



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação
Curso de Especialização em
Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça

Cristiana Santos Teixeira

CONSELHO ESCOLAR: reflexões sobre gênero e raça

Brasília – DF

2014

CRISTIANA SANTOS TEIXEIRA

CONSELHO ESCOLAR: reflexões sobre gênero e raça

Monografia apresentada a Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do grau de Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça.

Professora Orientadora: Dr^a Denise Maria Botelho

Brasília – DF

2014

CRISTIANA SANTOS TEIXEIRA

CONSELHO ESCOLAR: reflexões sobre gênero e raça.

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça do (a) aluno (a)

Cristiana Santos Teixeira

Dr^a Denise Maria Botelho

Professor-Orientador

Dr^a Priscilla Maia

Professor-Examinador

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles e aquelas que contribuíram de forma direta e indireta para a construção deste estudo.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo principal investigar e compreender o Conselho Escolar – elemento que compõe a política de Gestão Democrática do Ensino Público – em suas relações de poder e resistência, enquanto espaço para o cuidado de si e interseccionalidade entre gênero e raça. Por meio da pesquisa qualitativa, análise do discurso, interpretação documental e revisão bibliográfica, buscou-se ainda, investigar qual tem sido a participação das mulheres negras entrevistadas no colegiado; identificar como as experiências dessas mulheres negras podem contribuir para que se (re) pense o Conselho Escolar enquanto espaço para o cuidado de si e, por fim, refletir sobre a importância e contribuição da política gestão democrática do ensino para a comunidade escolar e local, quando pensada e implementada levando em consideração o viés de raça e gênero.

Palavras-chave: Conselhos Escolares – gênero – raça

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Título da tabela 1: mulheres negras entrevistadas	11
Tabela 2 – Título da tabela 2: atas das reuniões do Conselho Escolar	30
Tabela 3 – Título da tabela 3: atas das reuniões do Conselhos Escolar	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade

CF – Constituição Federal

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

Dieese – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DODF – Diário Oficial do Distrito Federal

DF – Distrito Federal

FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LODF – Lei Orgânica do Distrito Federal

MEC – Ministério da Educação

UNESCO - Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

SABs – Sociedades Amigos do Bairro

SEB/MEC – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

SINPRO-DF – Sindicato dos Professores do Distrito Federal

UF – Unidade da Federação

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	8
1. Procedimentos teórico-metológicos da pesquisa	10
2. Configuração Geral do Trabalho	12
CAPITULO 1 – CONSELHO ESCOLAR: RELAÇÕES DE PODER E RESISTÊNCIA	14
1. Gestão Democrática e Conselhos Escolares.....	15
2. Conselho Escolar: qual tem sido a participação das mulheres negras entrevistadas?..	24
2.1 Motivos que conduziram a participar do Conselho Escolar	25
2.2 As relações entre representantes e representados e os assuntos discutidos nos colegiados.....	27
2.3 A participação na construção do Projeto Político Pedagógico.....	32
2.4 A Formação específica e continuada	35
2.5 A participação das mulheres negras entrevistadas.....	37
CAPÍTULO 2 – CONSELHO ESCOLAR: REFLEXÕES ACERCA DA INTERSECCIONALIDADE ENTRE GÊNERO E RAÇA E DO CUIDADO DE SI.....	40
1. “M.F.” – auxiliar de educação.....	44
2. “B” – professora	46
3. “V” – auxiliar de educação que atua na secretaria da escola.....	49
4. “P” – aluna	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE.....	62
APÊNDICE “A”	63
APÊNDICE “B”	65
APÊNDICE “C”	66
APÊNDICE “D”	67
APÊNDICE “E”	68
APÊNDICE “F”	69

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O acesso à escolarização, mais do que a simples transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, permite aos sujeitos a inclusão na sociedade e a mobilidade social ascendente tão almejada por aqueles que sempre estiveram à margem do processo produtivo, mesmo que esta não constitua uma educação emancipadora. Numa sociedade marcada pela naturalização das desigualdades sociais, raciais e de gênero, a educação é considerada, por muitos, um dos mecanismos de inserção social.

No início do século XX, as organizações negras tiveram um papel fundamental na promoção e divulgação de cursos de alfabetização direcionados a população negra. Após a primeira metade do século, as ações destas entidades e movimentos sociais negros tomaram outra dimensão, ao invés de prover a educação dos negros, estes passaram a cobrar do Estado políticas educacionais que incluíssem a população negra nos sistemas de ensino público (GOMES, 2009, p.46).

Embora o nível educacional da população negra tenha crescido devido às ações dos movimentos negros e as políticas públicas com recortes raciais implementadas pelo Estado nos últimos anos – como é o caso da Lei 19639/2003 que trata do Ensino de História da África e Afro-Brasileira – os dados estatísticos produzidos por institutos de pesquisa, como o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que as desigualdades educacionais entre brancos e negros persistem.

Osório e Soares (2005) acompanharam uma geração de brasileiros nascidos em 1980, num trabalho denominado “documentário estatístico” da produção das diferenças educacionais entre negros e brancos, que ingressaram no antigo primeiro grau em 1987, ano em que a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) incluiu no questionário a pergunta cor ou raça.

Com relação à alfabetização, os dados revelaram que um número significativo de alunos/as brancos/as, provavelmente por terem frequentado o ensino pré-escolar, ingressaram no primeiro grau sabendo ler e escrever, ao contrário de grande parte das crianças negras que foram alfabetizadas a partir dos sete anos. Isso mostra que as diferenças educacionais entre negros/as e brancos/as se fazem presentes no início da vida escolar.

Dessa geração pesquisada, em todas as idades a proporção de negros/as fora da escola, em cursos supletivos ou de alfabetização de adultos é maior que a de brancos/as, assim como

a defasagem idade-série. Um dado importante abordado pela pesquisa e que também é um dos fatores que levam a evasão escolar dos/as alunos/as negros/as é o ingresso precoce no mercado de trabalho. Nos anos entre 1992 e 1995 o número de estudantes negros/as que trabalhavam era maior que o de brancos/as. A partir de 2001 a situação se inverteu, e por possuírem um grau maior de instrução os alunos/as brancos/as passaram a ocupar com mais facilidade os empregos formais. No ano de 2003, estando os/as participantes com 23 anos, apenas 1% dos negros/as conseguiram concluir o ensino superior, número cinco vezes menor que o dos brancos/as.

Partindo dessa conjuntura, se faz necessário que não apenas as políticas educacionais que possuem um recorte racial e de gênero se comprometam com a eliminação das desigualdades educacionais entre negros/as e brancos/as, mas que também as políticas universalistas passem a considerar nas suas práticas, o viés racial e de gênero.

O processo de gestão democrática da educação pública no Brasil é resultado das pressões exercidas pelos movimentos sociais, pois sendo a escola um micro espaço onde as relações presentes na sociedade são reproduzidas, faz-se necessário que este ambiente seja também democratizado, não apenas no que se refere ao acesso, mas ainda nas relações de poder e hierarquias que nele são estabelecidas. Dentro dessa perspectiva, o Conselho Escolar constitui um importante mecanismo de participação no qual seus membros ocupam a função de co-responsáveis pela direção da escola e onde os diversos segmentos da comunidade escolar e local estão sendo representados.

Sendo assim, o presente estudo tem por objetivo principal investigar e compreender o Conselho Escolar – elemento que compõe a política de Gestão Democrática do Ensino Público – em suas relações de poder e resistência, enquanto espaço para o cuidado de si e interseccionalidade entre gênero e raça. Por meio da pesquisa qualitativa, análise do discurso, interpretação documental e revisão bibliográfica, buscou-se ainda, investigar qual tem sido a participação das mulheres negras entrevistadas no colegiado; identificar como as experiências dessas mulheres negras podem auxiliar a construção de práticas pedagógicas e, por fim, refletir sobre a importância e contribuição da política gestão democrática do ensino para a comunidade escolar e local, quando pensada e implementada levando em consideração o viés de racial.

Comprendemos, que as experiências cotidianas das mulheres negras enquanto participantes do Conselho Escolar e moradoras da comunidade local, se analisadas sob o viés de gênero e raça, podem oferecer subsídios à luta pela transformação da realidade educacional da população negra. Conhecer as formas como as relações de poder e resistência se

manifestam no ambiente escolar pode ampliar o debate não apenas para a importância do processo de gestão democrática do ensino, mais para a importância da existência de um espaço democratizado que acolha os debates e as ações a serem empreendidas no combate ao racismo e às desigualdades raciais na educação.

1. Procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa

Para tentar responder os objetivos traçados neste estudo, optamos por utilizar a pesquisa qualitativa, por concordarmos que “muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo” (TRIVIÑOS, 2009, p.120). Além disso, o método qualitativo permitirá uma maior aproximação entre a pesquisadora e os atores sociais pesquisados, o que facilita conhecer e compreender melhor suas perspectivas. Todavia, isso não significa que deixaremos de fazer uso de dados quantitativos que venham a contribuir com o trabalho.

O uso do método qualitativo passou a ser fortemente aderido por pesquisadores na área da educação nas décadas finais do século passado, embora anteriormente diversas pesquisas o tivessem utilizado como recurso metodológico. A pesquisa qualitativa surge como uma alternativa para aqueles que se opunham a utilização dos métodos rígidos de investigação impostos pelas ciências físicas e naturais, que promovia a separação entre o pesquisador e os pesquisados, garantindo uma suposta neutralidade. Diferente dos métodos quantitativistas até então utilizados, a pesquisa qualitativa “se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores-formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (ANDRÉ; GATTI, 2010, p.31).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no ano de 2011 para compor a dissertação de mestrado intitulada “*Conselhos Escolares do Paranoá-DF: a participação dos atores sociais negros*”, também sob orientação da Pro^a Dr^a Denise Maria Botelho. Na época, os critérios estabelecidos para a escolha dos entrevistados/as foram: se autodeclarar negro/a ou pardo/a e ser membro do Conselho Escolar. Neste trabalho, porém, utilizaremos não apenas o recorte racial, mais também o de gênero. Pois as entrevistas realizadas com as participantes negras se mostraram bastante produtivas e suscitaram outras inquietações que não foram abordadas no estudo dissertativo.

As escolas onde a pesquisa ocorreu estão localizadas na zona urbana do Paranoá. A antiga Vila Paranoá teve início em 1957 quando os primeiros operários que vieram construir a barragem fixaram residência no local. Classificado como Região Administrativa (RA) VII, o Paranoá (zona urbana) teve seus limites atuais fixados em 1989.

Seguindo um recorte de gênero que atendesse aos objetivos traçados neste estudo optamos por analisar o discurso das seguintes entrevistadas.

Tabela 1 – Mulheres negras entrevistadas

Escola	Ator Social ¹	Cor	Idade	Sexo	Formação	Cargo/Função
A	“B.”	Negra	47	Feminino	Nível Superior	Professora
	“V.”	Negra	41	Feminino	Nível Médio	Auxiliar de Educação (atua na secretaria da escola)
B	“M.F.”	Negra	56	Feminino	Nível Médio	Auxiliar de educação (atua na limpeza da escola)
D ²	“P.”	Parda	20	Feminino	Nível Médio incompleto	Aluna

Além das entrevistas, as visitas às escolas pautaram-se na coleta de documentos para análise, que consistiam no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas atas das reuniões dos Conselhos Escolares. Na escola A, foi possível o acesso a uma cópia digitalizada do PPP. Constatou-se ainda que a escola B não possuía o documento há dois anos e, na escola D, o mesmo não foi encontrado nos momentos das solicitações.

Ter acesso às atas das reuniões do Conselho Escolar não se mostrou uma tarefa fácil. As instituições impuseram vários empecilhos, tais como: “o responsável pelo caderno de atas não está aqui hoje.”; “Preciso consultar a Regional de Ensino para saber se esse documento pode ser disponibilizado”; “Volte outro dia, hoje não será possível atendê-la”. Depois de superada tais barreiras e as desconfianças sobre a pesquisa, aos poucos foi possível o acesso às atas do Conselho Escolar, mas ainda assim, com restrições, como no caso da escola B, que só dispuseram a leitura e análise das atas se, posteriormente, as anotações sobre as mesmas fossem apresentadas à Presidente do Conselho Escolar. Assim, como tal documento se fazia fundamental para a pesquisa em curso, ocorreu, então, a submissão a “prévia censura”. A

¹ Os atores sociais negros entrevistados serão identificados na pesquisa pela letra inicial do nome.

² Na tabela, não fazemos menção a escola “C” porque nela entrevistamos apenas um participante.

desorganização do material também dificultou o trabalho, pois alguns funcionários não sabiam onde estavam as atas ou estas eram misturadas em outros cadernos de registro, como por exemplo, o caderno de atas das reuniões pedagógicas. Por serem documentos que não podiam sair das escolas ou fotocopiados, a leitura destes e consequentes anotações ocorreram nas instituições de ensino pesquisadas.

