superficialidade não é necessariamente determinista a ponto de impedir a formação de grupos de amizade. Ela é entendida no sentido da liberação de laços de compromisso futuros ou de conteúdos presentes específicos.

ELEMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, definido por Yin (2001, p. 32) como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Segundo o autor, trata-se de um procedimento apropriado às pesquisas que buscam responder perguntas do tipo “como?” ou “por quê?”, que não exigem controle sobre os acontecimentos, uma vez que o foco é a realidade vivenciada pelos sujeitos. Nesse sentido, a opção por esse procedimento metodológico justifica-se pela questão proposta: de que forma (ou como) as crianças estrangeiras constroem redes de sociabilidade dentro da escola?

Observei, durante dois meses, nas atividades de recreio, em atividades extraclasse, em algumas aulas de educação física e, eventualmente, nos horários de entrada e/ou saída da escola, um grupo de crianças, filhas e filhas de imigrantes provenientes de diferentes regiões do Brasil, selecionadas com base em três critérios previamente definidos: faixa etária, tempo de residência no país e condição socioeconômica dos pais. As crianças, duas meninas e um menino, estudantes de uma escola de 1º ciclo (EB1) da rede pública de ensino da cidade do Porto, estavam iniciando a vida escolar em terras lusitanas, residiam há menos de dois anos em Portugal, e suas famílias se enquadravam no conceito de imigrante adotado neste trabalho. Além da observação, também conversei informalmente e realizei entrevistas semiestruturadas com esses estudantes, seus pais/mães e professores, o coordenador da escola e com algumas crianças autóctones cujo nível de proximidade dos colegas estrangeiros mostrou-se fulcral para a compreensão do fenômeno analisado. Os dados coletados foram tratados por meio da análise de conteúdo, alinhando-se em categorias os principais comportamentos identificados como importantes para a elucidação da questão que orientou a pesquisa.

Os testemunhos se caracterizaram por ser polifônicos e polissêmicos, o que aponta para a necessidade de uma análise individualizada (e por menorizada), porém entrecruzada, desses discursos. Certamente esses casos individuais não podem ser tomados como universais, dado o caráter complexo dos fenômenos sociais e consideradas as diferenças entre sociedades distintas. O intuito desse tipo de análise é “pensar sociologicamente

casos particulares, em sua ordem de complexidade específica” (Lahire, 1997, p. 42), sem visar com isso generalizações estatísticas.

AS FAMÍLIAS: BREVE CARACTERIZAÇÃO

Inicialmente julgo importante mencionar alguns elementos relativos às famílias das crianças que compõem o caso em estudo, alguns dos quais são comuns aos três núcleos familiares. Um deles é o baixo nível de escolaridade dos pais, o que faz com que a sobrevivência em Portugal dependa de trabalhos mal remunerados e de baixa qualificação.⁷ A desagregação familiar nos anos iniciais do processo migratório é outra característica. Primeiro vieram os pais/mães e só depois os filhos, o que causou intenso sofrimento tanto para quem partiu como para quem ficou, conforme mostra o relato de uma das mães: “Foi uma separação muito difícil, quando eu deixei ele. Foi um ano, na verdade, de separação. Depois que eu voltei pro Brasil pra buscar ele” (mãe do Ernesto).

Essas famílias também se assemelham na maneira pela qual entraram no país, ou seja, clandestinamente, embora à época da pesquisa nenhuma admitisse ainda estar vivendo em situação irregular. Têm ainda em comum o fato de os pais/mães serem bastante jovens, todos com idades entre 20 e 25 anos quando deixaram o Brasil, sendo dois deles já com um histórico de migração interna dentro do Brasil.

Por fim, outra característica comum diz respeito às perspectivas futuras. Todos os entrevistados manifestaram forte desejo de voltar ao Brasil e vivem em razão desse projeto de futuro, que inclui amealhar recursos suficientes para poder abrir o próprio negócio ao voltar para casa.

A caracterização das famílias indica que todos esses trabalhadores podem ser identificados pelo conceito de imigrante adotado neste estudo. As histórias de vida, marcadas pela fragmentação familiar, pela busca constante de oportunidades, a luta pela sobrevivência e as perspectivas futuras, pautadas na ideia do retorno ao país de origem, demonstram o

⁷ Chamo atenção para o fato de que esses imigrantes não consideram que os trabalhos que desenvolvem sejam mal remunerados, embora reconheçam se tratar de “trabalhos duros”. Isso porque seus cálculos baseiam-se na moeda do país de origem, em geral desvalorizada em relação ao Euro. Ou seja, do ponto de vista das análises econômicas e sociais do país de acolhimento essas pessoas são mal remuneradas, entretanto, para elas esse dado não tem o mesmo significado.

parêntese em que essas pessoas colocaram suas vidas enquanto lutam na busca pela tão sonhada vida melhor (Martins, 2002).

AS CRIANÇAS

As três crianças estudadas apresentam o seguinte perfil:

SUJEITOS	PERFIL
BRUNA	Nascida no estado de Goiás, aluna do 4º ano, 11 anos de idade, vivia no Porto há um ano e meio com o pai, a madrasta (portuguesa) e o irmão, fruto desta união. Ao término desta pesquisa a família havia emigrado para a França. A história de mobilidade é uma constante desde a mais tenra idade para Bruna. Todas as gerações da família do pai têm um histórico de migração interna no Brasil, que culminou com a migração internacional da avó, de alguns tios, do pai e, mais tarde, dela própria.
ERNESTO	Nascido na cidade de Cuiabá, Mato Grosso, aí viveu até os seis anos de idade, quando foi morar com uma tia na capital de São Paulo, em virtude de a mãe ter emigrado para Portugal. O reencontro entre mãe e filho só aconteceu um ano e meio depois. A mãe casou-se com um português com quem teve outro filho. Ernesto tinha 10 anos à época da pesquisa e cursava o 4º ano de escolaridade.
BÁRBARA	Nascida em uma pequena cidade do interior da Bahia, a primeira longa viagem que fez foi com os pais, para Portugal, quando tinha apenas dois anos de idade. Três anos depois voltou ao Brasil com a mãe, que estava grávida e preferiu dar à luz em terras brasileiras. Seis meses após o parto, mãe e filhos retornaram a Portugal. Bárbara tinha 7 anos à época da pesquisa e cursava o 2º ano. Foi a única negra da amostra.

Quanto ao contexto escolar, os dados mostraram dificuldades iniciais, nem sempre semelhantes aos exemplos presentes na literatura. Os relatos a seguir tratam de dificuldades de adaptação, inclusive das crianças que chegam a apresentar problemas de saúde, desintegração emocional e falta de interesse em frequentar a escola nos meses iniciais:

No início tive doenças, desmaiei, mas era tudo psicológico... não sei por que... mas... era tudo psicológico. (Bruna)

A primeira escola ele não queria, ficou muito rebelde. Foi terrível... ele chorava, queria ir embora pra casa... ele... chorava em casa... ficou muito mal. (Mãe do Ernesto)

...aí a criança entra em depressão, não quer saber mais da escola, fica magoada. (Mãe da Bárbara)

As informações coletadas no dia a dia das crianças revelam como esses sujeitos lidaram com as dificuldades iniciais dentro da escola e que estratégias utilizavam para superá-las. A maneira pela qual as crianças estrangeiras tecem suas redes de sociabilidade no contexto escolar além de ancorar-se em dimensões múltiplas, passa por momentos distintos. É perceptível um conflito inicial marcado, por um lado, por manifestações de estranhamento por parte dos colegas nacionais e, por outro, por uma rejeição da escola por parte das crianças estrangeiras. É uma relação dialética, de estranhamento e rejeição. Um choque cultural protagonizado pelos dois grupos que estão vivenciando lados opostos de um mesmo processo, a partir do qual as crianças estrangeiras⁸ lançam mão de algumas estratégias, identificadas por meio das seguintes categorias:

- **Aproximação** de determinados sujeitos dentro da escola, seja por **afinidade**, seja por **conveniência**, por meio da qual expandem suas relações sociais no ambiente escolar.
- **Ocultação de conflitos**: tendência em lidar com as brincadeiras provocativas e comentários xenófobos minimizando-os ou ignorando-os. Isso ocorre quando as crianças estrangeiras fingem não levar em conta tais comentários, com vista a administrar as possíveis desavenças com os colegas nacionais. Manifesta-se de duas formas: por meio de **brincadeiras** ou de posturas de **resignação**.
- Atitudes de **mimetismo**, caracterizadas por uma tendência das crianças estrangeiras a assemelharem-se às nacionais, imitando-as na **linguagem** e no **comportamento**.

Inicialmente o estudo constatou que, para aproximarem-se das crianças nacionais, as estrangeiras procuram aquelas que representam referências com as quais se identificam e, por vezes, chegam a estabelecer laços de amizade. É a partir dessa aproximação, seja por afinidade (pessoais e/ou culturais), seja por conveniência (razões sociais), que as crianças expandem suas redes de relações sociais no ambiente escolar.

⁸ Não quero com isso afirmar que as crianças autóctones permanecem estanques nesse processo. Pude perceber também iniciativas de acolhimento por parte desse grupo, entretanto, essa é uma questão a ser analisada em estudos futuros.

Bárbara, a mais nova e única negra entre as três, era muito tímida (nem mesmo consegui entrevistá-la) e isolada do grupo mais ampliado. Foi a única que não demonstrou ter estabelecido aproximação com um colega específico por afinidade, de acordo com as características definidas neste estudo. Os relacionamentos, como lembra a mãe, limitavam-se a algumas brincadeiras pontuais com um pequeno grupo de colegas. “Só tem umas três lá que gosta dela e que brinca com ela. Porque logo no início foi um pouco difícil, né? pra se adaptar ao clima daqui e ao jeito também, mas agora ela tá indo bem já”. (Mãe da Bárbara)

Os demais sujeitos não só estabeleceram aproximação por afinidade como firmaram amizades a partir das quais alargaram suas redes de relações sociais dentro da escola:

Aqui é uma menina chamada Beatriz que fica na minha sala. Por causa que ela é diferente dos outros. Ela quando parece que está a brigar mesmo conosco ela está sempre a brincar. (Ernesto, referindo-se à melhor amiga)

É a Victória. Já a viste, ela tá sempre ali. Portanto, a gente tá sempre juntas, brigamos às vezes, mas não é nada sério. As falsas aqui da sala é a puxa-saco, aquelas que se armam... Elas querem ser melhor. Elas todas são umas falsas. (Bruna, referindo-se à melhor amiga)

Chama atenção a referência das crianças brasileiras ao que chamam de “brigas” das crianças portuguesas. O que ficou evidente é que, com o passar do tempo, as crianças estrangeiras vão percebendo que não são exatamente brigas, mas uma maneira de se expressar dos portugueses. Em Portugal, os brasileiros são vistos como muito dóceis e de fácil relacionamento, ao contrário dos europeus que, por vezes, parecem ríspidos e hostis. Apesar dos rótulos que explicitam as nossas diferenças, chamou a atenção como as crianças (estrangeiras e nacionais) parecem apontar caminhos para o almejado diálogo intercultural dentro da escola, demonstrando certa facilidade para lidar com as diferenças sem torná-las negativas.

Uma vez inseridas no grupo mais ampliado, as crianças, ao contrário do que os estudos mostram em relação aos jovens de origem latina ou africana em escolas norte-americanas, tendem a ocultar os conflitos que possam comprometer o processo de interação que estão construindo. Ou seja, ficou evidente uma tendência de essas crianças minimizarem ou ignorarem as brincadeiras provocativas e comentários xenófobos. Isso ocorre, por exemplo, quando fingem não levar em conta tais comentá-

rios (por vezes são orientadas pelos pais a fazê-lo), ou brincam com as situações que poderiam causar constrangimento, com vistas a administrar as possíveis desavenças com os colegas nacionais. Diria que jogam o jogo do “faz de conta”, uma das características da sociabilidade, para que as diferenças sejam postas de lado, como sugere Simmel (1939):

Porque eu tenho que ficar sempre na baliza... eles querem ficar sempre avançados e às vezes eles gostam mais de ficar avançados. Eu também queria ficar à frente mas... Eles também quando eu tô na baliza e eles não têm pra quem passar eles preferem passar a bola ao invés de passar para trás, e eu depois quando eu pego, quando a bola fica comigo eu avanço sozinho. (Ernesto)

[...] pra você ser aceito você tem que ser inferior. Quando você é de igual pra igual ou superior, é aí que você cria problema. Quando você abaixa a cabeça aqui é uma coisa. Então eu digo pra ela não levar isso em consideração. Não leve em consideração... abaixa a cabeça... porque é uma criança. Não leve em consideração. E por acaso ela não leva, mas de vez em quando sabe como é... (Pai da Bruna)

Depois de um certo período de convivência, as crianças estrangeiras desenvolvem algumas habilidades miméticas, adotando certos comportamentos dos membros da sociedade de acolhimento, como forma de facilitar a integração e a adaptação. São esses comportamentos e características que denomino mimetismo, ou seja, nesse estágio as crianças estrangeiras tendem a assemelhar-se às nacionais, imitando-as na linguagem e/ou no comportamento.

De acordo com Goffman (1998), esses comportamentos são típicos de quem tem (ou acredita ter) um estigma perceptível que o inferioriza e o torna desacreditado perante o grupo e, por isso, precisa assemelhar-se ao máximo aos outros, não portadores de tal estigma. Esse momento é uma etapa pela qual passam as pessoas estigmatizadas quando estão vivendo um processo de socialização em um meio social em que os outros atores não são portadores do estigma. Sobre o fato de adotarem certos comportamentos dos colegas nacionais eles dizem:

Foi instantâneo. A escola, os amigos... eu vou pegando, vou pegando... meu pai mesmo ele é brincalhão e diz: “preciso de legenda, traduz”.
(Bruna)

Ela [a mãe] ficava calada depois é que ela começava a dizer “tais a ver meu fillho já está a começar a falar que nem os portugueses”. Mas ainda não esqueci o brasileiro. Porque se eu quiser falar brasileiro eu forço, mas pra eu falar português eu não forço nada, sai mesmo normal. (Ernesto, referindo-se à reação da mãe quando começou a perceber a mudança no sotaque)

Ela é 90% portuguesa, no falar, no andar, no agir. Só muda aquele carisma, né? Que ela é muito carismática, mas ela é 90% portuguesa. (Pai da Bruna)

Das três estratégias de sociabilidade identificadas neste estudo é esta a que evidencia, de forma mais acentuada, o choque com a socialização primária das crianças brasileiras, uma vez que caracteriza uma situação interposta entre a cultura de origem (na família) e a cultura do país de acolhimento (na escola). Fica evidente o dilema que enfrentam diante da decisão de ter de ser brasileiro e ter de ser português ao mesmo tempo. Nesse sentido, se algumas atitudes de mimetismo são mais facilmente aceitas e, por vezes, até estimuladas por parte dos pais, como a linguagem, outras características culturais, como os comportamentos dos portugueses, já citados, e entendidos como agressivos, são recebidas com bastante resistência:

Eu falo: “fala direito filha. Fala igual nós” ... eu falo com ela. Aí ela pega e... já começa falar igual a gente. Mas, agora eu não tô ligando mais não. Porque tem pessoas que fala, ah! que brasileiro vem pra cá e fica falando português, sendo que nem português é! (Mãe da Bárbara)

Tipo assim, eles falam muitos palavrão aqui, muita coisa assim que as crianças chegam em casa muito assim, alterada a voz. Começam a querer ficar igual. O Ernesto mesmo, de vez em quando eu tenho que dar umas catucada lá em casa e voltar ele no seu eu. Não é assim, filho, não é assim... (Mãe do Ernesto)

Porque aqui os menino, eles é muito ignorante, e eu tenho medo dela aprender aqui e chegar no Brasil e ser a mesma coisa, porque no Brasil não é assim, é diferente. Ela, quando voltar, já tá aqui há três anos, e três anos é muito tempo pra ela aprender... ela já vai tá na quinta série, então você tem que ensinar o máximo que puder, porque se deixar, aprende na escola daqui. (Mãe da Bárbara)

As estratégias para construção das redes de sociabilidade acontecem por etapas e em momentos específicos do processo de adaptação das crianças na escola. Essas estratégias, embora sofram forte influência dos

adultos, não se caracterizam por uma transmissão de experiência, mas por uma forma de apropriação e construção das experiências das próprias crianças. Tal como um treinador orienta seus atletas no jogo de futebol, no jogo da sociabilidade as crianças podem até receber orientações gerais dos adultos, mas, na prática, são elas as protagonistas do jogo. No que diz respeito à influência dos adultos na sua postura, o estudo evidenciou algumas atitudes etnocêntricas na fala dos adultos não perceptíveis nas narrativas, nem nas práticas, das crianças. Nesse sentido, as crianças demonstram ser mais flexíveis em relação à cultura do país de acolhimento. Isso pode ter relação com o fato de ainda não terem uma forte identidade cultural do país de origem, diferentemente dos adultos.

CONCLUSÕES

Os comportamentos identificados para análise, embora não sendo os únicos observados, foram privilegiados por não constituírem atitudes isoladas, uma vez que todas as crianças investigadas deles lançaram mão em determinadas circunstâncias, e/ou continuam a fazê-lo, como forma de superar as dificuldades de adaptação na escola.

O modo pelo qual as crianças estabelecem suas redes de relações sociais na escola está fortemente permeado pela influência, direta ou indireta, da família. No caso dessas famílias, fica evidente a forte presença da mãe na relação com a escola, o que corrobora a tese de Silva (2003) de que a relação família-escola é uma relação no feminino. Mesmo no caso de Bruna, cujo pai é brasileiro e a madrasta portuguesa, sempre que possível, é esta quem assume o papel de tutora das tarefas educacionais e sociais. Essa relação, entretanto, é mais forte entre os contextos escolar e familiar do que propriamente entre as instituições família e escola. A maneira distanciada de as famílias imigrantes se relacionarem com a escola foi apontada nos estudos de Buezas (2003) e Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2003) em escolas espanholas e norte-americanas, respectivamente. Porém, em ambos os casos, o fato de muitas dessas famílias viverem ilegalmente nesses países certamente contribuiu para que evitassem manter vínculos com a escola. Isso não se aplica às famílias deste estudo, uma vez que todas afirmam viver em situação regular em Portugal.

No caso ora analisado ficou explícito que a variável “estrangeiro” não tem o mesmo valor isolada do que quando conjugada a outros aspectos. Ou seja, além da condição de estrangeiro, essas crianças levam à escola aspectos que evidenciam as suas diferenças diante dos demais (autóctones ou, mesmo, estrangeiros de nacionalidades diversas), o que mostra que a condição de imigrante ganha outros sentidos, dependendo de variáveis como país de origem, raça e gênero.

No que tange à sociabilidade, embora grande parte dos aspectos observados nas relações sociais corroborem as características das sociabilidades descritas na sociologia simmeliana, o estudo demonstra que esta não é uma forma de sociação totalmente desprovida de propósitos objetivos. Os objetivos podem não ser tão explícitos, quanto em outras formas de sociação, mas não deixam de existir. Da mesma maneira, assim como afirma Rezende (2001), não se trata de uma forma de sociação sem hierarquias, uma vez que as relações de poder estão postas e influenciam diretamente na forma de as crianças se relacionarem no âmbito das sociabilidades.

Nesse processo, foram identificadas três estratégias principais nas práticas sociais cotidianas das crianças, com base nas quais elas desenvolvem suas redes de relações sociais. A interação, que acontece por etapas e gradativamente, é um processo muitas vezes elaborado com auxílio de um adulto (em geral a mãe) e as estratégias são pensadas e discutidas no seio familiar. Os pais/mães, por vezes, utilizam-se das suas experiências para orientar os filhos que, na prática, ressignificam tais experiências e constroem as suas próprias, à sua maneira, de acordo com a realidade que estão vivendo.



Maria Zenaide Alves

Nasceu em Castelo, PI, de onde emigrou com a família aos cinco anos de idade para a vizinha cidade de Campo Maior. É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Mestre em Perspectivas Europeias Sobre Inclusão Social pela Universidade do Porto, Portugal, Programa Mestrado Europeu

de Estudos e Desenvolvimento em Ciências Sociais e Educacionais. Sua dissertação, “*Como nos damos com eles*”. *Estratégias de sociabilidade de crianças brasileiras no contexto escolar português: um estudo de caso*, foi orientada pelo Professor Doutor António Manuel Magalhães Evangelista de Sousa, Professor Associado do Grupo de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Integra a equipe do Programa Observatório da Juventude da UFMG, onde atua nos grupos de pesquisa e de ensino, desenvolvendo atividades de coordenação de projetos, de docência e de pesquisa relacionada às temáticas da juventude e escola. Ex-bolsista IFP, turma 2005. E-mail: zenpiatui@yahoo.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. Z. *Como nos damos com eles: estratégias de sociabilidades de crianças brasileiras no contexto escolar*. Um estudo de caso. Porto, 2007a. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- . *Quando la frontera no es la unica barrera: desafios puestas a los niños inmigrantes en el espacio escolar*. [Apres. no 10º Congresso Pedagogia 2007, Havana, Cuba, 2007b].
- BAGANHA, M. I. A cada sul o seu norte: dinâmicas migratórias em Portugal. In: SANTOS, B. de S. *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento, 2001, p. 135-159.
- BAGANHA, M. I.; MARQUES, J. C. *Imigração e política: o caso português*. Lisboa: Fundação Luso Americana, 2001.
- BOURDIEU, P. The Forms of capital. In: RICHARDSON, J. *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood, 1986, p. 241-258.
- BUEZAS, T. C. *La Escuela ante la inmigración y el racismo: orientaciones de educación intercultural*. Madrid: Editorial Popular, 2003.
- CARRASCO, S. Inmigración y educación: oportunidades y dificultades para un modelo plural e inclusivo. In: CARRASCO, S. (coord.). *Inmigración, contexto familiar y educación: procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china e senegambiana*. Barcelona: ICE-UAB, 2004, p. 15-36.
- DEMARTINE, Z. de B. F. Infância e imigração: questões para pesquisa. In: FREITAS, M. C. de (org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 113-153.
- EURYDICE. *Key data on education in Europe 2005*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Disponível em: <http://www.eurydice.org>. Acesso em: 8 nov. 2006.
- FRIEDMAN, T. *O Mundo é plano: uma história breve do século XXI*. Lisboa: Editora Actual, 2005.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1998.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- MARTINS, J. de S. *A Sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MARTINE, G. Adaptação dos migrantes ou sobrevivência dos mais fortes. In: MOURA, H. A. de (coord.). *Migração interna: textos selecionados*. Fortaleza: BNB, ETENE, 1980, p. 217-244.
- MOSES, J. W. *International migration: globalization's last frontier*. London: Zed Books, 2006.
- NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14/15, p. 91-103, 1998.
- ONU. *As Migrações num mundo interligado: novas linhas de ação*. 2005. (Relatório da Comissão

- Mundial Sobre as Migrações Internacionais). Disponível em: www.gcim.org. Acesso em: 15 mar. 2006.
- OLIVEIRA, O.; STERN, C. Notas sobre a teoria da migração interna. In: MOURA, H. A. de (coord.). *Migração interna: textos selecionados*. Fortaleza: BNB, ETENE, 1980, p. 250-265.
- PORTES, A. *Estudos sobre as migrações contemporâneas: transnacionalismo, empreendedorismo e a segunda geração*. Lisboa: Fim de Século, 2006.
- . *Migrações internacionais: origens, tipos e modos de incorporação*. Oeiras: Celta, 1999.
- REZENDE, C. B. Os Limites da sociabilidade: “cariocas” e “nordestinos” na Feira de São Cristóvão. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 167-181, 2001.
- REZENDE, D. F. de A. *Reflexões sobre os sistemas de migração internacional: proposta para uma análise estrutural dos mecanismos intermediários*. Belo Horizonte, 2005. Tese (Doutorado) CEDEPLAR. UFMG.
- SANTOS, B. de S. (org.). *Portugal: um retrato singular*. Porto: Afrontamento, 1993.
- SILVA, P. *Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento, 2003.
- SIMMEL, J. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAIS FILHO, E. (org.). *George Simmel*. São Paulo: Ática, 1983, p. 165-181.
- . *Sociología: estudios sobre sobre las formas de socialización*. Buenos Aires: Espasa-Calipe, SA, 1939.
- SINGER, P. Migrações internas: considerações teóricas sobre o seu estudo. In: MOURA, H. A. de (coord.). *Migração interna: textos selecionados*. Fortaleza: BNB, ETENE, 1980, p. 217-244.
- STOER, S.; RODRIGUES, D.; MAGALHÃES, A. *Theories of social exclusion*. Frankfurt: Peter Lang, 2003.
- SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. *La Infancia de la inmigración*. Madrid: Morata, 2003.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Cogestão: cidadania, relações interpessoais e o acesso à saúde¹

Roseli Gonçalves da Silva

RESUMO

Este artigo apresenta uma das discussões que integram a pesquisa sobre as relações que ocorrem na porta de entrada do sistema de saúde, avaliando o modo pelo qual estas interferem na concretização do acesso dos usuários. Investiga especificamente qual o entendimento que os participantes têm da cogestão no âmbito da relação Estado-cidadãos, em particular quanto às dificuldades no acesso aos serviços de saúde, tomando como base a reunião do Conselho Gestor de uma Unidade Básica de Saúde da cidade de São Paulo. É um estudo de caso, baseado em metodologias de caráter qualitativo. Conclui-se que existe um potencial de mudança nas mãos dos cidadãos, entretanto, o entendimento acerca das dificuldades no acesso ao sistema remete a uma responsabilização individual e às relações de caráter pessoal.

PALAVRAS-CHAVE

UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE – RELAÇÕES SOCIAIS – SAÚDE PÚBLICA – SISTEMA DE SAÚDE

¹ Este artigo aborda um dos aspectos tratados em minha dissertação de mestrado (Silva, 2008).

INTRODUÇÃO

Este artigo focaliza uma das questões abordadas em uma investigação mais ampla cujo objetivo foi conhecer em profundidade as relações entre usuários e funcionários² no momento do acesso aos serviços públicos de saúde, mais especificamente, na porta de entrada de uma Unidade Básica de Saúde – UBS – da cidade de São Paulo.³ Visa também perceber suas implicações na configuração de um modelo de prestação de cuidados universal e igualitário, como prevê o Sistema Único de Saúde – SUS. Trata-se da reunião do Conselho Gestor⁴ da UBS, cuja pauta versava exatamente sobre os problemas da recepção. Nesse sentido, procurou-se compreender a posição dos conselheiros, tanto os conselheiros usuários como os conselheiros funcionários, ambos representantes da cogestão da unidade, no que diz respeito ao acesso da população aos serviços de saúde, a maneira como concebem as relações entre Estado e cidadãos e as soluções que propõem. Entende-se as relações entre o Estado e os cidadãos (relação de cidadania) as relações entre funcionários e usuários.

Em 2001 iniciou-se a integração do SUS no município de São Paulo. Para além do projeto de municipalização da saúde, como parte da ação que integra o SUS, foi criado o Projeto Acolhimento. Com este, a prefeitura de São Paulo tentava consolidar o que está no artigo n.196, da Lei n. 8.080/90⁵ (Brasil, 1990a), que estabelece a garantia do acesso de toda a população à recuperação, promoção e proteção da saúde, por meio de projetos sociais.

Na UBS focalizada foi criado o Serviço de Atendimento ao Usuário – SAU –, para viabilizar o Projeto Acolhimento. O SAU objetivava aproximar a unidade de saúde dos usuários de forma humanizada e transformar a visão dos funcionários a respeito do usuário, vendo-o

² Sempre que as denominações “usuários”, “funcionários” e “cidadãos” forem usadas neste texto referem-se aos usuários e usuárias, funcionários e funcionárias, cidadãos e cidadãs.

³ Para garantir o anonimato, o nome da Unidade não será revelado.

⁴ A Lei municipal n. 13.325, de 2002, institui os conselhos gestores de saúde com caráter deliberativo e destinados ao planejamento, avaliação, fiscalização e controle de execução das políticas e de ações de saúde. Seu segmento é tripartido, composto por 50% de usuários dos serviços de saúde, 25% de trabalhadores da saúde e 25% de representantes da unidade de saúde competente.

⁵ Segundo o artigo n. 196, da Lei n. 8.080/90 (Lei do SUS): “A saúde é direito de todos e dever do Estado” e garante, por meio de políticas sociais e econômicas, a redução do risco de doenças e outras queixas, bem como o acesso universal para os cidadãos à recuperação, promoção e proteção à saúde”.

como cidadão de direito. A execução do SAU trouxe transformações bastante positivas na produtividade e no processo de atendimento aos usuários. Entretanto, com a mudança de gestão na Prefeitura de São Paulo, alterou-se também o foco dos projetos sociais. Em meio às modificações, a UBS foi transferida, em 2007, para outro local e o SAU foi extinto.

Na condição de funcionária da UBS⁶ e de coordenadora do Projeto SAU, pude observar tanto as dificuldades dos usuários para ter acesso aos serviços de saúde como as melhorias trazidas pelo SAU. Essa experiência pessoal motivou a pesquisa e suscitou as interrogações centrais do estudo.

O artigo estrutura-se em três partes. A primeira parte apresenta as contribuições teóricas que pautaram a pesquisa, o contexto da criação do SUS e os princípios básicos que regem a lei que o criou, destacando a importância do princípio da participação popular (cogestão). A segunda parte trata do percurso metodológico, apresentando as opções eleitas na pesquisa empírica. Na terceira parte, é feita a análise da reunião do Conselho Gestor da Unidade, procedendo-se à interpretação dos dados empíricos. Finalmente, é feita uma síntese dos principais resultados dessa análise.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que deu sustentação à pesquisa de maneira geral baseia-se nas reflexões de autores sobre a organização da sociedade por meio de redes sociais e que olham para as relações interpessoais à luz da teoria da dádiva, desenvolvida inicialmente por Marcel Mauss, na obra *Ensaio sobre a dádiva* (2001). Essa perspectiva permitiu examinar a porta de entrada do sistema, não apenas as relações formais, mas também as informais que produzem novas formas de acesso e revelam a fragilidade da relação Estado-cidadãos.

A discussão específica deste artigo – recorte da pesquisa maior – foi sustentada por dois princípios da Lei do SUS,⁷ com vistas a comparar

⁶ A pesquisadora mantém vínculo empregatício com a unidade focalizada, mas durante o período em que estava cursando o mestrado se manteve afastada das suas atividades.

⁷ A seguir, no desenvolvimento do tema da cidadania será explicado o que vem a ser a Lei do SUS.

a prática com o que está instituído na teoria: o acesso à saúde como direito de cidadania e a participação da população na gestão do serviço público de saúde. Teve, ainda, como fundamentação, as reflexões de Bruno Jobert (1993) sobre a relação serviço público-cidadãos, mais especificamente, a possibilidade de os cidadãos alterarem os modos de organização e prestação de cuidados do sistema de saúde e as de Chauvière e Godbout (1993) sobre como a crise da representação política interfere na relação serviço público-cidadãos. Com base nessas reflexões, aprofundou-se a discussão de dois temas, cidadania e relação poder público-cidadãos, tendo em vista a nossa preocupação com a questão do exercício da cidadania e dos direitos dos cidadãos no contexto dos princípios do SUS, levando em conta o aspecto da relação Estado-cidadãos.

Cidadania

A Lei do SUS nasceu da Constituinte de 1988, mas foi regulamentada em 1990, pela Lei n.8.080/90, que define o modelo operacional dos SUS, propondo a sua forma de organização e de funcionamento. Seus princípios básicos são: a Universalidade, a Equidade, a Integralidade, a Descentralização e a Participação Popular (Brasil, 1990a).