Para analisar a fala das entrevistadas utilizamos como recurso a Análise de Discurso que não pode ser compreendida como uma metodologia, mas sim como uma disciplina de interpretação da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise. Na Análise de Discurso existem diferentes abordagens teóricas, ou estilos, que são desenvolvidos nas áreas das ciências humanas. Mas que parecem compartilhar o pensamento de que linguagem não é um elemento neutro, uma vez que o discurso sofre influências da construção social (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Pode-se afirmar que o *corpus* da AD [Análise do Discurso] é constituído pela seguinte formulação: ideologia + história + linguagem. A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar (...) o sujeito tem a ilusão de ser dono do seu discurso e de ter controle sobre ele, porém não percebe estar dentro de um contínuo, porque todo o discurso já foi dito antes (CAREGNATO, MUTTI, 2006: 680-681).

Portanto, ao se interpretar os discursos, sejam eles verbais ou não verbais, é importante o/a pesquisador/a estar ciente das influencias ideológicas e da sujeição inconsciente dos conhecimentos coletivos que são interiorizados pelos indivíduos. Mas, assim como o interpretado, o intérprete também está sujeito às influencias sociais, o que faz com que a interpretação não se torne única ou absoluta (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

2. Configuração geral do trabalho

O presente estudo encontra-se estruturado da seguinte forma:

- Capítulo 1: aborda, de forma breve, os conceitos de poder e resistência desenvolvidos por Michel Foucault, a trajetória de alguns movimentos sociais em educação, bem como a constituição da Política de Gestão Democrática e instituição dos Conselhos Escolares. Por meio da análise da fala das entrevistas e documentos a que tivemos acesso, busca-se também inferir sobre qual tem sido a participação das mulheres negras no Conselho Escolar.

- Capítulo 2: analisamos, partindo da perspectiva de raça e gênero, pequenos fragmentos dos relatos de vida das entrevistadas. Discutimos sobre a importância pedagógica dessas experiências, no âmbito da gestão democrática do ensino, e para o cuidado de si – conceito também trabalhado por Foucault.
- Considerações finais: retomamos as ideias principais desenvolvidas ao longo do estudo e retomamos a importância da Política de Gestão Democrática, quando pensada e implementada a partir do viés de raça e gênero.

CAPÍTULO 1- CONSELHO ESCOLAR: RELAÇÕES DE PODER E RESISTÊNCIA

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos, facilmente, sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 2009: 132).

Ao tratar da genealogia do poder, não enquanto teoria, mas como prática social que se constitui de forma heterogênea e se manifesta nas interações cotidianas, Foucault (1979; 2009) constata que o poder não está concentrado somente nas mãos do Estado ou de determinada classe social dita dominante, ele as atravessa e se insere nas pequenas situações vivenciadas no dia a dia por diferentes atores sociais. (MACHADO, 1979: X).

Quando se propôs a investigar e desenvolver a genealogia do poder, Foucault (1979:182-191) estabeleceu algumas “precauções” metodológicas. Procurou focar as investigações não no centro, mas nas periferias, nas ramificações, constituindo as análises de maneira ascendente. O que talvez defina sua opção por trabalhar com as instituições locais, regionais e materiais. Ao analisar a história da penalidade, percebeu que as mesmas técnicas incididas aos indivíduos enclausurados se mostravam presentes em outras instituições, a saber: o exército, a fábrica, a escola, dentre outras. Os termos macro e micro são empregados por Foucault a fim de melhor definir o que seria esse poder central do Estado e o que se definiria como poder periférico ou subpoder que podem ou não estar anexados aos aparelhos de Estado (MACHADO, 1979: XII).

Outra “preocupação” consiste em investigar o poder na sua relação direta com o objeto e não mantê-lo somente no plano da intenção. “Portanto, não perguntar porque alguns querem dominar, o que procuram e qual é sua estratégia global, mas como funcionam as coisas ao nível do processo de sujeição” (FOUCAULT, 1979: 182). Quando se trata de poder, não existe uma relação binária entre detentores e alijados, pois, é preciso compreender que na visão do autor, “o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em função de exercer este poder e de sofrer sua ação”. (FOUCAULT, 1979: 183).

Em *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões* (2009), Foucault descreve um tipo de poder que incide diretamente sobre o corpo. Mas, diferente de outros tipos de poder que impõem proibições e obrigações explícitas, este se trata de um poder constante, que não

oferece trégua e costuma agir em silêncio, de maneira sutil, “modesta”, “desconfiada”. Tal poder quando comparado ao exercido pelos aparelhos de Estado, se mostra pequeno, embora bastante eficaz na sua dupla função de “fabricar corpos submissos e exercitados”. Trata-se do poder disciplinar que organiza espaços, controla o tempo, vigia e se impõe sobre os comportamentos e movimentos do corpo, a fim de moldá-lo e torná-lo útil. Em contrapartida, além de produzir corpos “dóceis”, o poder disciplinar os hierarquiza e individualiza, princípios que interferem negativamente na sua capacidade de resistência e luta política. No entanto, faz-se necessário ressaltar, que na visão de Foucault, o poder disciplinar não exerce apenas funções negativas. Ele também é produtor de saberes e realidades e isso se deve, principalmente, a sua eficácia produtiva e transformadora. (FOUCAULT, 2009: 133-164; MACHADO, 1979: XV-XVI).

Pensar em poder implica, ainda, refletir sobre resistência, pois “se não há resistência, não há relações de poder” (FOUCAULT, 2004: 268). E, assim como o poder, a resistência se manifesta nas relações cotidianas, não está centrada em um ponto ou lugar determinado. Ela perpassa as interações sociais, cria e provoca mudanças nas estruturas de poder. (MACHADO, 1979: XIV).

Quando transpomos – observando certos limites metodológicos, ideológicos e de aplicabilidade – os pensamentos de Michel Foucault acerca da genealogia do poder para o contexto educacional brasileiro, é possível perceber uma série de pontos convergentes no que diz respeito às relações de poder e resistência. Nas linhas que se seguem, descreveremos algumas ações de resistência empreendidas por movimentos sociais reivindicando maior participação no processo educativo, entre elas, as que resultaram na criação da política de gestão democrática do ensino público e conseqüentemente nos Conselhos Escolares, nosso objeto de análise.

1. Gestão Democrática e Conselhos Escolares

Em um estudo que investigou a participação popular na expansão dos ginásios na cidade de São Paulo na década de 50 do século passado, Sposito (1983) destacou a atuação e importância dos movimentos populares para o crescimento da rede pública de ensino do estado, pesquisa que serviria de base para muitos educadores e grupos sociais, que na década de 80, almejavam a democratização da educação brasileira. Esse processo de mobilização social teve como aliado importante as Sociedades Amigos do Bairro (SABs), que encaminhava ao Poder Público as demandas por escola e infra-estrutura para o funcionamento

das mesmas. Embora a investigação tivesse como foco a expansão dos ginásios, Sposito pode constatar ainda, que “enquanto alguns grupos já demandavam a continuidade dos estudos para seus filhos, outros ainda tinham que se mobilizar para conseguir o acesso à escola primária” (CAMPOS, 1991, p.58).

Tempos depois, a pesquisa realizada por Campos (1991) entre os anos de 1979 e 1980 verificou que a necessidade de brigar pelo acesso ao não mais denominado ginásio, mas sim 1º grau de ensino, persistia e era encabeçada por mulheres, que na condição de mães exigiam creches e escolas para os filhos e filhas. Protagonismo que tem sido invisibilizado por alguns estudos acadêmicos que investigam os movimentos sociais, uma vez que utilizam termos “sexualmente cegos”, como associação de pais e mestres, reunião de pais, professorado, família, para se referir a essas mulheres (CARVALHO; VIANNA, 1995, p. 38).

O fato de utilizar indistintamente termos neutros, masculinos ou femininos, sem nenhum critério definido, é na verdade uma consequência de não se estar levando em conta que o gênero das educadoras e das mães de alunos [e alunas] faz diferença na forma, nos limites e nas potencialidades, nas relações que estabelecem entre si e dos movimentos nos quais são as principais protagonistas (idem, p. 38).

Na angústia de ter que esperar que as denúncias e reivindicações resultem em ações governamentais, muitas organizações, compostas por mulheres e homens, sob todas as dificuldades constroem suas próprias escolas por meio de mutirões e mantêm como base o trabalho voluntário, que embora possa ser compreendido como uma super-exploração não deixa de ser um empreendimento que reforça a identidade coletiva (CAMPOS, 1991).

Carvalho conceitua os movimentos sociais que surgiram a partir da década de 70 como sendo

organizações políticas formadas por diferentes segmentos e sujeitos imbuídos de objetivos, ideologias e processos que expressam um projeto pelo qual os sujeitos passam de uma situação passiva frente determinada realidade, para uma situação ativa reivindicatória e confrontacional ao modelo de desenvolvimento vigente (2003, p. 22).

A necessidade seja por bens de serviço, melhoria das condições de sobrevivência, contra o racismo, preconceito, discriminação, une as pessoas, constitui os movimentos sociais e constrói o pensamento político.

Para Teixeira,

A crise do Estado, que não consegue dar respostas às demandas da sociedade, sobretudo dos segmentos mais empobrecidos, conduz ao surgimento dos segmentos

sociais. Constituem-se como atores sociais políticos, construindo sua identidade e autonomia com nova maneira de encarar o Estado e de agir coletivamente para expressar suas aspirações e necessidades.

Segmentos sociais se organizam não apenas em torno de necessidades materiais ou de realização de políticas públicas que atendam as carências, mas em busca de seu reconhecimento como sujeito, de construção e efetivação de direitos e de uma cultura política de respeito, às liberdades, à equidade social, à transparência das ações do Estado (1997, p.180).

Segundo Arroyo, os movimentos sociais por educação agiram como pedagogos e reeducaram a cultura política ao instituírem a escola como um direito e não um presente ofertado ao povo pelos governantes, isso se tivermos em mente que “a formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, da luta por melhores condições” (2003, p.31).

Na década de 80, devido o processo de redemocratização do país, a mobilização dos movimentos sociais em favor da educação foi direcionada para a democratização da gestão escolar. Diferente da primeira compreensão de democratização que previa apenas o acesso à educação, a gestão democrática passa a ser entendida como “a participação consciente do coletivo escolar em busca de uma identidade para a instituição educativa que responda aos anseios da comunidade” (CONCEIÇÃO, ZIENTARSKI, PEREIRA, 2006, p.1). Segundo Sposito (1999) é difícil avaliar e inferir as contribuições dos movimentos sociais – que nem sempre são frutos de partidos políticos ou sindicatos – para a ampliação do conceito de democracia, pois quando os movimentos feministas questionam as desigualdades educacionais entre homens e mulheres e as relações estabelecidas no contexto educacional ou quando os movimentos negros reivindicam mudanças curriculares, estes trazem para o âmbito da esfera pública novas orientações que obrigam o Poder Público e os estabelecimentos de ensino a se adequarem a essas demandas e realidades, muitas vezes ignoradas, silenciadas, invisibilizadas.

Na visão de Cury,

a gestão democrática é mais do que a exigência de transparência, e impessoalidade e moralidade. Ela expressa tanto a vontade de participação que tem se revelado lá onde a sociedade civil conseguiu se organizar autonomamente quando o empenho por reverter a tradição que confunde os espaços públicos com os privados.

A gestão democrática é também a presença no processo e no produto de políticas de governo. Os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença nos momentos de elaboração (2009, p. 55).

Contrário à concepção tecnicista de que o planejamento deve ser realizado apenas por aqueles que dominam o conhecimento supostamente necessário à execução do mesmo,

impedindo assim a participação de outros segmentos, como a comunidade, Mendonça defende que a gestão democrática é

...um conjunto amplo de procedimentos que inclui todas as fases do processo de administração, desde a concepção de diretrizes de política educacional, passando pelo planejamento e definição de programas, projetos e metas educacionais, até as suas respectivas implementações e procedimentos avaliativos (2000, p. 69).

Entidades, como Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional de Educação (ANDE), Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), influenciados pelo processo de redemocratização do país, exigiam a democratização da gestão da educação. Segundo Mendonça, esses movimentos que reivindicavam a participação na gestão escolar faziam ainda, uma

crítica ao excessivo grau de centralismo administrativo; a rigidez hierárquica de papéis no sistema de ensino; ao superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o conseqüente enfraquecimento da autonomia como unidade de ponta do sistema; a separação entre planejamento e execução das atividades educacionais e a exclusão dos agentes educacionais dos processos decisórios (1998, p.11).

É nesse cenário por busca de participação que os conselhos, assumem um papel importante na formulação, implantação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas, além de constituírem um espaço para a gerência de conflitos.

A palavra conselho vem do latim *Consilium* e envolve os atos de ouvir e ser ouvido, diálogos e ações que devem respeitar o princípio da publicidade, uma vez que age na condição de representante. Entre as funções que um conselho pode assumir estão: as normativas, consultivas e deliberativas. Os conselhos ligados a educação estão presentes no Brasil desde o Império, e em diversos momentos assumiram uma postura tecnicista sendo compostos por especialistas e técnicos supostamente mais qualificados para realizar essas tarefas do que os cidadãos (CURY, 2009).