O texto constitucional demonstra claramente que a concepção do SUS é baseada em um modelo de saúde voltado para as necessidades da população que procura resgatar o compromisso do Estado para com o bem-estar social especialmente no que se refere à saúde coletiva. A proposta do SUS reflete o momento político porque passava a sociedade brasileira, recém-saída de uma ditadura militar em que a promoção do acesso do cidadão aos direitos fundamentais nunca foi prioridade de governo. Nos anos 1980, com o movimento “Diretas Já” (reivindicação de eleições diretas para Presidente da República), a sociedade procurou garantir na Constituição os direitos e os valores da democracia e da cidadania (Pires, 2004).

Em 1990 foi promulgada a Lei n. 8.142/90 (Brasil, 1990b) que garante a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde e prevê a criação dos conselhos de saúde, órgãos instituídos como partes colegiadas do SUS, e que se configuram como exercício do controle social, com o papel de “formular diretrizes da política nas esferas federal, estadual e municipal”. Neste sentido, muito se avançou

na efetivação do SUS ao institucionalizar o instrumento da participação da população nas conferências e nos conselhos.

No município de São Paulo, a Lei n. 13.325 de 08/02/02 (São Paulo, 2002), ao instituir os conselhos gestores de saúde, fez emergir a força da gestão participativa, na medida em que prevê que usuários e funcionários deliberem sobre questões relativas ao planejamento, avaliação, fiscalização e controle das ações de saúde.

Ressalte-se que os princípios – Universalidade, Equidade, Integralidade, Descentralização e Participação Popular – emergem da necessidade de a esfera estatal criar políticas públicas que facilitem o acesso dos cidadãos aos serviços de saúde, bem como de melhorar a relação entre usuários e funcionários do sistema público para que o acesso universal e igualitário seja realmente concretizado.

Relação poder público–cidadãos

As reflexões a seguir são importantes para se analisar a reunião do Conselho Gestor por apresentarem diferentes configurações do exercício da cidadania e dos direitos dos cidadãos tanto no aspecto da relação com o poder público, como no exercício da cogestão participada, podendo assim inspirar a compreensão daquilo que é o entendimento dos cidadãos a respeito da sua própria atuação como cidadão.

Jobert (1993), ao estudar a relação entre usuários e funcionários do serviço público na França, mostra como a urbanização acelerada dos anos 60/70 pôs em destaque a participação coletiva. As associações municipais enfatizaram a necessidade de se exercer a democracia de representação, instaurando uma forte participação dos usuários na concepção e gestão dos serviços que lhes eram oferecidos. Esses movimentos políticos apontam para a necessidade do fortalecimento da sociedade civil e da construção de uma autogestão que quebraria a convivência viciada com um Estado central burocrático. Já os militantes de esquerda teorizavam que as estratégias de marketing classificavam os usuários de clientes e afirmavam para o futuro as qualidades do indivíduo, do mercado e dos representantes do setor público. Jobert (1993) propõe uma visão diferente da dos movimentos políticos e da dos militantes de esquerda e vê a relação clientelista, a participação, os movimentos sociais e a cogestão de serviços como formas possíveis para se analisar as relações entre o serviço público e os usuários.

A relação entre os usuários e o serviço público, para Jobert, não é individual, mas se constitui em um sistema complexo de troca de poder entre usuários e funcionários diferenciados, que realizam interações e lógicas diferentes, ao executar um conjunto de ações com vistas à coesão social e busca de apoio para as políticas e afirmação do interesse geral. Para tanto, é preciso estudar os vários tipos de relações possíveis nos diversos setores públicos.

O autor aponta também articulações e lógicas diferentes nas relações entre usuários e funcionários, além da ausência dos movimentos sociais nesta área, em razão da degradação do setor público e do desenvolvimento da medicina no setor privado. No que diz respeito à saúde, os usuários acabam criando uma certa dependência, que torna o serviço indispensável. Um exemplo, a dependência dos insuficientes renais, dos hemofílicos e da população que utiliza certos serviços que estão disponíveis somente em hospitais públicos. Situação parecida é encontrada no domínio das grandes redes urbanas (telefone, gás, eletricidade). Seria possível concluir que, pelo fato de estes serviços (oferecidos somente pelo serviço público) serem indispensáveis para os cidadãos, se estabelece um cenário favorável à emergência de uma ação coletiva forte, mas o que ocorre são muitas associações de usuários em áreas específicas da saúde, principalmente em razão da dependência técnica de determinados grupos e pelo fato de se buscar uma autonomia pessoal dos usuários. Verifica-se a criação de várias associações voltadas para ações específicas como resposta aos desafios enfrentados na relação com os serviços. Não são associações de cunho social, pois se o fossem, visariam alterar o volume de serviços, a organização e as condições de acesso. São associações de cunho instrumental que preveem apenas um apoio para uma ação com vistas a criar a identidade e a sociabilidade de um grupo. As investigações sobre os usuários na área da saúde permitem ilustrar esta distinção. A Federação Nacional dos Insuficientes Renais aparece como o exemplo de associação instrumental e desempenha o papel de uma espécie de sindicato de consumidores, de grupo de pressão junto ao poder público para obter serviços mais adaptados aos seus associados. Ao contrário, as associações de diabéticos destacam menos o serviço e realçam a imagem do diabético na sociedade e a promoção de um convívio entre pessoas que sofrem da mesma doença. As associações de cardíacos parecem encontrar a sua razão de ser no apoio dos médicos que lhes salvaram a vida (Jobert, 1993, p. 55-56).

Ainda sobre a relação entre o poder público e os usuários, segundo Chauvière e Godbout (1993), apesar do crescimento da participação dos usuários no fim do século XX, a situação hoje se caracteriza por uma crise de representação política e por um deslocamento das fronteiras entre o Estado e a sociedade civil. Entretanto, nos novos serviços oferecidos pelo Estado, observam-se relações mais harmoniosas e menos dominadoras entre funcionários e usuários.

PERCURSO METODOLÓGICO

Desenvolveu-se uma investigação de caráter qualitativo, pois se pretendia estudar uma realidade objetiva pautada pelas atitudes, valores e emoções dos sujeitos. Para atingir o objetivo proposto foi utilizado o método da observação direta (Quivy, Campenhoudt, 2005, p. 164-191). Participei e tive condições de observar⁸ o funcionamento da reunião do Conselho Gestor da Unidade⁹ que aconteceu no prédio da unidade estudada. Normalmente a reunião ocorria na primeira quarta-feira de cada mês, com a duração de aproximadamente duas horas. Tomaram parte dois conselheiros representando os funcionários, cinco conselheiros representando os usuários e a gerente da unidade. Fui acolhida positivamente pelo grupo e, no final do trabalho de campo, despedi-me de todos com a promessa de que, quando terminasse a pesquisa e defendesse a dissertação, retornaria à unidade para falar sobre as conclusões.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A observação da reunião do Conselho Gestor permitiu entender como os diferentes membros da gestão participativa veem a problemá-

⁸ O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal da Saúde – CEP/SMS –, de São Paulo, e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde – CONEP/CNS/MS. Em seguida, obteve-se a aprovação e autorização de ambas as instâncias para se realizar a pesquisa.

⁹ Os participantes concordaram que a pesquisadora gravasse a reunião em aparelho de áudio. A reunião ocorreu no prédio da unidade durante os dias em que a pesquisa foi realizada. A observação da reunião foi muito importante, dado que possibilitou o contato da pesquisadora com as ações dos usuários e funcionários que se fazem presentes na gestão participada.

tica do atendimento na recepção e de que princípios se utilizam para encontrar soluções, expressando assim como entendem a relação do Estado com os cidadãos, ou seja, a relação entre usuários e funcionários. Permitiu também esclarecer questões relativas à configuração do sistema de saúde e suas implicações para a concretização do acesso e da cidadania, bem como o papel das relações interpessoais no acesso ao SUS. Importante, também, para perceber as dinâmicas da gestão da unidade, foi a postura da sua representante, a gerente, perante os problemas trazidos pelos participantes.

Os problemas da recepção

Como já foi dito, a UBS focalizada teve o Projeto Acolhimento muito presente em seu atendimento, mas com a mudança de endereço e do quadro político da cidade de São Paulo a questão do acolhimento ficou em segundo plano, passando-se a dar ênfase a outros programas.

Na reunião do Conselho Gestor, em nenhum momento foi feita menção à experiência do Projeto Acolhimento, que introduziu mudanças no atendimento da unidade, ainda que contasse com funcionários e usuários que fizeram parte da equipe que concretizou a ideia do projeto na unidade, por intermédio do SAU. A maioria das questões abordadas diz respeito aos mesmos problemas que o SAU já havia sanado, como a organização dos prontuários, das filas de atendimento, dos cartazes na unidade para haver melhor comunicação entre esta e os usuários, da marcação de consultas pelo telefone, algo que foi tentado pelo SAU e que fez crescer o número de atendimentos. As falas dos participantes deixam muito nítidas as principais preocupações dos conselheiros quando sugerem soluções para os problemas. Segue abaixo um fragmento de diálogo da reunião que expressa bem o que se acabou de mencionar:

Conselheira Usuária (C5): Já que se colocou senha... pode colocar cartaz... sei lá... marcação de consultas... consultas já marcadas, então os usuários já sabem onde se dirigir... já é meio caminho andado. [...] Outra coisa... eu não sei as consultas que são marcadas, as fichas são retiradas antes e deixadas num determinado local para agilizar ou vai procurar ainda quando o paciente chega. Então o que acontece, se tem vários médicos e logo na primeira hora ou antes do fim da tarde, antes de ir embora... que menos movimento... já começa separar as fichas

pro dia seguinte de manhã... a ficha já está fora... senão fica perdendo tempo, não sei... é coisa... eu estou de fora.

Gerente da Unidade (G): Eu acho que procede... nós já vamos conversar.

Conselheiro Usuário (CI): Agora, você falou de marcação de consulta... por que que não se muda o lugar da marcação de consulta para outro lugar?

G: Porque não tem espaço.

CI: Tá bom, tá bom. Por telefone as pessoas não podiam marcar consultas?

G: Não tem espaço, não dá.

CI: Não tem um dia que seja mais tranquilo. Não se pode dizer para o paciente... melhor horário pra se marcar consulta é à tarde.

G: Isso procede, mas a gente tem que falar com jeito.

Durante a reunião do Conselho Gestor, no momento em que a gerente da unidade falava sobre os aspectos físicos da recepção, também foi possível detectar as difíceis condições em que trabalham as funcionárias da porta de entrada:

E as meninas, por sua vez, elas também trabalham num ambiente que não está adequado para elas... a gente tem todas estas dificuldades. Elas não estão com a parte de coluna, assento, mesa e etc. A gente age... quando a gente tá com fome a gente acaba às vezes dando umas aceleradas em algumas coisa, então vocês imaginem esse complicômetro... de alguém não está bem na postura... não tá bem... ter que ficar em pé, e vai pra lá e vai pra cá, então eu acho que isso também interfere no atendimento delas... a parte de estrutura física. O que nós podemos ajustar... nós fizemos uma mudança cerca de um mês e meio... foi na primeira semana de março. A gente fez o que a gente pôde melhorar... a gente trouxe uma que ficava no fundo... trouxe mais elas para frente... deu uma arejada... a janela estava com defeito... e entrou a claridade e ventila... para dar uma arejada, porque ninguém é de ferro... aguentar ali, né? E a gente conseguiu que elas afastassem um pouco mais o balcão, porque a nossa estrutura não é adequada para uma recepção digna. Nem para atender o paciente e nem para quem está do lado de dentro, não é? A gente só conseguiu dar uma pequena melhorada. A gente percebeu que elas melhoraram, inclusive o desempenho delas. Este último mês... eu falo pra vocês... que eu já percebi mudanças, né? (Gerente, durante a reunião do Conselho Gestor)

Como se observa, o bom funcionamento do sistema de saúde também depende da estrutura em que trabalham os funcionários das unidades. A fala antes transcrita mostra nitidamente que a maneira como está estruturado o aspecto físico-organizacional da recepção é responsável por muitas dificuldades no atendimento, no desempenho dos funcionários e na relação dos funcionários com os usuários.

Saúde e cidadania

A despeito do potencial de mudança que está nas mãos dos usuários e dos profissionais da unidade, tendo em vista o seu poder de alterar a sua organização, o volume de serviços e as condições de acesso, percebe-se que os direitos, seja o direito ao acesso ou o direito de interferir na organização dos serviços não são tratados como algo que deve ser respeitado na relação Estado-cidadãos (relação de direito e cidadania). Nota-se esse aspecto nitidamente no diálogo da gerente da unidade com os conselheiros no momento em que se discute a organização do atendimento na recepção, pois eles se referem aos problemas da organização da unidade (entrega de senhas e tempo de espera), como se a boa organização e o bom andamento dos serviços dependessem do humor, da personalidade, da boa vontade e da relação pessoal entre usuários e funcionários. Com isso, mostra a dependência dos usuários em relação ao serviço público e a sua dificuldade de intervir na organização e no volume de serviços o que, por sua vez, lembra as considerações de Jobert (1993) acerca da dependência dos usuários do serviço público e da inibição às ações coletivas:

Conselheira Usuária (C2): Às vezes não acham prontuário lá...

Gerente (G): Ela tem que localizar o prontuário lá, às vezes naquela de colocar o prontuário... não coloco na ordem... pra localizar depois é difícil, então a gente tem que olhar todos estes ângulos. Nós temos feito o seguinte, a cada quinze minutos em que o paciente não aparece, a gente dá vaga de encaixe também, porque o posto de saúde também tem uma meta de atendimento em consultas e não podemos impedir o paciente de aguardar uma vaga de encaixe, então a gente precisa que ele aguarde e se houver faltas a gente vai encaixar este paciente.

Conselheiro usuário (C3): Pode acontecer do paciente estar na fila e perder a consulta.

G: Eu escuto... pode ser que a coisa não funcione exatamente 100%. Eu escuto lá de cima... e às vezes... As meninas também têm o seu perfil, sua personalidade... tem isso, mas eu escuto... tem alguém que vai passar em consulta? Eu escuto isso. Pode ser que em alguns momentos, mas pode ser que alguns momentos elas... como se elas se desligassem... isso acontece... só o que não pode acontecer é se desligar sempre. Então é como se desligasse e aí dá aquela acumulada e, de repente, atrasa um que já está. Só que é de duas mãos. A gente fala que é quinze minutos... se o paciente chegar atrasado, vai encaixar outro, mas ela, na hora de colocar, elas têm esperado até mais. Elas mesmo não conseguem... Aqui é um fórum que a gente pode fazer deliberações, então pode ser diferente ou não. Um tempo maior prejudica o tempo para encaixar estes pacientes, mas as meninas na hora... elas têm que verificar se o paciente chegou para passar a vaga. Nem elas querem este atrito.

Nesta fala percebe-se que a gerente se refere à questão da organização do serviço como um problema apenas da ordem do humor, da personalidade das funcionárias, da boa vontade e colaboração dos usuários, enfim da ordem relacional. Não faz nenhuma menção à forma como o sistema de saúde está sendo implantado, nem como isso pode influenciar no andamento dos serviços oferecidos aos cidadãos que têm o acesso garantido como um direito social.

A reunião do Conselho Gestor da UBS, por sua vez, é reveladora do modo pelo qual o exercício da participação é condicionado pelas próprias formas organizativas do órgão – a existência de um presidente que dirige a reunião e organiza a pauta da discussão é determinante no modo de funcionamento e na tomada de decisões. Percebeu-se como a intervenção centralizadora da gerente inibiu, até certo ponto, a capacidade de intervir e decidir dos outros participantes. Apesar de todos os problemas abordados pelos conselheiros serem aceitos e discutidos por todos, e de a gerente deixar muito claro que aquele era um foro de discussão, e que era possível fazer deliberações e propor mudanças, a forma pela qual a reunião foi conduzida, se não impediu, inibiu a participação dos sujeitos. Embora a participação seja um exercício que a população brasileira faz desde a grande conquista que representa a lei do SUS, prevendo a participação da população na gestão, no planejamento, na avaliação, na fiscalização e controle de execução das políticas e de ações de saúde, o que esta análise revela é a necessidade de um aprofundamento na sua forma de implantação.

Relações interpessoais e o acesso ao sistema

Observa-se que os membros do Conselho Gestor atribuem as dificuldades enfrentadas na unidade às relações de caráter pessoal que se estabelecem entre funcionário (poder público) e usuário. Esta postura confirma a crise de representação política que interfere na relação serviço público-cidadãos de que nos falam Chauvière e Godbout (1993) na medida em que essas relações de cunho pessoal é que explicam aquilo que o Estado tem dificuldade para concretizar.

A observação da reunião do Conselho Gestor permite identificar como os problemas da porta de entrada resultam, majoritariamente, dos modos de organização do sistema de prestação de cuidados. No entanto, a responsabilidade do poder público nunca é questionada – tudo se remete para a esfera das interações pessoais. Em nenhum momento da discussão foi questionado o papel do poder público representado pelos funcionários no que diz respeito à recepção. A resolução dos problemas foi pensada com base na estrutura das relações que se estabelecem no contato face-a-face, não tendo sido considerada a responsabilidade do Estado pelas circunstâncias conflituais vividas na unidade.

A fala da gerente da unidade, acerca do atendimento e das relações entre usuários e funcionários da recepção, é reveladora desta postura, na medida em que encaminha a interpretação e a resolução dos problemas para responsabilidade pessoal, sem procurar uma resposta que identifique a relação de cidadania que ocorre na recepção da unidade:

A nossa entrada, a recepção, vamos dizer assim, é carinha de tudo... onde é a farmácia... todo mundo pergunta tudo aqui. A gente viu que nesse último mês tava muito difícil de atender as pessoas sem dar senha, então a recepção providenciou senhas por ordem. Só que essa ordem é interrompida em alguns momentos-chave quando é horário de atendimento médico... e que depende de quem ele está marcado... por que às vezes ele pegou a ficha 20 e o que está na 12... agendaram uma consulta para guardar dados que era colhido aí em baixo... ou fazer um cartão SUS, porque ele saiu da farmácia... e ele ficou na fila lá e acha que ele não tem que ficar na fila aqui!!! Então a gente tem orientado... ou porque tem uma criança chorando ou se a pessoa não consegue ficar em pé... tem uma deficiência, a gente tem que ter esse cuidado, não é?... este olhar mais refinado, e interrompe a sequência da senha, seja para facilitar o serviço, o usuário ter sua ordem, o funcionário também, mas em alguns momentos não, né?. Então a gente está vendo que a cara da entrada...

tem sido isso... e vem todo mundo perguntar pra recepção. Nesta abordagem, a gente precisa, às vezes, de empatia, gostar do que faz, a gente precisa ter um perfil de que a gente é um servidor. Porque nós aqui... é isso que a gente tem que tá lidando com funcionários, né?. Porque o funcionário... ele é um funcionário que está aqui para ser servidor na função em que ele está... como eu... ela... cada um está na sua função, que nós estamos, não é? E, às vezes, o que a gente percebe... como se fosse, né?... não flui... que você tá tendo aí que atender o paciente... e aí não tem uma empatia... há talvez uma falta de amabilidade de algumas pessoas, uma falta de um sorriso e um olhar, né?. Às vezes, a pessoa tá ali e a outra que chega, ela tá fazendo um procedimento, então é uma questão da outra esperar, e de pedir para aguardar só um momentinho, por favor... deixa eu só terminar aqui, não é? Porque quem está chegando sempre acha que o seu problema é só perguntar e já sair e que não vai nem... precisar, mas isso interrompe a sequência, o andamento, então a gente também tem choque dos dois lados. Então vamos falar primeiro, eu acho que neste lado aí. É isso que a gente percebe. Agora a gente tem que ver que estas meninas são a porta de entrada, né?..." (Gerente da Unidade durante a reunião do Conselho Gestor)

Novamente a gerente ao trazer a problemática da recepção, desta vez, no aspecto relacional, não menciona o papel do poder público nesta conjuntura. Nesse sentido começa sua fala fazendo um comentário sobre a conduta dos indivíduos em relação ao meio social para justificar o comportamento estressante dos usuários nas situações conflituosas da recepção:

A porta de entrada é aquela avalanche... todo mundo ao mesmo tempo e nós somos da geração instantânea que não quer aguardar e que todo mundo tem pressa... porque o meu trabalho, o meu ônibus, porque eu vou perder não o que... todo mundo com pressa, então já tem aquelas barreiras...

Neste discurso identifica o choque entre usuários e funcionários na recepção como uma questão de amabilidade e de empatia: "Falta este outro lado da flexibilidade, da empatia, da amabilidade, de saber que é um servidor e que está prestando um serviço à comunidade, né? Então tem este choque".

Neste momento a gerente coloca o problema relacional da recepção como se originasse do caráter e da amabilidade das pessoas. Não discute

a importância do papel do Estado sob a configuração da relação entre usuários e funcionários:

E vão ter muito mais mudanças... que também depende de caráter, depende das pessoas... a gente tem aí o caráter é da pessoa, então a gente tem essa dificuldade. Não é simplesmente se a pessoa não faz o serviço ou deixa de ser amável... que eu vou tirar. Deste jeito não fica ninguém naquela recepção, e também eu não tenho quem pôr, cada um tem a suas outras atividades e elas também precisam dar um refrigerio de vez em quando... porque tem horas que melhor... às vezes há um confronto do usuário com a recepção e o momento que quebra isso é retirar ele do meio.

Termina a fala fundamentando os problemas da recepção, novamente, no caráter e no comportamento das pessoas perante uma situação de conflito, valorizando o papel das relações interpessoais na explicação do conjunto de problemas que afetam a recepção e, por consequência, a concretização do acesso aos serviços de saúde:

A gente tem orientado... encaminhe para assistente social, encaminhe para o gerente. A gente percebe já um murmurar lá de cima e a gente pede para o guarda trazer... a gente tem feito isso porque não é o local onde a gente pode dar um confronto maior... porque tá todo mundo ali... um dizendo eu quero logo ser atendido e ela que tem que mandar pra cima... que não conseguiu terminar de agendar, às vezes o sistema está mais lento... isso vai contribuindo e a pessoa que está esperando, vendo alguém irritado, aproveita o bonde dela e entra na irritação do outro de graça... e aí diz toda vez que eu venho aqui... aí incendeia... é que nem a língua, quando a gente quer difamar alguém... está acostumada a falar mal... chega outra pessoa e aí a coisa pega fogo. (Gerente da Unidade durante a reunião do Conselho Gestor)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente houve uma mudança significativa na relação entre usuários e funcionários após a saúde passar a ser considerada um direito social e a participação e cogestão da população serem consagradas nas leis fundamentais. Nessa circunstância, é fácil perceber o papel do usuário como legitimador da cidadania e o potencial que está em suas

mãos e na dos profissionais da unidade para alterar a sua organização, o volume de serviços e as condições de acesso.

Entretanto, a observação da reunião do Conselho Gestor permitiu identificar várias dificuldades e mostrou uma realidade diferente da do modelo proposto pela lei do SUS.

A reunião, que deveria ser um exemplo de gestão participativa, na verdade se mostrou inibidora da ação dos cidadãos, dada a maneira centralizadora como foi conduzida. Há necessidade, portanto, de ações que contribuam para concretização da participação e torne a cogestão uma realidade.

As dificuldades no acesso ao sistema não são atribuídas à maneira como ele está organizado, mas sim à incapacidade dos usuários e funcionários em conseguir o atendimento necessário.

Transfere-se a resolução dos problemas do atendimento para a esfera das relações interpessoais, confirmando a importância dos laços pessoais para definir a relação de cidadania (Estado-cidadãos). Ao encarar as relações de cidadania como relações pessoais, mostra-se a fragilidade dos vínculos de cidadania.



Roseli Gonçalves da Silva

Natural de São Paulo, SP. Graduada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e Mestra em Sociologia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra – FEUC, Programa Políticas Locais e Descentralização – As novas áreas do social. Sua dissertação, *O acesso aos serviços de saúde: uma porta de cidadania? Relações entre usuários e funcionários do SUS*, foi orientada pela Professora Doutora Sílvia Portugal do Departamento de Sociologia da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Portugal. É funcionária do Ministério da Saúde. Atua na área de Acolhimento e Humanização. Ex-bolsista IFP, turma 2006. E-mail: rosebelgon10@yahoo.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. *Lei do SUS*. Brasília, 1990a. Disponível em: www.saude.gov.br. Acesso em: jul. 2007.
- . *Lei n. 8.142*, de 28 de dezembro de 1990. Brasília, 1990b.
- CHAUVIÈRE, M.; GODBOUT, J. T. (orgs.). *Les Usagers entre marché et citoyenneté*. Paris: L'Harmattan, 1993. Conclusión: L'usager entre le marché et la citoyenneté, p. 307-327.
- JOBERT, B. Usagers et agents du service public: proposition pour l'approche d'un système complexe. In: CHAUVIÈRE, M.; GODBOUT, J. T. (orgs.). *Les Usagers entre marché et citoyenneté*. Paris: L'Harmattan, 1993, p. 41-59.
- MAUSS, M. *Ensaio sobre a dádiva*. Lisboa: Edições 70, 2001.
- PIRES, R. M. O. Saúde pública: resumo didático: a saúde pública, o Sistema Único de Saúde e Programa de Saúde da Família. *JOFA*, São Paulo, v. 4, n. 1, dez. 2004. Disponível em: www.fafica.br/odontologia/jofa/jofa_2004/textos_didáticos. Acesso em: jul. 2007.
- SÃO PAULO (Município). *Lei n.13.325*, de 8 de fevereiro de 2002. São Paulo, 2002.
- SILVA, R. *O Acesso aos serviços de saúde: uma porta de cidadania? Relações entre usuários e funcionários do SUS*. Coimbra, 2008. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. van. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 2005.

Integralidade das práticas em saúde: experiência da comunidade de Mangueiras na ilha de Marajó (PA) e o Sistema Único de Saúde¹

Pedro Paulo Freire Piani

RESUMO

Este artigo trata de práticas integrativas de saúde com base na atual implementação do princípio da integralidade do Sistema Único de Saúde. Tomando por pressuposto que a área da saúde é orientada por modelos hegemônicos de saber que dificultam maior diálogo com saberes locais, tenta-se dar visibilidade a práticas que priorizem o usuário em sua demanda de atenção integral. A pesquisa foi realizada na comunidade de Mangueiras, município de Salvaterra, na ilha de Marajó, estado do Pará. Embora a Secretaria Municipal de Saúde recorra a ações que envolvem a participação de vários setores da Prefeitura e atores sociais, a atenção integral se dá em ações isoladas, dificultando o acesso a serviços e a resolubilidade para o usuário. Propõe-se ampliar o diálogo entre práticas populares de saúde e o SUS com o objetivo de melhorar o atendimento à saúde.

PALAVRAS-CHAVE

SAÚDE PÚBLICA – SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE – ILHA DE MARAJÓ – SABERES LOCAIS

¹ Este artigo é uma versão resumida da tese de doutorado do autor (Piani, 2007).

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa realizada na comunidade de Mangueiras, município de Salvaterra, ilha de Marajó (PA), tem por objetivo refletir sobre práticas integrativas no campo da saúde, tomando como base o princípio da integralidade² do Sistema Único de Saúde – SUS. As práticas integrativas são compreendidas no contexto desta pesquisa como saberes e estratégias que visam à prevenção de doenças e ao restabelecimento da saúde, tanto em decorrência de procedimentos efetuados no interior do SUS como devido à ação de pessoas que cuidam da saúde nos povoados.

Esse princípio, surgido no contexto das reivindicações do Movimento da Reforma Sanitária,³ rompe com a noção de intervenção,⁴ e tem como diretriz nortear ações e serviços em um contexto institucional de disputas de modelos de saúde. Para o Movimento da Reforma Sanitária, conhecimento e política não são fenômenos separados, ao contrário, estão entrelaçados num movimento em que nem sempre se percebe claramente a intencionalidade, quer da política, quer do conhecimento. Nesse sentido, o fazer ciência – tradução moderna de um certo tipo de conhecimento – é acompanhado permanentemente do fazer política, ou seja, uma constante busca das possibilidades de efetivação do fazer ciência e o necessário convencimento para tal empreendimento humano.

Para explicar o lugar da pesquisa, utilizou-se a noção de “campo-tema”, de Peter Spink, segundo a qual a escolha do campo ocorre no contexto de um processo de negociação constante que envolve desde os estudos do pesquisador às conversas preliminares com pessoas do lugar ou especialistas do tema e outras situações que vão acompanhar a pesquisa:

² Um dos três princípios que regem o funcionamento do SUS: universalidade, equidade e integralidade.

³ O Movimento da Reforma Sanitária se iniciou na década de 70, liderado por médicos, sociólogos e psicólogos que faziam a crítica ao modelo privatista da saúde e da compreensão do processo de saúde. Ganhou impulso na 8ª Conferência Nacional de Saúde, em 1986, e introduziu alguns de seus princípios centrais, como a universalização, a equidade e a integralidade, na área da Saúde, a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1986; Brasil, 1988).

⁴ O termo aqui é utilizado para referir-se a um modelo mais unidirecional de relação, por meio de procedimentos, entre os profissionais de saúde e os usuários. Adota-se neste trabalho o termo “cuidado” para referir-se a um outro modo de compreensão e de ação sobre a saúde e a doença (Pinheiros, Mattos, 2005; Pedrosa, 2006).

Campo entendido como campo-tema não é um universo “distante”, “separado”, “não relacionado”, “um universo empírico” ou um “lugar para fazer observações”. Todas essas expressões não somente naturalizam, mas também escondem o campo distanciando os pesquisadores das questões do dia a dia. Podemos, sim, negociar acesso às partes mais densas do campo e em consequência estar mais perto na sua processualidade. (2003, p. 28)

Esse modo de compreender a ação no campo concebe a pesquisa como prática social que se institui numa rede de relações possíveis. O material da pesquisa foi oriundo de três fontes: análise de documentos oficiais acerca da saúde e, mais especificamente, da integralidade; análise das experiências de saúde-doença na comunidade de Mangueiras, onde foi realizada a pesquisa, enfocando as estratégias engendradas pela população local para superar problemas de saúde, além de bibliografia específica. Uma série de informações foi obtida com a população e com os membros da Secretaria Municipal de Saúde de Salvaterra, da qual faz parte Mangueiras,⁵ por meio de entrevistas e conversas⁶ que possibilitaram o desenho de uma rede em ação.

A escolha de Mangueiras se deu em razão dos problemas que o povoado enfrentava no setor de saneamento, acesso e atendimento na área da saúde já apontados em estudo realizado pela equipe da Profa. Rosa Acevedo, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, da Universidade Federal do Pará, sobre comunidades quilombolas do município de Salvaterra (Marin, Castro, 2004). Além disso, havia a ausência de estudos sobre saúde na região.

⁵ O município de Salvaterra, segundo o Censo de 2000, contava com 15.118 habitantes, sendo 7.792 homens e 7.326 mulheres. A população urbana era de 8.651 habitantes e a rural de 6.467 habitantes. Mangueiras, cuja população na época da pesquisa era de cerca de 800 moradores, passa por processo de identificação e reconhecimento como território remanescente de quilombo (IBGE, 2000; Quilombolas da ilha de Marajó, Pará, 2006).

⁶ As entrevistas e conversas foram autorizadas para uso de acordo com os objetivos da pesquisa, mediante assinatura de “termo de consentimento informado”, como estabelece a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde. Quando o participante não podia assinar o nome, o termo era lido e a autorização gravada.

SOBRE A INTEGRALIDADE NA SAÚDE

Alguns estudos destacam a integralidade como termo polissêmico, impreciso, que suscita variadas leituras (Camargo Jr., 2005). Era de se esperar tal imprecisão de um princípio norteador de um grande projeto de mudança na saúde que, além de expressar diferentes dimensões, sempre gerou caminhos múltiplos de implementação e faz ressurgir, em diversos momentos, a defesa de campos e de atuações profissionais, muito mais em razão de um desejo de reserva de mercado profissional do que de um empenho de abordar o problema em um contexto mais amplo. Segundo o Ministério da Saúde – MS:

[...] o princípio da integralidade significa considerar a pessoa como um todo, atendendo a todas as suas necessidades. Para isso, é importante a integração de ações, incluindo a promoção da saúde, a prevenção de doenças, o tratamento e a reabilitação. Ao mesmo tempo, o princípio de integralidade pressupõe a articulação da saúde com outras políticas públicas, como forma de assegurar uma atuação intersetorial entre as diferentes áreas que tenham repercussão na saúde e qualidade de vida dos indivíduos. (Brasil, 2001, p. 342)

O sentido de totalidade dado à integralidade neste documento do MS é abrangente e envolve várias áreas atualmente consideradas determinantes para a qualidade da saúde dos seres humanos. A totalidade, no contexto de política de Estado, pode ser vaga, sem uma definição e parâmetros para atuação. Rubem Mattos, restringindo-se ao contexto de Reforma Sanitária, identifica três conjuntos de sentidos para integralidade:

Um primeiro aplicado a características de políticas de saúde ou de respostas governamentais a certos problemas de saúde. Aqui, a integralidade se referia, sobretudo, à abrangência dessas respostas governamentais, no sentido de articular ações de alcance preventivo com as assistenciais. Um segundo conjunto de sentidos era relativo a aspectos da organização dos serviços de saúde. Um terceiro era voltado para atributo das práticas de saúde. (Mattos, 2004, p. 1.412)

Camargo Jr., num contexto mais geral, incluindo o período mais recente, identifica três tendências predominantes de interpretação da integralidade, de natureza ora normativa, ora crítica:

[...] por um lado, um discurso propagado por organismos internacionais, ligado às ideias de atenção primária e de promoção de saúde; por outro, a própria demarcação de princípios identificada em pontos esparsos da documentação oficial das propostas de programas mais recentes do Ministério da Saúde em nosso país; por fim, nas críticas e proposições sobre assistência à saúde de alguns autores acadêmicos em nosso meio. (2005, p. 37)

Um outro conjunto de significados tem sido construído no bojo das organizações de base que atuam na saúde, e se tem consolidado nos encontros locais, municipais, regionais e nacionais, promovidos pelos movimentos populares de saúde. Sua característica principal é a denúncia da precariedade dos serviços de saúde e, mais recentemente, a divulgação de saberes locais e as articulações para a inclusão dos agentes comunitários na rede oficial como servidores públicos. A sua importância reside no fato de integrar um projeto político que se esforça em demonstrar os limites atuais do SUS e da atuação das categorias profissionais da área da saúde nas práticas cotidianas.

Esse quarto conjunto de significados pode ser caracterizado como uma reação de segmentos sociais ainda pouco ouvidos nas instâncias decisórias da saúde, mesmo sob a égide da democratização da saúde por meio dos conselhos. Os estudos sobre integralidade, realizados por algumas escolas no Brasil, têm uma audiência⁷ específica: os gestores federais e aqueles que atuam na formação dos profissionais da saúde. Como princípio que recebeu até o presente momento menor atenção dentre a tríade de princípios que regem o SUS (universalidade, equidade e integralidade), a estratégia de endereçamento justifica-se pela necessidade de formar profissionais com essa perspectiva e também pela necessidade de esses atores participarem da elaboração das políticas nacionais. Entretanto, poucos são os trabalhos que tratam das práticas de saúde na perspectiva da integralidade (Acioli, 2001; Luz, 2001), sendo, portanto, um problema a ser explorado, pois envolve questões que extrapolam a divisão dos recursos financeiros na área da saúde.

⁷ Audiência aqui tem o sentido de “auditório”, a partir da definição de Perelman (1999, p. 33), como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar pela sua argumentação. O auditório pode ser qualquer lugar, pessoa ou grupo, e o texto também é meio de se atingir a essa finalidade.

INTEGRALIDADE E PRÁTICAS COMPLEMENTARES: A “PORTARIA DA INTEGRALIDADE”⁸

Em 3 de maio de 2006, o Ministério da Saúde lançou a Portaria n. 971, que autoriza o uso de práticas integrativas e complementares no âmbito do SUS, em consonância com a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares, já aprovada anteriormente no Conselho Nacional de Saúde. A Portaria concentra-se na homeopatia, na acupuntura, na fitoterapia e no termalismo,⁹ práticas já utilizadas no setor privado da saúde. Fica o SUS autorizado a oferecer essas práticas em sua rede de atendimento como direito do usuário, embora não defina o profissional que exercerá cada uma delas. A Portaria certamente constitui um avanço no que diz respeito à oferta de serviços assim como à concepção de saúde que lhe é subjacente, embora as práticas aprovadas sejam utilizadas principalmente por setores econômicos organizados e atinjam segmentos de maior poder aquisitivo na sociedade brasileira.

Das práticas integrativas elencadas no quadro a seguir, apenas a homeopatia é exercida exclusivamente por médicos. As outras três (acupuntura, fitoterapia e termalismo) são exercidas por vários profissionais, sem ser exclusivas de nenhum deles. Os médicos também utilizam a acupuntura,¹⁰ a fitoterapia e indicam tratamento com águas termais. Todas essas práticas acionam uma cadeia econômica que envolve profissionais, equipamentos, estabelecimentos, laboratórios e setores acadêmicos que as pesquisam. Os seus usuários dispõem de poder aquisitivo para recorrerem a elas, quer por indicação médica, quer por conhecimento adquirido. Na Amazônia, principalmente na zona rural, não há possibilidade imediata de implementação da Portaria 971/2006, pois com exceção das duas grandes capitais da região (Belém e Manaus), as práticas autorizadas não são usuais. Entretanto,

⁸ Essa denominação foi utilizada pelo Ministério da Saúde em seu site oficial (<http://portal.saude.gov.br/saude/>) em 2006, logo após a publicação da Portaria (Brasil, 2006).

⁹ Fitoterapia consiste no uso de recursos vegetais (plantas, raízes, ervas etc.) para tratamento de doenças; o termalismo é um recurso terapêutico em que se utiliza águas térmicas para tratamento de problemas, principalmente relativos a fisiologia do corpo, circulação e pele.

¹⁰ Vários conselhos regionais de medicina entraram na Justiça solicitando ilegalidade no exercício da acupuntura quando praticada por outros profissionais da saúde que não sejam médicos. O Supremo Tribunal reconheceu a acupuntura como recurso terapêutico não privativo a qualquer área profissional.

Práticas que constam da Portaria da Integralidade 971/2006 do MS

Práticas	Início no Brasil	Associação nacional ou congênere	Abrangência atual no território	Quem exerce
Fitoterapia	Com a população indígena, jesuítas (desde o século XVI)	<ul style="list-style-type: none"> • 1990: Associação Brasileira de Medicina Complementar e Estratégias Integrativas em saúde (médicos) • Associação de Farmácias Fitoterápicas 	Nacional	Vários profissionais e população
Termalismo	1818: Decreto de D. João VI criando a 1ª estância termal brasileira Caldas e Cubatão (SC)	Não tem; associação de hotéis	Regiões Centro-Oeste, Sudeste, Sul e Nordeste	Vários profissionais
Acupuntura	<ul style="list-style-type: none"> • Povos indígenas no Brasil já praticavam • 1810: imigrantes chineses 	<ul style="list-style-type: none"> • 1972: Associação Brasileira de Acupuntura (vários profissionais) • 1984: Sociedade Médica Brasileira de Acupuntura • 1994: Associação Médica Brasileira de Acupuntura (médicos) 	Nacional	Qualquer profissional com curso técnico de acupuntura autorizado
Homeopatia	1840	1843, Instituto Homeopático do Brasil, Rio de Janeiro	Nacional	Médicos com especialidade em homeopatia

a fitoterapia praticada na região é variada, abundante e predominantemente artesanal; uma questão a ser considerada é como a fitoterapia pode ser utilizada no Sistema Único de Saúde e os seus benefícios distribuídos de forma mais equitativa.

O princípio da integralidade, mesmo representando um avanço como princípio que favorece novas bases epistemológicas para pensar a saúde e organizar serviços (na atenção básica, secundária e terciária à saúde), ainda encontra barreiras institucionalizadas em práticas hegemônicas fundamentadas em modelos de organização centrados nos hospitais e nas doenças e em uma noção de campo de saber sem capilaridade. Neste contexto, as práticas de cuidado à saúde exercidas por atores sociais oriundos de classes de baixa renda, portadores de um saber chamado tradicional, com importante inserção na população, não tem lugar institucional. No entanto, são práticas de saúde que permanecem mesmo diante da oferta da medicina oficial.

Dessa forma, o princípio da integralidade – que deveria orientar a atenção integral com base nas necessidades da população e de suas práticas no campo da saúde – se depara com disputas pela afirmação de saberes que se configuram como modelos e sistemas. Saberes que, segundo Spink (2003), se organizam em categorias dicotômicas. Esse cenário tem como consequência a precariedade do direito de escolha da população à saúde.

Essa tensão entre saberes pode ser representada pela seguinte pergunta: o princípio da integralidade tem favorecido práticas de cuidado oriundas do cotidiano das populações conforme propõe? Para tratar essa questão importa recuperar o tema da hegemonia da ciência moderna e a sua disputa com os saberes nomeados como tradicionais.

A crítica à ciência moderna como conhecimento especial – com regras unívocas e capazes de serem demonstradas, ancoradas em uma racionalidade que se estruturou desde o século XVI e teve no movimento iluminista um período irradiador – não é recente. Adquiriu vários contornos e trajetórias, além de ter sido realizada por diversos setores da sociedade como a igreja, a própria universidade e, inclusive, os chamados setores leigos.

Ressalte-se que o termo tradicional, empregado em ampla literatura, é uma nomeação de práticas que, supõe-se, contrapor-se a outras, ou se diferenciar delas. Em sua construção histórica, aciona-se com frequência o sentido de permanência, de tempo longo, de ausência de transfor-

mação da prática. As noções de continuidade, tradição, mentalidade e espírito permitiam, segundo Foucault (2005, p. 24), “estabelecer entre os fenômenos simultâneos ou sucessivos de uma determinada época uma comunidade de sentidos”, entretanto, no seu entender, é necessário “pôr em questão, novamente, essas sínteses acabadas”. Ou, ainda, como afirma, questionar as “continuidades irrefletidas”. Portanto, Foucault não nega as permanências estruturais e discursivas, mas põe em discussão a lógica epistemológica das leituras totalizadoras.

Uma contribuição decisiva do autor diz respeito ao conceito de “BIOPOLÍTICA” que possibilitou a retomada da noção de “bio” como vida, ou seja, algo que não aprisiona a realidade corporal nas explicações da biologia, da genética, da química. Foucault (1988, 1999) define biopolítica como um movimento constante de politização da vida, liderado não apenas pela interpretação médica da vida, mas também por historiadores, sociólogos e administradores que se colocaram a serviço dos governos regionais e nacionais para formularem estratégias de governamentalidade das populações. A biopolítica é um conceito elaborado para entender a organização dos modos de vida, da ciência, da cultura.

A COMUNIDADE DE MANGUEIRAS E A REDE DE SAÚDE

Em 2006, a Secretaria Municipal de Saúde de Salvaterra contava com aproximadamente 150 funcionários e um Hospital Municipal, cujo atendimento se restringia a alguns serviços de média complexidade, como partos, pequenas cirurgias em razão de traumas causados por acidentes, e atendimento odontológico. Pelo fato de ser um município classificado pelo Ministério da Saúde como de gestão de atenção básica, os recursos estavam concentrados nesse nível, sendo, entretanto, insuficientes diante da demanda e das ações necessárias para o enfrentamento, inclusive dos surtos epidêmicos, comuns, na região. Havia também interrupções dos repasses dos recursos do SUS, o que obrigava o município a arcar com as despesas de pagamento de pessoal e encargos sociais.

A Secretaria Municipal de Saúde atuava em Mangueiras por meio do Programa Saúde da Família – PSF – e dos mutirões de saúde. O PSF contava com dois agentes comunitários de saúde – ACSs – que realizavam visitas periódicas e encaminhavam casos graves para o Pos-

to de Saúde de Passagem Grande (sede da equipe do PSF) ou para o Hospital Municipal. Uma equipe composta de médico, odontóloga, enfermeira, agentes de saúde e auxiliares da secretaria trabalhavam nos mutirões. Esses profissionais passavam o dia no Posto de Saúde de Mangueiras atendendo a um grande número de moradores informados com antecedência pelos ACSs, sendo que uma de suas funções era atuar na prevenção das doenças mais comuns na região.¹¹ Não havia uma periodicidade definida para os mutirões. Eram realizados a cada três, quatro meses ou, ainda, um em cada semestre.

O SABER LOCAL E O SABER OFICIAL: DIÁLOGOS E TENSÕES

Nas várias visitas a Mangueiras, identifiquei sete pessoas que cuidam da saúde, embora alguns moradores tenham indicado a existência de outras pessoas das comunidades vizinhas, pois é comum a prática de consulta a curandeiros e rezadeiras de outras localidades.¹² Contudo, as conversas e as entrevistas foram realizadas com as pessoas que moram em Mangueiras: parteiras, curandeiros/médicos da terra e rezadeiras, nascidas no povoado ou nos povoados do município de Salvaterra. Todos autorizaram a divulgação de seus nomes.

Em várias conversas e entrevistas, estive presente a queixa da escassez das plantas utilizadas para tratamento no povoado. Atribui-se esse problema aos períodos de seca e à presença de gado e de suínos soltos na área. Por isso, alguns moradores, entre eles, os que cuidam da saúde da população local, fazem uso da prática de plantar e cultivar plantas e ervas em torno da casa. São hortas medicinais domésticas.¹³ Os cuidadores/as não se opõem ao sistema oficial de saúde, porém reconhecem a limitação do SUS, quer no diagnóstico das doenças quer na escassez e falta de material e de equipamentos hospitalares adequados.

¹¹ Em 2005 foram registrados mais de 300 casos de malária no município. Em 2006, os mutirões de prevenção conseguiram reduzir esse número.

¹² Os próprios moradores também conheciam e utilizavam maneiras de tratar dos seus problemas de saúde.

¹³ A prática de cultivar plantas nas proximidades da casa também se deve ao fato de que no período de maior estiagem algumas plantas se tornam escassas.

Dona Lídia, falecida em 2005, era a parteira e pessoa portadora de conhecimentos terapêuticos mais conhecida e citada em Mangueiras; ao redor de sua casa cultivava plantas e ervas para uso terapêutico. Afirmou em conversa que a maioria desses recursos ela apanhara no mato, na natureza, ou seja, eram nativos da região. Sobre uma de suas principais atividades, fazer parto, disse ela: “Já fiz mais de cem partos, e nunca estraguei nenhuma mulher. Algumas crianças se perderam, mas não tinha jeito. Depois de três horas de trabalho de parto, se a mulher não apresenta mais de uma polegada de abertura, encaminho para o hospital”.

Com as informações coletadas, foi elaborada uma lista de alguns sintomas/doenças citados e os remédios prescritos por dona Lídia:

- *afermentação*: alho, azeite de oliva, alecrim, copaíba;
- *ezipra* (erisipela): vassourinha vergamorta, folha de pimenta malagueta e cachaça;
- *reumatismo*: andiroba, amoníaco e querosene;
- *diarria*: verônica e elixir de *bixo* (bichos do mato);
- *vermes*: vinagre e alho; ataque de verme: banha de galinha, hortelã, mamão macho e mastruz;
- *ajeitar barriga de mulher grávida*: massagem com óleo, alho e cebola.

Dona Antônia é parteira em Mangueiras. Muito conhecida pelos moradores locais, já fez dezenas de partos. Acompanhar o pós-parto das mulheres que atendeu ou daquelas que enviou para o hospital por complicações é uma rotina em sua prática. É muito elogiada pelos moradores, como Rosângela, moradora de Mangueiras que teve o parto feito por dona Antonia:

Pesquisador: Não deu pra fazer o parto por quê?

Rosângela: Não, porque o posto não tava em condição, não tinha parteiro mesmo lá no posto.

P: E, nesse caso, a dona Antonia não podia fazer?

R: Ela que veio me acudir. Não, ela que pegou o menino. Ela que pegou o menino. Eu tive o menino aqui, aí eu tive o menino, mas eu tive com tudo, meu útero veio pra fora, aí não tinha quem me acudisse, né?

Na entrevista, Dona Antônia enfatizou os problemas de saúde resolvidos pela ingestão de plantas e ervas, embora na sua fala se note a tensão

entre saberes locais e as práticas da medicina oficial. A propósito, citou o caso de um senhor, diagnosticado com tuberculose, que não conseguiu se recuperar no sanatório e, sim, com o tratamento indicado por ela:¹⁴

Isso cura tuberculoso, tuberculose, junto com mastruz. Olha que eu tratei desse senhor, ele já tava entregue mesmo, que tinha despachado de médico do sanatório, já. Quando o doutor Carlos que tratou ele lá no sanatório, que viu ele na cera, ele chamou ele prá perguntar. Ele disse: olha, o senhor não dá valor no tamanho da minha médica que me botou em pé. Ele disse, Raimundo, certo mesmo? Eu vou lhe mostrar a minha médica que assumiu minha cura. Gordo ficou, engordou, ele era seco. Ele andava assim, era assim [mostrando com gesto como era].

Seu Júlio é chamado curandeiro por vários membros da comunidade e se autodenomina cirurgião e médico da terra. Suas práticas de cura e prevenção envolvem procedimentos e rituais de origem indígena e afro-brasileira e administração de recursos da natureza como ervas, cascas, plantas e rituais religiosos com orações e chocalhos. Ele classifica os problemas que requerem seus cuidados em dois grupos: os determinados pelas condições de Mangueiras e os decorrentes de forças de cunho religioso. No primeiro grupo, destaca: gastrite, enfraquecimento de peito, reumatismo, diarreia, tumores “humanacidas”,¹⁵ anemia e dor de estômago. Para ilustrar o segundo grupo, fala de um caso de bruxaria. Quanto às terapêuticas, também classifica-as em dois grupos: problemas que ele julga poder curar e prevenir como médico da terra, e problemas que devem ser encaminhados para o médico da cidade. Como exemplo de terapia que utilizava para resolver os problemas de saúde decorrentes das condições de vida em Mangueiras, cita o caso do tumor humanacida:

Pesquisador: O que é que o senhor acha que é e como o senhor trata?

Seu Júlio: É humanacida que dá na pessoa. Aparece uma ou duas [sic] caroços, então a gente pega a banha do camaleão, banha da jiboia e a banha da tartaruga, mistura, passa..., aí aquilo amolece, aí a gente coloca, queima o rabo do tatu com pouquinho do sabão, faz aquela mistura,

¹⁴ O tratamento consistiu na ingestão de emulsão Scott (composta principalmente de óleo de fígado de bacalhau), leite do Amapá (tipo de látex extraído do tronco da árvore denominada Amapá, gênero *Brosimum*, da família *Moraceae*), leite condensado e canela em pó.

¹⁵ Nome dado pelos moradores a tumor que se forma em geral na cabeça, nos braços e nas coxas. É uma doença frequente em Mangueiras e atinge principalmente as mulheres. Membros da Secretaria de Saúde Municipal tinham conhecimento da doença, mas não havia registro sobre esse agravo.

coloca o leite da sucuba, aquilo fura, aquele pus que tem dentro, sabe, aí sai o carneirão, e aí sara logo. [...]

P: Então, o senhor também não se opõe que eles façam o tratamento no sistema oficial de saúde, que é médico, médica, posto de saúde, hospital, o senhor encaminha também?

SJ: Isso. Quando eu vejo que o negócio não dá para remédio da terra, então eu encaminho para ir com o médico.

Nas suas práticas, os cuidadores utilizam larga diversidade de recursos biogenéticos da região, aplicados com ou sem rituais, em contextos religiosos ou não. Esses recursos não são encontrados apenas em torno de suas casas ou proximidades. Dona Lídia e Seu Júlio nos relataram que buscavam algumas ervas no meio da floresta. O acervo compartilhado de medicamentos, quer caseiros quer da indústria farmacêutica, viabiliza uma terapêutica híbrida administrada conforme as necessidades e gravidade das doenças, pois, quando necessário, os cuidadores/as entrevistados encaminham os casos atendidos aos serviços de saúde.

As práticas de saúde dos moradores são conhecidas pela Secretaria Municipal de Saúde de Salvaterra e pelas equipes de saúde que frequentam Mangueiras. Embora muitos agentes de saúde e membros da secretaria sejam moradores habituados a ver e, inclusive, a praticar a medicina alternativa e complementar, o fato de estarem na secretaria e terem recebido formação no sistema oficial de saúde lhes possibilita absorver um saber médico e, portanto, exercer um ofício diferente dos cuidadores.

Outra questão a destacar é a convivência desses membros com as práticas, ou seja, não se observou qualquer empenho em combatê-las ou se valer de recursos educacionais para suprimi-las. A atitude de respeito foi mencionada por vários membros da Secretaria Municipal de Saúde, ao lado também de uma certa vigilância, para evitar que pequenos problemas de saúde se tornem emergências ou urgências por morosidade ou omissão no atendimento.

Nesses relatos, ficou evidente que a população em geral e os cuidadores aderem aos tratamentos médicos e às políticas de prevenção praticadas pelas esferas governamentais da Saúde. A tensão se dá quando as regras das instituições impedem a utilização de práticas de saúde consideradas inadequadas pelo saber oficial ou, ainda, não testadas cientificamente a despeito das práticas de saúde da população de Mangueiras

datarem de longa data e, portanto, submetidas à experimentação dos próprios cuidadores e da população. O processo de institucionalização dessas práticas com a sua inserção em uma determinada rede ou sistema oficial extrapola as relações cotidianas ao mesmo tempo em que as afeta. Se, por um lado, membros da Secretaria Municipal de Saúde tratam essas práticas com respeito, por outro, não as tratam como política no interior do sistema municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência da rede de atenção básica em Mangueiras, promovida pela Secretaria Municipal de Saúde, e das práticas de cuidado dos moradores desta comunidade, nota-se a existência de duas formas de atendimento, a oficial e a não oficial, ambas acionadas pelos moradores e articuladas coletivamente como em uma rede que tem o objetivo de resolver os problemas de saúde que vão surgindo no cotidiano.

Discutir, tanto nos fóruns como nos cursos de formação dos profissionais de saúde, novas bases para a integração das ações e serviços de saúde é promover o que Ceccim (2005) chama “coletivos organizados de produção em saúde”, a saber: todos os profissionais da saúde que trabalham na organização, na formação e na assistência à saúde. A opção epistemológica da integralidade como uma perspectiva para ação surge a partir do imenso rol de sentidos e tensões que ela aciona. De postura epistemológica à organização dos serviços, ela é reivindicada e reinventada, em sua trajetória discursiva, para pensar e organizar ações e serviços em saúde.

A formação dos profissionais da saúde (médicos, enfermeiros, técnicos, nutricionistas e tantos outros mais), sem abdicar do rigor, deve estar atenta a práticas exercidas por uma diversidade de cuidadores e cuidadoras, reconhecidos seja pela população, seja por algumas autoridades constituídas que conviveram ou aceitaram a sua atuação a despeito da perseguição que se fazia a essas práticas ou a pessoas que as exerciam.

Nesse sentido, a integralidade como uma perspectiva que impulsiona o diálogo entre saberes e práticas tem como ponto de partida a experiência concreta das populações na superação dos problemas de saúde. Um sistema de saúde que tenha objetivos claros de resolubilidade deve estar

aberto para essa integração. A Portaria 971/2006 amplia o SUS, mas ainda não é um instrumento efetivo que viabiliza o direito da população à escolha consciente e utilização de terapêuticas eficazes.

A inserção de práticas de cuidado à saúde na atenção básica, como ação que se inicia no cotidiano das comunidades, apresenta as vantagens de ampliação da porta de entrada no sistema de saúde, a melhor compreensão do processo saúde-doença dos indivíduos e da coletividade, tornando o SUS um sistema dinâmico e atento às demandas da população.



Pedro Paulo Freire Piani

Natural de Belém, PA. Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Pará – UFPA e Mestre em Ciências da Religião (Área de Ciências Sociais e Religião) pela Universidade Metodista de São Paulo com a dissertação, *Representações de cura no Candomblé*. Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. Sua tese, *Sobre a possibilidade de integração de saberes locais no SUS: um estudo sobre Mangueiras na ilha de Marajó-Pará*, foi orientada pela Professora Doutora Mary Jane Paris Spink. Foi Pesquisador-associado do Núcleo de Altos Estudos da Amazônia-UFPA. Ocupa-se dos seguintes temas de pesquisa: saúde e integralidade; infância; relações raciais. Atualmente participa da equipe de pesquisa coordenada pela Profa. Rosa Acevedo Marin do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA – da UFPA, que elabora o Relatório Histórico-Antropológico de Identificação de Comunidades Remanescentes de Quilombos no Estado do Pará (Convênio UNAMAZ/INCRA). Ex-bolsista IFP, turma de 2003. E-mail: pedropiani@yahoo.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACIOLI, S. Os Sentidos das práticas voltadas para a saúde e a doença: maneiras de fazer de grupos da sociedade civil. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. de (orgs.). *Os Sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde*. Rio de Janeiro: IMS, UERJ, ABRASCO, 2001, p. 157-166.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao_Compilado.htm. Acesso em: 15 jan. 2007.
- _____. *8ª Conferência Nacional de Saúde*. 1986. Disponível em: www.saude.gov.br/cns8.htm. Acesso em: 15 jan. 2007.

- _____. Ministério da Saúde. *Gestão municipal de saúde: textos básicos*. Rio de Janeiro, 2001.
- _____. Portaria 971/06: aprova a política nacional de práticas integrativas e complementares no Sistema Único de Saúde. Brasília, 2006.
- CAMARGO JR., K. R. Um ensaio sobre a (in)definição de integralidade. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, A. (org.). *Construção da integralidade: cotidiano, saberes e práticas em saúde*. Rio de Janeiro: IMS, UERJ, ABRASCO, 2005, p. 35-44.
- CASTRO, E. M. R.; MARIN, R. E. M. *Quilombolas do Pará*. Belém: NAEA/UFPA, 2005. (CD Rom).
- CECCIM, R. B. Onde se lê “recursos humanos em saúde”, leia-se “coletivos organizados de produção em saúde”: desafios para a educação. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. de. *Construção social da demanda*. Rio de Janeiro: IMS, UERJ, ABRASCO, 2005, p. 161-180.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Univesitária, 2005.
- _____. *História da sexualidade*, 1: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- IBGE. *Censo 2000*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 12 jun. 2007.
- LUZ, M. Políticas de descentralização e cidadania: novas práticas de saúde no Brasil atual. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. de. (orgs.). *Os Sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde*. Rio de Janeiro: IMS, UERJ, ABRASCO, 2001, p. 17- 37.
- MARIN, R. E. A.; CASTRO, E. M. R. *No Caminho de pedras de abacatal: experiência social de grupos negros no Pará*. 2. ed. Belém: NAEA, UFPA, 2004.
- MATTOS, R. A. Integralidade na prática (ou sobre a prática da integralidade). *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, 2004, p. 1411-1416.
- PERELMAN, C. *O Império retórico: retórica e argumentação*. Lisboa: ASA, 1999.
- PEDROSA, C. H. *Cuidar? Sim. Olhar de gênero? Não. Os sentidos do cuidado no CAPS em documentos técnicos do Ministério da Saúde*. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado). PUC-SP.
- PIANI, P. P. F. *Sobre a possibilidade da integração de saberes no SUS: um estudo de Mangueiras na ilha de Marajó-PA*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado). PUC-SP.
- PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. de (orgs.). *Cuidado: as fronteiras da integralidade*. Rio de Janeiro: IMS, UERJ, ABRASCO, 2005.
- QUILOMBOLAS DA ILHA DO MARAJÓ, PARÁ. *Projeto nova cartografia social da Amazônia*, 7. Belém: Coordenação Estadual das Associações de Remanescentes de Quilombo do estado do Pará, UNAMAZ, 2006.
- SPINK, M. J. *Subvertendo algumas dicotomias instituídas pelo hábito*. 2003. Disponível em: <http://antalya.uab.es/athenea/num4spink.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2006.
- SPINK, P. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicologia e Sociedade*, v. 15, n. 2, p. 18- 42, 2003.

Aconselhamento genético e traço falciforme: o desafio ético de informar¹

Cristiano Guedes

RESUMO

Este artigo tem como objetivo descrever e analisar a prática do aconselhamento genético voltado aos pais de crianças com o traço falciforme em uma unidade de atendimento que compõe a rede do Programa Nacional de Triagem Neonatal. O trabalho de campo que originou o artigo consistiu na descrição etnográfica da cena do aconselhamento e na realização de entrevista semiestruturada com profissional de saúde especialista em genética clínica que atua no referido programa. A pesquisa mostrou que a prática do aconselhamento genético coletivo apresenta desafios éticos, entre os quais a preservação da identidade genética das pessoas submetidas aos testes e a disponibilização de informações baseadas somente nos aspectos etiológicos da doença.

PALAVRAS-CHAVE

PROGRAMA NACIONAL DE TRIAGEM NEONATAL – ÉTICA – GENÉTICA – CRIANÇAS

¹ Este artigo apresenta alguns dos aspectos abordados em minha dissertação de mestrado (Guedes, 2006).

INTRODUÇÃO

Em 2001, o governo brasileiro criou o Programa Nacional de Triagem Neonatal – PNTN – com o objetivo de identificar e tratar precocemente crianças portadoras de doenças hereditárias. O PNTN estabelece as diretrizes, a estrutura e o financiamento da triagem neonatal na rede brasileira de saúde pública. Os programas de triagem neonatal foram formulados e implementados tendo como referência as características epidemiológicas da população-alvo. Os seguintes requisitos são considerados para a elaboração de um programa de triagem neonatal: prevalência desse tipo de doença na população; existência de tecnologias que viabilizem a identificação de pessoas portadoras; eficácia e custo dos testes para o sistema de saúde; e, finalmente, serviços de saúde que ofereçam atendimento aos familiares de pessoas portadoras dessas doenças (Souza, Schwartz, Giugliani, 2002; Brasil, 2001).

No Brasil, os testes para a identificação de doenças falciformes e outros tipos de hemoglobinopatias integram a triagem neonatal. Entre as doenças falciformes existentes no país, a anemia falciforme, doença genética ainda incurável, que atinge as hemoglobinas e interfere na capacidade das hemácias de transportar oxigênio (Zago, 2001; Pace, 2007) é apontada como prevalente. Segundo dados do Ministério da Saúde publicados em 2007, na *Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia*, estima-se a existência de 25 mil a 30 mil pessoas com anemia falciforme no Brasil e, a cada ano, o nascimento de 3.500 crianças com a doença (Cançado, Jesus, 2007). Os testes que identificam a anemia falciforme têm possibilitado o tratamento precoce das crianças, contribuindo para reduzir a morbidade e a mortalidade associada à doença.

Além de possibilitar a identificação e o tratamento precoce da anemia falciforme, a triagem neonatal permite reconhecer características genéticas presentes nos recém-nascidos. Entre estas, há o traço falciforme, expressão utilizada para designar indivíduos cujas hemoglobinas são do tipo AS. Essas pessoas não possuem a doença genética, mas os seus descendentes podem nascer com doenças falciformes. Por isso, os pais das crianças com traço falciforme costumam ser informados sobre cuidados reprodutivos por meio de sessões de aconselhamento genético, ferramenta de educação em saúde voltada à informação e capacitação

das pessoas, a fim de que saibam lidar com o diagnóstico, bem como à adoção de cuidados reprodutivos relacionados às doenças genéticas.²

Por ocasião do aconselhamento genético, casais com filhos portadores de doenças genéticas ou com possibilidade de tê-los recebem esclarecimentos sobre as características hereditárias e etiológicas da doença, os cuidados a serem adotados caso ela seja diagnosticada, e até mesmo a probabilidade de nascimento de crianças com a doença genética, tendo em vista o genótipo familiar e as opções existentes no campo reprodutivo (Ramalho, Silva, 2002; Guilam, 2003; Rocha, 2004; Brasil, 2005).