Embora houvesse, desde o início da década de 80, experiências de democratização da gestão da educação básica nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso, Distrito Federal, foi somente com a Constituição de 1988 que a gestão democrática passou a fazer parte do texto legal, enquanto um princípio da educação nacional. Entre as Comissões e subcomissões encarregadas de acompanhar e discutir a construção do texto estavam os setores que representavam o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que defendiam a

participação da comunidade local no contexto escolar. “Para esse setor, formar cidadãos para uma sociedade participativa e igualitária pressuporia vivências democráticas no cotidiano escolar traduzidas, na presença de mecanismos participativos de gestão da própria escola e dos sistemas de ensino”. Contrário a tal proposta, estava o setor composto por representantes das instituições particulares e confessionais, cuja intenção era limitar o nível de participação. Na redação final do texto legal, a gestão democrática ficou restrita às instituições públicas de ensino e condicionada a legislação complementar. O que significou “uma conquista por parte dos segmentos comprometidos com a democratização da educação, representou uma derrota à medida que teve sua abrangência limitada a sua operacionalização obstaculizada” (ADRIÃO; CAMARGO, 2003, p. 2-5).

De acordo com a Constituição Federal (1988),

Art. 206. – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC nº 19/98 e EC nº 53/2006) (...)
VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBN), lei 9394/96 estabelece que:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...)
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Ao instituir que cabe aos sistemas de ensino definir “as normas de gestão democrática” e sugerir que a participação ocorra por meio de colegiados (art. 14, II), a LDB oferece margens para a criação de entidades civis independentes da escola, como a Associação de Pais e Mestres, por exemplo.

No DF, a primeira experiência de gestão democrática se mostra anterior a CF de 1988. De acordo com o resgate histórico realizado por Mendonça (1998), as lutas dos movimentos sociais, comunitários, sindicatos alimentaram as ações em prol da democratização do ensino. No ano de 1979, o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF) liderou uma greve que teve reflexos importantes na esfera educacional, “pois o Sindicato dos Professores

passou a liderar o início de uma rica discussão sobre a centralização burocrática que caracterizou os processos administrativos e pedagógicos do sistema educacional” (MENDONÇA, 1998, p, 14).

Em 1985, após um acordo coletivo firmado entre a Fundação Educacional do Distrito Federal³ (FEDF) e o SINPRO-DF, foram realizadas eleições para dirigentes escolares. Tal ação passou a ser considerada por muitos como sendo “a primeira experiência cívica eleitoral da população” (MENDONÇA, 1998, p. 18), uma vez que na referida Unidade da Federação (UF) ainda não havia eleições diretas para representantes políticos.

Somente a escolha de 16 diretores de Complexos Escolares reuniu o voto de 25 mil professores, técnicos e funcionários. Quanto às direções de escolas, os cálculos apontam para o envolvimento de cerca de 50 mil pessoas, entre professores, funcionários administrativos, alunos maiores de 18 anos e pais de alunos menores (MENDONÇA, 1998, p. 18).

O fato destas conquistas – que mobilizaram as mais diversas categorias – terem sido implantadas num primeiro momento, não seriam ações suficientes para garanti-las no governo vindouro. Recém eleito em 1990, o governador Joaquim Roriz, que anteriormente apoiava a eleição de diretores, mostrou-se contrário e passou a gerir uma série de mudanças na escolha dos dirigentes escolares (MENDONÇA, 1998, p. 24). Em 1995, novamente por ocasião da mudança de governo, houve mais uma mudança na política de escolha de diretores. Elegeu-se o governador de esquerda Cristovam Buarque, cujo tema “Governar Educando” atraiu a atenção dos educadores. Na vigência de seu mandato, foi criada a Lei nº. 957/97. Acerca dos Conselhos Escolares, a referida lei assim estabelecia:

Art. 1º São princípios da Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal:

III. Autonomia das unidades de ensino, no que lhes couber pela legislação vigente, na gestão pedagógica, administrativa e financeira de seu projeto educativo, sob responsabilidade do Conselho Deliberativo Escolar, com representação eleita dos quatro segmentos da comunidade escolar: alunos, pais ou responsáveis, professores/especialistas e servidores da carreira de assistência à educação, com presença nata do diretor eleito;

IV. A gestão da unidade de ensino será exercida pela Direção e pelo Conselho Escolar, eleitos na forma da Lei;

Eleito em 1999 e reeleito quatro anos depois, o governador Joaquim Roriz na vigência de seu mandato, estabeleceu mudanças que, na opinião de muitos autores, professores e

³ Atual Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF)

militantes, que atuavam naquele contexto, contrariavam e emperravam o processo de gestão democrática do ensino.

A forma de provimento dos cargos de Direção voltou a ser por indicação do governador, o que resultou em direções ocupadas por afilhados políticos, vistos como pessoas competentes, preocupadas com a educação, independentes do governo. (...) o retorno da nomeação por indicação e o abandono do processo eletivo deixaram as escolas expostas ao clientelismo e a troca de favores. A escolha dos dirigentes escolares obedecia critérios pouco transparentes, o que corroborava as suspeitas sobre as práticas de amizade, afinidade pessoal, arranjos políticos, contrariando a impessoalidade e a racionalidade técnica, que deveriam ser privilegiados (VIANA, OLIVEIRA, 2010, p.60).

Como as mudanças costumam ocorrer de acordo com o “perfil político-ideológico” de cada Governo ou titular da pasta de educação (MENDONÇA, 1998, p.30), em 2007, por meio da Lei nº. 4.036 – publicada no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº. 207, de 26/10/2007, páginas 1/4 – passa a vigorar nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, a Gestão Compartilhada, mantida até a presente data. Portanto, o mandato dos conselheiros escolares entrevistados teve início na vigência da lei de Gestão Compartilhada, que dispõe dos seguintes objetivos:

Art. 2º - A gestão compartilhada visa atingir aos seguintes objetivos:

I – implementar e executar as políticas públicas de educação, assegurando a qualidade, a equidade, e a responsabilidade social de todos os envolvidos;

II – assegurar a transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;

III – otimizar os esforços da coletividade para garantia da eficiência, eficácia e relevância do plano de trabalho e da proposta pedagógica;

IV – garantir a autonomia das instituições educacionais, no que lhes couber pela legislação vigente, na gestão pedagógica, administrativa e financeira, por meio do Conselho Escolar, de caráter deliberativo;

V – assegurar o processo de avaliação institucional, mediante mecanismos internos e externos, a transparência de resultados e prestação de contas à comunidade;

VI – assegurar mecanismos de suporte para a utilização, com eficiência, dos recursos descentralizados.

O art. 3º trata da função deliberativa do Conselho Escolar e da capacitação dos integrantes do colegiado.

Art. 3º - A gestão das instituições educacionais será desempenhada pelo diretor e vice-diretor, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais.

Parágrafo único. A Secretaria de Estado de Educação oferecerá capacitação aos integrantes do Conselho Escolar para o exercício de suas funções.

O Decreto nº. 29.207, de 26 de junho de 2008, que regulamenta os Conselhos Escolares do Distrito Federal foi construído tendo como fundamento o art. 206, inciso VI da CF, e o art. 222 da Lei Orgânica do Distrito Federal (LODF), que determina que compete ao Poder Público assegurar a gestão democrática do ensino público, e o art. 2º, inciso IV, e o artigo 3º da Lei nº 4.036/07, que estabelece a Gestão Compartilhada do ensino.

Art. 1º. Ficam constituídos, na estrutura das instituições educacionais na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, os Conselhos Escolares, órgãos colegiados de natureza consultiva, deliberativa, mobilizadora e supervisora das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras, constituído por representantes dos diferentes segmentos que integram a comunidade escolar (Decreto 29.207/08).

O art. 2º do Decreto nº. 29.207/08 estabelece a quantidade de membros eleitos e duração do mandato:

Art. 2º. O Conselho Escolar será composto por um membro nato e por, no máximo, 15 (quinze) membros eleitos representantes dos segmentos da comunidade escolar para mandato de 2 (dois) anos, da seguinte forma:

I – um membro nato – Diretor da instituição educacional;

II – quinze membros eleitos, sendo:

- a) até três representantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, ocupantes do cargo de Professor, em exercício na instituição educacional há pelo menos um ano;
- b) um representante da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, ocupante do cargo de Especialista de Educação, em exercício na instituição educacional há pelo menos um ano;
- c) até dois representantes da Carreira Assistência à Educação, em exercício na instituição educacional há pelo menos um ano;
- d) até três representantes dos discentes da instituição educacional, com idade igual ou superior a dezesseis anos, sendo, preferencialmente, um de cada turno;
- e) até seis representantes dos pais ou responsáveis legais de alunos da instituição educacional.

O art. 10 do Decreto nº. 29.207/08 regulamenta as funções a serem desempenhadas pelos Conselhos Escolares:

Art. 10. O Conselho Escolar, em conformidade com as normas do Conselho de Educação do Distrito Federal e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, tem as seguintes funções:

I - garantir a participação efetiva da comunidade escolar na gestão da instituição educacional;

II - aprovar a Proposta Pedagógica da instituição educacional, construída em consonância com a Proposta Pedagógica e com o Regimento Escolar aprovados para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, bem como, acompanhar a sua execução;

III - referendar o Plano de Aplicação, contendo o planejamento de utilização dos recursos, o qual deverá estar assinado pelo Presidente da Unidade Executora – UEX e pelo Diretor da instituição educacional, bem como estar de acordo com as disposições do Decreto nº 28.513, de 6 de dezembro de 2007 que instituiu para o Distrito Federal, o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF e Portaria nº 26/SEDF, de 31 de janeiro de 2008;

IV - emitir parecer atestando a regularidade das contas e dos documentos comprobatórios das despesas realizadas;

V - auxiliar a direção na gestão da instituição educacional e em outras questões de natureza administrativa e pedagógica que lhe sejam submetidas, visando à melhoria dos serviços educacionais;

VI - convidar membros da comunidade escolar para esclarecimentos em matérias de sua competência;

VII - acompanhar a execução do Calendário Escolar, no que se refere ao cumprimento do número de dias letivos e à carga horária previstos;

VIII - auxiliar a direção no processo de integração escola-família-comunidade;

IX - registrar, em livro próprio, as atas de suas reuniões, e afixar em local visível, preferencialmente em murais acessíveis à comunidade escolar e, por meio eletrônico, se possível, as convocações, calendários de eventos e deliberações;

X - averiguar e denunciar às autoridades competentes as ações e/ou os procedimentos considerados inadequados que lhes cheguem ao conhecimento;

XI - participar da Comissão Local do processo seletivo para escolha do Diretor e do Vice-Diretor da instituição educacional.

Com o objetivo de atender ao que determina a CF, a LDB, e visando contribuir com a implementação e fortalecimento dos Conselhos Escolares das escolas públicas existentes em todo o território nacional, foi criado por meio da Portaria Ministerial nº. 2.896/2004, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), em regime de colaboração com os Estados, Municípios e o DF (LUIZ; BARCELLI; CONTI, 2010; DOURADO, 2007). Seu grupo de trabalho é constituído por organizações nacionais e internacionais, a saber: o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares tem por objetivos:

I – ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;

II – apoiar a implantação e fortalecimento de Conselhos Escolares;

III – instituir políticas de indução para a implantação de Conselhos Escolares;

IV – promover, em parceria com os sistemas de ensino, a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação à distância;

V – estimular a integração entre Conselhos Escolares;

VI – apoiar os Conselhos Escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;

VII – promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação (Portaria Ministerial nº. 2.896/2004, art. 1º).

As ações do referido Programa se pautam na formação continuada dos diferentes segmentos que compõem o colegiado e ocorrem por meio de seminários estaduais e municipais, cursos de formação à distância e distribuição do material pedagógico construído por especialistas – que possuem como temática principal os Conselhos Escolares enquanto estratégia da gestão democrática do ensino público (DOURADO, 2007; AGUIAR, 2008).

Paro (2001) recorda que um dos maiores temores era de que pais, mães e professores passassem a interferir na direção da escola, retirando assim o controle dos gestores. Mas, a avaliação das últimas décadas tem mostrado que, embora os Conselhos não atendam efetivamente aos princípios democráticos, estes constituem espaços de discussão e convivência que podem mudar, inclusive, as relações paternalistas estabelecidas no ambiente escolar, como é o caso, por exemplo, dos “pais e mães que chegam no guichê de uma secretaria de escola pedindo uma simples informação, e são tratados de mau humor por funcionários que agem como se estivessem fazendo um favor” (PARO, 2001, p. 81) – comportamento que pode ser modificado com a participação dos diferentes atores sociais na condição co-gestores da escola. A participação por representação, como ocorre nos Conselhos Escolares, necessita que os diversos segmentos que o compõem estejam organizados, de modo a exigir de seus representantes atitudes concretas que dialoguem com os interesses coletivos convergentes com as ações de uma gestão democrática.