Informar e, ao mesmo tempo, preservar a liberdade de escolha das pessoas são os principais desafios enfrentados pela prática do aconselhamento genético (Guedes, 2006; Pace, 2007; Guedes, Diniz, 2007). No que diz respeito às crianças, a informação é um instrumento fundamental, dada a necessidade de adotar cuidados especiais, tais como uso de medicamentos, dieta adequada, acompanhamento médico e observação contínua. Por outro lado, o acesso à informação genética implica a necessidade de fazer escolhas com relação ao planejamento ou às decisões reprodutivas futuras. A liberdade de escolha nesse campo é um direito humano a ser preservado por ocasião das sessões de aconselhamento genético.

No passado, a prática da triagem populacional para identificação de traços ou doenças genéticas foi caracterizada pelo desrespeito às liberdades individuais, e mesmo pela discriminação das pessoas submetidas aos testes. Nos Estados Unidos, na década de 1970, o governo estabeleceu programas de triagem que distinguiam pessoas com anemia ou traço falciformes, com o objetivo principal de prevenir o avanço da doença (Wailoo, 2001; Pace, 2007). Para atingir essa meta, os programas investiam na adoção de cuidados que evitassem o nascimento de pessoas com anemia falciforme. Tais programas tiveram como consequência a

² O aconselhamento genético surgiu na década de 1940 nos Estados Unidos e, desde então, tem sido um mecanismo de educação em saúde adotado em diferentes países (Guedes, Diniz, 2009; Reed, 1955; Reed, 1975; Resta, 1997). No Brasil, a prática do aconselhamento genético tem crescido nos últimos anos em virtude da popularização de testes genéticos, como os do Programa de Triagem Neonatal (Guedes, 2006). Entretanto, pouco se discute sobre aconselhamento genético no país, e ainda são raras as pesquisas sobre o assunto, uma vez que, aqui, esse procedimento, ao contrário do contexto internacional, tem sido considerado uma atribuição médica (Ramalho, Silva, 2002; Guilam, 2003).

discriminação das pessoas, tendo em vista que eram testadas e geneticamente identificadas no mercado de trabalho e nas empresas de seguro de vida e de saúde.

Atualmente, a prática do aconselhamento genético nos Estados Unidos leva em conta os aspectos éticos, utiliza profissionais que dominam conhecimentos sobre etiologia e direitos das pessoas que recebem a informação (Guedes, Diniz, 2009). No Brasil, entretanto, essa prática é ainda pouco discutida, apesar de cada vez mais difundida em diferentes instituições de saúde. Nesse sentido, este artigo visa descrever e analisar a prática do aconselhamento genético oferecido aos pais de crianças com o traço falciforme em um centro que compõe a rede do Programa Nacional de Triagem Neonatal.

PERCURSO METODOLÓGICO

O local da pesquisa de campo foi um centro de referência em triagem neonatal credenciado pelo Ministério da Saúde para realizar testes de identificação de anemia e traço falciformes.³ O centro pesquisado é responsável pela análise de todos os testes de triagem neonatal, feitos no estado em que se situa, e pelo atendimento das crianças com anemia falciforme, ou traço falciforme, bem como de seus pais. Os procedimentos adotados na atenção dispensada às crianças e aos pais cumprem as diretrizes estabelecidas pelo Programa Nacional de Triagem Neonatal.

Durante um período de dois meses, foram observadas sessões de aconselhamento genético, oferecidas aos pais de crianças com o traço falciforme, a fim de descrever a cena do atendimento e analisar suas implicações éticas e sociais. A técnica de observação, bastante utilizada em pesquisas qualitativas no campo das ciências sociais, se mostrou adequada aos objetivos do estudo (Diniz, Guedes, 2005). Segundo Ceres Victoria, Daniela Knauth e Maria Hassen, as “observações in loco que nos [conduzem] ao ponto de vista do nativo são fundamentais. Somente essa abordagem permite a construção de um conhecimento baseado no confronto entre as nossas hipóteses e as nossas observações” (2000, p. 53).

³ A identidade e a localização do centro não foram informadas a fim de preservar seu anonimato.

Além da observação, o estudo se baseou em entrevista semiestruturada realizada com uma médica especialista em genética clínica,⁴ tendo em vista a necessidade de compreender o significado atribuído à informação genética pelos profissionais de saúde envolvidos na prática do aconselhamento genético.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa a que foi submetido, e a direção do centro de triagem neonatal concedeu autorização para a realização da observação. O trabalho de campo e a posterior análise e divulgação dos dados ocorreram de acordo com a Resolução CNS 196/1996, que estabelece as diretrizes éticas em pesquisas científicas envolvendo participantes humanos (Brasil, 1996; Guilhem, Diniz, 2008).

A CENA DO ACONSELHAMENTO GENÉTICO

A descrição apresentada se refere ao atendimento prestado às famílias dos bebês submetidos ao teste do pezinho e identificados como portadores do traço falciforme. O atendimento visa realizar novos testes para confirmar o traço inicialmente detectado e prestar orientações. A confirmação do diagnóstico e a oferta de atendimento são requisitos dos programas de triagem neonatal (Souza, Schwartz, Giugliani, 2002).

No período da pesquisa, realizada no fim de 2005, todas as famílias e crianças que recebiam atendimento eram provenientes dos municípios existentes no estado em que se localiza o centro. O centro é responsável não somente pela triagem neonatal de todo o estado, mas também pelos testes a que são submetidos os pais para verificar de quem a criança herdou as características genéticas relacionadas ao traço falciforme. Além disso, oferece sessões de aconselhamento genético no que diz respeito ao traço e à anemia falciformes.⁵

⁴ A pessoa entrevistada foi informada dos propósitos da pesquisa, concordou em participar voluntariamente e assinou um termo de consentimento livre e esclarecido.

⁵ Esse procedimento é uma recomendação do Ministério da Saúde. Ele pode, entretanto, trazer consequências não desejáveis, como a descoberta de uma falsa paternidade.

O TRAÇO FALCIFORME

No centro observado, o atendimento aos bebês portadores de traço e seus familiares ocorria duas vezes por semana, com início pela manhã e término à tarde. Neste período eram realizados os testes, a sessão de aconselhamento genético e a entrega dos resultados. O aconselhamento genético era realizado por meio de uma palestra, proferida por uma psicóloga ou por uma assistente social, a todas as famílias ao mesmo tempo.⁶ Eventualmente, também contava com a colaboração de uma estagiária do curso de psicologia. A duração das sessões observadas foi de cerca de quarenta minutos, período durante o qual os pais acompanhavam atentamente as informações e, algumas vezes, formulavam perguntas.

Inicialmente, as pessoas eram colocadas a par do resultado do teste do pezinho realizado nos bebês: o traço falciforme. As profissionais informavam também que o traço é herdado ou do pai ou da mãe e, por essa razão, no período da manhã, haviam sido feitos testes nas crianças e nos pais.⁷ Segundo as profissionais de saúde, o traço falciforme pode ser entendido como uma característica presente nas hemoglobinas, responsáveis pela cor vermelha do sangue e pelo transporte de oxigênio. O traço, porém, não é tido como uma doença e, portanto, não exige tratamento. Após esses esclarecimentos, a profissional mostrava um quadro no qual constavam figuras representativas de pessoas com traço falciforme, pessoas com anemia falciforme e pessoas sem nenhuma alteração nas hemoglobinas. A seguir, explicava-se como o traço é herdado dos pais e quais as probabilidades de nascer uma criança com a doença em razão de algumas situações apresentadas. Um dos desafios desse momento era o de possibilitar que se entendesse a lógica de cruzamentos, que envolve cálculos, porcentagens e probabilidades.

⁶ O aconselhamento genético coletivo é uma prática que tem sido difundida no Brasil. Contudo, ele é eticamente questionável, visto que não possibilita manter em sigilo a identidade das pessoas submetidas aos testes e que pode implicar riscos de estigmatização de indivíduos com o traço ou as doenças genéticas (Diniz, Guedes, 2005).

⁷ Como se pode observar, em nenhum momento as pessoas foram consultadas sobre seu interesse em participar de uma sessão de aconselhamento genético ou mesmo em serem testadas para a identificação de marcadores genéticos. Não há a solicitação de consentimento prévio à realização dos exames nos pais ou mesmo à sessão de aconselhamento genético, uma garantia ética fundamental para a preservação de direitos. A possibilidade de um atendimento individualizado também não foi oferecida.

Uma vez explicadas as especificidades hereditárias da anemia e do traço falciformes, era formulada a seguinte pergunta: “Mas o que pode ter acontecido, então, quando uma criança é portadora de traço ou de anemia falciforme, mas os pais não têm o traço nem a doença?”. A profissional aguardava alguns instantes e, nesse ínterim, observavam-se vários olhares apreensivos em meio a um misto de silêncio e cochichos que culminavam em risadas discretas.

Alguns arriscavam respostas com base nos esclarecimentos recebidos. Em uma dessas ocasiões, um pai respondeu em tom de gracejo: “Um marido foi quebrado pelo meio”, ou seja, algum marido poderia ter sido traído pela esposa, segundo esclareceu posteriormente o respondente. A explicação pode ser considerada correta, pois seria muito difícil um casal sem hemoglobinas do tipo “S” ou “AS” gerar uma criança com o traço falciforme. Outra possibilidade levantada foi a de que teria ocorrido uma troca de bebês na maternidade. Porém, a profissional responsável pelo aconselhamento genético ignorava as possibilidades cogitadas e apresentava um outro tipo de explicação, a de “mutação das células germinativas” de uma criança que apresentava hemoglobinas alteradas, a despeito da incompatibilidade de tal situação com o genótipo dos pais. Essa explicação visava contornar problemas ocorridos anteriormente no centro, devido ao desentendimento de alguns cônjuges por considerarem o resultado dos testes uma prova de falsa paternidade e, conseqüentemente, de infidelidade matrimonial.⁸

Após a apresentação das informações sobre o traço, a doença e as possibilidades de uma criança nascer doente, havia um momento para perguntas. Algumas questões surgiam e eram prontamente respondidas. Quando não havia questionamentos, a profissional formulava perguntas relacionadas aos dados relatados para avaliar em que medida esses dados tinham sido compreendidos pelas pessoas. Além disso, fazia circular um questionário relativo aos esclarecimentos veiculados na palestra e ao atendimento prestado no centro. O questionário era respondido coletivamente, e as dúvidas que surgiam também eram resolvidas em grupo.

⁸ Uma das conseqüências de programas de triagem neonatal é a possibilidade de os exames revelarem casos de falsa paternidade (Zatz, 2002). Como forma de evitar tais conseqüências, o sigilo em torno da informação tem sido considerado uma garantia fundamental às pessoas submetidas a testes (Beauchamp, Childress, 2002; Diniz, Guedes, 2005; Guedes, Diniz, 2007). Como as sessões de aconselhamento genético para o traço falciforme oferecidas no centro pesquisado são coletivas, a estratégia foi associar um possível caso de falsa paternidade a uma mutação nas células germinativas.

Concluída a sessão coletiva de aconselhamento genético, os participantes eram informados sobre a entrega dos resultados dos exames. Na saída da sessão, diversas pessoas procuravam a profissional de saúde para tirar dúvidas ou mesmo fazer alguma pergunta. A frequência observada em relação à busca de esclarecimentos individualizados configura um indício de que algumas pessoas não se sentiam à vontade por ocasião da sessão coletiva.

DESAFIOS ÉTICOS DO ACONSELHAMENTO GENÉTICO COLETIVO

O primeiro ponto a ser considerado é o fato de o aconselhamento genético ser oferecido sem o consentimento prévio das pessoas. A triagem neonatal foi criada para identificar e tratar crianças com doenças hereditárias. Apesar de o traço falciforme não ser uma doença, as instituições e os profissionais têm adotado como conduta o oferecimento de sessões de aconselhamento genético, destinadas a informar os familiares de crianças com essa característica. Esse procedimento, embora não esteja previsto na Portaria 822/2001, do Ministério da Saúde, pode ser visto como uma estratégia educativa, contanto que as pessoas sejam previamente consultadas sobre o seu interesse em receber a informação genética descoberta e usufruam do atendimento adequado.

Porém, como foi visto, no centro pesquisado esse aconselhamento era oferecido, sem consulta prévia, aos pais de crianças com traço falciforme. Uma hipótese explicativa para esse fato é a de que os profissionais e as instituições de saúde apostam no pressuposto de que a informação genética é sempre algo desejável e benéfico às pessoas (Guedes, Diniz, 2007). Entretanto, o acesso a informações genéticas pode não representar qualquer tipo de benefício aos que a recebem ou até mesmo antecipar preocupações relacionadas a decisões reprodutivas futuras. Nesse sentido, o aconselhamento genético a familiares de crianças com o traço falciforme não deveria ser compulsório, como sugere o atendimento prestado no centro pesquisado, mas, sim, atentar para a vontade declarada dos familiares e para os cuidados éticos sobre como a informação será veiculada.

Nas sessões coletivas de aconselhamento descritas, deu-se ênfase aos aspectos reprodutivos cujo entendimento demanda o domínio de noções de estatística. Os casais eram informados de que não possuíam

doença alguma, mas que deveriam refletir sobre a possibilidade de uma pessoa portadora do traço vir a ter filhos com a anemia falciforme. Um quadro de probabilidades era apresentado para sensibilizá-los no que diz respeito a decisões reprodutivas, porém, pouco se sabia se as informações eram suficientemente entendidas. Essa é uma questão importante, uma vez que uma pesquisa realizada com pessoas de vários níveis de escolaridade, residentes em dez cidades brasileiras, mostrou que a informação genética sobre traço e doença falciformes é de difícil compreensão, independentemente do grau de instrução dos participantes (Diniz, Guedes, Trivelino, 2005).

Considerando-se que no grupo de pais existiam pessoas com diferentes graus de escolaridade, e tendo em vista a maneira pela qual as informações eram apresentadas, é possível que uma parte do público poderia não ser beneficiada devido à dificuldade de entendimento. Para tornar a informação genética mais inteligível, alguns pesquisadores defendem a prática do aconselhamento individualizado (Silva, 1995; Sahhar et al., 2005). Entretanto, por causa da escassez de profissionais disponíveis e do elevado número de pessoas portadoras do traço, tem-se adotado a prática do aconselhamento genético coletivo sobre o traço falciforme. Isso se confirma no seguinte relato:

Veja, não tem outro jeito. Tem que ser em grupo porque na verdade é uma informação que se está dando. Existe, assim, a orientação ou até a informação genética que você pode dar até por escrito. Assim, por *folder*, por cartazes e livros. Essa informação, ela está aí, tem que estar disponível porque a anemia falciforme é uma doença extremamente prevalente. [...] Eu acho que tem que ser em grupo. Eu tenho mais de 400 traços por mês. Não tem como eu fazer individualmente. Tem que ser em grupo. Agora, todos os que têm a doença passam por aconselhamento individual, ou comigo ou com a outra geneticista do serviço. (Profissional da medicina, especialista em genética clínica)⁹

⁹ Esse relato foi retirado de entrevista realizada durante o 3º Congresso Nacional de Triagem Neonatal, ocorrido entre 16 e 19 de novembro de 2005 em São Paulo. A entrevistada é uma das responsáveis pela elaboração, execução, supervisão e avaliação do Programa Nacional de Triagem Neonatal no Brasil desde 2001, ano em que o programa foi criado. A identidade da profissional foi preservada, conforme recomendação do Comitê de Ética em Pesquisa. Mais detalhes sobre este relato e os de outros profissionais sobre o mesmo assunto podem ser obtidos em Guedes (2006).

Como se vê, o aconselhamento genético coletivo é considerado como um meio de atender a demanda e de difundir dados sobre a doença. A entrevistada chega mesmo a comparar a informação passada coletivamente com aquelas encontradas em publicações. Entretanto, em uma sessão coletiva de aconselhamento genético, as pessoas podem se sentir expostas quando a sua identidade genética é revelada e discutida entre desconhecidos. Os profissionais de saúde tendem a acreditar que esse tipo de procedimento não apresentaria danos, pois, embora as pessoas não se conheçam, elas têm uma característica genética em comum; portanto, não haveria razões para se envergonharem ou se sentirem expostas (Diniz, Guedes, 2005). As possíveis consequências da divulgação da identidade genética, como o risco de discriminação e estigmatização das pessoas com o traço, são desconsideradas ou subestimadas.

Outro ponto a ser mencionado é a maneira como o assunto era abordado nas sessões coletivas. Não eram prestadas informações sobre a viabilidade da vida dos que tinham anemia falciforme e, tampouco, eram relatadas experiências de pessoas que vivem com a doença. A existência de associações de portadores da anemia falciforme também não era mencionada. Entretanto, tais conteúdos poderiam fazer parte de uma sessão de aconselhamento genético cujo objetivo é facultar o entendimento da doença da perspectiva biológica e social (Asch, 2003). No centro pesquisado, a anemia falciforme era apresentada unicamente do ponto de vista biomédico. Os profissionais se limitavam a descrever a etiologia da doença, o seu potencial de morbidade e os cuidados necessários para evitar o nascimento de crianças com anemia falciforme.

Apesar do seu potencial de morbidade, a anemia falciforme tem como característica a variabilidade clínica. Em outras palavras, as manifestações de doenças hereditárias resultam da combinação de fatores genéticos e ambientais, como acesso a assistência médica, medicamentos, alimentação, moradia, vestuário e educação adequados (Asch, 2003; Diniz, 2007). Nesse sentido, os profissionais do aconselhamento genético têm como desafio explorar também as narrativas sociológicas sobre a anemia falciforme; do contrário, a informação oferecida fica restrita ao aspecto biológico, o que poderá induzir a relacionar o genótipo dos portadores da doença exclusivamente a trajetórias e expectativas de vida que independem do meio social e dos recursos materiais disponíveis. Abordar a anemia falciforme sob vários prismas é uma maneira de

preservar direitos e de difundir outros significados de uma experiência de vida com a doença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A difusão dos testes genéticos de triagem neonatal tem possibilitado a um número considerável de famílias conhecer a anemia falciforme, o traço falciforme e a adoção de cuidados favoráveis à qualidade e expectativa de vida. Contudo, a forma pela qual a informação sobre tais temas tem sido veiculada nas sessões de aconselhamento genético do Programa Nacional de Triagem Neonatal evidencia a necessidade de aperfeiçoamentos que atentem para as especificidades e os direitos das pessoas. Um dos desafios brasileiros é o de dialogar com as experiências e as pesquisas de outros países sobre aconselhamento genético para tornar esse procedimento em algo capaz de promover a saúde, defender os direitos de quem é submetido aos testes genéticos e evitar erros cometidos no passado.

A análise apresentada neste artigo permite apontar alguns desafios ou recomendações que devem ser considerados no campo do aconselhamento genético destinado aos familiares de crianças com traço falciforme identificado na triagem neonatal: adotar como cuidado ético a obtenção do consentimento prévio das pessoas em receber a informação genética revelada pelos testes; preservar o sigilo da identidade genética dos indivíduos submetidos aos testes em virtude dos riscos representados pela divulgação arbitrária da informação; rever a prática do aconselhamento genético coletivo que, conforme se viu, compromete a privacidade das pessoas e pode interferir na maneira pela qual a informação é compreendida; analisar as estratégias educativas adotadas nas sessões de aconselhamento genético; e, finalmente, assegurar que outras narrativas, além da biomédica, sejam apresentadas, de forma a possibilitar uma compreensão ampla e plural da anemia e do traço falciformes. As perspectivas etiológica e sociológica sobre a anemia falciforme são complementares e podem constar das sessões de aconselhamento genético, o que contribuiria, por meio do acesso à informação de qualidade, para evitar a estigmatização e para fortalecer as pessoas com traço e anemia falciformes.



Cristiano Guedes

Natural de Gama, DF. Graduado em Serviço Social pela Universidade de Brasília – UnB e Mestre em Sociologia pela mesma universidade. Sua dissertação, *O campo da anemia falciforme e a informação genética: um estudo sobre o aconselhamento genético*, foi orientada pela Professora Doutora Berlindes Astrid Küchemann do Departamento de Sociologia da UnB. É doutorando em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília e pela Johns Hopkins University. Recentemente, foi aprovado e nomeado para o cargo de Professor Assistente do Departamento de Serviço Social da UnB. É pesquisador associado do Instituto Anís. Ex-bolsista IFP, turma 2003. E-mail: cguedes@unb.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASCH, A. Diagnóstico pré-natal e aborto seletivo: um desafio à prática e às políticas. *Physis*, v. 13, n. 2, p. 287-320, 2003.
- BEAUCHAMP, T.; CHILDRESS, J. *Princípios de ética biomédica*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996: aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de out. 1996.
- _____. Ministério da Saúde. Portaria n. 822, de 6 de junho de 2001: institui o Programa Nacional de Triagem Neonatal. Brasília, 2001.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Manual de normas técnicas e rotinas operacionais do Programa Nacional de Triagem Neonatal*. Brasília, 2005.
- CANÇADO, R.; JESUS, J. A Doença falciforme no Brasil. *Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia*, v. 29, n. 3, p. 204-206, 2007.
- DINIZ, D. *O Que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DINIZ, D.; GUEDES, C. Confidencialidade, aconselhamento genético e saúde pública: um estudo de caso sobre o traço falciforme. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 21, n. 3, p. 747-755, 2005.
- DINIZ, D.; GUEDES, C.; TRIVELINO, A. Educação para a genética em saúde pública: um estudo de caso sobre a anemia falciforme. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 10, n. 2, p. 365-372, 2005.
- GUEDES, C. *O Campo da anemia falciforme e a informação genética: um estudo sobre o aconselhamento genético*. Brasília, 2006. Dissertação (Mestrado). Instituto de Ciências Sociais. UnB.
- GUEDES, C.; DINIZ, D. A Ética na história do aconselhamento genético: um desafio à educação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 33, n. 2, 2009, no prelo.
- _____. Um caso de discriminação genética: o traço falciforme no Brasil. *Physis*, v. 17, n. 3, p. 501-520, 2007.
- GUILAM, C. *O Discurso do risco na prática do aconselhamento genético pré-natal*. Rio de Janeiro,

2003. Tese (Doutorado) Instituto de Medicina Social. UERJ.
- GUILHEM, D.; DINIZ, D. *O Que é ética em pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- PACE, B. (org.). *Renaissance of sickle cell disease research in the genome era*. London: Imperial College Press, 2007.
- RAMALHO, A.; SILVA, R. P. Aconselhamento genético. In: GUERRA, A.; JUNIOR, G. *Menino ou menina? Os distúrbios da diferenciação do sexo*. Barueri: Manole, 2002, p. 208-217.
- REED, S. *Counseling in medical genetics*. Philadelphia, London: W. B. Saunders Company, 1955.
- _____. A Short history of genetic counseling. *Social Biology*, v. 21, n. 4, p. 332-339, 1975.
- RESTA, R. The Historical perspective: Sheldon Reed and 50 years of genetic counseling. *Journal of Genetic Counseling*, v. 6, n. 4, p. 375-377, 1997.
- ROCHA, H. *Anemia falciforme*. Rio de Janeiro: Rubio, 2004.
- SAHHAR, M. et al. Educating genetic counselors in Australia: developing an international perspective. *Journal of Genetic Counseling*, v. 14, n. 4, p. 283-294, 2005.
- SILVA, R. P. *Efeitos da orientação genética fornecida a doadores de sangue com o traço falciforme: riscos e benefícios*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências Médicas. UNICAMP.
- SOUZA, C.; SCHWARTZ, I.; GIUGLIANI, R. Triagem neonatal de distúrbios metabólicos. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 7, n. 1, p. 129-137, 2002.
- VICTORIA, C.; KNAUTH, D.; HASSEN, M. *Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.
- WAILOO, K. *Dying in the city of the blues: sickle cell anemia and the politics of race and health*. North Carolina: University of North Carolina Press, 2001.
- ZAGO, M. Anemia falciforme e doenças falciformes. In: HAMANN, E.; TAUIL, P. (orgs.). *Manual de doenças mais importantes, por razões étnicas, na população afro-descendente*. Brasília: Ministério da Saúde, 2001, p. 13-35.
- ZATZ, M. A Biologia molecular contribuindo para a compreensão e prevenção das doenças hereditárias. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 7, n. 1, p. 85-99, 2002.

A influência da anemia falciforme na trajetória de crianças e adolescentes portadores da doença¹

Eulange de Sousa

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo avaliar a influência e as consequências da anemia falciforme no cotidiano de crianças e adolescentes portadores da doença, atendidos no Ambulatório de Hemoglobinopatias do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás, com base nos seus prontuários e em entrevistas. A pesquisa indicou que a anemia falciforme interfere significativamente no cotidiano de seus portadores, acarretando um processo de exclusão parcial ou total dos espaços que eles frequentam e dos grupos de que participam.

PALAVRAS-CHAVE

EDUCAÇÃO – EXCLUSÃO – SAÚDE PÚBLICA – ANEMIA FALCIFORME

¹ Este artigo discute alguns aspectos abordados em minha dissertação de mestrado (Sousa, 2005).

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no Hospital das Clínicas, da Universidade Federal de Goiás – UFG –, cujo objetivo foi avaliar a influência e as consequências da anemia falciforme no cotidiano de crianças e adolescentes portadores da doença. O estudo foi desenvolvido à luz do referencial qualitativo, numa abordagem sócio-histórica que não só descreve mas procura estabelecer possíveis relações entre os eventos investigados, integrando o individual e o social (Freitas, 2002).

PROCESSO SAÚDE-DOENÇA: DETERMINANTES E CONDICIONANTES

Para a realização desta pesquisa, a definição de saúde adotada é a da determinação social da doença, pois ela permite perceber no contexto social os condicionantes histórico-sociais presentes no processo saúde-doença (Laurell, 1983).

Essa maneira de entender a saúde não é hegemônica, entretanto. Convivem com ela outras concepções, entre as quais a mais comum é a que a define como ausência de doença. De acordo com esta concepção, os que estão doentes se acham em situação de anormalidade em relação aos que não apresentam nenhum sintoma de doença.

Um exemplo dessa concepção é o significado atribuído à saúde e à doença por crianças em idade escolar apresentado em pesquisa de Moreira e Dupas (2003), na qual se concluiu que a criança não entende a saúde como um processo multicausal e multifatorial, mas como consequência de algum fator, e que sua postura em face da doença varia conforme a situação. Quando elas estão doentes, levantam questões acerca de sua experiência tanto física quanto emocional. Quando não estão, procuram compreender a doença e questioná-la.

O limite entre o normal e o patológico é impreciso, e o que é normal em determinada situação pode se tornar patológico em outra, sendo que somente o indivíduo pode avaliar a transformação de um estado em outro, uma vez que é ele quem sofre as consequências de tal transformação, consequências que se manifestam em sua incapacidade de realizar tarefas que a nova situação pode exigir (Canguilhem, 1978).

ANEMIA FALCIFORME NO BRASIL

A anemia falciforme é uma doença hereditária e considerada um problema de saúde pública no Brasil. Segundo Oliveira:

A anemia falciforme resulta de uma mutação na molécula de hemoglobina, que adquiriu a forma de meia-lua ou foice, dando origem ao nome: *anemia falciforme*, também conhecida pelos nomes de drepanocitose ou siclemia (do inglês, *sickling*: falciforme; derivado de *sickle*: foice; siclemia). [...] É uma doença que surgiu na África, em zonas endêmicas de malária. [...] Trata-se de uma resposta da natureza que preservou a espécie humana naquele habitat malárico, pois pessoas com anemia falciforme não contraem malária. (2003, p. 125)²

As diferentes formas de doenças falciformes podem ocasionar em seus portadores anemia crônica e numerosas complicações, que chegam a afetar quase todos os órgãos e sistemas, com expressiva morbidade; redução da capacidade de trabalho e da expectativa de vida; episódios de dores osteoarticulares e abdominais; infecções e enfartes pulmonares; retardo do crescimento e maturação sexual; acidente vascular cerebral; comprometimento crônico de múltiplos sistemas e aparelhos, como alterações cardíacas, complicações pulmonares e úlceras de membros inferiores (Zago, 2002).

A doença chegou ao Brasil com a emigração forçada de africanos para a escravidão. A população atingida pela anemia falciforme no país é, portanto, afrodescendente. Este grupo populacional está submetido a uma situação de desigualdade em relação ao grupo branco com um grande contingente de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza, sem acesso às políticas sociais básicas, situação que reflete as diferenças entre os segmentos raciais vigentes no país (Paixão, 2003; Silva, Hasenbalg, 2000; Brasil, 2002). Nesse sentido, pode-se dizer que a população afrodescendente se enquadra em uma das formas de exclusão³ na qual segmentos da população se veem obrigados a um *status* especial que

² A explicação de tal fenômeno é que o *Plasmodium* consome oxigênio em grande quantidade e, na medida em que ele solicita mais oxigênio, a hemácia assume a forma de foice. Ao adquirir essa forma, ela é destruída pelos leucócitos, o que destrói também os parasitas da malária (Oliveira, 2003).

³ Castel (2000) define ainda duas outras formas de exclusão: a decorrente de expulsão, condenação à morte ou genocídio e a exclusão devido à constituição de espaços fechados e isolados na comunidade como guetos, dispensários para leprosos, asilos e outros.

lhes permite coexistir na comunidade, mas com a privação de certos direitos e da participação em certas atividades sociais.⁴

O grupo excluído está submetido a uma situação diferenciada, considerada anormal em razão das suas características. O sentimento daqueles que estão em situação de anormalidade em relação ao grupo social do qual fazem parte (a população do país, de uma cidade...) é ambíguo, pois eles constroem uma identidade em que são os “outros”. Ou seja, são normais e anormais. Essa ambiguidade traz a possibilidade de ocupar um entre-lugar, um terceiro espaço, configurando-se como lugar híbrido (Fanon, 1975; Bhabba, 2003).

UNIVERSO E ESTRATÉGIAS DE PESQUISA

No Brasil, as crianças e adolescentes têm direitos estabelecidos pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA⁵ (Brasil, 1990). Segundo o artigo 6 do ECA, as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos “na condição peculiar de pessoas em desenvolvimento”.

O que se postula é que as crianças e os adolescentes sejam considerados sujeitos com capacidade para opinar, decidir e agir.⁶ Assim sendo, é importante conhecer suas trajetórias de vida, para que se possa intervir nelas quando for necessário e, especialmente, para garantir seus direitos, necessidade ainda mais premente quando se trata de crianças e adolescentes portadores de anemia falciforme.

Com esse intuito, realizou-se entre setembro e dezembro de 2004, um estudo do perfil socioeconômico e educacional das crianças e ado-

⁴ Skliar (2003, p. 83) define esta modalidade de exclusão por meio da inclusão: uma aproximação somente momentânea do outro.

⁵ Promulgado pela Lei Federal n. 8.069/90.

⁶ Para Soares e Tomas (2004, p. 143), “ao longo do século XX emergem sucessivas imagens da criança como sujeito de direitos, das quais não podem ser dissociados os contributos dados pelos sucessivos esforços legislativos, consubstanciados em documentos como a Declaração de Genebra (1930), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989) [...] No início do século XXI, [...] assume-se como impreterível a promoção de uma imagem de criança cidadã (Sarmiento, 1999), acentuando-se a indispensabilidade da promoção da sua inclusão no processo de cidadania, o que implica, para além de outros aspectos, a valorização e aceitação da sua voz e a sua participação no seu cotidiano, ou seja, nos diversos “mundos que a rodeiam e onde está inserida”.

lescentes portadores de anemia falciforme⁷ atendidos no Ambulatório de Hemoglobinopatias do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás, com base nos dados dos seus prontuários.⁸ Destes, dez foram entrevistados, tendo em vista o nosso objetivo de lhes conhecer o cotidiano e a postura perante a doença.⁹ A proposta inicial era realizar as entrevistas no ambulatório mas, devido às condições não favoráveis desse ambiente, optamos por fazê-lo nas residências dos entrevistados.