2. Conselho Escolar: qual tem sido a participação das mulheres negras entrevistadas?

Para tentar responder a questão que intitula este tópico, analisamos a seguir os livros atas das reuniões dos colegiados em que as entrevistadas atuaram, os Projetos Político Pedagógico das instituições e o conjunto de perguntas que tinham por objetivo explorar: os motivos que as conduziram a participarem do Conselho Escolar; como se dava a organização entre representantes e representados; que assuntos fizeram parte das pautas de reuniões; quais eram suas participações e de seus representados na construção do Projeto Político

Pedagógico; se há formação específica e continuada aqueles/as que atuam como membros do colegiado.

2.1. Motivos que as conduziram a participar do Conselho Escolar

“PE.” O que te motivou a participar do Conselho?

“V.”: Na verdade eu não procurei, alguém que me colocou (ela olha para trás para ver se não tem alguém na outra sala.). Como eu sou funcionária, servidora daqui né, tava precisando me colocaram.

“PE.”: Eu queria saber o que motivou a senhora a participar do Conselho?

“M.F.”: Eu fui convidada pelos professores né. Porque tem que ter um segmento. Tem que ter pai, professor, servidor e a Direção do colégio. Eles me convidaram, não acharam mais ninguém pra me suprir, eu fiquei.

“PE.”: A senhora está desde que ano no conselho?

“M.F.”: Tem uns quatro anos já.

O relato de “V.” indica que a ocupação do cargo de conselheira não foi algo planejado por ela e nem consequência de um posicionamento político, mas sim algo imposto por “alguém” que a inseriu no colegiado e ela apenas acatou a decisão. Tanto “V.” (“Tava precisando me colocaram.”) quanto “M.F.” (“Não acharam mais ninguém para me suprir, eu fiquei.”) ocupam os cargos, seja por imposição ou a convite, porque aparentemente não houve interesse e predisposição de outras pessoas em disputá-los. Para Gohn (2006), muitos funcionários ocupam vagas nos Conselhos apenas para compor o quantitativo necessário, uma vez que o silêncio diante das ações realizadas e a passividade acabam por referendar o modelo centralizador de gestão. O gesto de “V.” de olhar para trás e certificar de que não havia outras pessoas na sala ao lado no momento da entrevista concedida, demonstra que a mesma não gostaria que outras pessoas ouvissem tal resposta.

Ao contrário de “V.” e “M.F.”, “B.” decidiu participar do Conselho Escolar por iniciativa própria, mas que foi motivada pela posição dos demais colegas professores que não quiseram se candidatar ao cargo: “Eu entrei porque ninguém mais quis! A verdade é essa, ninguém quer participar do Conselho”. Para os servidores da escola, embora a participação no colegiado seja facultativa, esta, ainda assim, faz parte das suas atribuições e para as quais são remunerados (PARO, 2001). Tais acontecimentos demonstram a desmotivação dos funcionários em participar do Conselho Escolar, podendo ser uma das razões a se pensar o “dilema do Tostines”, que estabelece que “o Conselho não funciona porque ninguém participa

e/ou ninguém participa porque o Conselho não funciona?” (ADRIÃO; CAMARGO, 2003, p. 6).

“PE.”: O que te motivou a participar do Conselho? Por que você entrou no Conselho?

“B.”: Eu venho participando do Conselho desde 96, 97, por ai, eu comecei a participar do Conselho. A princípio no Conselho era mais assim, porque se a princípio eu apoio, eu quero que o governo dê certo, e como eu tinha apoiado o Cristovam assim como se apoia um filho, eu queria demais que o governo dele desse certo, e se dissesse se você fizer isso vai dar certo, eu tava dentro, mas pra tentar ajudar mesmo. Ai a gente basicamente foi discutir aluno que tava com problema, na nota, nessas coisas, ai eu fui desmotivando, ai quando eu vim pra cá pro C., eu vim pra cá em 2002, eu entrei porque ninguém mais quis! A verdade é essa, ninguém quer participar do Conselho. E eu não vejo ele funcionando não. Eu não sinto o Conselho escolar funcionando. Tanto que eles agora estão falando ai da Gestão Democrática, onde eles falam muito do Conselho, na participação do Conselho, ser realmente um companheiro ali, estar ajudando a direção da escola. E a gente vai ter que mudar muito as mentes das pessoas para que o Conselho realmente funcione. E eu não vejo que o Conselho funciona não.

“B.” reconhece o Conselho Escolar enquanto instrumento participativo que constitui o processo de Gestão Democrática, mas indaga que, para que este venha a cumprir de forma eficaz suas funções, é necessário uma série de mudanças, pois em sua opinião, até o momento, o mesmo não tem funcionado.

Para “P.”, que constitui o seguimento de estudantes, a participação no contexto escolar teve início como representante de turma. O interesse pelos aspectos relacionados à vida estudantil motivou seu ingresso no Conselho Escolar.

“PE.”: Eu queria saber o que te motivou a participar do Conselho Escolar?

“P.”: Eu acho assim, eu já tenho sete anos de representante dentro de sala de aula e eu me identifico muito com as pessoas, e assim, eu gosto de saber como tá a escola, como é que tá, como fala... como é que tá o andamento de gastos da escola, como tá os professores em relação a sala de aula, então assim, eu gosto de saber como esta o ambiente em que eu convivo o período maior do dia, falando diariamente.

Diferentes foram os motivos que levaram nossas entrevistadas a ingressarem nos Conselhos Escolares: imposição, convite, “por que ninguém mais quis”, para acompanhar a rotina escolar. Conhecer tais motivações pode auxiliar na compreensão da atuação e do posicionamento dessas conselheiras escolares entrevistadas.

2.2. As relações entre representantes e representados/as e os assuntos discutidos nos colegiados

Cada membro do Conselho Escolar representa um segmento – comunidade, professores, alunos, auxiliares de educação e gestores. Portanto, na relação entre representantes e representados, é necessário que exista uma integração, não apenas antes, mas após as reuniões do colegiado.

“PE.”: Você representa no Conselho Escolar todos os outros funcionários. Existem reuniões entre vocês? Por exemplo, está tendo problemas com relação à escola e vocês acham que isso deve ser levado para o conselho. Vocês conseguem se reunir para levar essas discussões para o conselho?

“V.”: Às vezes tem, a gente consegue. Faz as reuniões e resolve os problemas.

“PE.”: E assim, você representa os professores...

“B.”: Represento pai, porque normalmente os pais não participam né, e como eu tenho uma filha, acabo representando os pais.

“PE.”: Você acaba em duas funções então?

“B.”: É, de professores e pais. Porque se não tem professores a gente acaba votando e se não tem pai eu acabo votando como pai de aluno, como mãe né.

“PE.”: Então assim, já que você representa essas duas categorias, vocês se reúnem antes para estar discutindo o que levar pro Conselho? Ou depois?

“B.”: Não.

“PE.”: Então não há essas reuniões?

“B.”: Não, não há. Normalmente acontece assim algum problema e Direção chama e quando a gente chega lá já tá tudo... só diz aconteceu isso, isso e isso, então vamos ver qual o melhor caminho. Ai normalmente há uma discussão, mas a gente acaba acatando, porque não há como emperrar o trabalho da direção, se for uma situação que vai emperrar o trabalho da direção, a gente não vai, não vai... acaba acatando a decisão da direção.

Segundo “V.”, às vezes ocorrem reuniões entre o seguimento de funcionários – por ela representados, mas não é algo que ocorra com frequência. “B.”, que representa o seguimento de professores na mesma escola, mas por ser mãe de uma aluna em determinados momentos acaba assumindo a posição de membro da comunidade devido a ausência destes que normalmente não participam, diz não haver reuniões entre ela e os segmentos que representa.

O relato de “B.” revela ainda dois aspectos importantes a serem destacados: a ausência dos membros da comunidade e a forma como “normalmente” são conduzidas as reuniões. De acordo com Paro (2001, p. 85), a ausência da comunidade ou a fraca participação mostram-se como aspectos preocupantes, que podem ser uma consequência da “falta de uma política de

participação que envolva uma nova ética a perpassar todas as atividades da escola”, bem como, o não oferecimento de condições mínimas para que tal participação ocorra. Outro fator que pode estar relacionado à ausência dos membros da comunidade é o caráter emergencial com que algumas reuniões são acionadas: “Acontece algum problema a Direção chama [...] só diz aconteceu isso, isso e isso.” Assim, mostra-se como algo mais fácil, nesses casos, reunir os participantes que trabalham na escola.

De acordo com “B.”, quando ocorrem às reuniões, a Direção apenas expõe quais são os problemas e busca-se a melhor solução, mas diante da pouca discussão e para não emperrar o trabalho, a entrevistada acaba acatando as decisões que foram tomadas pela Direção. De fato, alguns problemas que envolvem o cotidiano escolar exigem execução urgente e, se fosse esperar por uma reunião do colegiado, correr-se-ia o risco da escola torna-se “ingovernável” (PARO, 2001, p. 83).

“PE.”: E como acontecem as reuniões, são marcadas antes ou só quando surge um problema se reúnem?

“V.”: Quando surge um problema aí tem aquela reunião de emergência, mas tem aquela também marcada, programada. Ai todo... a gente participa.

“PE.”: Você até falou um pouco, mas como acontecem essas reuniões, são marcadas ou acontecem esporadicamente?

“B.”: Houve um tempo em que elas eram marcadas, eram marcadas com antecedência e aconteciam né, não eram uma coisa muito... mas esse ano, mas ultimamente, acho que esse ano, não teve nenhuma. Ultimamente não tá tendo reunião do Conselho. Não sei se escola não tá tendo problemas (risos) aí é isso.

Em seu relato, “V.” confirma que existem as reuniões de emergência, mas que há também as que são marcadas com antecedência, havendo então, tempo hábil para entrar em contato com os membros da comunidade. “B.” afirma que as reuniões costumavam ser marcadas com antecedência, mas que há muito tempo as mesmas não vem ocorrendo, e ironiza que talvez seja porque a escola não está tendo problemas, como se em um ambiente tão complexo isso fosse possível.

Quando questionada se a questão financeira é discutida no Conselho, “B.” afirma que não, mas logo se recorda que para que as verbas recebidas pela escola sejam gastas, é necessário o aval do Conselho, e ressalta que esta tem sido sua principal ação: ser fiscalizador. “B.” acredita que esta função restritiva a que o colegiado vem se submetendo seja consequência da falta de apoio e direcionamento que o sistema não tem oferecido às escolas, e que diante de outras demandas, acaba não priorizando o Conselho Escolar.

“PE.”: E a questão financeira ela é discutida no Conselho?

“B.”: Não. Ah sim! De alguma forma, porque as verbas, para que elas sejam gastas, precisam do aval do Conselho. O Conselho basicamente só está servindo pra isso, para que a escola continue recebendo essas verbas. Isso sim, não é uma crítica a Direção da escola, mas uma crítica ao sistema em si. Ao sistema que diz, deve existir, mas ao mesmo tempo ele não oferece caminhos. A direção tem tantas coisas pra resolver, que o Conselho, por exemplo, acaba não sendo uma prioridade.

“M.F.” representa no Conselho Escolar o segmento de auxiliares de educação, e afirma que só existem reuniões entre ela e os representados quando surge algum problema para ser discutido nesse espaço.

“PE.”: A senhora representa o segmento de auxiliares de educação. Vocês conseguem se reunir antes para estar levando questões para o Conselho?

“M.F.”: Só quando tem algum problema pra levar pro Conselho, não tendo...

Questionada sobre os assuntos discutidos nas reuniões do Conselho, “M.F.” destaca apenas os pontos relacionados à função que ocupa na escola enquanto auxiliar de limpeza, não citando outros assuntos que foram discutidos nem decisões das quais também cabe à mesma, na condição de conselheira, deliberar.

“PE.”: E como são as reuniões do Conselho? O que vocês discutem quando estão no Conselho?

“M.F.”: Discute assim como um todo, vários pontos: na limpeza, o que comprar pra limpeza, receber as pessoas também, ter um pouco de... a gente fez um curso de relações humanas pra poder se dar melhor com pessoas da comunidade, porque tem dia que chega aqui tá sujo, xinga a gente, xinga professor, xinga Direção, xinga todo mundo. Os pais aqui são pior do que os meninos.

“PE.”: E isso é discutido no Conselho?

“M.F.”: É discutido no Conselho.

Paro (2001) alerta para a vulnerabilidade a que os membros da comunidade e alunos estão submetidos, uma vez que temem represálias conforme ações próprias mais contundentes nas reuniões. É possível acreditar que tal vulnerabilidade possa ser estendida também aos auxiliares de educação, pois embora tenham ocorrido diversas mudanças na escola decorrentes de problemas na Direção, entre outros pontos possíveis de constatação durante a análise das atas, “M.F.” diz não haver nenhum problema no Conselho: “É tudo ótimo, tá tudo em dia, tudo em ordem.” Tal atitude pode revelar uma tentativa de esconder os problemas existentes na escola.

“PE.”: *Com relação ao Conselho Escolar, tem alguma coisa que a senhora queira me contar que eu não tenha perguntado?*

“M.F.”: Não, nadinha, nada contra, porque é um segmento né, a gente tem que fazer de acordo com o que tá passando. Deu pra fazer a gente faz, se não deu o que pode fazer. O Conselho Escolar é ótimo, tá tudo em dia, tudo em ordem.