As entrevistas foram analisadas com o auxílio da técnica de análise de conteúdo, tendo como base as perspectivas de Bardin (1979), Chizzotti (2001), Minayo (1996, 2002) e Gomes (2002). A análise de conteúdo possibilita ao pesquisador o estabelecimento de triangulações entre o conteúdo das falas dos entrevistados, a realidade objetiva e as concepções teóricas que fornecem explicações acerca desta realidade. Nesse processo, vieram à luz três eixos temáticos da fala dos entrevistados: o convívio com a doença, a relação com a escola e as perspectivas para o futuro.

OS DADOS

Os entrevistados apresentavam idades entre 11 e 19 anos, sendo 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Quanto ao local de residência, 2 moravam em Goiânia e, 8, em municípios do entorno, ao passo que as famílias de 7 deles possuíam casa própria, de 2 a casa era alugada e de 1 deles a moradia era cedida. Em média, a renda familiar das crianças e adolescentes entrevistados é de 1,4 salários mínimos e a renda *per capita* de 0,29 salários mínimos – isso se considerarmos a renda média,

⁷ Todos os portadores de anemia falciforme são afrodescendentes, pois, conforme já foi explicado, essa é uma doença que surgiu na África e chegou ao Brasil por via do tráfico de escravos. Por essa razão, podem ser enquadrados na categoria de pretos e pardos conforme a classificação do IBGE.

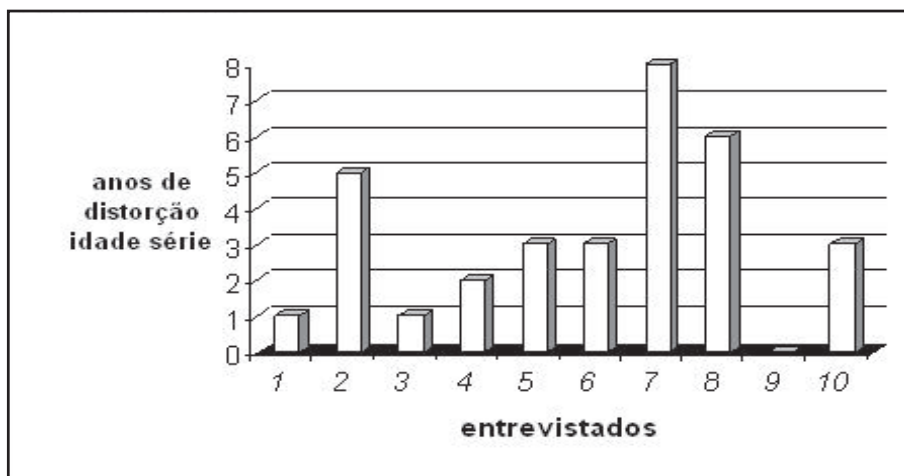
⁸ Durante a pesquisa, foram observados os seguintes requisitos éticos: sigilo quanto à identidade dos participantes, atribuição de nomes fictícios aos entrevistados; assinatura, por parte dos integrantes da pesquisa e de seus responsáveis, de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; permissão para gravar e utilizar resultados; autorização do Comitê de Ética em Pesquisa Médica Humana e Animal do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás.

⁹ A escolha de dez crianças e adolescentes a ser entrevistados esteve em consonância com as ponderações de Duarte (2002, p. 144). “No que diz respeito ao número de entrevistas, o procedimento que se tem mostrado mais adequado é o de ir realizando entrevistas, [...] até que o material obtido permita uma análise mais ou menos densa das relações estabelecidas naquele meio e a compreensão dos significados, sistemas simbólicos e de classificação, códigos, práticas, valores, atitudes, ideias e sentimentos.”

pois no grupo há uma família de 4 pessoas que sobrevive com meio salário mínimo, proveniente de um programa de assistência social, o que significa uma renda *per capita* mensal de 1/8 do salário mínimo (R\$ 37,50), ou seja, R\$ 1,25 por dia para sobreviver. Trata-se, pois, de uma situação de indigência, em que a sobrevivência é a preocupação central de suas vidas.

Em relação à escolaridade, 8 estavam estudando e 2 tinham interrompido os estudos em razão de complicações advindas da doença. O gráfico a seguir mostra a defasagem idade-série dessas crianças e adolescentes, incluindo os que haviam interrompido os estudos.

Gráfico 1 – Demonstrativo dos anos de distorção idade-série dos entrevistados



Fonte: Fichas de caracterização social constantes dos prontuários das crianças e adolescentes estudados.

Comparando-se a defasagem idade-série das crianças e adolescentes entrevistados com defasagem idade-série da população negra brasileira e da população negra da região Centro-Oeste, verificou-se que, no ano de 2001, na 1ª fase do ensino fundamental, o grupo estudado ultrapassa a população negra brasileira em 20,9 pontos, e a população negra da região Centro-Oeste em 33,6 pontos, mas que, à medida que consegue transpor a 1ª fase do ensino fundamental os percentuais se aproximam.

CONVIVENDO COM A DOENÇA

Tudo o que está fora do padrão é considerado anormal. As pessoas que em seu processo saúde-doença atravessam o momento definido como doença estão fora do padrão. Para os entrevistados, entretanto, a situação de normalidade se configura como o exterior, ou seja, a vivida pelos pares que não são portadores, e também como interior, um sentimento de ambiguidade.

Quando eles se veem às voltas com alguma intercorrência da doença, ocupam um lugar que não é o da normalidade. Entretanto, não se acham no estado oposto, pois não se consideram diferentes. Ocupam um entre-lugar que se caracteriza pela sua inferioridade quando comparados com o grupo normal. Para eles a normalidade está relacionada ao exercício de um papel social, confirmando as considerações de Canguilhem (1978) de que o indivíduo é que pode avaliar sua condição de normalidade ou não, e de que essa normalidade existe em relação à sua capacidade ou não de realizar tarefas. Daí o seu esforço para serem normais, conforme se pode ver nas falas: “Quando eu estou sadio, pra mim eu sou uma pessoa normal como qualquer um.[...] Procuo me ver assim como uma pessoa normal” (Teixeira Filho, 18 anos).¹⁰ “Minha vida assim é normal” (Ringo, 13 anos).

O que não é normal é o patológico, a doença. A doença é uma coisa ruim, que ataca e traz sofrimento. Um sofrimento do qual é melhor não falar, ser reticente – um sofrimento tão grande que se chega a desejar que a morte ponha um fim a ele: “quando eu estava no hospital, eu fechava o olho e me via morrendo. Eu já tava morrendo, eu só via que eu falava pra minha mãe que eu ia morrer, eu pedia pra Deus pra morrer”. (Teixeira Filho)

A concepção de saúde presente nessas frases é a de ausência de doenças, uma vez que a doença aparece como algo independente de sua vontade e de suas atitudes, o que corrobora os estudos de Moreira e Dupas (2003). Ela só é concreta no momento em que se manifesta e, sendo assim, não a encaram como parte de um processo decorrente de condicionantes e determinantes de seu contexto social.

¹⁰ Os nomes são fictícios.

A doença os afasta da normalidade, porém, mesmo os que têm consciência de que ela é incurável procuram se integrar ao grupo social ao qual pertencem, como normais. Somente quando aparecem os sintomas que os impedem de exercer as atividades nesse grupo é que eles se consideram doentes.

Na busca do exercício de seus papéis sociais, os entrevistados preferem esconder ou negar a doença como uma forma de serem incluídos no grupo de pares e de evitar situações constrangedoras, o que mostra a sua resistência em assumir o papel que a sociedade destina aos doentes. Uma das adolescentes entrevistadas, que já havia concluído o ensino médio, declarou nada saber sobre a doença, o que parece estranho, pois era de se esperar que tivesse informações mais detalhadas, uma vez que os conteúdos previstos para esse nível de ensino incluem ensinamentos sobre o sangue e seus componentes.

Os que não negam a doença procuram esclarecer os pares sobre ela ou sobre os procedimentos a que são submetidos:

Um dia minha colega falou assim: “Kica, por que você é amarela?” Aí eu falei: “porque eu tenho anemia, tenho que tomar sangue.” “Eca, você toma sangue?” Eu falei: “Ih, mas não é tomar pela boca não, é pela veia...” Ela falou “eca” porque pensou que eu tomava sangue pela boca. Expliquei pra ela, tudinho. (Teresa, 13 anos)

Todos os entrevistados apontaram limitações que enfrentam em seu cotidiano em decorrência da doença. A proibição de brincar é uma das mais citadas:

O que eu não podia fazer era brincar de futebol, ficar no meio dos meus amigos, mas quase que eu não brincava, porque ficava só doente direto, [...] então meus pais também me prendiam dentro de casa. Não vou em festa não... tenho vontade de ir (festas) e chegar lá e ficar pulando a noite toda. (Teixeira Filho)

Eu não posso brincar de golzinho, brincar com meus colegas, não posso fazer muito exercício. (Ringo)

Ah, eu não posso jogar bola, não posso andar muito de bicicleta, não posso nadar, assim... Eu não posso brincar de pula-pula... Não posso correr muito, que dói também. Não posso um monte de coisa... Ah, eu acho muito ruim. O dia que eu sarar aí eu posso fazer tudo, né?, jogar bola, esses trem, eu não posso.... Ah, eu não gosto... [silêncio] Nós foi lá pros clube lá... voltou de novo a dor no braço, eu fiquei lá embrulhado

na coberta, os meninos brincava e eu só olhava... Eu não posso ir... Ah, eu fico triste. Os meninos direto... No “tchibum”... [silêncio]. (José, 14 anos)

[impedimentos] Só correr, pular... eu mesma ficava quieta, né. Ficava em casa...[na escola, no recreio] Sentava. (Débora, 18 anos)

Eu não posso andar muito de bicicleta nem tomar coisa gelada porque eu sinto dor, né?, no frio. Mas agora no calor... pode. Eu não posso pegar resfriado.... (Teresa)

Não, eu mesma ficava quieta, né?, ficava em casa... Sentava (no recreio). (Débora)

As crianças doentes são afastadas e impedidas de brincar com seus pares e, no caso dos portadores de anemia falciforme, esse impedimento é justificado pela necessidade de não realizarem atividades que demandam esforços contínuos. É importante salientar que as pessoas que não se integram às atividades praticadas pelos seus pares são excluídas, como demonstraram os depoimentos. A impossibilidade de brincar, por sua vez, provoca o sentimento de tristeza, o que pode afetar o desenvolvimento da criança. O afastamento do brinquedo e dos pares também lhe prejudica a trajetória escolar, uma vez que o ato de brincar desempenha um importante papel no processo ensino/aprendizagem (Vigotsky, 2002).

Pelos depoimentos, percebe-se que as crianças e adolescentes resistem às limitações que lhes são impostas, o que atesta o fato de que são capazes de decidir, de que possuem uma autonomia e a exercem, enfim, de que são protagonistas (Gaitán, 1998). Os depoimentos que se seguem mostram essa resistência em relação às proibições a que estão sujeitos:

Ah, ela [mãe] saía... Eu ficava brincando, jogava bola, não esquentava com nada. Os meninos chamava e eu ficava... eu falava: ah, eu vou brincar... É, Ah, eu vou brincar um pouquinho. Aí eu brincava, depois chegava aqui com a perna doendo, minha mãe me dava os remédios, melhorava... (José)

Mas tinha vez que a vontade era mais forte e eu brincava. (Teixeira Filho)

A ruptura de vínculos é outra consequência perversa da anemia falciforme. Ela pode ocorrer em várias dimensões. Em relação à cidade de origem, uma vez que a maioria é proveniente de outras cidades ou estados de onde saíram em busca de tratamento médico (note-se que apenas

um entrevistado nasceu em Goiânia); em relação à família, devido às internações que os retiram do convívio familiar; e, finalmente, em relação aos pares, também em razão das constantes internações e restrições.

A RELAÇÃO COM A ESCOLA

Outro eixo temático que aflorou das entrevistas foi a relação com a escola. Para esse eixo, apareceram como núcleos de sentido a escola, os professores e os colegas.

Em geral, as escolas frequentadas pelos entrevistados foram avaliadas como boas, capazes de proporcionar um futuro, uma profissão confirmando a força que o conhecimento adquirido por meio da educação formal exerce na sociedade atual:

Boa [a escola] Aprender, ler, fazer os números...estudar. (Débora)

É boa, né?, se eu não estudar num vai ter emprego. Se você estudar muito pode ser advogado, médico ou enfermeiro, juiz, muita coisa a escola ensina. (Ringo)

Entretanto, eles apontam diferenças entre as escolas pelas quais passaram.¹¹ Alguns também enfatizam a necessidade de mudanças na metodologia de ensino, na organização e na estrutura física das escolas:

— Como é que era a escola?

— Ruim.

— O que tinha de ruim nela?

— Tudo. Ah, ela não ensinava direito, não.

— E quando você passava mal?

— Mandava eu embora.

— E você vinha sozinha? Era longe?

— Era! E eu vinha passando mal... (Débora)¹²

— O que você acha que devia mudar nas escolas pra ficar melhor?

¹¹ Devido à mudança do local de moradia para facilitar o tratamento de saúde, os entrevistados precisaram mudar de escola. Esse fato também ocorreu por decisão das famílias em razão da qualidade da escola e do tratamento dispensado ao aluno.

¹² A aluna havia frequentado duas escolas até a data da entrevista.

— Quase tudo [risos]. Dar lanche [risos]. Os professores... [risos]. O jeito deles ensinar. Principalmente matemática, né? (Joana, 13 anos)

— Ah, eu espero melhorar, né? Bastante. Que lá é tudo desorganizado. Ah, a gente tá no horário de uma matéria, chega outro professor na sala, vai aplicando tarefa, trem valendo ponto, sendo que nem era dia dele, dia da aula dele... Essas coisas. (Edmundo, 18 anos)

As entrevistas mostraram também a força do *habitus*¹³ que a instituição escolar produz. *Habitus* que, por sua vez, reproduz as relações de dominação existentes na sociedade da qual a escola faz parte. No depoimento que se segue, essa força se exterioriza quando a entrevistada considera como causa da sua reprovação o fato de ser “bagunceira”, comportamento comumente apontado como responsável pelas reprovações em nossas escolas. Assim como na sociedade o sucesso ou insucesso é responsabilidade do indivíduo, ela assume a responsabilidade por estar retida na 6ª série, mesmo tendo estado ausente da sala de aula praticamente o ano todo devido às constantes internações:

— Foi reprovada?

— Só uma... Fazia muita bagunça na sala... [risos]. Conversava demais com os colegas...

— Quando você foi reprovada, você internou muitas vezes?

— Não. Só três ou quatro vezes. (Joana)

— E ficou muito tempo?

— A primeira vez, sim. Dois meses e seis dias. (mãe de Joana)

— Ah, o ano passado? Em 2003?

— Não. 2004.

— Então foi esse ano?

— Fevereiro desse ano. Eu fui internada com paralisia na perna. Aí depois fez drenagem. Eu vim pra casa depois... Na mesma perna. (Joana)

— Esteve internada outra vez e, quando você voltou dos dois meses, nem deu tempo de ir pra escola?

— Não... Internou de novo. (mãe de Joana)

— Aí você foi na escola só um mês, então?

— Foi em julho... (Joana)

¹³ Bourdieu e Passeron (1975, p. 4) definem *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural, capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e, por isso, de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.

— Você nem foi à escola esse ano passado?

— Não passou nem quinze dias de quando ela ficou internada com a paralisção da mão. (mãe de Joana)

— No primeiro semestre, você não foi pra escola por causa da perna. Ficou internando, indo e voltando... E depois, em julho, paralisou a mão, aí você nem voltou à escola?

— Não. (Joana)

A responsabilidade pela ausência é individual, não importa qual o contexto gerador, cabendo ao aluno se adaptar à escola. Sua ausência não é sentida nem questionada, apenas não cumpriu seu papel e sofreu as consequências consideradas normais e naturais. A despeito dos problemas que enfrentam, esses alunos são “invisíveis” para a instituição e representam apenas um número a mais na lista de reprovados.

As respostas à questão de como se inteiravam dos conteúdos ensinados durante o período em que estavam ausentes devido às crises falcêmicas mostram o descaso da escola para com esse segmento:

Eles [professores] ficam falando porque eu faltava, eu falava, eu explicava pra eles porque eu faltava: porque eu tava internada. Eles não entendiam. (Teresa)

Os professores sempre me trataram normal, como qualquer aluno dentro da sala de aula... Uns ensinavam, outros não ensinavam [conteúdo ensinado durante a ausência], tinha uns professores que não queriam nem saber... Deixavam sem a nota e com a falta. (Teixeira Filho)

A ausência de um planejamento, de uma estratégia para que esses alunos tenham acesso a esses conteúdos certamente prejudica o seu aproveitamento. Essa indiferença para com esses alunos é um indício de que a escola ainda se utiliza de métodos tradicionais. O processo não é de ensino/aprendizagem, mas de ensino. Neste enfoque, a diferença é ignorada em nome de um tratamento igualitário de todos os alunos. É uma escola que reproduz e enfatiza as relações de dominação vigentes na sociedade (Bourdieu, Passeron, 1975). São relações que estimulam o aluno a internalizar *habitus* fundamentais para a manutenção de relações de caráter autoritário e excludentes, nas quais o outro é aquele que está só e depende de suas capacidades para se integrar.

Trata-se de uma escola em que o aluno é visto como depositário dos conhecimentos, o professor, como o transmissor do maior número possível de informações, a chamada educação “bancária” (Freire, 1975).

Caso o aluno não seja capaz de armazenar o conteúdo, até mesmo a força pode ser empregada, conforme explicitado pela mãe de Inês, que acompanhou sua entrevista e, depois dela, comentou: “era bom que ela recebesse ajuda na divisão porque havia acontecido um incidente desagradável na escola entre a professora e Inês”. (mãe de Inês)

Ao indagar o que acontecera, Inês (11 anos) me contou que a professora a beliscava e lhe puxava o cabelo (longo), reiterando a necessidade de ela aprender a dividir,¹⁴ fato que levou uma colega de 10 anos a fazer ameaças de denunciar a escola. Evidencia-se aqui a capacidade de agir autonomamente por parte da criança que vai à diretoria e solicita providências diante da agressão sofrida pela colega.

Mas os depoimentos também mostram que há professores que adotam uma postura solidária para com esses alunos. São atitudes que demonstram a possibilidade de se ter uma escola em que o processo ensino/aprendizagem seja realizado com todos os educandos:

Os professores são legais comigo. Quando eu adoço assim eles me tratam bem. Faz tudo de bom num faz nada de mal não. Os trem que passou pros alunos, que eu perdi, ela me dá de novo. Aí passa, explica assim. Aí vai assim, pra frente. É, me ensinaram, eu dei conta, aí eu passei. (José)

Bom. Trata bem. Quando eu falto à aula eles me ajudam, passa tarefa depois. (Edmundo)

No interior da escola os entrevistados interagem com outras crianças e adolescentes. Do mesmo modo que ocorre com os professores, a relação que estabelecem com elas não é homogênea. Alguns colegas ridicularizam os portadores da doença e questionam sua ausência na escola e sua aparência:

Quando meus colegas me chamam pra jogar bola, “ah, ele não pode não, ele não pode não, ele tá doente”. Eles fazem é gozar da minha cara. Tem uns também que goza... “Ah, essa doença sua... Não sei o que...” Aí eles me chamam pra jogar bola só pra gozar em mim: “ih, não pode não, pode não”. (José)

¹⁴ Ao indagar porque não sabia dividir ela me informou que provavelmente não estava presente na aula quando este conteúdo foi ensinado.

Porém, nem todos agem dessa maneira e se mostram solidários em relação à doença e à situação de exclusão que vivenciam:

Pergunta [colegas] se eu tô boa, pergunta se eu estou melhor, o que eu estava sentindo. (Inês)

Ficam brincando comigo. “Vamos brincar. Você tá tão quietinha.” Quando eu passo mal elas falam: “Vamos agitar pra você não passar mal. Agita, vamos brincar...” Ficam falando assim... Tem algumas que me dá brinquedo, tem algumas que me dá algumas coisas. É assim. São bem comigo. (Teresa)

O sentimento de inferioridade é externado por aqueles que ocultam o fato de serem portadores de anemia falciforme. Esse medo se justifica pela atitude dos pares que se referem de forma pejorativa à sua condição de portadores, ou que os questionam sobre sua aparência e ausências da escola. Novamente o entre-lugar de que falou Bhabha (2003). Estão no grupo, porém não exercem de forma integral as atividades deste mesmo grupo. Mas também na relação com os pares ficou evidenciado que o fato de os portadores não participarem das atividades é motivo de preocupação e de solidariedade, ou seja, eles são reconhecidos como integrantes do grupo, sua ausência é sentida, o que demonstra que as crianças agem de forma diferente de alguns professores para quem a ausência, mesmo que constante, não constitui motivo de preocupação ou de atitudes diferenciadas, conforme a fala abaixo:

- O que diz quando falta?
- Porque eu tava internada.
- Mas aí você não fala o porquê?
- Tch, tch.
- Por que você não conta?
- Eles [professores] não pergunta... (Débora)

PERSPECTIVAS DE VIDA

Outro eixo temático presente nas entrevistas foram as perspectivas de vida. Os entrevistados manifestaram desejo de ter saúde, exercer uma profissão, ou mesmo de retornar à escola e ser bem-sucedidos nela.

No entanto, o valor do homem que possui como instrumento de sobrevivência apenas a sua força de trabalho está em sua capacidade de usar essa força. Assim, os que não possuem essa capacidade possuem não valor, ocupam um não lugar, estão fora do padrão, das normas estabelecidas para o seu grupo social. Uma adolescente entrevistada chegou a externar o desejo de se aposentar, renunciando sua perspectiva de não conseguir sobreviver por meio de seu trabalho, ou de não poder exercer a profissão que deseja:

- Eu ia ficar melhor ainda se eu me aposentasse. Que eu ganhava meu dinheiro, porque eu não posso trabalhar nem nada.
- Mas você já está na idade de trabalhar?
- Não, mas eu não quero trabalhar não. Eu quero trabalhar assim, só se for em hospital. (Teresa)

Ainda quanto às perspectivas de futuro, é importante atentar para o depoimento de uma adolescente de 12 anos que, apesar de estar na escola desde os 7, não sabe ler nem escrever:

- Trabalhar. Quando for adulta.
- De quê?
- [silêncio]
- Tem alguma coisa que você gostaria de fazer quando você tiver essa idade? Um sonho...? O que é que você gostaria de fazer?
- Limpar casa dos outros.
- Você conhece gente que trabalha limpando a casa dos outros?
- Hum, hum. Amiga da minha mãe. (Jacinta, 12 anos)

Para esta entrevistada, a escola não oferece possibilidades de aquisição de uma profissão. O que a entrevistada tem como perspectiva de futuro é o exercício das atividades que pessoas de sua convivência exercem e que ela executa, pois, quando indagamos sobre as tarefas que desempenhava, ela respondeu:

- Lavo louça, limpo casa... Varro... Só.
- Não brinca?
- Faço comida... (Jacinta)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A anemia falciforme interfere significativamente no cotidiano de seus portadores. Em todas as atividades que realizam, a preocupação com a doença é uma constante. No caso das crianças e adolescentes, ela provoca um processo de exclusão parcial ou total de quase todos os grupos sociais de que fazem parte, como a família, a escola e os seus pares. Esse processo de exclusão se dá também em relação aos espaços de convivência, como a rua, o campo de futebol, o clube, as festas e também em relação à participação em atividades rotineiras de sua faixa etária, como os jogos e brincadeiras, a dança ou o consumo de alimentos e bebidas geladas. Essa situação de exclusão é provocada por proibições de familiares, pela autoexclusão e pela ausência dos grupos sociais e espaços devido às constantes internações, crises e outros agravos relacionados às características da anemia falciforme.

A situação de exclusão encontra seu sustentáculo nas relações sociais estabelecidas em nossa sociedade. Relações de extrema desigualdade social, em razão da qual alguns têm todas as condições necessárias para o pleno exercício de uma vida saudável e feliz e um grande contingente de pessoas que se encontra privado das condições mínimas de sobrevivência. O contexto social em que estão inseridos os entrevistados dessa pesquisa demonstra claramente esta situação. Sobreviver com um real e vinte e cinco centavos por dia, como ocorre com uma das entrevistadas, é quase impossível. Esse não é um caso isolado, e não está relacionado ao fato de essa pessoa ser portadora de anemia falciforme. Está, sim, relacionado à situação de desigualdade social em que ela vive por estar inserida em um grupo populacional, o afrodescendente, que, no Brasil, se encontra em situação de exclusão e desigualdade em relação à população branca.

As formas de exclusão servem para reproduzir e perpetuar essas relações e a escola é um lugar no qual essa reprodução se manifesta de forma cruel. Nela, aos que são diferentes é reservado o lugar da “invisibilidade”, como essa pesquisa indicou. Sendo “invisíveis”, não são demandantes de ações específicas, pois o que é “visível” é o normal, o que se enquadra nos parâmetros estabelecidos para o papel de aluno. O que ficou evidenciado foi a premência do estabelecimento de uma escola inclusiva no que concerne a todos os que fazem parte dela, uma vez que não há um processo de exclusão especificamente relacionado

aos portadores de anemia falciforme, mas de todos aqueles que se mostram diferentes, que não se enquadram nas normas estabelecidas pela instituição educacional.

A educação formal é um fator primordial para que os portadores de anemia falciforme possam estabelecer percursos de vida que apontem para um processo saúde-doença, em que o momento definido como doença tenha uma dimensão menor e mais suportável. Para essas pessoas, a educação, além de toda a importância que possui na construção da cidadania, é importante também para a sua própria sobrevivência, isso porque a anemia falciforme interfere em suas vidas, impedindo que participem da mesma maneira que a maioria da população de ações cotidianas, principalmente daquelas relacionadas ao exercício de papéis que requerem o dispêndio de força física. Isso significa que devem exercer profissões que não necessitam de tal dispêndio, ou seja, profissões que requerem uma escolaridade maior. Além disso, a escola pode proporcionar lazer conjunto e orientado por meio de outras formas de jogos e brincadeiras, como jogos de dama, xadrez, dominó, que a maioria dos alunos não encontra em casa e que favorecem a convivência e a inclusão no grupo de pares.

Nesse contexto, é essencial para os portadores o acesso, a permanência e o sucesso na escola. É imperativo, portanto, que ocorram mudanças nas instituições educacionais destinadas às crianças e aos adolescentes, em termos de estrutura e metodologia, para que se tornem escolas inclusivas. Em uma escola com esse perfil, a anemia falciforme teria uma influência bem menor no processo de escolarização dos portadores. A escola, como se configura atualmente, interfere no processo saúde-doença desses portadores, tanto individualmente, em suas trajetórias escolares, devido a reprovações e ausência de atividades para aquisição de conteúdos, quanto coletivamente, uma vez que reproduz os valores que provocam a exclusão dos diferentes.

Os profissionais da educação tendem a enfatizar uma escola tradicional, que gera a exclusão e reproduz as relações de desigualdade existentes na sociedade, o que evidencia a necessidade de mudanças na formação de professores para que eles contribuam para o estabelecimento de uma escola inclusiva.

A escola se configura como instituição em que convivem diversos projetos, sendo o principal deles o da escola tradicional que exclui os que não se adequam às suas normas. Nessas escolas não há construção,

mas aquisição de conhecimento – um conhecimento que existe para ser guardado, que é desprovido de sentido e que, portanto, não pode ser aplicado no cotidiano. Um conhecimento que diferencia os que o possuem e que alicerça as relações de desigualdade e exclusão.

Paralelamente ao projeto tradicional, e em situação de confronto com ele, outros há que buscam o estabelecimento de novas relações no interior da escola. Para esses, deve-se dar na escola um processo de ensino/aprendizagem e não só de atividades de ensino. O conhecimento deve ser construído de maneira compartilhada entre alunos e professores, por meio de relações em que o conhecimento de todos os envolvidos é valorizado. Essa escola que aponta para a construção de novas relações entre os homens pode se tornar uma realidade e se manifesta na ação de alguns professores, conforme esta pesquisa apontou.

Outro ponto a ser destacado é que ficou claro que as crianças e os adolescentes são capazes de buscar soluções para seus problemas e de atuar de forma autônoma em relação aos adultos. São, portanto, sujeitos ativos, e não devem ser considerados meros objetos das ações dos adultos.

Este estudo consignou também algumas recomendações para que se possa dimensionar o fenômeno educacional em relação aos portadores de anemia falciforme:

- Verificar a existência de ações dirigidas aos portadores de anemia falciforme junto aos outros atores envolvidos no setor educacional formal: os professores e as instituições responsáveis pela política educacional;
- Investigar nas instituições encarregadas da formação de profissionais da educação quais são as concepções relacionadas à escola inclusiva e sua relação com a práxis estabelecida no interior das escolas, e quais os conhecimentos que possuem acerca das características da diversidade encontrada na população brasileira, em especial, em relação aos portadores de anemia falciforme;
- Caracterizar e dimensionar a participação da família nos processos de saúde-doença e educacional das crianças e dos adolescentes portadores de anemia falciforme, bem como o impacto de possuir um membro da família com tal doença.

Por fim, o presente estudo indicou que o contexto social de que fazem parte as crianças e adolescentes portadores de anemia falciforme é o de uma sociedade em que seu cotidiano a toda hora é marcado pela exclusão, e na qual a escola se configura como instituição encarregada de delimitar, de maneira permanente e profunda, o espaço destinado a esses portadores. Estes, no entanto, desenvolvem ações para resistir a tal exclusão e buscam exercer os papéis desempenhados por seus pares. Por essa razão, é imperativo que aqueles que atuam nos diversos espaços em que eles estão inseridos busquem o estabelecimento de práticas inclusivas.



Eulange de Sousa

Natural de Goiânia, GO. Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica de Goiás. Mestre em Educação pela mesma universidade no Programa de Pós-Graduação em Educação. Sua dissertação, *O processo educacional e as crianças e adolescentes portadores de anemia falciforme*, foi orientada pela Professora Annete Scotti Rabelo, Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Professora Titular da Universidade Católica de Goiás até 2005. É Assistente Social da Universidade Federal de Goiás e da Secretaria Municipal de Saúde de Goiânia. Coordena o Núcleo de Implantação de Projetos Estratégicos e Articulação Intersetorial do HC/UFG e é militante do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Ex-bolsista IFP, turma 2002. E-mail: eulange@gmail.com e eulange@hotmail.com

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BHABHA, H. K. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus Editora, 1997.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8069 de 16.7.90. Brasília, 1990.