Diversos pontos tratados nas reuniões do Conselho, inclusive os problemas relacionados à gestão, contrariam a afirmação de “M.F.” de que estaria tudo em ordem. A atitude das professoras de montar uma chapa para fiscalizar a aplicação das verbas e alguns pontos discutidos, como por exemplo, desentendimentos entre funcionários e falta de sincronia entre os membros gestores, oferecem indícios de que talvez as coisas não estejam tão em ordem assim.

Tabela 2 – Atas das reuniões do Conselho Escolar

Data	Assuntos discutidos
08 de dezembro de 2010	Reunião extraordinária para discutir a permanência, ou não, da equipe gestora;
13 de maio de 2011	Reunião para decidir a reposição das paralisações;
14 de junho de 2011	Reunião com os membros da APM [Associação de Pais e Mestres] para discutir: o mandato atual; prestação de contas (2008, 2009, 2010; PDDE [Programa Dinheiro Direto na Escola] e PDDE- Escola Aberta); Recebimento das verbas federais;
19 de setembro de 2011	Confecção dos murais; Atas das reuniões coletivas que não foram realizadas; Cumprimento dos horários de saída; Infrequência; Troca de horário dos professores; Atestados médicos; Desentendimentos entre funcionários; Sugestão de avaliação sistemática (professor e aluno); Desvio de funções; A falta de sincronia entre os membros gestores;

“P.”, além de fazer parte do segmento de alunos, há sete anos assume a função de representante de turma. Quando questionada sobre a relação representantes/representados, percebe-se que suas ações enquanto conselheira confundem-se com a de representante de turma: “Em geral da escola em si não, mas no Conselho de Classe sim” A divulgação de suas ações não atinge todos os alunos e alunas por ela representados/as, apenas os/as da sua classe:

“O que ocorreu no conselho eu também levo para a sala de aula, para as pessoas terem ciência, entre aspas, do trabalho que to fazendo”.

“PE”: *Você representa todos os alunos da escola. Vocês se reúnem antes para discutir e levar propostas para o Conselho ou trazer o que foi discutido após as reuniões? Há essas reuniões antes e depois das reuniões do Conselho?*

“P.”: Em Conselho geral, da escola em si não, mas no Conselho de Classe sim, tem toda uma discussão com a minha turma, a gente vê onde ta o problema, ou agradecer algo que a escola em si, ou a Direção fez pela gente, entendeu. A gente anota tudo, leva para o Conselho e como você falou, o que ocorreu no Conselho eu também levo para a sala de aula, para as pessoas terem ciência entre aspas, do trabalho que to fazendo.

“PE.”: *Então você acaba trazendo só pra sua sala, pra escola toda não?*

“P.”: pra escola toda, nunca ocorreu deu ver essa questão, é... de transmitir o que ta acontecendo de bom ou de ruim e levar pra Direção.

De acordo com o livro ata do Conselho Escolar, a posse de “P.” deu-se em 8 de novembro de 2010. Desde então, segundo a entrevistada, esse ano participou somente de uma reunião do Conselho, que ocorreu na verdade apenas para a leitura da ata que estava pronta e ela assinou: “[...] me chamaram uma vez, que foi para assinar esse papel e ver a verba da escola, tudo.” Ao contar um pouco da sua história de vida, “P.” relatou que trabalhava, fazia cursos e estudava. Sendo estudante do período noturno e trabalhadora, cabe a instituição de ensino oferecer meios que facilitem sua participação nas reuniões do colegiado. Mas o que se percebeu durante a análise das atas das reuniões do Conselho é que todas ocorreram no período diurno, o que pode ter inviabilizado a presença de “P.”, pois retomando o que preconiza Paro (2001), cabe a escola oferecer condições mínimas para que se efetive a participação e a representação.

“PE.”: *E como acontecem as reuniões? Elas são marcadas com antecedência? Em momentos esporádicos, só quando acontece algum problema?*

“P.”: Não, às vezes. Olha pra te falar a verdade eu participei de uma vez da reunião esse ano, que foi pra ver a questão de demanda, é... da escola em questão de dinheiro, passar alguns relatórios pra verba na escola, tinha tudo escrito na pauta direitinho, era só assinar. Assim, reunião específica foi só no primeiro dia para poder escolher conselheiros, esse negócio todo, foi a reunião, mas assim, em outros aspectos. Me chamaram uma vez, que foi para assinar esse papel e ver a verba da escola, tudo.

De acordo com o livro ata, nas reuniões do Conselho Escolar realizadas após a posse de “P.” foram discutidos os seguintes assuntos:

Tabela 3 – Atas das reuniões do Conselho Escolar.

Data	Assuntos discutidos
08 de novembro de 2010	Reunião para a posse dos novos membros do conselho escolar, cujo mandato teve início no dia 21 de outubro de 2010 e terminará no dia 21 de novembro de 2012;
12 de novembro de 2010	Alteração do calendário escolar 16 de novembro de 2010 e 28 de novembro de 2010; Reposição de aulas dia 02 de novembro de 2010;

Não constava registrada no livro de atas de acesso, a ata da reunião da qual “P.” diz ter apenas assinado e que tratava de demandas e “de dinheiro, passar alguns relatórios pra verba na escola”. Como “P.” também faz parte do Conselho Fiscal da escola, tal registro pode constar no livro de atas do Conselho Fiscal, e não do Conselho Escolar.

Em linhas gerais, foi possível constatar que não existe uma integração efetiva entre representantes e representados, o que diminui e inviabiliza o poder de atuação das conselheiras entrevistadas. A quantidade de reuniões realizadas não é suficiente para discutir os reais problemas enfrentados pelas escolas públicas que, aliás, não são poucos. E quando o Conselho não assume a demanda político-pedagógico que faz parte de suas atribuições, este passa a ser um mero fiscalizador e controlador das verbas recebidas pela escola (GRACINDO, 2005), fato que remete novamente ao relato de “B.”: “O Conselho basicamente só está servindo pra isso, para que a escola continue recebendo essas verbas”.

2.3 A participação na construção do Projeto Político Pedagógico

Assim como o Conselho Escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) constitui um dos elementos que viabilizam a gestão democrática nas escolas públicas, e deve consolidar-se num contínuo processo de ação-reflexão-ação, resultante do esforço coletivo (VEIGA, 2008). Longe de ser um produto neutro, pois carrega em si a concepção de sociedade que se deseja, o PPP é ainda um planejamento que costuma envolver três etapas classificadas por Gracindo (2004), a saber: a elaboração, o acompanhamento e a avaliação.

Num trajeto cíclico, a elaboração, o acompanhamento e a avaliação se entrelaçam e dão sentido a cada uma das partes. A elaboração considera dois eixos: a finalidade da escola e seu ambiente interno e externo. Como expectativa de futuro a finalidade orienta a definição da filosofia, da política e objetivos institucionais. A análise do ambiente dá a dimensão situacional, seus limites e possibilidades. Dá análise situacional decorrem estratégias de ação e definição de responsabilidades. O

acompanhamento desvela a ação – o PPP na prática – organizando condições para sua efetivação. A avaliação tem uma função diagnóstica, oferecendo informações fundamentais para a tomada de decisão, tanto na elaboração quanto durante todo o acompanhamento do PPP, permitindo a permanente correção de rumos na direção da finalidade da educação (GRACINDO, 2004, p.166).

Para que, de fato, venha a se tornar um elemento do processo de gestão democrática, faz-se necessário que todos os segmentos que compõem o Conselho Escolar se façam presentes e atuantes nas três etapas de planejamento supracitadas – o que induz ao questionamento sobre a participação das conselheiras na construção do PPP das instituições que atuam.

O PPP precisa: ser democrático, isto é, precisa ser construído democraticamente, com o envolvimento de todos os segmentos da escola: Direção, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade. Precisa ser e propiciar espaços para o exercício da democracia, espaços para a construção da cidadania, essa não como uma meta, mas como um processo que viabiliza a participação e as conquistas de todos os segmentos envolvidos (GRACINDO, 2004, p. 173).

Diante das respostas de “V.”, auxiliar de educação, e “B.”, professora, que trabalham na mesma escola, foi possível constatar que o PPP não foi construído por todos os segmentos representados, o que remete à “organização capitalista do trabalho”, que divide os que pensam dos que apenas executam (GRACINDO, 2004, p. 168).

“PE.”: E o Projeto Político Pedagógico da escola, você conhece? Vocês ajudaram a construir?

“V.”: Não.

“PE.”: E eu queria saber também do Projeto Político Pedagógico da escola. Houve participação dos professores, do Conselho?

“B.”: Houve, houve sim. Inclusive eu escrevi alguma coisa do Conselho para o Projeto.

Embora na prática não tenha ocorrido à participação de todos os segmentos na construção do PPP da escola – uma vez que “V.” declara não ter representado seu segmento – o documento, ao tratar dos Conselhos Escolares, ressalta pontos que abordam a importância da participação do Conselho Escolar nesse processo de elaboração:

Garantir a participação ativa da comunidade escolar na gestão da escola;

Participar da elaboração da proposta pedagógica da unidade escolar e fiscalizar a sua execução;

Dar vida às leis;

Garantir a participação dos conselheiros no processo avaliativo da escola;

[...] temos como meta, tornar o Conselho Escolar um instrumento de tomada de decisões coletivas e de resoluções de conflitos com a participação de todos os segmentos que compõem a escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO).

Constatou-se que o mesmo ocorreu na escola em que “P.” estuda. A entrevistada, enquanto aluna e conselheira, não participou da construção do Projeto da escola, pois acredita-se que seria difícil não recordar de um processo de aprendizagem democrática que se constitui na prática (SCHLESENER, 2006) e que, como recorda Gracindo (2004), deve continuar ao longo das três etapas cíclicas do processo de planejamento.

“PE.”: Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola? Você enquanto representante dos alunos, sabe dizer se vocês construíram esse projeto juntos?

“P.”: Não. Que eu me lembre não.

Após a entrevista com “P.”, solicitou-se ao responsável pela Secretaria naquele turno, o PPP da escola, mas o mesmo nos informou que somente a Direção poderia disponibilizá-lo. Nas duas vezes em que se deu a visita ao referido estabelecimento de ensino a fim de acessar o Projeto, apesar dos esforços da diretora em procurá-lo, este não foi encontrado, tanto na versão impressa quanto na digitalizada, o que leva a crer que possivelmente tal documento não esteja sendo frequentemente consultado. Foi possível, então, o acesso ao PPP de 2010, ano em que “P.” tomou posse; averiguou-se que este não destaca a atuação do Conselho Escolar e a participação do segmento de estudantes.

Ao visitar a escola em que “M.F.”, auxiliar de educação, trabalha recebeu-se a informação, por meio de duas professoras participantes do Conselho Escolar, que tal estabelecimento de ensino não possuía PPP. O Vice-Diretor, que estava presente naquele momento, alegou que o Projeto estava em construção. Solicitou-se, então, o acesso ao Projeto do ano anterior, e as mesmas afirmaram que a escola também não possuía o PPP de 2010.

Embora a participação dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar e local seja fundamental na construção do PPP a fim de prover a gestão democrática do ensino, bem como a consolidação da aprendizagem democrática – possível apenas a partir da prática e da vivência – infere-se que o mesmo não tem ocorrido nas instituições de ensino das quais as entrevistadas fazem parte. Os segmentos de alunos/as, membros da comunidade e auxiliares de educação continuam marginalizados em tal processo de construção.

2.4. Formação específica e continuada

De acordo com o art. 3º, parágrafo único, da Lei de Gestão Compartilhada⁴, “a Secretaria de Estado de Educação oferecerá capacitação aos integrantes do Conselho Escolar para o exercício de suas funções”. A mesma indicação é ressaltada no art. 20, do Decreto nº. 29.207/2008, que regulamenta os conselhos escolares no DF. Com base no referido artigo, que garante a capacitação dos conselheiros, procurou-se conhecer como se dá a dinâmica de formação dos diversos segmentos que compõem tais grupos.

“PE.”: Existe um programa do MEC [Ministério da Educação] chamado Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Você participou do programa de formação?

“V.”: Eu não, só foi uma pessoa. E só foi ela [V. refere-se a B.].

“B.”: O curso não, eu acho que eu participei de uma plenária, plenária ainda no governo passado, plenária de dois dias.

“PE.”: Sobre Conselhos Escolares?

“B.”: Sobre Conselhos Escolares. E é interessante quando você escuta, porque vem gente de um monte de lugar, vem gente do nordeste, vem gente de Belo Horizonte e quando você escuta é a mesma coisa daqui. Que ela acaba mais sendo pra assinar notas, pra vê quando tem que expulsar um aluno, se devolve ou não um colega, e essa coisa de discutir a comunidade acaba não acontecendo.

Quando eu escutei o pessoal que veio lá de Fortaleza, gente os problemas deles são os mesmos que o da gente. Eu disse, essa mulher veio de tão longe pra dizer o que eu digo. Mas é bom a gente ouvir isso, pra gente ver que gente pode não estar no caminho certo, mas que a gente tá tentando encontrar.