- BRASIL. IPEA. *Desigualdade racial: indicadores socioeconômicos – Brasil, 1991-2001*. Brasília, dez. 2002. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2004.
- CANGUILHEM, G. *O Normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense, 1978.
- CASTEL, R. As Armadilhas da exclusão. In: BÓGUS, L; YAZBEK, M. C.; WANDERLEY, M. B. (orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: Educ, 2000, p. 17-50.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 139-154, 2002.
- FANON, F. *Pele negra máscaras brancas*. 2. ed. Porto: Paisagem, 1975.
- FREIRE, P. *A Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREITAS, M. T. de A. A Abordagem socioistórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, 2002.
- GAITÁN, A. Protagonismo infantil. In: UNICEF. In: SEMINARIO: LA PARTICIPACIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL CONTEXTO DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO: VISIONES Y PERSPECTIVAS. *Actas...* Bogotá, 1998, p. 85-104.
- GOMES, R., A Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 67-80.
- LAURELL, A. C. A Saúde-doença como processo social. In: NUNES, E. D. (org.). *Medicina social: aspectos históricos e teóricos*. São Paulo: Global, 1983, p. 133-158.
- MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-29.
- _____. *O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec / Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.
- MOREIRA, L. P.; DUPAS, G. Significado de saúde e de doença na percepção da criança. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, São Paulo, v. 11, n. 6, p. 757-782, 2003.
- OLIVEIRA, F. *Saúde da população negra: Brasil 2001*. Brasília: OPAS, 2003.
- PAIXÃO, M. J. P. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil, *Dados* [online], Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/periódicos>. Acesso em: 15 mar. 2004.
- SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SOARES, N. F.; TOMÁS, C. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... os intrincados trilhos da ação, da participação e do protagonismo social e político das crianças. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004, p. 135-161.
- SOUSA, E. *O Processo educacional e as crianças e adolescentes portadores de anemia falciforme*. Goiânia, 2005. Dissertação (Mestrado). UCG.
- VIGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ZAGO, M. A. Considerações gerais. In: ANVISA. *Manual de diagnóstico e tratamento de doenças falciformes*. Brasília, 2002, p. 7-12.

A formação de educadores sociais como estratégia para a promoção da inclusão social por meio da inclusão digital¹

Francisco Domingos dos Santos

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a partir da análise de documentos referentes à formação dos educadores que atuam no Programa Estação Digital, da Fundação Banco do Brasil –, se a formação que lhes é oferecida permite transformar a mediação que exercem ao ministrar cursos de informática (inclusão digital) numa estratégia de inclusão social dos educandos. Constata-se que inclusão digital é um conceito que requer melhor reflexão teórica, pois vai muito além do simples acesso às Tecnologias Digitais Emergentes – TDEs, e que o “Educador Social” deve ser entendido como “educador progressista”, na perspectiva de Paulo Freire.

PALAVRAS-CHAVE

INCLUSÃO DIGITAL – FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL – PROGRAMA
ESTAÇÃO DIGITAL – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

¹ Este artigo resume alguns aspectos da minha dissertação de mestrado (Santos, 2008).

INTRODUÇÃO

A sociedade atual tem como uma de suas características o surgimento e a rápida disseminação das Tecnologias Digitais Emergentes – TDEs – e seus subprodutos, principalmente o computador e os dispositivos móveis e sem fios (PDAs,² *smartphones*³ e celulares⁴), conectados à Internet e, inclusive alguns, com Global Positioning System – GPS [sistema de posicionamento global], sem esquecer as novas possibilidades que surgem com os metaversos, mundos virtuais em 3D – MDV3D (por exemplo, o *Second life*)⁵ e avatares⁶. É nesse cenário que a inclusão digital passa a ser uma questão crucial.

Inclusão e exclusão social e digital

Geralmente, se aplica àqueles que ainda não têm acesso às possibilidades abertas pelas tecnologias digitais o rótulo de excluídos digitais ou de “infoexcluídos”, mas o conceito exclusão é sabidamente ambíguo. O desemprego, os conflitos presentes nas periferias dos grandes centros urbanos, a ausência de domicílios fixos para todas as pessoas, toda essa diversidade de problemas sociais vem sendo absorvida pelo conceito

² Personal digital assistants – PDAs –, ou Handhelds, ou Assistente pessoal digital: consiste num computador de bolso, com funcionalidades avançadas de gestão, produtividade e entretenimento, permitindo a troca de informação com outros dispositivos informáticos não necessariamente do mesmo tipo. Disponível em: <http://www.carlosgamito.net/e3dm/documents/E3DM%20-%20Relatorio%20com%20Analise%20Inicial.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2008.

³ *Smartphone*, ou telefone inteligente: termo utilizado para caracterizar telefones celulares com funcionalidades acrescidas previamente, não associadas a esse tipo de dispositivos. Usualmente, tem um sistema operativo da Microsoft ou Symbian. Disponível em: <<http://www.carlosgamito.net/e3dm/documents/E3DM%20-%20Relatorio%20com%20Analise%20Inicial.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2008.

⁴ Um telefone celular é um aparelho de comunicação por ondas eletromagnéticas, que permite a transmissão bidirecional de voz e outros dados (imagem, texto) em uma área geográfica que se encontra dividida em células (de onde provém a nomenclatura celular), cada uma delas servida por um transmissor/receptor.

⁵ O *Second life* (segunda vida, em inglês) foi lançado em 2003, pela empresa norte-americana Linden Lab. Já nasceu sob o signo da ambiguidade: apresentado por seus idealizadores como um “mundo digital em 3-D inteiramente construído e operado por seus residentes”; uma parte da mídia o enquadrava na categoria dos *games*, e outra parte, na de “redes sociais”. Disponível em: <http://www.adevento.com.br/INTERCOM/2007/resumos/R0709-2.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2008.

⁶ Tradicionalmente, avatar é a manifestação corporal de um ser imortal. Em informática, é a representação gráfica de um utilizador em realidade virtual. Disponível em: <<http://www.adevento.com.br/INTERCOM/2007/resumos/R0709-2.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2007.

exclusão, o que o torna uma espécie de *mot-valise* (Castel, 2004). O problema é que, nesses casos, a qualificação puramente negativa que o rótulo exclusão comporta serve para designar apenas a falta, sem dizer no que esta consiste nem de onde provém.

Na tentativa de compreender o que confere a alguém a condição de excluído digital, cabe definir o que o torna diferente de um excluído social, uma vez que há uma forte tendência em se considerar o primeiro como consequência direta do segundo, o que constitui um equívoco a ser evitado. Diferentemente de um trabalhador rural sem terra, por exemplo, que é considerado um excluído social pelo fato de não ter acesso à terra para plantar e produzir, o “excluído digital” não é necessariamente alguém sem acesso a computador ou à Internet, embora o não acesso a esses equipamentos impeça qualquer possibilidade de inclusão digital. Porém, ter acesso a computadores, mas não ter habilidades mínimas para a sua utilização, ou ainda, estar conectado e não saber qual acesso usar, qual informação buscar, como combinar uma com a outra (não ter criticidade para depurar as informações obtidas no computador), são fatores que fazem de um sujeito um excluído digital.

O que se convencionou chamar de exclusão digital precisa ser compreendido como um fenômeno que acontece em todos os grupos sociais. Entretanto, dado o momento histórico pautado pelo avanço dos mercados em todas as direções que lhes permitam obter lucros, os pobres certamente serão os mais diretamente afetados. Poderá acontecer com estes, no que se refere ao acesso e ao uso competente das tecnologias digitais – sobretudo o computador e a Internet – o mesmo que já lhes acontece quanto ao domínio de outra prática sumamente importante, a escrita.⁷

A informação é condição para a construção do conhecimento e este é fator determinante para a superação das condições de pobreza que

⁷ O aparecimento da escrita na Mesopotâmia (atual Iraque) há mais de cinco mil anos é um evento tão importante na história da humanidade que, para alguns pesquisadores, seria o marco identificador da passagem da pré-história para a história. Decorrido esse tempo, no entanto, faz-se necessário reconhecer que parte significativa da humanidade ainda não conseguiu fazer essa passagem, visto que 20% da população mundial, ou seja, 875 milhões são analfabetos, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. No Brasil, 15 milhões de pessoas, 13,3% da população, não dominam ainda as tecnologias da escrita e da leitura. Para essa parcela da população mundial, a história ainda não começou. Disponível em: http://www.pime.org.br/noticias.inc.php?&id_noticia=4435&id_sessao=2. Acesso em: 17 nov. 2007.

afetam seres humanos por todo o globo, em geral vítimas de uma ética que faz do mercado o seu deus. Assim, o uso das TDEs deve estar em sintonia com o tipo de ética postulado e coerentemente vivido por Paulo Freire. Nesse contexto, importa pensar o trabalho do “educador social” como mediação do processo de apropriação das tecnologias digitais pelos sujeitos, mediação que Pérez e Castillo definem como “o tratamento de conteúdos e formas de expressão dos diversos temas, a fim de tornar possível o ato educativo no horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e capacidade de estabelecer relacionamentos” (1991, p. 1, tradução minha).

A maneira pela qual Imanuel Zibero (apud Tedesco, 2004) concebe a mediação a ser utilizada por um mediador/“educador social” e/ou educador progressista para transmitir as informações que circulam por meio das TDEs é sumamente pertinente. Segundo esse autor, as TDEs não nos isentam de refletir sobre os velhos problemas sociais de emancipação, liberdade, autonomia e solidariedade. O problema não é o satélite, o computador ou a telefonia digital, como não foi o livro ou o jornal. O problema fundamental não está no suporte da informação, mas no modelo de sociedade em que essa informação circula e a serviço da sociedade na qual se coloca (Tedesco, 2004). É uma preocupação que remete ao fato de que o mediador deve reconhecer que as tecnologias digitais, criações sociais que são, não comportam neutralidade e que por isso mesmo devem ter os seus limites e possibilidades conhecidos.

Atingir a compreensão necessária para reconhecer os limites e as possibilidades das TDEs não me parece possível sem o que Paulo Freire (2000) denomina leitura do mundo. Assim, educadores e educandos são permanentemente instados a ler o mundo a sua volta. Essa leitura deve ser, segundo o mesmo autor (2006), ato de criação, capaz de desencadear outros atos criativos. Talvez seja esse tipo de leitura um dos principais desafios para quem se aventura na grave tarefa de mediar o acesso à informação por meio das TDEs a fim de gerar conhecimento emancipador que contribua para a superação das condições de exclusão.

Tendo em vista a importância do educador nesse contexto, meu estudo investigou a formação oferecida aos educadores sociais que atuam no Programa Estação Digital da Fundação Banco do Brasil – PED/FBB. Minha intenção foi verificar se essa formação possibilita fazer da inclusão digital um instrumento de inclusão social, objetivo do programa da FBB.

PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA PESQUISA

O estudo de caso foi o procedimento metodológico adotado na investigação. Para sua efetivação, realizei uma pesquisa na bibliografia sobre os temas inclusão digital, avanço das TDEs na sociedade brasileira, fatores de exclusão social no Brasil e consultei documentos relativos ao PED/FBB, tais como Relatório Nacional de Atividades 2007, apostilas dos cursos de capacitação dos educadores sociais e o site do Programa Estação Digital. Também entrevistei três educadores da Estação Digital Giga Comunidade⁸ e três educandos da mesma unidade, indicados pelos educadores; foram entrevistados ainda quatro especialistas⁹ na formação de educadores que fazem uso da informática como instrumento pedagógico, dois portugueses e dois brasileiros.¹⁰

As entrevistas foram do tipo semiestruturada, com um roteiro tendo por base as questões suscitadas pela leitura da bibliografia e da documentação consultadas e pelos objetivos da pesquisa. Procurou-se verificar a concepção dos entrevistados sobre inclusão digital e social e sobre as competências que um sujeito deve desenvolver para ser considerado um incluído digital.

O PROGRAMA ESTAÇÃO DIGITAL

O Programa Estação Digital foi criado em 2004 e advém das discussões decorrentes da Conferência Internacional Sim @ Inclusão Digital, organizada pela Fundação Banco do Brasil, no ano de 2003. O site da Fundação Banco do Brasil, instituição responsável pela coordenação do programa, destaca que “essa iniciativa da Fundação tem como finalidade viabilizar o acesso da população às tecnologias de informação, de forma

⁸ Sediada na cidade de Itapecuru – Mirim, estado do Maranhão, foi escolhida em razão do fácil acesso.

⁹ A partir deste momento, as referências que farei aos entrevistados desta pesquisa seguirão a seguinte nomenclatura: Especialistas Portugueses (EP1 e EP2), Especialistas Brasileiros (EB1 e EB2), Educadores Sociais (ES1, ES2 e ES3) e Educandos (E1, E2 e E3).

¹⁰ Os especialistas foram entrevistados por ocasião da Challenges 2007, evento realizado na Universidade do Minho, em Braga, Portugal.

inovadora, além de promover ações de capacitação profissional, com vistas a aumentar as oportunidades de trabalho e renda”.¹¹

Mesmo com pouco tempo de existência, o programa já apresenta resultados que mostram a sua rápida expansão. Em 2004, foram instaladas 72 unidades, número que se ampliou para 94 em 2005. No ano de 2006, foram instaladas mais 20 unidades, selecionadas entre os mais de 200 pedidos apresentados por entidades interessadas em estabelecer parceria com a Fundação Banco do Brasil. Ao final do primeiro semestre de 2007, contabilizavam-se 186 unidades do Programa Estação Digital operando em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal.

Em apresentação oral na 5ª Oficina para Inclusão Digital,¹² o coordenador do Programa Estação Digital, Marcos Fadanelli, enfatizou algumas ações que integram essa iniciativa da Fundação Banco do Brasil: implantação de estações digitais;¹³ oferecimento aos educadores sociais que aí trabalham de formação que transcende a questão das tecnologias de informação e tem compromisso com a inclusão social; mediação da relação das comunidades com a tecnologia e preparo para a sustentabilidade; recursos para a infraestrutura básica das estações¹⁴; formação de uma identidade do programa definida por uma padronização visual;¹⁵ criação de rede de educadores e oferecimento de uma bolsa de voluntariado temporária para o período de implantação.¹⁶

Ainda segundo o coordenador, a configuração do Programa Estação Digital pautou-se pelas seguintes premissas: a tecnologia existe só em relações humanas; as comunidades contam com gente “de garra”, gente que tem compromisso, e líderes articulados; as comunidades precisam desenvolver capacidade organizativa; competências básicas providas pela escolarização, entre as quais abstração, leitura crítica da realidade etc., autoconfiança, espírito empreendedor; capacidade de mediação da

¹¹ Disponível em: <http://www.fbb.org.br/estacaodigital/action/publico/sobreOPrograma.fbb>. Acesso em: 18 fev. 2008.

¹² Evento realizado em Porto Alegre (RS), entre 5 e 9 de junho de 2006.

¹³ Uma estação digital é um espaço com, em média, doze computadores, em geral conectados à Internet e que fazem uso de *software* livre.

¹⁴ O programa disponibiliza recursos para a aquisição dos computadores e mobiliário das estações.

¹⁵ Há uma padronização visual definida pela coordenação nacional do programa.

¹⁶ O valor da bolsa é, em média, um salário mínimo. É paga nos primeiros seis meses de implantação do programa.

relação entre pessoas e tecnologia; conhecimento técnico (infraestrutura, sistemas, letramento digital etc.).

A formação dos educadores sociais, um dos objetivos mais enfatizados pelo programa, é realizada mediante uma pré-seleção por parte da comunidade onde a estação funciona. Uma vez selecionado, o educador recebe formação presencial inicial de 43 horas em curso de capacitação oferecido aos educadores de todos os estados do Brasil; acompanhamento pela coordenação nacional por meio de visitas locais; material impresso (*folders*, cartilhas, cartazes). Ele também participa de encontros bienais destinados a avaliar o funcionamento do programa e de encontros que tratam da temática de inclusão digital, como, por exemplo, a Oficina Nacional para a Inclusão Digital.¹⁷

É fundamental ressaltar ainda que, tendo em vista o objetivo de fazer das estações digitais mais do que escolas de informática, os educadores são formados¹⁸ para estimular a sustentabilidade técnica, financeira, social dos educandos; potencializar suas capacidades, inclusive a capacidade política; desenvolver *softwares*; criar redes de troca e crescimento; enfim, tornar as estações pontos de encontro e acesso a informações e, por fim, ousar, apostar na capacidade presente e futura de organização e desenvolvimento local.

O QUE PENSAM OS ENTREVISTADOS

Inclusão digital e social

Nos documentos disponibilizados pelo programa, embora a expressão inclusão digital apareça com frequência, em nenhum momento é con-

¹⁷ A Oficina Nacional para a Inclusão Digital é um evento organizado pela FBB e reúne, uma vez a cada dois anos, representantes de todas as unidades do Programa Estação Digital. O evento tem duração de quatro dias e serve para avaliar as ações que estão sendo desenvolvidas em cada unidade, além de trocar experiências.

¹⁸ Conteúdos oferecidos no curso de formação dos educadores sociais: Sociedade da informação; Cultura regional na sociedade da informação; Políticas públicas de inclusão digital; GESAC (Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão); Informática, informação e comunidade; Fontes de informação; A grande rede – Internet e listas; Estrutura física do computador; Software livre; Segurança da informação e html; Gestão e liderança; Sustentabilidade; Cidadania e identidade cultural; Micro e pequenas empresas na sociedade da informação; Projetos e alavancagem de recursos; Educação e cidadania (Fonte: *Apostila de gestão da estação digital: curso de formação de educadores sociais*).

ceituada. Entretanto, é possível inferir que ser incluído é ter garantia de acesso às TDEs e ter possibilidade de usá-las com competência.

A ausência de uma definição conceitual, nos documentos para o termo não impede que os educadores sociais da Estação Digital Giga Comunidade tenham desenvolvido uma compreensão para o mesmo.

Os educadores sociais de modo geral reduzem a inclusão digital ao acesso a computadores conectados à Internet pelos mais desfavorecidos economicamente. Para o ES1, inclusão digital é “o conhecimento da máquina. O uso do computador”. Para o educador ES3, é “trazer a realidade virtual, a informática para as pessoas que mais precisam, que realmente precisam”.

A dificuldade dos educadores sociais em desenvolver argumentos mais abrangentes acerca da inclusão digital se reflete diretamente na compreensão dos educandos. Um deles, (E1), ao ser indagado sobre o que entendia por inclusão digital, demorou cerca de dois minutos para responder por não se sentir capaz de definir o conceito. Os educandos E2 e E3, por sua vez, demonstraram nervosismo e insegurança ao responderem à questão. “É entrar no mundo da informática, né?” Com essa interrogação o E2 respondeu ao questionamento, revelando certa insegurança para tratar do tema em pauta. Reação semelhante à apresentada pelo E1 acometeu o educando E3, que também afirmou não saber a resposta.

Já os especialistas mostraram uma compreensão bastante apurada do conceito de inclusão digital:

O conceito de inclusão digital vai passar pela ideia de cibercidadania, pela ideia de cibercidade, pela ideia de engajamento coletivo, onde as pessoas podem se organizar, se articular politicamente, onde elas podem cocriar possibilidades, podem exercitar a formação, né? Tudo isso via web. Então, muitas vezes acredita-se que o professor que utiliza a Internet, que tem uma sala de aula infórica, é um professor incluído digital. Não é verdade! (EB2)

O fato de você ter informação não quer dizer que eu fico consumidor da informação que eu necessito. Tem que ter as competências necessárias para distinguir o que é de qualidade daquilo que não é. Daquilo que é validado, entre aspas, por entidades ou pessoas que tenham autoridade no sentido mais lato para fazer fim a essas afirmações ou informar de determinada maneira. De fato, são competências que têm a ver com alfabetização. (EP1)

A concepção dos especialistas entrevistados se aproxima da proposta de Bonilla (2004) sobre como pensar o conceito. Para essa autora é necessário pensar a “inclusão digital” como um conceito mais abrangente, que implique que aquele que está incluído seja capaz de participar, questionar, produzir, decidir, transformar, ou seja, uma inclusão ativa, crítico-reflexiva.

Dessa perspectiva, a inclusão digital deve ser pensada como instrumento de promoção da cidadania em sua totalidade. Deve ser pensada também como um movimento que leva à produção de informações e conhecimentos, à participação ativa na dinâmica contemporânea, especialmente na dinâmica das redes, à inserção das múltiplas culturas nas redes, com suas características próprias, sem um modelo que reduz tudo ao mesmo, a um processo de alfabetização para além da alfabetização digital. Um processo de alfabetização em todas as áreas, em todas as linguagens.

A capacidade de produzir conhecimento, por exemplo, não resulta apenas do acesso às TDEs, acesso quase sempre limitado a utilizações simples como mandar *e-mails* ou ler jornais *online*, conforme destaca o especialista brasileiro EB2. Ela passa pelo conhecimento técnico e também se expressa na capacidade de um sujeito realizar diferentes ações no ciberespaço,¹⁹ segundo ele.

A ideia de fazer do ciberespaço o lócus adequado para a cocriação de possibilidades, tanto de alfabetização digital quanto de alfabetização em todas as áreas da linguagem, numa perspectiva horizontal, é, a meu ver, o eixo definidor do conceito de inclusão digital. Ou seja, para estar incluído digitalmente, não basta apenas ter acesso às TDEs, como pareceu ser a compreensão dos “educadores sociais” e educandos da Estação Digital Giga Comunidade. O acesso deve ser entendido como o ponto de partida para que a inclusão digital aconteça, mas jamais como a sua efetivação. Nesse sentido, a formação propiciada aos “educadores sociais” mostrou-se limitada, dado que a compreensão revelada pelos mesmos pode ser entendida como consequência dessa formação.

¹⁹ Novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (Lévy, 2005).

As competências para ser incluído digital

Embora reconhecendo que a expressão competência sugere uma diversidade de interpretações, no contexto desta reflexão ela assumiu o sentido conferido por Rios (2002), para quem ser competente é “saber fazer bem o que é necessário e desejável no espaço da profissão”. Esse saber não se encerra no saber fazer operacional, mas sim na compreensão deste fazer, articulado com o fim a que ele se destina, ou seja, um fazer cultural. É esta perspectiva que possibilitará que o incluído de hoje não seja o excluído de amanhã, ou seja, uma condição para que o incluído não seja apenas uma reprodução do operário apertador de parafuso das fábricas da era industrial (Bonilla, 2004).

Tanto o EBI como o EPI emitiram opiniões de acordo com esta linha de pensamento. Segundo o EBI, para ser incluído digitalmente, “o que você precisa é manejar com essas tecnologias entendendo elas como elementos de cultura e não meramente como elementos tecnológicos que eu tenho de me apropriar”. Compreendida desse modo, a condição de alguém que está incluído no universo digital se aproxima do que sugere Leivas (2001), para quem a cultura informática deve vir sempre acompanhada da valorização de aspectos como o fortalecimento da cidadania e da cooperação.

Reconhecendo que não basta ter acesso aos meios tecnológicos digitais para que alguém esteja incluído digitalmente, o EPI chama a atenção para a necessidade de a formação para a inclusão digital preparar o sujeito para saber escolher e selecionar o que lhe é útil enquanto cidadão, o que, com raras exceções, não acontece na maioria dos programas que promovem o acesso às TDEs. Esse é um dos desafios a ser superado para que a inclusão digital na perspectiva da inclusão social se efetive, do contrário, torna-se ainda mais real a crítica apresentada pelo EBI, quando afirma:

Os programas de inclusão digital fazem o quê? Dão aos filhos dos pobres o acesso a essas tecnologias para aprender planilhas de cálculos e processador de texto e, ainda, em muitos casos com software proprietário, então efetivamente você não tem aí um programa de imersão, você tem aí um programa de treinamento, de adaptação, para que esses filhos das famílias mais pobres, essa menina, não possam se confrontar com esse universo da informação e comunicação como algo que tenha a ver com cultura. Óbvio, eles vão apenas ser treinados para resolver meia dúzia de

problemas que vão apenas e mal lhe qualificar para ser um subempregado, digitando coisas. Isso não é inclusão, isso não é nada. Inclusive, porque se você não der nada disso, deixa ele chegar em um lugar que precise usar o computador e ele vai aprender a fazer. (EB1)

O cenário exposto pelo EB1 não comporta ilusões, mas a inserção na realidade de um programa de inclusão digital, tal como fiz para realizar o presente trabalho, permite concluir que ele é a expressão da verdade. Ou seja, as competências que podem ser adquiridas por meio dessas iniciativas estão quase sempre relacionadas ao preparo para a disputa de vagas em subempregos geradas pelo mercado de trabalho.

Mediação

Ao tratar da mediação, os documentos apresentam o conceito na perspectiva da informação, tal como segue:

Definimos mediação da informação como um processo de interface de tecnologia, conteúdos e sujeitos sociais (usuários) na identificação das suas necessidades, das fontes de pesquisa, de seleção e de busca da informação, do uso das novas tecnologias e da construção de conhecimento em um contexto socioeconômico e cultural determinado. Esse processo deve estar adequado à realidade de determinado cidadão, de determinada comunidade, a partir de suas experiências e do seu momento histórico, e ser capaz de satisfazer suas necessidades informacionais e de gerar novos patamares de conhecimento. (Fundação Banco do Brasil, 2004b)

Como se vê, a mediação implica que os educadores sociais sejam preparados para uma mediação pedagógica, condição que entendo ser fundamental para que eles sejam capazes de identificar as necessidades dos usuários e os ajudem na construção de conhecimento. A mediação pedagógica, tal como é definida nos documentos, se assemelha à perspectiva freireana, ou seja, inserida na realidade dos usuários/educandos e orientada por um mediador/educador progressista (Freire, 2000), educador capaz de desafiar os educandos a pensarem criticamente a realidade de que são partes, tanto política quanto historicamente.

A maneira como o EB1 entende a atuação do mediador esclarece como deveria ser a atuação de um mediador/educador progressista. Segundo esse especialista “O mediador tem que ficar com as mãos dentro do bolso para evitar, quando ele encostar no computador para explicar alguma coisa, meter a mão no teclado ou no mouse, que essa

é uma tendência natural daqueles que vão ensinar, você vai fazer pelo outro”. Esse distanciamento evita o toque na máquina, condição para que se estabeleça o diálogo necessário entre quem ensina e quem precisa aprender, diálogo que se inicia por meio de uma pergunta que instigue a curiosidade e a reflexão. Além disso, é uma perspectiva em que o mediador se assume como o animador da aprendizagem, dado que as informações já se encontram disponíveis nos meios a serem manipulados pelos educandos.

A preparação preconizada para os educadores sociais nos documentos do PED/FBB para exercer a mediação permite concluir que a concepção subjacente de educador social tem muito em comum com a de Freire (2000), quando trata do educador progressista; a de Pérez e Castillo (1991), ao proporem a participação dos educandos no processo educativo; e a de Tedesco (2004), no que diz respeito à capacidade para selecionar informações e partilhá-las sem exclusão. Todavia, a forma aligeirada (em apenas 43 horas de curso) como a formação dos educadores é realizada, a meu ver, compromete negativamente o resultado da qualidade da mediação que eles vão desenvolver nas unidades do PED/FBB.

A inclusão digital como fator de inclusão social

Pensado como uma estratégia para a promoção da inclusão social, o PED/FBB inspira inúmeras dúvidas sobre sua capacidade de efetivar esse objetivo. As respostas revelam diferentes entendimentos quanto a essa possibilidade, o que reflete o caráter instigante do mesmo e apontam para a necessidade de ampliar a reflexão sobre o tema.

Do ponto de vista do Programa Estação Digital, os documentos não deixam dúvida quanto aos objetivos de fazer da inclusão digital uma via para a inclusão social conforme pode ser evidenciado nesta passagem:

A Fundação Banco do Brasil atua em vários programas estruturados em todo o território brasileiro. Como forma de contribuir na melhoria das condições econômicas, sociais, culturais e políticas das comunidades, estamos inserindo o tema da Inclusão Digital como um instrumento que possa fortalecer essas comunidades para que disponham dos meios para o acesso às tecnologias de informação e comunicação. Nosso objetivo é estimular o trabalho social comunitário e o empreendedorismo, propiciando formação e qualificação para o trabalho às comunidades

atendidas de forma a minimizar a exclusão social existente na sociedade brasileira. (Fundação Banco do Brasil, 2004b)

As perspectivas de inclusão apresentadas, econômicas, sociais, culturais e políticas confluem para o objetivo do programa, a superação da exclusão social. No entanto, para que iniciativas como essas possam ser bem sucedidas considero fundamental levar em conta as considerações de Streck (2007), que entende ser a inclusão digital muitas vezes tratada como um fator capaz de garantir a superação da exclusão social, sem fazer referência à situação de desigualdade que está na origem da própria necessidade da inclusão.

Para dois entrevistados a inclusão digital pode propiciar a inclusão social. Segundo um deles isso poderia ocorrer desde que se inserissem temas que dizem respeito à comunidade na pauta da unidade da Estação Digital. Para ele, a Estação não pode deixar de abordar questões que afetam a comunidade onde está inserida. Se na comunidade ocorre a exploração sexual infantil, por exemplo, ela tem que ser discutida. O mesmo pode acontecer em uma comunidade com índices de analfabetismo muito grandes: “ali a estação pode ser um espaço de reforço escolar. Tudo isso é inclusão social” (ES2). Nessa perspectiva, a inclusão social se dá por meio da intercomunicação que se estabelece entre educadores e educandos, como diz Freire: “O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (Freire, 2005a, p. 74).

Outro entrevistado chama atenção para a necessidade de a inclusão digital enfatizar a dimensão política, condição necessária para que haja a inclusão social que ele denomina de inclusão sócio-digital; “ter a possibilidade de oferecer para a população um mecanismo de manifestação, de protesto e de reivindicação”, condição fundamental para o controle do sistema social, dado que “a sociedade civil organizada ou desorganizada tem que estar atenta e cobrando os resultados dos governantes, dos governos e dos parlamentares” (EB1).

O caráter político da inclusão, conforme apresentado por EB1, e que considero da maior importância, está contemplado no Programa Estação Digital, característica que, a meu ver, entretanto, ainda não apresenta a contundência necessária. Nesse sentido, entendo que não enfatizar o aspecto político da inclusão digital configura-se como um

limite para que se efetive a inclusão social que o programa objetiva, pois é por meio do caráter político que um tema assume a condição de “questão social” (Castel, 2004).

CONCLUSÃO

Reconheço que foi possível alcançar o objetivo anunciado. Compreender, baseado na análise de documentos do PED/FBB referentes à formação proporcionada aos educadores sociais, se essa formação possibilita um entendimento que lhes permita fazer da mediação uma estratégia de inclusão social por meio da inclusão digital. Embora o programa esteja estruturado de modo a atingir um objetivo que parece muito claro, contribuir para a superação da exclusão social por meio da inclusão digital nas comunidades onde está sendo executado, a formação proporcionada aos educadores sociais parece não dar conta desse desafio.

Para que tal objetivo possa ser alcançado, é necessário explicitar, desde a concepção do programa, o que cada uma das partes envolvidas (FBB, educadores sociais e educandos) entende e propõe como inclusão digital e inclusão social e o que deseja alcançar, sob pena de promover apenas o acesso às TDEs. Embora o acesso seja um passo fundamental para que haja a inclusão digital, esse não é suficiente para que essa inclusão aconteça, pois não é capaz de gerar conhecimento emancipador, resultado que Freire chama de leitura do mundo, “leitura que deve ser ato de criação, capaz de desencadear outros atos criativos” (Freire, 2006, p. 112).

Assim, a inclusão social por meio da inclusão digital pode acontecer se se articular o direito ao acesso de qualidade (com Internet de banda larga, por exemplo, o que facilita a busca e o compartilhamento de informações na cibercultura) às TDEs; se a formação de educadores/mediadores for efetuada na perspectiva do educador progressista (Freire, 2000), o que não pode acontecer de forma superficial; e se houver envolvimento direto das comunidades beneficiadas na definição dos objetivos que se pretende com o programa. Não tendo sido possível identificar essa articulação no Programa Estação Digital, a constituição de uma experiência com essas características continua a ser um desafio para outras pesquisas.



Francisco Domingos dos Santos

Natural de Vitorino Freire, MA. Graduado em Comunicação Social (Jornalismo) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC – Campinas. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. Sua dissertação, *A formação de educadores sociais como estratégia para a promoção da inclusão social por meio da inclusão digital no Programa Estação Digital da Fundação Banco do Brasil*, foi orientada pela Professora Doutora Eliane Schlemmer da Unidade de Pesquisa e Extensão do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. É Coordenador Pedagógico do Ensino Médio no Colégio Frei Zacarias, em Santa Luzia do Paruá e professor de Língua Portuguesa e Filosofia na mesma instituição. Assessora voluntariamente o Instituto de Políticas Estratégicas para o Desenvolvimento Sustentável do Alto Turi – Instituto Ipê, em Santa Luzia do Paruá-MA. Ex-bolsista IFP, turma 2005. E-mail: franciscodomingosipe@gmail.com

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONILLA, M. H. S. Educação e inclusão digital. Salvador: FAGED/UFBA, 2004. (Palestra) Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?q=+Bonilla+-+educa%C3%A7%C3%A3o+e+inclus%C3%A3o+digitalehl=pt-BRelr=ebtnG=Pesquisar+elr=>. Acesso em: 20 jan. 2008.
- CASTEL, R. *Desigualdade e a questão social*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- . *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.
- . *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 7. reimp. São Paulo: UNESP, 2000.
- . *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.
- FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. *Estação digital: cidadania e informação, curso de formação de educadores sociais*. Brasília: 2004a.
- . *Estação digital, gestão: curso de formação de educadores sociais*. Brasília: 2004b.
- . *Estação digital, tecnologia e informação: curso de formação de educadores sociais*. Brasília: 2004c.
- LEIVAS, M. No olho do furacão: as novas tecnologias e a educação hoje. In: SILVA, M. L. da (org.). *Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 73-89.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

- PÉREZ, F. G.; CASTILLO, D. P. *La Mediación pedagógica*: apuntes para una educación a distancia alternativa. San José (Costa Rica): RNTC, 1991. (Col. 1)
- RIOS, T. A. *Ética e competência*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, F. D. dos. *A Formação de educadores sociais como estratégia para a promoção da inclusão social por meio da inclusão digital*. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado). Unisinos.
- STRECK, D. R. *Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão*: um breve balanço crítico. [Trabalho apresentado na reunião da LASA (Latin American Studies Association), Montreal, 2007.]
- TEDESCO, J. C. (org.). *Educação e novas tecnologias*: esperança ou incertezas? São Paulo: Cortez, 2004.

A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade no estado de São Paulo¹

Fábio Aparecido Moreira

RESUMO

Este artigo analisa a educação escolar oferecida a jovens e adultos presos no estado de São Paulo, a partir da década de 1980, focalizando especialmente os professores que atuam nas escolas do sistema penitenciário. Examina também as diferenças e semelhanças entre a educação de jovens e adultos e a educação de jovens e adultos presos, bem como o papel exercido pela educação no sistema penitenciário em geral e, mais especificamente, no enfrentamento das contradições inerentes à prisão e ao ato de educar na prisão. Finalmente, indica caminhos para que a educação de jovens e adultos presos possa ser objeto de uma política pública que garanta às pessoas privadas da liberdade o direito à educação pública gratuita e de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PRISÃO – POLÍTICAS PÚBLICAS – DIREITO À EDUCAÇÃO

¹ Este trabalho resume alguns aspectos tratados em minha dissertação de mestrado (Moreira, 2008).

INTRODUÇÃO

Este trabalho focaliza a educação escolar de jovens e adultos presos desenvolvida pelo governo do estado de São Paulo por meio da Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel – FUNAP – a partir da década de 1980, dando destaque aos educadores que atuam nas prisões. Nesse sentido, analisa o processo de constituição do quadro desses educadores, problematizando as condições precárias em que desenvolvem seu trabalho e os obstáculos que enfrentam para que essa experiência seja transformada em uma política pública de educação de jovens e adultos presos. Apresenta também considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA – no Brasil, dado que a educação de jovens e adultos em regime de privação da liberdade integra a EJA, bem como sobre o papel exercido pela educação no sistema penitenciário em geral e, mais especificamente, no enfrentamento das contradições inerentes à prisão e ao ato de educar na prisão.²

Tendo em vista a diversidade de modalidades de regimes de privação da liberdade existentes no Brasil,³ este estudo elegeu como objeto de pesquisa a educação oferecida nas unidades prisionais destinadas à custódia de homens e mulheres jovens e adultos condenados ao cumprimento de penas de reclusão, inicialmente em regime fechado, com progressão para o regime semiaberto e sob administração direta do Estado por meio da Secretaria de Estado da Administração Penitenciária – SAP.

Trata-se de pesquisa descritivo-analítica, cujo referencial teórico se baseia nas tendências de investigações contemporâneas da área de Política Educacional, bem como nas categorias formuladas por Paulo Freire (1981), relacionadas a concepções sobre a educação, o homem e o mundo. Além disso, as análises de Goffman (1996) acerca das instituições totais e as reflexões de Foucault (1977) a respeito da origem da

² Meu interesse pelo tema está diretamente relacionado à minha atividade profissional, pois desde 1990 atuo no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA-SP – e, desde 1993, na educação em regimes de privação da liberdade, primeiramente como monitor em sala de aula, depois como Supervisor Regional, em 1999 e, finalmente, como Gerente Regional da FUNAP, em 2004.

³ No Brasil, há uma diversidade de modalidades de regimes de privação da liberdade: custódia de pessoas sem condenação; custódia de pessoas com condenação à pena de reclusão; custódia de pessoas com condenação sem pena de reclusão; custódia de pessoas condenadas ao cumprimento de medida de segurança em estabelecimento de tratamento psiquiátrico; custódia de policiais civis e militares; custódia de militares e custódia de adolescentes menores de 18 anos de idade.

prisão, seus métodos e fins, serviram de referência para compreender o processo de constituição da cultura penal brasileira, muito influenciada pela Escola Positiva italiana⁴ que, há mais de um século, orienta e influencia as práticas penitenciárias (Silva, 2001). Essa perspectiva, entretanto, apresenta limites, pois desvincula a prática criminosa do sistema social e dá prioridade à punição e à vigilância.

A pesquisa foi motivada por três fatores: i) defesa intransigente do direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, seja em que local for; ii) intenção de produzir um *corpus* de conhecimento que possa subsidiar não só a formação, mas a pesquisa sobre a educação dos jovens e adultos em regime de privação da liberdade no Brasil, constituindo-a como uma área de conhecimento; iii) reconhecimento de que a educação de jovens e adultos em regime de privação da liberdade é um componente da política pública de educação e, portanto, de responsabilidade do Estado.

Nas penitenciárias, as contradições inerentes aos processos de dominação ocorrem justamente pelo fato de esses processos nunca serem plenos e integrais. Existe, segundo o especialista em Psicologia Institucional, Luiz Carlos Rocha, a possibilidade de uma preservação mínima dos indivíduos como sujeitos, o que faz com que os prisioneiros acabem não se ajustando completamente à dinâmica da instituição:

A resistência prisioneira ao controle carcerário é muito mais forte e presente que seu raro registro na literatura faz supor [...]. As pessoas presas conseguem manter a identidade, os valores de origem e grupais, a perspectiva de vida e de liberdade, a despeito das longas condenações e de todos os fortes e rigorosos meios de controle e sujeição utilizados pela instituição penitenciária. (1994, p. 3)

Em consequência dessas contradições, a educação de jovens e adultos presos emerge como possibilidade de emancipação, e não de dominação. A perspectiva de integrar os objetivos e as metas da educação aos objetivos e metas da reabilitação penal pressupõe, entretanto, a possibilidade de desvincular as práticas e o espaço escolares da lógica do aprisionamento. Os desafios são enormes e muito complexos. Aprender a lidar

⁴ A Escola Positiva teve como maior expoente, no âmbito das ciências criminais, Cesare Lombroso que, no século XIX, sustentava que o comportamento criminoso poderia ser explicado por predisposição biológica, orgânica ou até mesmo de natureza hereditária.

com esse sistema requer entender a educação não como processo neutro na relação subjugação-resistência, na qual existe um constante jogo de forças entre a instituição que almeja o controle total sobre o corpo e mente da população prisioneira, buscando-lhe moldar os modos de ser, de se expressar e de agir, enquanto ela resiste, na tentativa de preservar a todo custo aspectos importantes de sua personalidade.

Da tentativa de manter minimamente estável esse jogo de forças entre a população prisioneira, o corpo funcional e os dirigentes das prisões afloram muitas contradições, principalmente em relação ao modo de ser e agir da instituição penitenciária como um todo, que permanece imersa em uma cultura prisional, na qual valores da lei e do crime acabam se confundindo no cotidiano. Dessa forma, a contradição aparece como elemento muito presente na ação educativa no ambiente penitenciário. Segundo Gadotti (1993, p. 143), “A característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com os conflitos, saber trabalhar as contradições à exaustão”. Como concretizar esse objetivo é a principal tarefa dos que trabalham com a formação dos educadores que atuam nas prisões.

Implantar um programa de educação de jovens e adultos presos é, de fato, uma missão difícil. Mesmo que seus princípios possam se chocar com o saber penitenciário vigente, tem de acontecer dentro dos presídios e, portanto, conviver com suas restrições, dialogando com elas e as combatendo, quando necessário.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRESOS

A população prisional brasileira – da ordem de aproximadamente 422 mil presos – é constituída de indivíduos para os quais falharam todas as oportunidades disponíveis nas instâncias tradicionais da sociedade, que nem sempre atendem às necessidades de uma sociedade cada vez mais complexa. Tanto a família e a religião, bem como o sistema educacional e o mercado de trabalho não têm conseguido oferecer oportunidades para essas pessoas. Essa situação tende a se agravar com a persistente recusa da sociedade em reconhecer aos presos os direitos que não foram suprimidos pela sentença de condenação, como o direito à educação.

Por mais paradoxal que possa parecer, sendo as condições da vida em prisão mais propícias ao castigo e à humilhação, uma parte cada vez maior da sociedade espera dessa instituição uma eficácia na tarefa de reabilitar jovens e adultos presos para que se tornem cidadãos úteis, produtivos e conscientes de suas responsabilidades sociais. Eficácia que nenhum outro setor ou instância da sociedade (família, escola etc.) teve quando era sua a responsabilidade de educar.

Os alunos que frequentam a escola oferecida nas prisões em sua maioria experimentaram o “insucesso” escolar – admitamos esse termo, também substituído por “fracasso”, desde que se considere que o fracasso tem sido mais de nossos sistemas oficiais de ensino do que exclusivamente desse ou daquele segmento (professores, alunos, dirigentes, comunidade, políticos etc.). Evidentemente há fatores extraescolares que também influem, mas a escola raramente está preparada para receber essa clientela e lhe oferecer condições subjetivas e objetivas para que construa caminhos próprios de vida.

Além disso, hoje é maior a dificuldade para se consolidar um programa de educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade devido à visibilidade que assumiram as facções criminosas dentro do sistema penitenciário. Nesse contexto, aumenta o clamor social pela intensificação do uso da força, pelo aumento da punição e da vigilância, e passam para segundo plano as ações voltadas ao que se denomina tratamento penal, que teria como prioridade a reabilitação dos indivíduos.

A meu ver, se a educação nas prisões estiver comprometida com uma concepção dialética de educação, com valores que tenham em vista “a vocação ontológica do homem, a de ser sujeito” (Freire, 1979, p. 66), certamente ela poderá, levando-se em conta que o ato educativo tem condições para tanto, distanciar-se da técnica penitenciária (Foucault, 1977). Poderá, nesse caso, aproveitar as contradições à educação na prisão, consolidando o espaço escolar como ambiente de participação, de diálogo e de construção de caminhos individuais e coletivos.

Se a condição de educandos jovens e adultos deve ser considerada no processo educativo, no caso dos educandos jovens e adultos em regime de privação da liberdade, tal providência é imprescindível:

O adulto não quer passar pelo banco da escola de novo, como a criança, os filhos e netos dele estão passando. Ele quer outra relação com os conteúdos, uma relação mais imediata com aquilo que o professor diz

em sala de aula. As metodologias devem ser diferentes. Os conteúdos devem ser diferenciados e aí o grande desafio do educador de adultos, porque ele tem que construir uma metodologia nova, tem que construir conteúdos significativos para aquele que está se educando. (Gadotti, 1993, p. 124)

A educação não tem condições de transformar indivíduos criminosos em não criminosos. O seu objetivo principal é contribuir para a construção da autonomia dos sujeitos de modo que eles possam visualizar alternativas para a própria vida, inclusive – e, mormente –, fora do crime. A escola nas prisões pode constituir um ambiente diferente da dinâmica prisional, pois é o espaço no qual se pode constatar no cotidiano a existência de vínculos éticos e de respeito mútuo entre educadores e alunos, sem que os primeiros tenham de recorrer à repressão. O respeito e o afeto, e não o medo e o ódio, são fundamentais para o sucesso de qualquer processo educativo dentro dos pressupostos aqui alinhados. Porém, nem sempre isso ocorre, devido aos múltiplos limites impostos pela dinâmica de funcionamento da prisão, pelos problemas estruturais e de gestão e por uma eventual atuação equivocada de educadores e educadoras que, muitas vezes, adotam práticas que fazem da escola apenas mais uma engrenagem da máquina da prisão.

É imprescindível, pensar em uma educação que integre um sistema que deverá exigir de si mesmo mais do que apenas conter e punir os indivíduos, e que tem como único efeito comprovado realimentar as práticas delituosas (Adorno, 1991).

A educação de jovens e adultos presos em São Paulo, como no restante do país, é concebida como parte integrante da EJA.⁵ Logo, para definir o que seria uma educação adequada para jovens e adultos presos, é preciso problematizar as questões mais amplas relativas às especificidades da EJA no Brasil.

Embora, em termos metodológicos, a maioria dos programas de EJA desenvolvidos no Brasil esteja sob forte influência das matrizes que apontam para uma educação não formal, no caso das prisões, é

⁵ Segundo a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996 “o ensino fundamental deverá ser obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita a todos os que a ele não tiveram acesso na idade adequada” (Brasil, 1996). Na prática, porém, essa modalidade de ensino até hoje não é considerada por muitos estudiosos do tema como objeto de política do Estado Brasileiro, visto que até agora ocorreram ações isoladas, como movimentos, campanhas, projetos e programas.

muito forte entre os alunos/as a expectativa de que possam concluir as mesmas etapas da rede regular de ensino e por ela serem certificados, cumprindo os procedimentos da educação formal. Esse fato representa uma grande responsabilidade para o poder público, que tem de se ocupar não apenas da custódia, mas, também, tentar cumprir a obrigação legal de proporcionar acesso à educação para esse público.

A educação de jovens e adultos presos, apesar de ter lugar em um contexto próprio, enfrenta dificuldades que não são necessariamente de ordem conceitual, programática ou curricular. Paulo Freire, quando abordou o tema, durante o 1º Encontro de Monitores de Educação de Adultos Presos do Estado de São Paulo, foi enfático ao afirmar que “caso enveredássemos por uma metodologia específica, inclusive com materiais didáticos próprios, estaríamos discriminando o aluno preso duas vezes, negando-lhes acesso à informação/formação que de todos é direito” (FUNAP, 1993, p. 17).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE PRESOS NO ESTADO DE SÃO PAULO

Entre os vários aspectos que certamente influem na qualidade da educação em regimes de privação da liberdade está a formação dos educadores. Em consequência do local de trabalho, o educador que atua nas prisões enfrenta uma série de dificuldades para se desenvolver profissionalmente e, por isso, não pode apenas receber um treinamento (Almeida, 1999; Pimenta, Ghedin, 2005). Consideramos imprescindível que se proporcione aos educadores uma formação que lhes possibilite condições mínimas de exercer suas atividades em um contexto tão peculiar, e que essa formação seja permanente, tanto dentro quanto fora das escolas das unidades prisionais.

É fundamental que o educador possa, com um olhar mais distanciado, analisar o próprio desempenho e a realidade em que atua, porque a prisão apresenta características que podem afetar fortemente a identidade daqueles que nela vivem ou trabalham. Trata-se do fenômeno da prisionização, que pode ser compreendido com o auxílio das categorias criadas por Goffman (1996). Esse fenômeno tem efeitos aterradores sobre o educador que, sem perceber, pode aderir à dinâmica da instituição, o que prejudicaria todo o processo educativo proposto.

Nesse sentido, reitera-se que qualquer formação de professores que tenha como objetivo a educação de jovens e adultos em regime de privação da liberdade deve considerar o cotidiano das escolas destinadas a essa população. Somente com esse conhecimento o professor terá condições de transformar suas práticas pedagógicas, adequando-as à realidade prisional: “para ser válida, a educação deve considerar as condições em que o homem vive num exato lugar, momento e contexto” (Freire, 1980, p. 34).

Segundo dados de março de 2007, para um universo de 144 unidades prisionais do estado destinadas à custódia de homens e mulheres jovens e de adultos, condenados a penas de reclusão, com uma população de 130.814 presos/as, a FUNAP contava, conforme quadro abaixo, com 64 educadores, o que lhe permitia atender apenas 79 unidades prisionais.

Áreas de formação de educadores da FUNAP-março/2007

Psicologia	05
Direito	04
Administração	02
Pedagogia	22
Serviço Social	04
Comunicação	04
História	07
Ciências Sociais	05
Geografia	03
Filosofia	04
Matemática	03
Educação Física	01
Total	64

Fonte: FUNAP, 2007.

Entre os profissionais acima, além dos 44 professores (monitores e monitoras), responsáveis por ministrar aulas para jovens e adultos presos, estão incluídos 8 gerentes, encarregados da implantação e gerenciamento de todos os programas da FUNAP em sua respectiva regional, assim

como 12 supervisores(as), cuja atribuição é auxiliar os gerentes, bem como supervisionar cada programa da FUNAP de acordo com a região sob sua responsabilidade. Todos os 44 monitores de educação básica, isto é, os que atuam diretamente na sala de aula com os presos exercem essa função há mais de oito anos. Mesmo os supervisores e gerentes possuem, pelo menos, três anos de experiência com a educação de jovens e adultos presos.

Desse universo, foi possível entrevistar, por meio de questionário semi-estruturado, 22 educadores que compareceram ao Encontro Estadual de Educadores de Jovens e Adultos Presos do Estado de São Paulo. Quando se indagou sobre eventual formação antes de iniciar suas funções, 17 afirmaram não ter recebido qualquer tipo de formação inicial. Dos 5 que tiveram alguma formação inicial, apenas 3 consideraram-na satisfatória.

A maioria, entretanto, declarou ter recebido algum tipo de formação entre 1999 e 2006, período em que se realizou o segundo concurso para educadores, e em que também ocorreram diversas atividades de formação relacionadas aos projetos desenvolvidos na época, confirmando, de certa forma, a informação obtida na FUNAP.

A crítica a essa formação – relativa a aspectos como sua insuficiência, falta de continuidade dos temas abordados em sala de aula, alternância de instituições parceiras atuando nas escolas, horários além do expediente de trabalho, escolas distantes do local de trabalho, modalidade e origem externa dos recursos – indica que as iniciativas antes apontadas não integram uma política de formação de recursos humanos, mas se limitam ao treinamento em torno de determinado tema. Isso aconteceu, por exemplo, entre 1999 e 2002, período em que a FUNAP teve a sua disposição financiamento para a realização dos projetos: *Drama: Um Processo Educativo através do Teatro*, e *Saúde e Saber: Construindo a Cidadania*.

Tais projetos eram voltados exclusivamente para a discussão de questões relacionadas à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, como a Aids, e direitos humanos no sistema prisional paulista. Cumpre salientar que a despeito do seu potencial pedagógico esses temas foram incorporados à prática de uns poucos educadores, muito mais em razão da sua afinidade com o tema que como resultado de diretrizes claras e disponibilidade de estrutura material, financeira e metodológica que propiciasse aquela incorporação. Não se tratava, portanto, de uma política de formação voltada às rotinas dos educadores que trabalham com jovens e adultos em regime de privação da liberdade.

Quando se indagou nas entrevistas sobre os fatores que mais dificultam o exercício da função de monitor de educação básica dentro do presídio, apenas 4 dos 22 entrevistados se referiram à falta de motivação do preso para estudar como o principal fator. Todos os demais indicaram questões como a falta de espaço físico, limitações impostas pelo regime disciplinar, falta de capacitação específica e de material pedagógico, além de fatores que dizem respeito à direção da unidade prisional, à administração penitenciária e ao suporte da FUNAP. A propósito das limitações do regime disciplinar, os entrevistados ressaltaram que o trabalho realizado pelos presos e presas para as empresas que mantêm unidades de produção nos presídios contribui para a sua evasão. É exigida dos/as trabalhadores e trabalhadoras presos uma produção individual diária que inviabiliza a dedicação de parte do seu dia às atividades educativas. Eles são obrigados a optar entre o trabalho e o estudo e, em geral, escolhem o trabalho para obter algum numerário para suas despesas ou da família e, principalmente, para a remição da pena, benefício que a educação ainda não oferece. Assim, quanto mais vagas de trabalho uma unidade prisional oferecer, maior tende a ser a evasão escolar. Paradoxalmente, muitas vezes essa concorrência existe entre a escola e as unidades de produção da própria FUNAP.⁶

Uma vez identificada a falta de apoio didático-pedagógico por parte da FUNAP a seus monitores, procurou-se verificar a existência de outras eventuais fontes de apoio ou de suporte didático-pedagógico utilizados para subsidiar suas ações dentro do presídio. Apenas cinco monitores afirmaram não se utilizar de instituição ou recurso adicional para apoiar a sua formação. Todos os demais recorreram a universidades, ONGs, órgãos públicos e até mesmo à Internet como forma de buscar aprimoramento profissional, o que mostra sua percepção sobre a necessidade de melhorar a própria formação.

Além disso, os 22 entrevistados apontaram a necessidade de complementar sua formação escolar. Entre as alternativas apresentadas no questionário, todos indicaram cursos de especialização como a necessidade mais imediata. A falta de formação pode também ser identificada pelo elevado número de monitores que mencionaram a importância de

⁶ Essas unidades são fábricas de roupas, calçados ou móveis que a FUNAP mantém nas prisões para gerar recursos com vistas a custear seus programas e promover a profissionalização dos sentenciados que ali trabalham.

uma complementação pedagógica para a docência das matérias do 1º e do 2º ciclos do ensino fundamental e do ensino médio.

Cumprе salientar que não há nenhuma proposta no âmbito federal de uma política de educação voltada especificamente para a educação em regime de privação da liberdade e, tampouco, para os professores que aí atuam. Nos recursos obtidos pelo estado de São Paulo entre 2003 e 2005, por meio de convênio com o Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN –, não há nenhuma verba destinada ao financiamento da formação continuada de professores que lecionam em presídios. A maioria das ações de formação promovidas pelo DEPEN visa o pessoal penitenciário que atua na administração das estruturas penitenciárias, na custódia e na contenção dos prisioneiros. É patente a importância do desenvolvimento profissional daqueles que trabalham na gestão do cumprimento da pena, mas é necessário também que sejam criadas medidas efetivas para a consolidação de uma política de formação dos professores que atuam nas prisões em todo o país.

Certamente o fato de todos os entrevistados almejem frequentar um curso de especialização, mestrado e, até mesmo, doutorado é um sinal positivo de que, ao longo dos 31 anos de existência da FUNAP, foi constituída uma massa crítica para pensar de forma mais consistente a educação em regimes de privação da liberdade.

Verificou-se no contexto que há condições objetivas e de material humano para empreender um grande esforço de sistematização de reflexões, conhecimentos e experiências adquiridos empiricamente, que poderão constituir um *corpus* de conhecimento o qual, devidamente organizado e sistematizado, pode fazer a diferença na educação de jovens e adultos presos.

Esse conhecimento poderia ser utilizado pelos responsáveis pelas políticas, bem como pelos órgãos e universidades e sociedade em geral no estabelecimento de diretrizes, objetivos e metas da educação em regimes de privação da liberdade em nível nacional, visto que esta discussão no momento é ainda incipiente.

CONCLUSÕES

Ao longo deste artigo, procuramos definir o que é a educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade, as características que assumiu no estado de São Paulo, os problemas de ordem política, estrutural e conjuntural que impedem que ela seja tratada como parte integrante da política pública de educação – ainda que integrada à educação de jovens e adultos – e os desafios relativos à formação de professores para essa área.

Apontamos aqui as conclusões da pesquisa e as principais dificuldades para a implantação e consolidação de uma política pública de educação de jovens e adultos em regime de privação da liberdade no estado de São Paulo.

A superação dessas dificuldades depende, em primeiro lugar, de um diálogo entre as Ciências da Educação e as Ciências Jurídicas, visando investigar de que modo os objetivos educacionais podem estar a serviço da execução penal, o lugar que a educação deve ocupar na vida dos presos durante o cumprimento da pena e a relação entre educação escolar e professores com o sistema disciplinar da prisão.

A persistência da aparente incompatibilidade entre educação e regime disciplinar nos moldes atuais cria dificuldades para se dimensionar a verdadeira contribuição que a educação poderia oferecer à reabilitação penal. Além da compatibilidade dos objetivos educacionais com os da prisão e da pena, é fundamental que haja continuidade da pesquisa acadêmica sobre o tema, especialmente a partir deste novo cenário, em que a discussão acerca da definição de políticas públicas de educação em regimes de privação da liberdade tem ocupado a pauta jurídica e educacional e assume proporções internacionais. É urgente que se possa encontrar alternativas, tanto para a definição do lugar da educação escolar e do professor dentro da prisão, quanto para reorientar as políticas educacionais e penitenciárias sobre a educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade.

Colocar ordem no quadro bastante desordenado em que hoje se encontra a educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade é, certamente, o segundo obstáculo a ser transposto. Sem esse esforço não será possível discutir seriamente a formação de professores e, tampouco, uma proposta curricular que corresponda às especificidades desta modalidade de educação.

Caso seja a FUNAP a instituição que continuará a exercer a responsabilidade pela educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade, será necessário que tenha condições de cumprir um número considerável de requisitos importantes para que sua atuação seja articulada com a política educacional para a EJA no Brasil.

Atualmente, esta fundação de direito público, subordinada à Secretaria de Administração Penitenciária, não pode ter sequer professores em seu quadro funcional. Fatores como esse põem em dúvida se a FUNAP é a instituição adequada para realizar esse trabalho. Se não for este o caso, é preciso considerar a possibilidade de a Secretaria de Estado da Educação absorver a atribuição, ou mesmo os municípios que têm unidades prisionais sediadas em seus territórios assumirem a educação de jovens e adultos em regime de privação da liberdade como um componente da educação de jovens e adultos. Qualquer uma dessas instâncias aventadas poderia, inclusive, aproveitar a experiência dos atuais professores/monitores, integrando-os aos seus quadros, de forma a minimizar a sua precariedade e a falta de identidade que afetam a sua atuação profissional.

Essas questões são vitais para podermos discutir uma política estadual de educação em regimes de privação da liberdade. Há, no entanto outras, de interesse para as ciências da educação e para a execução penal, discutidas neste trabalho, que dependem de respostas claras para sua efetivação. Entre elas, indicações mais precisas e fundamentadas sobre a contribuição que a educação pode dar à reabilitação de presos, pois nossa posição é a de que há a possibilidade de que objetivos educacionais possam fundamentar os da prisão e da pena. Atualmente, as práticas educacionais têm sido orientadas por objetivos penais, ainda baseados na punição e na vigilância.



Fábio Aparecido Moreira

Natural de São Paulo, SP. Graduado em Letras, pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, Programa de

Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Educação. A sua dissertação, *A política de educação em regimes de privação da liberdade no estado de São Paulo*, foi orientada pelo Professor Doutor Roberto da Silva, Livre-Docente do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua como consultor para a formação de docentes do Programa de Desenvolvimento Educacional do Senac – São Paulo e para a formação de Técnicos e Educadores Sociais ligados a entidades públicas e privadas que acompanham o cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto no estado de São Paulo. Ex-bolsista IFP, turma 2006. E-mail: fabiopeduc@usp.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, S. A Prisão sob a ótica de seus protagonistas: itinerário de uma pesquisa. *Tempo Social*, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 7-40, 1991
- ALMEIDA, M. O *Sindicato como instância formadora dos professores*: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. USP.
- BRASIL. Leis e Decretos. *Emenda constitucional n. 14*, de 12 de setembro de 1996. Brasília, 1996.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977. (Trad.: Ligia M. Pondé Vassalo)
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FUNAP. Diretoria de Atendimento e Promoção Humana – DIAPH. *Formação dos educadores FUNAP*: março de 2007. São Paulo, 2007.
- _____. *Presídios e educação*. In: ENCONTRO DE MONITORES DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS PRESOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1. *Anais...* São Paulo: FUNAP, 1993.
- GADOTTI, M. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA, J. D. (org.). *Presídios e educação*. São Paulo: FUNAP, 1993.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. (Trad.: Dante Moreira Leite)
- MOREIRA, F. A. *A Política de educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade no estado de São Paulo*. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. USP.
- PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROCHA, L. C. *A Prisão dos pobres*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia. USP.
- SILVA, R. *A Eficácia sócio-pedagógica da pena da privação da liberdade*. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. USP.

Senzalas das florestas: trajetórias e continuidades do trabalho escravo no Sudeste do Pará¹

Jorge Luis Ribeiro dos Santos

RESUMO

Este artigo analisa as relações de trabalho nas frentes de expansão econômica da mesorregião do Sudeste do estado do Pará, Amazônia Oriental brasileira, no decorrer do século XX e XXI, no contexto da economia extrativista e da expansão do capitalismo na região. Mostra a existência de relações laborais indignas e coercitivas, herdeiras da escravidão, embora dissimuladas em contrato livre, que ressurgem no chamado trabalho escravo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE

TRABALHO ESCRAVO – ESCRAVIDÃO – PARÁ – AMAZÔNIA

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa as relações de trabalho escravo predominantes na exploração rural e extrativista no Sudeste do Pará, historicamente

¹ Este trabalho resume a minha dissertação de mestrado (Santos, 2006).

dissimuladas como contrato livre. Destacamos a continuidade de antigas formas de organizações laborais compulsórias baseadas no “aviamento”² típicas da economia extrativa da borracha, da castanha e dos minerais preciosos – no sistema de trabalho vigente na região.

Para caracterizar o trabalho no Sudeste paraense, respeitadas as diferenças, nos inspiramos na teoria da escravidão natural de Aristóteles e na bibliografia disponível sobre trabalho escravo contemporâneo. O escravo, juridicamente, tem *status* de coisa e de instrumento e, sendo assim, é apropriável. Ele é *res*, é propriedade. O pensamento escravista de Aristóteles tem importância crucial na sustentação político-filosófica da escravidão e na sua perpetuação no mundo ocidental. Em Aristóteles, a escravidão é constituinte da natureza, dado o princípio de que há seres que nascem para mandar e outros, para obedecer, pois “uma obra existe quando há comando de uma parte e obediência de outra” que não possui razão plena (Aristóteles, 2004). É preciso destituir o outro da dignidade, torná-lo coisa para então submetê-lo à escravidão. Assim, o outro se torna meio e instrumento das finalidades econômicas e produtivas de quem escraviza ou mesmo de extermínio (a exemplo dos judeus no holocausto). Esse é o cerne da acepção aristotélica de escravo, e parece que tal concepção ainda está implícita nas relações de trabalho escravo contemporâneas, como nos trabalhos forçados na África colonizada no início do século XX, nos sistemas de coerção da *peonage*³ nas Américas ou em certas relações de trabalho vigentes em algumas regiões do Brasil.

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos em alguns estudos sobre a Amazônia, sua história e economia noções e conceitos sobre o chamado trabalho escravo contemporâneo na região. Além disso, foram investigadas obras de autores que também apontam para as relações degradantes de trabalho na recente expansão do capital na fronteira da Amazônia, notadamente nas três décadas finais do século XX.

Assim, valendo-me da bibliografia disponível, foram delineadas as trajetórias e continuidades do trabalho escravo contemporâneo na região desde a extração da borracha baseada no sistema do “aviamento”,

² Denomina-se “aviamento” o sistema característico do ciclo econômico da extração da borracha na Amazônia pelo qual o dono das “casas aviadoras” financiava a coleta da borracha nos seringais mediante o adiantamento de dinheiro, de instrumentos de trabalho e de alimentos aos seringueiros. O débito era quitado com a borracha extraída dos seringais.