“V.” afirma não ter participado de nenhum curso ofertado pelo Ministério da Educação (MEC), mas que um integrante da escola havia participado, referindo-se a “B.”. Na entrevista com “B.”, esta afirma não ter participado de um curso, mas sim de uma plenária com duração de dois dias e que contou com a presença de conselheiros de outros estados. “B.” demonstra que a experiência foi válida, uma vez que foi possível discutir problemas comuns a outros Conselhos Escolares espalhados pelo país. Apesar de ter participado dessa plenária que ampliou sua rede de conhecimentos acerca da temática, na escola de “B.” não houve cursos de formação ou grupos de estudo que atingissem outros segmentos do colegiado.

⁴ Na período em que foram realizadas as entrevistas, estava em vigor a Lei de Gestão Compartilhada que posteriormente foi substituída pela Lei nº 4.751 de 07 de fevereiro de 2012 que regulamenta a Política de Gestão Democrática.

“M.F.” participa do Conselho Escolar há quatro anos, e durante tal período, nunca participou de nenhum curso de formação ou grupo de estudos, acerca das suas atribuições enquanto conselheira.

“PE.”: Com relação à formação, a senhora falou que vocês já fizeram um curso sobre relações humanas. Teve algum curso para a formação de conselheiros escolares? A senhora chegou a participar de algum?

“M.F.”: Não, de nenhum.

O caso de “P.”, estudante do Ensino Médio, não se mostra diferente, pois a mesma não participou de cursos de capacitação ou grupos de estudos.

“PE.”: Vocês enquanto conselheiros receberam algum curso de formação?

“P.”: Não.

O caderno seis do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, intitulado *Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação* (BRASIL, 2006), traz orientações metodológicas, baseadas nos Círculos de Cultura utilizados nos movimentos de educação popular e inspirados nos pensamentos do educador Paulo Freire. O Programa disponibiliza um material pedagógico-didático aos Conselhos Escolares.

A atuação participante na gestão da educação escolar é um processo que demanda reflexão e estudo e constitui um processo de formação cotidiana e continuada, na própria atuação do Conselho Escolar, na gestão do trabalho pedagógico e em outros aspectos da gestão escolar. Entretanto, há necessidade de momentos de reuniões de caráter formativo, especificamente voltadas à formação dos agentes da escola e da comunidade local. Essas exigências de formação intensiva emergem da prática educativa escolar e as reflexões e estudos, em Círculos de Cultura, voltam ao concreto do trabalho escolar e sobre ele reincidentem para melhorá-los (BRASIL, 2006, p. 18).

Foi possível detectar que nas quatro instituições de ensino nas quais os entrevistados atuam, todas possuem os livros da coleção disponibilizada pelo MEC, mas o que se pôde constatar, analisando as repostas dos entrevistados, é que este material não tem sido utilizado na capacitação dos diferentes segmentos entrevistados, ficando restrito, muitas vezes, aos professores e gestores.

2.5. A participação das mulheres negras entrevistadas

Os séculos de colonização e império, assim como as décadas de repressão civil/militar vivenciados em períodos passados continuam pesando sobre a recente redemocratização, impedindo que os mecanismos de participação respondam efetivamente aos propósitos que foram criados. A implantação dos Conselhos Escolares significou não apenas a constituição de um instrumento de participação, mas também o compartilhamento de atribuições no interior da escola, mesmo que isso ainda não signifique a quebra de hierarquias historicamente construídas.

As fontes históricas, de diferentes períodos, analisadas por pesquisadores/as⁵ interessados na história da educação brasileira revelam que no país imperou modelos de educação que tinham como fundamento principal o controle dos corpos no intuito de moldá-los e torná-los submissos. Conhecer um pouco desse histórico pode oferecer subsídios às reflexões sobre relações de poder e resistência no ambiente escolar, em especial nosso objeto de estudo, o Conselho Escolar.

A educação indígena promovida pela Companhia de Jesus com o apoio da Coroa Portuguesa e dos colonos era voltada para a catequização e formação de trabalhadores. O que auxiliaria o processo de expansão e manutenção das terras invadidas. Os aldeamentos jesuítas eram formados por sociedades indígenas diversas que não compartilhavam de uma mesma cosmovisão. Os métodos pedagógicos empregados tinham por objetivo principal “apagar” os elementos das culturas indígenas e “domesticar” os corpos “selvagens”. As crianças eram o alvo principal dessas ações, pois eram tidas como livros em branco, ou em outras palavras, segundo o pensamento jesuítico, elas ainda não haviam interiorizado os valores e hábitos do seu grupo de origem. A obrigatoriedade da língua portuguesa em detrimento da língua materna, mesmo diante dos castigos previstos, não impediu que os/as indígenas mais velhos/as a utilizassem no âmbito particular e no contato com a prole (FLEXOR, 2007; ALMEIDA; TEIXEIRA, 2000). Aqui, percebemos que mesmo aquele que sofre as investidas do poder também é capaz de exercê-lo.

No período imperial constata-se a preocupação com a ordem e civilização da população, a fim de superar o estado de “barbárie” e “selvageria”. Novamente, a educação seria utilizada como um dos instrumentos de controle do corpo, inserindo princípios da moralidade, autoridade e hierarquia. O docente, transmissor desses valores e exemplo para os

⁵ Almeida (2000); Castanha (2006); Flexor (2007); Bittar (2012); Battistus, Limberger (2006).

alunos, só poderia exercer o ofício se tivesse sua idoneidade atestada pelo pároco local. Na visão de Castanha (2006) acerca do que definiu como “Pedagogia da Moralidade”, “ser moral era ser ordeiro, respeitar a hierarquia, aceitar a autoridade, saber qual era o seu espaço na sociedade, e, além disso, ser católico”. Mas, mesmo aquele que exercia poder estava a ele submetido. O corpo de leis que davam legitimidade a tal política de inserção de valores também submetia os professores a vigilância constante dos supervisores e processos disciplinares.

A partir dos anos de 1930 a educação será marcada pelo aspecto nacionalizante, que empregava medidas para coibir o regionalismo e promover a homogeneização do ensino, programas e materiais didáticos. Amparada por um cenário político, econômico e social, tal perspectiva daria seguimento a construção da identidade brasileira (BRITO, 2006). No período em que perdurou o Governo Militar a educação serviu como instrumento de legitimação do regime, qualificado como repressivo, entre outros fatores, devido à falta participação e representação de grande parte da sociedade. Ampliou-se o número de vagas nas escolas públicas, mas as estruturas e condições de trabalho se mantiveram precárias. O currículo incluía como disciplina obrigatória a Educação Moral e Cívica e desvalorizava o conteúdo de outras disciplinas da área de humanas, como, Língua Portuguesa, História, Geografia e Artes (BITTAR; BITTAR 2012).

Por meio do breve histórico exposto é possível perceber na trajetória da educação brasileira diversas ações que tinham por intuito maior o controle social dos corpos a fim de torná-los submissos. O que nos remete, novamente, ao pensamento de Foucault (1979) de que as relações de poder também perpassam as instituições escolares. E nos faz pensar, ainda, como essa herança histórica – tão questionada e repudiada por movimentos de resistência – continua dificultando a implementação efetiva de políticas públicas, como é o caso da Política de Gestão Democrática do Ensino.

A análise da participação das mulheres negras entrevistadas nos leva a inferir que esta não tem ocorrido de forma satisfatória. Pois, em suas falas, aparecem de maneira explícita a hierarquização das funções entre os/as representantes dos diferentes seguimentos, sendo os/as alunos/as e auxiliares de educação os/as mais prejudicados/as; a falta de motivação dos/as funcionários/as em disputar uma vaga no colegiado; a pouca interação entre representantes e representados; a formação insuficiente.

Contudo, tais aspectos negativos que foram identificados não diminuem a importância do Conselho Escolar enquanto instrumento de participação e auxiliam a avaliação e construção de métodos mais eficazes de implementação. Vale lembrar, que um dos objetivos

principais do colegiado é a descentralização da gestão. Os membros representantes exercem funções de poder, que como mencionamos anteriormente perpassam dimensões pedagógicas e fiscais. Logo, ao mesmo tempo em que as mulheres negras entrevistadas sofrem as ações do poder, elas também estão em condições de exercê-lo devido às funções que ocupam.

CAPÍTULO 2 – CONSELHO ESCOLAR: REFLEXÕES ACERCA DA INTERSECCIONALIDADE ENTRE GÊNERO E RAÇA E DO CUIDADO DE SI

Dizem que quando Olorum⁶ encarregou Oxalá⁷ de fazer o mundo e modelar o ser humano, o orixá tentou vários caminhos. Tentou fazer o homem de ar, como ele. Não deu certo, pois o homem logo se desvaneceu. Tentou fazer de pau, mas a criatura ficou dura. De pedra ainda a tentativa foi pior. Fez de fogo e o homem se consumiu. Tentou azeite, água e até vinho-de-palma, e nada. Foi então que Nanã⁸ Burucu veio em seu socorro. Apontou para o fundo do lago com seu *ibiri*, seu cetro e arma, e de lá retirou uma porção de lama. Nanã deu a porção de lama a Oxalá, o barro do fundo da lagoa onde morava ela, a lama sob as águas, que é Nanã.

Oxalá criou o homem e modelou o barro. Com o sopro de Olorum ele caminhou. Com a ajuda dos orixás povoou a Terra. Mas tem um dia que o homem morre e seu corpo tem que retornar à terra, voltar a natureza de Nanã Burucu. Nanã deu a matéria no começo, mas quer de volta no final tudo o que é seu. (PRANDI, 2006: 196)

O mito *ioruba* tem como objetivo explicar o surgimento do ser humano e mostra todas as tentativas que foram utilizadas por Oxalá para adquirir um corpo que melhor se adequasse ao mundo recém-criado. Neste mito, a figura feminina se torna um elemento fundamental na criação do corpo humano, pois é Nanã quem oferece a matéria-prima capaz de dar forma a ele; a Olorum coube o sopro que daria vida a matéria. O mito de origem africana trata da constituição biológica do corpo, mas além desta, existe ainda a construção social a que este é constantemente submetido ao longo de sua existência.

De acordo com o glossário que acompanha a obra *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*, o corpo pode ser compreendido como sendo “uma porção de espaço, com suas fronteiras, centros vitais, defesas e fraquezas. O corpo também pode ser pensado como um território. Na visão de mundo de vários povos africanos, o corpo é o primeiro território sagrado do qual somos responsáveis” (BRASIL, 2006: 217). Portanto, o

⁶ Olorum: Ser Supremo – “Deus é um, não muitos; a Terra e toda sua plenitude pertencem a este único Deus; é o criador do universo; abaixo Dele está a hierarquia dos Òrìsà, os quais recebem a incumbência de dirigir os seres humanos, administrar os vários setores da natureza, servindo de intermediários entre os humanos e Ele”. É também conhecido como Olódùmarê. Conf. Beniste, 2006: 27-28.

⁷ Oxalá: “orixá da paz e do equilíbrio. Viril na sua forma jovem, sábio na sua manifestação anciã”. Conf. Botelho, 2006: 139.

⁸ Nanã: “mãe ancestral – o princípio da vida, dona da lama onde a sabedoria é gestada. Indica a energia daqueles que acumulam muitas experiências pelos anos vividos”. Conf. Botelho, 2006: 139.

corpo se torna um veículo por meio do qual se constituem as interações entre eu e o outro, ambos inseridos em contextos sociais, culturais e políticos que constroem sistemas simbólicos, capazes de moldar corpos, dando significado a proposição, a saber: “o corpo é socialmente construído” (BRETON, 2006: 26).

É também em tal conjunto de sistemas simbólicos que as hierarquias e relações de poder e dominação, nas quais um determinado grupo se sobrepõe sobre o outro, que os corpos são aprisionados em determinados conceitos, tais como: bonito/feio, bom/ruim, superior/inferior. Aos corpos africanos, escravizados durante a diáspora, as agressões ao corpo (território considerado sagrado), tiveram início na própria África, quando da captura, raspavam-se os cabelos, tidos como emblemas étnicos e instrumento de identidade (GOMES, 2006). Outra violência cometida antes da travessia do Atlântico, mas que não tinha seu propósito cumprido, uma vez que o próprio corpo trata de carregar consigo a ancestralidade, eram as voltas que as pessoas capturadas eram obrigadas a dar ao redor da “Árvore do Esquecimento” antes de serem aprisionadas nos porões dos navios. Mulheres davam nove voltas, homens sete. “No imaginário colonial, cumprir esse ritual era apagar a memória, era esquecer valores e crenças, era romper laços de identidade materiais e afetivos, e, acima de tudo, era perder a sabedoria herdada dos ancestrais” (SOUSA; LIBANIA; SOUZA: ALMEIDA, 2006: 61).