³ A escravidão contemporânea por dívida nos canaviais das Antilhas é um exemplo da *peonage*.

o ressurgimento desse sistema na extração da castanha e, mais tarde, nas formas “herdeiras”, desse tipo de trabalho, com nova roupagem, nas frentes de expansão pecuária e de desmatamento da década de 1960 em diante, quando passa a ser denominado trabalho escravo contemporâneo. Isto é, formas de relações de trabalho que em muito se assemelham ao antigo aviamento dos fins do século XIX e que perduraram na economia extrativa e na economia agropecuária do século XX na Amazônia.

SENZALAS SERINGUEIRAS: O TRABALHO COMPULSÓRIO DA BORRACHA

No final do século XIX e primeira década do século XX, aumenta a demanda de borracha no mercado mundial e, conseqüentemente, o seu preço. Na região amazônica, ocorre então um grande recrutamento de indígenas, caboclos e trabalhadores provenientes das regiões assoladas pela seca no Nordeste. Atraído pelas promessas de riqueza, esse contingente de trabalhadores se submete a relações de trabalho extremamente precárias e, não raro, a um endividamento que os escraviza. O endividamento era fator de imobilização e coação ao trabalho naquela época, como ainda é hoje. A escravidão já havia sido abolida, porém sua herança persistia.

Estudos sobre esse deslocamento de mão de obra são bastante ilustrativos das dificuldades que enfrentaram esses trabalhadores: “Os 24.300 trabalhadores regrediram à condição de miseráveis coletores, vivendo penosamente em seus tapiris”, percorrendo até 30 km diários “para colher na selva o *látex* avaro” (Cardoso, Muller, 1978, p. 181). Quase metade dos “soldados da borracha” morreu no abandono das selvas em virtude das péssimas condições de transporte, alimentação, doenças, maus tratos e conflitos (Neces, 2004).

Euclides da Cunha (1913),⁴ em viagens pela Amazônia em 1905, relata a vida do seringueiro espoliado que, “ao penetrar as portas que levam ao paraíso diabólico dos seringais abdica as melhores qualidades nativas e fulmina-se a si próprio”, pois, “nas paragens exuberantes [...]

⁴ Foi mantida a redação original da obra publicada em 1913.

o aguarda a mais criminosa organização do trabalho que ainda engenhou o mais desacomodado egoísmo”. O seringueiro, afirma Euclides, “realiza uma tremenda anomalia: é o homem que trabalha para escravizar-se”. Euclides calcula as dívidas contraídas pelo seringueiro desde a partida de seu estado de origem (passagem, hospedaria, alimentação, equipamentos de trabalho, armas e munições) e conclui que, na melhor das hipóteses, “ultimada a safra, este tenaz, este stoico, este indivíduo raro ali, ainda deve”. Soma-se a isso o fato de o seringueiro estar subjogado pelos “Regulamentos” ditados pelo patrão. Neles “vê-se o renacer de um feudalismo acalcanhado e bronco” (Cunha, 1913, p. 154, 335). Essa situação descrita pelo autor em muito se assemelha ao trabalho involuntário que ainda hoje persiste na Amazônia.

O sistema de trabalho escravizante que vigorava nos seringais também está descrito em um livro editado pelo governo da Província do Pará em 1886:

[...] o trabalhador é [...] uma espécie de escravizado do dono da fábrica que trabalha [...]. Sabemos de verdadeiras caçadas dadas em procura de trabalhadores evadidos. E ai dos que são apanhados! O fabricante de borracha, salvas honrosas exceções, é em geral um senhor por dívida de todos os seus trabalhadores. Seja qual for a safra anual, o trabalhador nunca está quite com o patrão: d’ahi a obrigação de trabalhar em cada anno seguinte para pagar o que ficou a dever em cada anno anterior. Por isto e só por isto, é que o trabalhador dos seringais não é só pobre mas em geral vive miseravelmente pagando-lhe o patrão sempre barato o trabalho e com gêneros enormemente caros. (Petit, 2003, p. 55)

Roberto Santos, em sua obra sobre a história econômica da Amazônia, reafirmando o testemunho da época acima descreve também o sistema:

[...] era um estabelecimento mercantil mas também uma prisão física, custodiada por fiscais armados e resguardada pelas distâncias continentais e ameaças da floresta que barravam a livre movimentação e informação do trabalhador. Nas fontes de recrutamento, a propaganda filtrava as más notícias e suscitava ilusões. (Santos, 1980, p. 114)

Depois de 1915, a extração seringueira entra em decadência devido à produção da Malásia. Novo surto de extração do produto vai acontecer durante a Segunda Guerra Mundial, com o bloqueio da borracha prove-

niente da Ásia⁵ e a premente necessidade de alimentar a indústria bélica dos aliados. O sistema de recrutamento agora é oficial e obrigatório. Os seringueiros são chamados de “soldados da borracha”⁶ e seu trabalho aviltante e indigno é cunhado de esforço de guerra.

O seringal se utilizava de um eficiente sistema de recrutamento e compulsão do trabalhador. Contava com um sistema policialesco de vigilância garantido por capangas armados – com o apoio da polícia oficial, em alguns casos, para prender o seringueiro em débito que ousasse fugir. A prisão física ocorria em consequência da dívida contraída no sistema do *aviamento*.

Esse sistema, comum desde os tempos da colônia, em que “o negociante sediado na capital supria de mantimentos a empresa coletora das ‘drogas do sertão’ para receber em pagamento”, ao final da expedição, não foi diferente nesse segundo surto de produção seringueira que durou até o final da segunda grande guerra.

O *aviamento* como uma forma tradicional de produção se repetiu tanto na coleta da castanha e do látex como na extração de diamantes do leito e das margens do rio Tocantins,⁷ já na fase da decadência da borracha após a primeira década do século XX (Silveira, 2001), assim como depois do pós-guerra. Esse sistema se fortaleceu também na agricultura e pecuária nas décadas subsequentes, tornando-se, assim, uma forma típica da economia local (Santos, 1980).

CASTANHEIROS E CASTANHAIS CATIVEIROS

Com a decadência da borracha, ocorre a relativa ascensão do comércio da castanha nas décadas posteriores à Segunda Guerra Mundial. O capital mercantil, liberado e tornado ocioso, orienta-se para a produção

⁵ Durante a Segunda Guerra Mundial, o Japão forma com Itália e Alemanha a Tríplice Aliança e fecha as rotas de comércio da Ásia com o Ocidente para debilitar as forças aliadas.

⁶ “Soldados da borracha” era a denominação dos jovens recrutados nas principais capitais do Nordeste (Fortaleza, Recife, São Luís e outras) e transportados aos seringais amazônicos para coletar o látex.

⁷ Silveira (2001) informa que os garimpos de diamantes descobertos nas margens do Rio Tocantins na região de Marabá e Jacundá começaram a ser explorados em 1926 e entraram em decadência nos anos de 1960. O trabalho de extração do diamante se dava tanto pela modalidade livre, na qual os garimpeiros se associavam no trabalho, como pela forma “cativa”, na qual o garimpeiro era “aviado”, isto é, submetido ao sistema do *aviamento*, pelo dono do garimpo.

e exportação desse produto, passando a reproduzir na extração deste as formas de organização e de exploração antigas utilizadas na extração da borracha (Emmi, 1988).

Marabá, no Sudeste do Pará, surge como o centro de coleta e comércio do produto na Amazônia Oriental. A cidade, com o maior porto e principal centro comercializador, chega a produzir e a exportar 40% da castanha brasileira no início dos anos 1970 (Petit, 2003).

A maioria dos coletores de castanha provinha do Maranhão, Norte de Goiás e baixo Tocantins. Os castanheiros chegavam à cidade de Marabá, alguns trazidos diretamente pelos contratadores de pessoal, poucas semanas antes do período da safra. Em Marabá e regiões circunvizinhas, a maioria dos castanhais tinha já seus donos e a servidão ao “barracão” era antiga. A sina do castanheiro era inerente ao labor servil e guardava similitudes com a lida do seringueiro e do caucheiro⁸ no que diz respeito à sua dependência em relação ao dono do “barracão”. Pagam-se os coletores com gêneros alimentícios e equipamentos necessários à sua sobrevivência na mata: armas, munição, facão, roupas, produtos de limpeza, querosene, sal, fósforos etc. Estes já entravam na mata devendo aos patrões porque já haviam recebido sua “mercadoria/dinheiro” (Emmi, 1988, p. 74) e quase sempre essa dívida se estendia à safra seguinte.

A “exploração não conhecia limites, e a sede de lucro mercantil reduzia os homens a simples mercadorias ‘alugadas’ ou ‘compradas’, colocadas à disposição do patrão” (Parternostro, apud Emmi, 1988). O poderio dos donos dos castanhais se caracterizava pelo domínio do crédito. Esse poder de financiar a produção era o pressuposto e a base do “aviamento”. O dono de castanhal detinha o monopólio do transporte e mantinha a relação de dependência dos trabalhadores devido ao endividamento e ao controle dessa força de trabalho. Para tal, se valia da força física e coerção de seus capangas e pistoleiros (Emmi, 1988), situação semelhante ao sistema de trabalho escravo hoje praticado na região.

⁸ Caucheiro designa o trabalhador que coleta a goma do caucho. O caucho (*Castilloa ulei*) é uma árvore originária da Amazônia e muito comum no Sudeste do Pará. Seu látex era extraído para a fabricação da borracha (Houaiss, 2001).

GRANDES PROJETOS E OMBROS ESCRAVOS

Os caminhos da ocupação da Amazônia brasileira, a partir de 1960,⁹ foram percorridos em várias frentes e desestruturaram as organizações sociais e produtivas existentes. A abertura de estradas e da ferrovia de Carajás, a exploração mineral em Carajás pela então estatal Cia Vale do Rio Doce – CVRD –, a construção da Hidrelétrica de Tucuruí, os incentivos fiscais para a pecuária extensiva e exploração madeireira e a migração dirigida (agrovilas) transformaram profundamente o contexto geográfico, político, ambiental e social da Amazônia e, em especial, a região Sul e Sudeste do Pará no decorrer das décadas de 1960, 1970 e 1980.

Com a abertura de estradas e da ferrovia instalaram-se hidrelétricas, siderúrgicas, serrarias, garimpos, empreendimentos agropecuários, numa avalanche de recursos e de problemas injetados em duas décadas e meia na região (Guerra, 2001, p. 133). A ilusão do progresso veio com as rodovias e com núcleos urbanos caóticos que se formaram em um curto espaço de tempo e foram ocupados por uma população composta de lavradores sem terra, posseiros, garimpeiros, madeireiros, pequenos comerciantes, empreiteiros, empresários e pistoleiros (Guerra, 2001, p. 115). A Amazônia, afirmam Hébette, Magalhães e Maneschi:

[...] foi objeto de um conjunto de políticas de integração, com instrumentos de grande envergadura para viabilizar a infraestrutura (rodovias, projetos de colonização oficial, novas fontes energéticas) e com vultosos subsídios para consolidar, de um lado a pecuária intensiva, sob a égide empresarial e, de outro, a expansão da mineração, a instalação de indústrias metalúrgicas, a disseminação de indústrias madeireiras e de outros ramos industriais. (2002, p. 30)

Todos esses fatores encadeados trouxeram e continuam a trazer uma leva ininterrupta de migrantes, vindos principalmente do estado do Maranhão, cuja grande maioria não encontra a vida e as perspectivas de trabalho esperadas. Essa população vai fincando barracos de madeira pelas bordas marginais das cidades ou se junta às levadas de peões aventu-

⁹ A política de integração regional implementada pelos militares na época visava expandir a fronteira econômica na Amazônia sob lemas como “Integrar para não entregar” e “Terra sem homens para homens sem terra”.

reiros vindos de fora ou trazidos pelos “gatos”¹⁰ e ruma para as frentes de expansão madeireira, agropecuária e carvoeira,¹¹ ávidas por mão de obra barata e servil. Tal situação se configura no cenário de “grilhões da moderna escravidão” (Sutton, 1994, p. 22).

Há ali um enorme contingente de aventureiros, peões e lavradores, à disposição dos fazendeiros e agenciadores, prontos a deixar a família em busca de um salário ilusório e de um trabalho seguro e rentável. É nessa cruel aventura que o sonhado eldorado mostrava sua pior face: a escravidão daqueles que quase sempre não tinham consciência de sua condição de escravizado e de hiperexplorado. Muitos trabalhadores são levados ao interior das fazendas para o serviço de derrubada da floresta, abertura de novas fazendas, manutenção de pastos e construção de cercas. Para fugir dos encargos trabalhistas, os fazendeiros se valem dos “gatos”, que se deslocam para os estados e regiões mais pobres, geralmente do Nordeste brasileiro, e contratam trabalhadores para os serviços de empreitadas nas fazendas, dando início ao círculo vicioso do trabalho escravo.

Nas fazendas, geograficamente isoladas, endividados pelas compras na “cantina”, no “barracão” ou nos mercados da cidade, onde é feito o “rancho” (compra mensal de alimentos), sem liberdade para sair, milhares de trabalhadores são obrigados a trabalhar como escravos. Muitos, ao tentar fugir, acabam sendo espancados e até mesmo assassinados (Figueira, 2004; Breton, 2002).

Os noticiários nacionais e internacionais, seja na mídia impressa seja eletrônica,¹² corroboram tais dados ao relatarem que brasileiros são escravizados nos confins das matas amazônicas. Segundo essas fontes, os trabalhadores são aliciados nos bolsões de pobreza e de desemprego das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Confinados em lugares ermos e distantes das fazendas, vivem em situações degradantes, submetidos a relações de trabalho servil, longe da visibilidade social e da consciência

¹⁰ O gato é o agenciador criado para isentar o patrão de vínculos pessoais ou empregatícios com os trabalhadores. Dessa forma, o trabalhador torna-se diretamente cativo do agenciador (dono do serviço). Contudo, é indiretamente cativo também do fazendeiro.

¹¹ As carvoarias constituem-se na nova modalidade de escravização da mão de obra no Sudeste paraense. O carvão vegetal supervalorizou-se no mercado local por suprir a energia para fundição de aço das guzeiras instaladas no parque industrial de Marabá.

¹² Segundo dados da Comissão Pastoral da Terra – CPT – a inserção na mídia sobre notícias de trabalho escravo cresceu mais de dez vezes em cinco anos.

dos empregadores. A incômoda “senzala contemporânea” está embrenhada na mata, é coberta de plástico preto ou de palhas de palmeira de babaçu, a água servida é a mesma que o gado usa, o homem é reduzido a instrumento, nenhuma forma de direito chega até ele nesses locais em que a dignidade humana não é levada em conta.

Há registro inclusive de que esse processo ocorra em fazendas de grandes corporações empresariais no Sudeste do Pará. Segundo relatório da Comissão Justiça e Paz, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB –, de 1980 a 1999 (CNBB, 1999) grandes empresas nacionais e multinacionais, proprietárias de extensas áreas de terra no Sul e Sudeste do estado aliciaram e escravizaram trabalhadores diretamente ou por intermédio de “gatos”. Dentre elas, o relatório cita empresas muito conhecidas como Volkswagen, Banco Mercantil, Bradesco, Bamerindus, Sul América/Atlântica Boa Vista e outras. A região,

[...] guarda as características de frente pioneira e incorpora, em sua expansão, as mais variadas formas sociais de produção, que abraçam, num leque, desde formas compulsórias de trabalho até relações puramente assalariadas, uma vez que a expansão capitalista não se efetiva de modo homogêneo e retilíneo. (Cardoso, Muller, 1978, p. 7)

Toda essa intrincada relação laboral constitui o cotidiano da penetração da Amazônia, nos seringais, nos garimpos, nos desmatamentos para abertura das fazendas. Essa forma de compulsoriedade laboral tornou-se “um estilo de exploração e uma forma de trabalho comum sempre que se trate de uma área com distâncias tão absolutas e dificuldades [...] e que encontra no lucro ou na propaganda a mola efetiva para seu desbravamento”. Nos latifúndios, “a relação do capital com o trabalho desconhece por completo qualquer medida legal, o que leva o trabalhador a ter de submeter-se a condições quase servis de trabalho”. O esforço oficial para uma “colonização social” acabou atraindo mão de obra excedente e barata que

[...] desprotegida e errante encontra no empresário o complemento necessário para transformar a migração, pela via da exploração, em elemento dinamizador da acumulação. A ideologia integradora e cheia de compaixão pelo nordestino e pela redenção do homem amazonense acabou, como no passado, dinamizando mecanismos que [...] preencheram necessidades de expansão econômica. Estado e grande empresa [...] terminaram por encontrar-se na senda batida da acumulação rápida através da espoliação dos trabalhadores. (Cardoso, Muller, 1978, p. 200)

Atualmente, embora essa situação se mantenha, outros elementos de ordem socioeconômica a tornam mais complexa ainda. O sistema de coerção, endividamento e compulsoriedade laboral prevalece implicitamente e se reflete nos “contratos”, o que leva à desigualdade e ao seu extremo, a escravidão. Modelos baseados na superexploração e escravização estão presentes na prática da exploração econômica da agropecuária, na estrutura latifundiária amazônica, dada a precariedade das vias de transporte, dificuldade de acesso, obstáculos naturais fluviais e florestais, isolamento geográfico, abundância de uma mão de obra marginal e flutuante de “peões do trecho”, “rodados”¹³ e aventureiros. Essa tem sido a forma reiterada de trabalho que viabiliza o lucro fácil buscado pelo capital. Embora essa relação encontre traços naturais de continuidade típica do trabalho sazonal e predatório na história econômica da Amazônia, não se pode deixar de relacioná-la com a realidade da corrosão das relações de trabalho hoje existentes.

A precariedade do trabalho nas sociedades pós-modernas, segundo Santos (2003) é um problema para as agendas de investigação. O trabalhador, hoje, é vítima do processo de exclusão da sua cidadania, ou do acesso a ela. Mediante o confisco de sua cidadania, os trabalhadores, vulnerabilizados pelo desemprego, emigração e expropriação da terra, passam de cidadãos a virtuais servos. O impedimento do acesso à cidadania significa o retrocesso do ser ao novo “estado natural” traduzido na precariedade da vida, na servidão. O trabalho perde a referência de produzir cidadania, reduz-se à dor da existência ao assumir formas degradantes, indignas (Santos, 2003, p. 17). O trabalho escravo se configura então como o extremo daquele estado de não cidadania.

O lavrador ou o carvoejador (trabalhador das carvoarias), aliciado para as frentes de trabalho no Sudeste paraense, também sofre as consequências locais da reconfiguração global do trabalho. Ao mundo do trabalho hoje se impõem profundas transformações, como a flexibilização dos direitos trabalhistas e precarização. Somem-se a essas, outras mudanças socioeconômicas que têm produzido o trabalho precário (Vasapollo, 2005; Antunes, Morais, 2004) e o trabalho degradante. É nessa escala

¹³ “Peão do trecho” é a denominação vulgar do trabalhador braçal que viaja à procura de trabalho num constante ciclo migratório e geralmente permanece poucos meses nesses postos de trabalho em fazendas, empreiteiras ou construtoras. O “rodado” às vezes designa uma categoria de trabalhador mais perdido do que o peão, noutras é uma versão atualizada do “peão do trecho”.

extrema, gerada por esse contexto, que o trabalhador acaba sendo escravizado, já que possui o *status* de não cidadão, pois foi também excluído do contrato social, está em condição de subcidadania. Se antes o lavrador fora expropriado da terra (Martins, 1981), na escravidão contemporânea é expropriado do seu corpo, de sua liberdade e de sua dignidade, pois dignidade é tudo e escravidão retira tudo (Castilho, 1997). Vale dizer, ele se transforma naquele “instrumento” definido por Aristóteles.

Na região, a relação colonial e predatória continua sendo a marca dos investimentos. A Amazônia, mais uma vez, se insere no contexto nacional como “supridora de matérias-primas extrativas e importadora de produtos manufaturados” (Silva, 2000, p. 59). Como consequência da estratégia oficial de desenvolvimento da região, o capital financeiro e industrial chegou com força avassaladora e produziu uma degradação humana e ambiental numa velocidade jamais vista.¹⁴

Tudo isso acontece há décadas na região à sombra do poder público local (polícia, judiciário e governos). E só há pouco tempo, mais precisamente a partir de 1993, o governo federal passou a realizar ações concretas e continuadas para erradicar o trabalho forçado no Brasil, especialmente no Sudeste paraense, região onde sua incidência é a maior do país, segundo dados do Ministério do Trabalho. A principal ação governamental nesse sentido foi a criação do Grupo Executivo de Repressão ao Trabalho Forçado – o GERTRAF – instituído em 1995 com a missão de coordenar e implementar ações de repressão ao trabalho forçado.

CONCLUSÕES

O “trabalho escravo” rural atual embora se assemelhe à escravidão antiga possui suas especificidades dentro da complexa rede da escravidão contemporânea. Manifesta-se metamorfoseado, híbrido e herdeiro da escravidão clássica e moderna tendo encontrado continuidade nos sistemas de superexploração humana em diferentes contextos históricos

¹⁴ Hoje, em Marabá, 14 pequenas siderúrgicas processam minério em ferro gusa e usam o carvão vegetal em fornos, sendo que o número de trabalhadores escravizados nas carvoarias fornecedoras tem aumentado vertiginosamente.

e geográficos, a despeito dos direitos e liberdades laborais inscritos nas constituições modernas, no direito internacional e nacional, os quais, em princípio, aboliram a escravidão.¹⁵

O trabalho “escravo rural contemporâneo” vigente na região amazônica, em geral se apresenta como degradante, precário, com baixa remuneração. A sua característica básica é o cerceamento da liberdade – proibindo o trabalhador de deixar o local de trabalho em razão da dívida adquirida no decurso do serviço ou antes dele –, do isolamento geográfico, da vigilância armada ou de qualquer outra forma intimidatória sobre os trabalhadores.¹⁶

A matriz social colonial, com seu traço escravocrata, patriarcal e autoritário (Ianni, 1978; Bosi, 2002; Freire 1984; Holanda, 2000; Ribeiro, 1995), que está na gênese da sociedade brasileira, irá fornecer o sustentáculo para que uma outra escravidão não fundada na lei¹⁷ chegue até os nossos dias.

Embora com características de continuidade, o fenômeno do trabalho escravo contemporâneo, na fronteira agropecuária do Sudeste do Pará, explica-se também pela crescente precarização do trabalho nas sociedades modernas. Não é um fenômeno do passado, mas produto da sociedade atual e se insere na ordem capitalista global, se se considera sua vertente neoliberal da flexibilização das relações e normas do trabalho, até atingir seu extremo, qual seja, o do trabalho sem remuneração. Configura-se como forma extrema e atípica de precariedade das relações trabalhistas, assim como de maximização de lucros e minimização de custos.

No aspecto produtivo, está associado à monocultura e se insere na reestruturação e desenvolvimento do capitalismo na Amazônia como produto direto ou indireto de políticas públicas implementadas ao longo dos últimos trinta anos com vistas a “inserir” a Amazônia, considerada

¹⁵ As Convenções 105 e 29 da Organização Internacional do Trabalho – OIT – coíbem o trabalho escravo (OIT, 1930 e 1957) e o Código Penal Brasileiro criminaliza sua prática no Artigo 149 (Brasil, 1940).

¹⁶ O Artigo 149 do Código Penal Brasileiro define os núcleos de ação que configuram o crime do trabalho escravo: o trabalho forçado por dívida, a vigilância que cerceia a liberdade, a proibição de deixar o local de trabalho, as condições indignas de instalação e alimentação e a jornada excessiva de trabalho (Brasil, 1940).

¹⁷ Embora se trate aqui especificamente do trabalho escravo no Sudeste do Pará, o trabalho escravo contemporâneo também ocorreu em datas recentes em canaviais de São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso, na colheita de mate no Rio Grande do Sul, no plantio da soja em Minas Gerais, na colheita de algodão na Bahia etc.

como “espaço vazio” e lugar do atraso, na modernidade. Com efeito, a exploração humana ganhou caminho para uma forma de superexploração até chegar ao extremo da escravidão humana e à degradação dos recursos naturais.

É segundo essa lógica de precarização do trabalho e de lucro a custo baixíssimo ou zero que o trabalho escravo se intensifica e se reativa. Os frutos da produção escravista como o couro, a carne, o leite e seus derivados, a madeira, o carvão, o aço, as joias etc. são de índole agroexportadora, daí afirmar-se que a economia escravista da Amazônia está inserida na moderna economia global. A carne exportada pode vir do gado alimentado num pasto cuja mata foi derrubada por peões escravizados, cuja pastagem foi roçada por lavradores escravizados; assim como o aço produzido pode ter sido aquecido pelo carvão produzido por carvoeiros escravizados; a joia de ouro pelo garimpeiro escravizado; assim pode ocorrer com a madeira do móvel; a soja exportada etc. E esses produtos chegam diariamente ao mercado exterior, fruto de relações criminosas e degradantes do homem e do ambiente.

A escravidão não se interrompeu com o nascimento da nova categoria de assalariados, nem com a abolição legal do cativo escravista, mas vestiu-se de novas e adaptativas roupagens contratuais (formais ou informais) porque não pôde se livrar de uma concepção ou gênese autoritária e iníqua que concebe algumas categorias de seres humanos como inferiores, exploráveis, em consonância com a acepção aristotélica da escravidão. Ela continuou sendo o extremo da desigualdade humana, porém muito mais econômica do que racial, diversa do que era outrora, relegando-nos o trabalho escravo contemporâneo como resquício ainda persistente na cadeia do fenômeno da escravidão. O estatuto de igualdade e dignidade não prevaleceu nas décadas que sucederam a abolição da escravatura e homens e mulheres, na prática, continuaram sendo tratados como coisas, como propriedades, antijurídicas sim, mas propriedades.

Os fundamentos éticos que justificavam o trabalho subordinado compulsório em outras épocas no Brasil (trabalho escravo do negro, do índio, do caboclo) contribuem para o entendimento do trabalho escravo hoje. A escravidão atual, sem banalizar as atrocidades e peculiaridades da escravidão antiga, mantém com essa, profundas relações hereditárias. Ela é tanto moderna como arcaica. Ela é inteiramente moderna e empresarial. É uma forma produtiva que usa mão de obra escrava numa lógica capitalista mediante a redução dos custos de produção baixados quase

a zero e paradoxalmente não capitalista. O trabalho escravo permitiu a expansão econômica da Amazônia. Isso só foi possível pela “supressão do salário” que produziu o “trabalho puro”, trabalho “desprovido de humanidade, que é a humanidade do trabalhador”, assim, pôde reproduzir o escravo (Martins, 2003, p. 81).

Mas o trabalho escravo não ressurgiu por acaso. Isso ocorre devido aos efeitos das políticas públicas implementadas na região nas últimas décadas. A degradação do trabalhador e do ambiente também é fruto de uma opção do modelo de desenvolvimento imposto oficialmente na Amazônia e levado às últimas consequências por setores da iniciativa privada. E, paradoxalmente, o trabalho escravo só persiste pela ausência do Estado nessas mesmas regiões, para coibi-lo ou erradicá-lo.



Jorge Luis Ribeiro dos Santos

Natural de Inhapim, MG, mas reside em Marabá no Pará. Graduado em Direito pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Mestre em Ciências Criminais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais da Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre – PUC-RS. Sua dissertação, *Trabalho compulsório no Sudeste do Pará: uma nova escravidão?*, foi orientada pelo Professor Doutor Luis Fernando Barzotto da Faculdade de Direito da PUC-RS, de Porto Alegre. Atualmente é professor na Faculdade Metropolitana e doutorando em Direito no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará – UFPA. Ex-bolsista IFP, turma 2003. E-mail: jorgeribeirosantos@bol.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, R.; MORAIS, M. A. *O Averso do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ARISTÓTELES. *A Política*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BOSI, A. *A Dialética da colonização*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BRASIL. Leis e Decretos. *Código penal brasileiro*: decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL/Decreto-Lei/Del2848compilado.htm. Acesso em: 20 nov. 2008.

- BRETON, B. Le. *Vidas roubadas: a escravidão moderna na Amazônia brasileira*. São Paulo: Loyola, 2002.
- CARDOSO, F. H.; MULLER, G. *Amazônia: expansão do capitalismo*. 2. ed. São Paulo: CEBRAP / Brasiliense, 1978.
- CASTILHO, E. W. *Em busca de uma definição jurídico-penal de trabalho-escravo*. (s.l:s.n), 1997.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. *Trabalho escravo nas fazendas do Pará e Amapá: 1980-1998*. Belém, 1999. (Relatório)
- CUNHA, E. da. *À margem da história*. 2. ed. Porto: Livraria Chardon, de Lelo & Irmão, 1913.
- EMMI, M. F. *A Oligarquia do Tocantins e o domínio dos castanhais*. Belém: Gráfica e Ed. UFPA, 1988.
- FIGUEIRA, R. R. *Pisando fora da própria sombra: a escravidão por dívida no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- FREIRE, G. *Casa grande e senzala*. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1984.
- GUERRA, G. A. D. *O Posseiro da fronteira: camponato e sindicalismo no Sudeste paraense*. Belém: UFPA/NAEA, 2001.
- HÉBETTE, J.; MAGALHÃES, S. B.; MANESCHI, M. C. (orgs.). *No mar, nos rios e na fronteira: faces do camponato no Pará*. Belém: Universitária, 2002.
- HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. Lisboa: Gradiva, 2000.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IANNI, O. *A Luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- MARTINS, J. de S. *O Cativo da terra*. São Paulo: LECH, Ed. Ciências Humanas, 1981.
- _____. *O Combate ao trabalho forçado no Brasil*. In: JORNADA DE DEBATES SOBRE TRABALHO ESCRAVO, 1. *Anais*. Brasília: Ministério da Justiça, Ministério do Trabalho e Emprego, 2003, p. 25.
- MENDES, A. G. *Trabalho escravo contemporâneo no Brasil: interpretando estratégias de dominação e de resistência*. Viçosa, 2002. Dissertação (Mestrado). UFV.
- NECES, M. V. A Heróica e desprezada batalha da borracha. *Revista História Viva*, n. 8, p. 12, jun. de 2004.
- OIT. *Convenção 105: sobre a abolição do trabalho forçado, 1957*. Disponível em: www.oitbrasil.org.br/trabalho_forçado/oit/convencoes/convencoes.php. Acesso em: 10 nov. 2008.
- _____. *Convenção 29: sobre o trabalho forçado ou obrigatório, 1930*. Disponível em: www.oitbrasil.org.br/trabalho_forçado/oit/convencoes/convencoes.php.18. Acesso em: 20 nov. 2008.
- PETIT, P. *Chão de promessas: elites políticas e transformações econômicas no estado do Pará pós-64*. Belém: Paca-Tatu, 2003.
- RIBEIRO, D. *O Povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SANTOS, B. de S. Poderá o Direito ser emancipatório? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 65, p. 17, maio 2003.
- SANTOS, J. L. R. dos. *Trabalho compulsório no Sudeste do Pará: uma nova escravidão?* Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado). PUC-RS.
- SANTOS, R. *História econômica da Amazônia*. São Paulo: TA Queiroz, 1980.
- SILVA, F. C. Raízes amazônicas, universidade e desenvolvimento regional. In: MELLO, A. F. (org.). *O Futuro da Amazônia: dilemas, oportunidades e desafios no limiar do século XXI*. Belém: Ed. UFPA, 2000, p. 6.
- SILVEIRA, C. G. *Uma cidade submersa: memória e história de Jacundá (1915-1983)*. Belém: Paca-Tatu, 2001.
- SUTTON, A. *Trabalho escravo: um elo na cadeia da modernização no Brasil de hoje*. São Paulo: Loyola, 1994.
- VASAPOLLO, L. *O Trabalho atípico e a precariedade*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