Atravessado o oceano, o corpo ‘africano’ foi submetido a trabalhos forçados, desumanos e, ao seu legítimo dono, impedido o acesso. O corpo se tornaria uma máquina, uma mercadoria a ser negociada a qualquer momento, não importando os laços familiares e/ou afetivos. Mas o corpo aprisionado, por vezes mutilado, perseguido, violentado, também foi e é símbolo de resistência, fruto da ancestralidade que vem sendo ressignificada durante séculos e se manifesta nas reações coletivas que deram origem as lutas, as danças, aos jogos, ao canto, a religiosidade, a estética corporal (MUNANGA; GOMES, 2006).

Nesse processo de enquadramento do corpo negro enquanto mercadoria, estereótipos construídos tendo como base um projeto escravista cristão foram criados para justificar e legitimar a dominação, estereótipos que atravessaram o período colonial e continuam presentes no imaginário social podendo interferir não só nas relações cotidianas estabelecidas com o outro em diferentes contextos sociais, mais ainda nas escolhas afetivo-sexuais.

A construção social do corpo de homens e mulheres negras se dá em um contexto racista, onde os padrões de beleza criados socialmente os enquadram no lugar do não belo, daquele que precisa mudar, se adaptar ao padrão tido como bonito, para ser aceito, mesmo que nunca se iguale ou assuma lugar cativo no conceito de beleza hoje existente. Assim, tal

pensamento coletivo é disseminado e reforçado principalmente pela mídia, formadora de opinião, que vende uma falsa imagem de beleza dita universal e que coloca os elementos do corpo negro no campo da inferioridade. O corpo da mulher negra, por vezes quando não associado ao trabalho doméstico, à pobreza ou à violência, é apresentado como a mulata sensual, sempre disponível para o sexo e que atrai turistas do mundo inteiro (SANTOS, 2009). O corpo negro tornou-se um produto do turismo internacional, pois “dois terços das mulheres, adolescentes e crianças, objeto do desejo dos turistas estrangeiros, são afrodescendentes” (ARAÚJO, 2009: 45).

As mulheres negras são consideradas as antimusas, que numa sociedade racista em que corpos são socialmente construídos passam a ocupar o lugar do não-amor. Bell Hooks (2000), no texto intitulado “Vivendo de Amor”, recorda que esta condição de não-amadas ou pouco amadas é uma das verdades nem sempre discutidas e que raramente se torna pública, devido à dificuldade que as mulheres negras possuem de expor seus sentimentos, até porque foram condicionadas a acreditar que isso não era importante ou necessário. Tal dificuldade tem seu alicerce no período escravista, quando para sobreviver, as pessoas negras eram obrigadas a reprimir seus sentimentos, uma vez que, “num contexto onde os negros nunca poderiam prever quanto tempo estariam juntos, que forma o amor tomaria? Praticar o amor nesse contexto poderia tornar o amor vulnerável a um sofrimento insuportável” (HOOKS, 2000: 190). Além disso, ainda segundo Hooks (2000), os sistemas de repressão e os mecanismos racistas que fazem com que os negros internalizem o sentimento de inferioridade, se tornam mais eficazes quando também interferem na sua capacidade de amar.

Apesar do fim da escravatura, encontrando-se os negros livres para se permitir ao amor, em muitos casos, as escolhas afetivo-sexuais continuam influenciadas pelo contexto racista, pelas hierarquias sociais estabelecidas, o que leva a crer que, assim como outros sentimentos, o amor também é socialmente construído e pode sim, ser orientado por questões raciais.

Mesmo quando as escolhas afetivas das mulheres negras são direcionadas aos homens negros, ainda assim, estas tendem a ocupar o lugar do não-amor. De acordo com Fanon (1983), a escolha do homem negro por uma parceira branca pode significar a possibilidade de se inserir no mundo dos brancos – a suposta aquisição da brancura. “O fato de ser digno do amor de uma mulher branca (...) abraço a cultura branca, a beleza branca, a brancura branca” (FANON, 1983: 54). Assim, as mulheres negras também são preteridas por seus pares.

O ambiente de trabalho constitui um dos espaços de convivência no qual as pessoas passam grande parte de suas vidas, onde hierarquias são produzidas e relações sociais são

estabelecidas. Em tal espaço, também se faz presente a discriminação racial que, no caso das mulheres negras, pode operar em conjunto com a discriminação de gênero, o que segundo Crenshaw (2004: 10), pode ser explicado por meio da interseccionalidade, uma vez que “nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas, e sim, com grupos sobrepostos”, ou seja, a experiência de discriminação racial sofrida pelas mulheres negras não é a mesma sofrida pelos homens negros, assim como as experiências de gênero vivenciadas por mulheres brancas não é a mesma vivenciada pelas mulheres negras, que sem esse olhar da interseccionalidade, passam a ter suas especificidades subincluídas nessas duas categorias.

Dados produzidos pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) referentes aos anos de 2001 e 2002, publicados na edição especial de 20 de novembro, intitulada *Mulher Negra: dupla discriminação nos mercados de trabalhos metropolitanos*, revelam que entre as taxas femininas de desemprego, as mulheres negras passam mais tempo desempregadas, mesmo possuindo grau de escolaridade igual ao das mulheres brancas, o que faz com que a busca por uma colocação no mercado de trabalho se torne mais longa.

Para Crenshaw (2004: 14), tal situação se deve também pelo fato de que “algumas empresas não querem que a face da mulher negra seja a primeira face vista por seus clientes”, ou segundo Carneiro (2003: 1), porque “fazemos parte de um grande contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: “exigi-se boa aparência”.

Assim como o ambiente de trabalho, o contexto escolar é um dos espaços onde os diferentes grupos raciais se encontram e convivem por um longo período. Mas o que a primeira vista possa parecer a celebração das três raças e a concretização da democracia racial, em verdade, tal ambiente esconde as teorias racistas produzidas entre o final do século XIX e o início do XX.

Entre os apelidos de cunho racial proferidos pelos/as alunos/as, encontram-se:

Pneu, suco de pneu, roda, feijoada, feijão preto, mulatinho, milho preto, amendoim, nega do fubá, toddy, café com leite, chocolate podre, MM, chiclete de mecânico, fumaça, carvão, preto, neguinho, roxo pardo, negão, nêgo, crioulo, negro safado, macaco preto, gorila, piolho, lobisomem, vela preta, macumbeira, endiabrado, galinha preta [preta de macumba], pelezinho, Zé Pequeno, cola de asfalto, coisa, pré histórica, preta fedida, cabelo ruim, cabelo à prova de água, assolam, cabelo duro, perucão piolho, pixaim (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006: 209).

Nas relações estabelecidas entre os alunos, as manifestações racistas costumam ocorrer principalmente por meio de apelidos que, por serem proferidos em tom de “brincadeira”, acabam sendo disfarçados e “amenizados” devidos aos laços amizade. “As

relações de amizade parecem reforçar-se na vulnerabilidade frente a agressões públicas que tem de ser tratadas com maior nível de tolerância e aceitação do que no contato com aqueles que são considerados menos íntimos (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006: 198).

Os apelidos se dividem entre aqueles que se referem à cor da pele, a experiência religiosa, a animalização do ser negro e ao cabelo crespo (que costuma atingir principalmente as meninas negras). Bell Hooks (2005), no texto *Alisando os nossos cabelos*, aponta o quanto tal aceitação do outro é importante na construção da auto-estima e da auto-realização das mulheres negras. A rejeição ao cabelo crespo imposta desde a infância faz com que o mesmo se torne um inimigo em potencial, algo que precisa ser controlado. “A maioria de nós não foi criada em ambientes nos quais aprendêssemos a considerar o nosso cabelo como sensual, ou bonito, em um estado não processado” (HOOKS, 2005: 5).

Portanto, a construção social do corpo de homens e mulheres negras que foram transportados à força para servirem de mão de obra escrava, esteve condicionada ao jugo da inferioridade. Pensamento que atravessou o período escravista brasileiro ganhou força com as teorias racistas disseminadas no século XX e atualmente permeia o imaginário social.

As personagens por nós entrevistadas vivenciaram e provavelmente continuam vivenciando experiências raciais negativas, que costumam ocorrer em diferentes ambientes sociais dos quais fazem parte – trabalho, família, escola. O que nos remete novamente a ideia de Michel Foucault, de que as relações de poder perpassam a existência das pessoas. Mas, como não é possível existir poder sem resistência, essas mulheres negras, como veremos a seguir nos pequenos fragmentos de histórias de vida, constantemente transformam a dor por meio da resiliência.

1. “M.F” – auxiliar de educação

[Nós viemos] do estado do Ceará. Nós chegamos aqui [em Brasília] em 57, eu tinha um ano e meio de vida, passamos a morar no Paranoá desde esse tempo. Meu pai trabalhou em várias companhias de Brasília: Vale do Rio Doce, Camargo e Correia. A gente viveu no Paranoá, eu me casei lá, meus irmãos também se casaram lá. A gente vivia num barraquinho. Na casa de pai e mãe era um barraco comum! Uma sala pra nós dormir e um dividido com a cozinha. E foi assim, até a gente subir aqui pra cima⁹. Cada um com seu lugarzinho. [As condições de vida no Paranoá Velho] era precária, porque era uma invasão. Não tinha água, não tinha luz. A gente tinha que trabalhar muito pra por água dentro de casa, buscar longe, lavar roupa e pano de cama nas bica na barragem, muita carreira (risos)! Tudo de madrugada pra ir buscar água, pra ir lavar roupa. Depois que mudou aqui pra cima ficou melhor. [Participei] de todas essas [reuniões da Associação de Moradores] até chegar aqui em cima. Era

⁹ Muitos moradores se referem à antiga Vila Paranoá, como sendo Paranoá Velho. A expressão “lá embaixo”, também se refere à antiga Vila, assim como, “lá em cima” quer dizer a atual cidade satélite do Paranoá.

discutido moradia, era discutido segurança, educação, era discutido a saúde também porque a gente não tinha posto, não tinha hospital era só o Hospital de Base pra atender a gente. Às vezes a gente ia pro de Sobradinho, muitas vezes a gente era ignorado por ser pobre demais.

[Tenho] seis filhos. Três homens e três mulheres. Os mais velhos estudaram lá em baixo, a caçula sempre estudou na Medalha Milagrosa. Quando a gente subiu pra cá eu fui chamada pra trabalhar em 90 e tô aqui até hoje. Eu não estudei lá em baixo. Foi em 87 eu comecei a estudar. Quando eu vim estudar minha filha caçula já tava com seis anos. Foi quando e fui fazer o concurso da Fundação Educacional que eu comecei a estudar. [Minha convivência na escola era] boa, todo mundo adulto. [Estudei no] Caic, Darcy Ribeiro, Escola Classe 02. Depois de já os quarenta e cinco anos que eu comecei a vê tudo isso.

“PE”: A senhora se autodeclarou na sua ficha como sendo negra. Alguma vez a senhora já reparou alguma situação de racismo, ou já percebeu uma situação de racismo com relação a você, ou seus irmãos, ou seus filhos?

“M.F.”: Gente de fora nunca implicou com a minha cor não, mas se falar eu pego quente. Eu sofri muito, muito racismo. Lá em casa mesmo eu sofro racismo com o meu próprio marido. Ele eu não sei nem porque que ele casou comigo. Ele é branco e se caso comigo. Mas eu tenho pra mim, eu levo consideração, brincadeira, porque cê vai conversar com marido também é assim: essa raça num presta, raça negra, raça de negro não presta. Mas a gente leva na brincadeira. Eu falava pra ele assim, eu só falava pra ele assim: por que você casou comigo então? Eu num tava com a cara pintada de branco (risos).

“PE”: E com relação aos seus filhos, eles alguma vez reclamaram? Ou com essa atitude do pai, alguma vez se sentiram ofendidos?

“M.F.”: Não. Eu creio que eles levam na brincadeira, por que se tudo que falam pra gente a gente for pegar no dente, não vive não.

“M.F.”, quando questionada se já havia sofrido algum ato de racismo, discriminação ou preconceito relata que nunca se sentiu discriminada ou observou alguma situação de preconceito racial com “gente de fora”, e se mostra decidida ao afirmar que, na ocorrência de algo do gênero, certamente reagiria: “Mas se falar eu pego quente”. Para “M.F.”, o racismo está presente dentro de casa. O companheiro, um homem branco, é quem comete tais atos racistas. Mas, diante dele, ela se cala, não reage. Talvez porque seja mais fácil reagir com “gente de fora” do que com alguém com quem se possui uma relação afetivo-sexual há décadas. O ato de preferir levar na brincadeira é uma forma que ela encontrou de não reagir ou de “resistir” aos insultos e ofensas raciais. Quando questionada sobre a reação dos filhos diante da postura do pai, “M.F.” reafirma que todos levam na brincadeira. Assim, vive-se, mas não se discute os conflitos raciais presentes no grupo familiar supracitado. O silenciamento, o disfarce de “brincadeira”, esconde as dores e ofensas que podem interferir na construção subjetiva desses corpos. “M.F.” recolhe para si os sentimentos para continuar sobrevivendo e não reage, pois nem tudo se pode “pegar no dente”.

2. “B”- professora

Bem, eu sou mineira, de Formoso, uma cidade que fica bem no Noroeste do estado, ali de Bahia, Goiás, perto de Minas. Eu vim pra cá, aqui pra Brasília, eu tinha 19 anos, e eu comecei a trabalhar como empregada doméstica tinha o curso normal, como eu não conhecia ninguém pra conseguir trabalho eu comecei a trabalhar como empregada doméstica. A minha vinda para o Paranoá aconteceu porque a gente morava de favor com uma tia e aí começou a ficar meio estressante a vida de morar de favor lá no Gama, aí a gente juntou uma grana e comprou um barraco aqui no Paranoá. Era um barraco tipo de madeirite, você olhava de um lado e via do outro, mas é uma conquista pra gente, quando a gente saiu de Minas meus pais tinham separado, meu pai já foi morar, ele saiu de casa a outra já estava esperando por ele, aí a outra esposa dele realmente não gostava da gente. E hoje eu vejo que foi a melhor coisa que já aconteceu nas nossas vidas, foi ter saído lá do interior de Minas, porque, como mulher negra, pobre, filha de pais separados, numa cidade do interior onde todo mundo te conhece, ao contrário de ser um facilitador se torna uma dificuldade, pra incompreensão, o desrespeito acaba se tornando maior. Mas nossa maior dificuldade [na antiga Vila] era a questão da água, porque não tinha água encanada. Era aquela coisa, você chegava do trabalho e a noite ainda ter que, tinha aqueles tonéis de água, que a gente chamava de chafariz pra pegar água, e era aquelas filas imensas, todo mundo querendo seu quinhão de água, a gente também. Então ali a gente fazia amigos, fazia inimigos, tinha briga, tinha amizade. Até a questão da segurança, que apesar de você morar num barraco feito totalmente, mas também você não tinha nada, então ninguém tinha interesse em você. É isso! E sinceramente não sinto saudade (risos). O pessoal fala: há eu sinto saudades. Não sinto! Não sinto mesmo! (risos).

Aí eu fiquei sabendo dos concursos públicos, todo concurso que ia aparecendo eu ia fazendo, até que passei. Eu passei em outros, mas o primeiro que me chamou foi esse, e como eu já era professora, falei, estou no caminho certo. Ai depois que eu entrei na Secretaria foi que eu fiz a faculdade de Pedagogia. [Ingressei] na Secretaria de Educação em 1993, mas comecei a trabalhar como empregada doméstica em casa de família eu tinha dez anos, porque o meu pai dizia mesmo, mulher que estuda é como cavalo que só estipa pra um lado, sei lá! Ele tinha uns dizeres meio estranhos. Ele não queria que a gente estudasse, mas como ele não nos oferecia um outro horizonte, o único que a gente tinha era estudar e aos dez anos eu já trabalhava como empregada doméstica. Eu trabalhei em escola particular também, trabalhei no Inei, trabalhei três anos, mas o objetivo era o público. Você tem mais liberdade para trabalhar, pode colocar suas ideias. Quando a gente conta a nossa história para o nosso aluno, ele se vê ali, e ele se sente capaz também de vencer, desculpa [pausa, devido o momento de lágrimas e emoção ao contar sua trajetória de vida]. A minha história não é bonita, mas eu me considero uma vitoriosa por vários percalços, das quedas, mas eu sempre consegui levantar e ir em frente. Bem acho que essa é a minha história. Há sim! Quando nós mudamos aqui pro Paranoá, porque nós morávamos no Paranoá Velho, nós mudamos pra cá naquela correria, eu acabei vindo também, não tinha meu lugar de morar. Depois eu tive que ir a luta pra conseguir, que ai abriu essas quadras aqui, quadra 7 e 5 que fica de frente para o Caic elas vieram depois. Elas já vieram no governo do Cristovam, que a nossa luta na verdade não era para ter essas quadras, porque essas quadras já tinham uma destinação, elas eram polícia, policia militar e bombeiro e a gente queria uma expansão do Paranoá, a nossa luta era pela expansão. Aí não deu certo, emperrou, teve questões do IBAMA e o Governo resolveu liberar aqui, nós éramos em torno de 300 famílias, aqui só teve cento e quarenta e três, não deu para atender todo mundo. A nossa luta não era para ter parado ali, mas ela parou, porque também o Governo perdeu, o Governo Cristovam perdeu. E aí a gente ficou sem forças para continuar a luta, e a nossa luta já era para construir as nossas casas, o nosso espaço.

(...) eu sou mãe solteira, também como era empregada doméstica e pela situação, o pai não quis nem conhecer. Tinha uma mulher negra só pra fazer sexo. Se acontecer

alguma coisa pronto, problema dela! Mas, assim, isso também me deu força, foi chato, há toda uma discriminação contra mãe solteira, mas dá força pra gente, porque a partir do momento em que eu tive ela, falei: agora eu tenho que ir a luta. Não dá pra criar uma filha como empregada doméstica. Porque nessa, sempre dormia no emprego, não precisava nem de moradia, mas não é da gente, é aquela coisa, você mora na melhor, trabalha na melhor mansão do Lago Sul, tudo o que você quer é que chegue o final de semana pra você vir pro seu barraquinho no Paranoá.

“B.” teve a primeira filha no período em que era empregada doméstica. Sendo ela e a filha rejeitadas pelo parceiro, cresceu em “B.” um sentimento de ter sido para ele o estereótipo da “mulata gostosa”: “Tinha uma mulher negra só para fazer sexo. Se acontecer alguma coisa, pronto! Problema dela!”. Passou, então, a conviver com a discriminação por ser mãe solteira, que se somou à condição de mulher negra, favelada e empregada doméstica. Tendo que criar a filha sozinha, e sendo portadora do diploma de normalista, “B.” reúne forças e resolve sair em busca de um novo emprego que possa lhe oferecer melhores condições, passa a estudar para diversos concursos até ingressar na rede pública de ensino do DF.

“M.F.” e “B.” são mulheres negras que, embora tenham vivenciado situações opostas – uma casada e a outra mãe solteira –, ambas carregam as marcas e os hematomas causados pelos conflitos raciais vivenciados nas relações afetivo-sexuais, que também fazem parte da vida de milhares de mulheres negras que são submetidas à condição de não-amor.

Além disso, para essas mulheres, o desejo de embranquecer começa a ser incutido ainda na infância. Desde cedo as crianças negras compreendem, por meio das relações raciais vivenciadas e das informações que lhes chegam, que o padrão de beleza branco é tido como o melhor e o mais bonito, e que o padrão de beleza negro é o oposto de tudo isso. Referir a si próprio/a como “moreno/a”, “moreno/a escuro/a” ou “mulato/a”, muitas vezes é uma forma de negar-se enquanto negro/a para ser aceito/a socialmente e desviar dos estereótipos que são atribuídos a população negra.

“PE”: E assim, você já presenciou entre a família, ou no ambiente de trabalho, entre adultos, ou entre as crianças, alguma atitude de racismo?

“B.”: Na minha família, sinto que nasci dentro de uma família de pessoas preconceituosas, mesmo os mais negros eles não se acham negros. Ah, eu sou moreno, eu ainda falo assim: ah idiota você é mulato e ser mulato é pior do que ser negro (risos). Mas! Ah e a questão do cabelo também que eles dizem: ai o cabelo é que é o véu da mulher, e blá, blá, blá. E acha que a gente é mais incompetente, porque os brancos são mais competentes.

O ideal de branqueamento foi criado pelas elites brancas que tinham medo que a população negra recém liberta tomasse o controle do país, além de ser uma tentativa de manter os privilégios adquiridos durante o período escravista. Mas a responsabilidade que deveria ser atribuída à elite branca vem sendo tratada como um problema do negro, que por não se aceitar, busca identificar-se com o padrão estético branco (BENTO, 2003). O ideal de branqueamento faz parte de um conjunto de teorias racistas que, por serem disseminadas no imaginário social, também são interiorizadas por suas vítimas, que acabam sendo acusadas de preconceituosas, conforme demonstra o discurso de “B.” ao se referir aos membros de sua família. A comparação do cabelo feminino com um véu nos induz a imaginar um cabelo liso e não o cabelo crespo, que por ser um atributo do corpo negro, passa a ser tido como inferior. As comparações entre negros e brancos estabelecidas por “B.” ultrapassam os padrões de beleza e adentra o campo da competência – qualidade atribuída aos brancos – e da incompetência – atribuída aos negros –, pensamento estereotipado que ainda permeia as relações sociais.

O fato de integrantes da família de “B.” se identificarem como “morenos” não evita que estes sejam vítimas de discriminação, uma vez que a autodefinição “como moreno ou pardo não é suficiente para evitar o preconceito racial, já que a interpretação externa os coloca na mesma categoria dos que se identificam como negros” (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009: 211).

“PE”: *Você lembra, no ambiente escolar, quando os alunos brigavam, os apelidos que eles costumavam chamar os colegas? O motivo das brigas? Quando isso acontecia e por quê?*

“B.”: [...] É interessante, eu só vim perceber a questão da discriminação com o negro, quando eu já fazia o magistério. Tinha um professor gaúcho, eu tenho que por isso (risos), que ele apontava o dedo e dizia, ela sim ela é negra, tipo aqui não é o lugar dela. Mas isso não me impediu é de continuar o meu sonho e de continuar lutando pela realização dele. Meu sonho era estudar. No interior havia sim uma certa distância, porque acaba que misturando os filhos de prefeito, filhos de empresário, com os mais humildes. Há uma certa distância, mas como eu era uma boa aluna, eu tinha muita facilidade para aprender, a gente acaba meio que suplantando isso, esse distanciamento. Então a gente sabia, eu e minha irmã, nós estudamos juntas até a oitava série lá em Minas.

“PE.”: *E você percebia essa discriminação desse professor com outros alunos ou era só com você?*

“B.”: Éramos duas alunas negras, então era basicamente em cima das duas ali. Eu tinha dezesseis, dezessete, minha adolescência. E adolescente é uma fase assim muito sensível, qualquer coisa, ela, você sente mais. Na faculdade, sempre ficava, ah é porque eu sou negra, é porque eu moro no Paranoá, mas às vezes eu fazia o trabalho todinho, mas na apresentação o colega dava um jeitinho de te por ali na pior parte.

“B.”, que passou a infância e adolescência em MG, conta que apesar ter estudado na mesma escola que os filhos do prefeito e de empresários, havia uma distinção, uma barreira invisível que os separava dos alunos mais “humildes” – distância que, segundo a entrevistada, era minimizada pelo fato de ser uma boa aluna, o que não quer dizer que os alunos “humildes” que se destacavam nos estudos não sofriam com tal segregação. Posteriormente, tanto no curso de Magistério quanto no curso de Pedagogia – que formam professores para atuar principalmente em escolas – “B.” se reconheceu enquanto vítima de preconceito e discriminação. De acordo os relatos recolhidos junto a esta partícipe, sua trajetória escolar mostrou-se permeada pelo preconceito de gênero – uma vez que seu pai acreditava que as filhas deviam trabalhar e não estudar – e pelo preconceito e discriminação racial – que apesar de serem fortes empecilhos, não a impediram de continuar estudando e conquistando seus objetivos.

3. “V” – Auxiliar de Educação que atua na secretaria da escola

Eu nasci em Minas, primeiro a gente morou no Gama, tinha onze anos, meu pai comprou um lote na invasão, antiga invasão, a gente veio morar aqui, lá no Paranoá Velho antigamente. Isso foi não lembro o ano, em oitenta e cinco, por aí. Fiquei morando lá um tempo até que houve a expansão e a gente veio morar aqui no Paranoá. Meus irmãos todos nasceram em Minas e vieram para cá. Eu achava horrível [morar na antiga Vila Paranoá], porque era muito difícil. Não tinha água, não tinha energia, nenhum tipo de conforto, nada. Para pegar água era de madrugada, tinha que entrar na fila para pegar uma lata de água, eu não gostava.

Eu não cheguei a estudar no Paranoá mesmo, não, eu estudava lá na L2. Estudei lá no Setor Leste. Também era difícil. Eu estudava à noite e trabalhava no Lago Sul de lá eu ia pra escola, aí não tinha ônibus na época para o Paranoá. Aí, nossa! Era muito difícil. Às vezes tinha que ir para a Rodoviária pegar um ônibus 11 horas, meia noite. Muito difícil! Eu trabalhava o dia todo, não tinha tempo para estudar, aí a noite ia pra escola e lá a gente fazia o que dava, fazia logo na sala, o que dava pra fazer a gente fazia logo, aí vinha pra sala, aí ia pra casa, já ia direto pra dormir, no outro dia saía cedo. Não [recordo de ter tido apelidos na escola], eu acho, na realidade, no tempo que eu estudava eu era muito quieta, eu nem existia na sala, nem existia, nem chamava atenção. Eu era muito tímida.

[Ingressei no funcionalismo público] em 96, [antes de ser servidora] eu trabalhava em firma mesmo de limpeza, trabalhei também em casa de família, e depois que eu tive um filho eu passei um tempo parada, dois anos parada, não trabalhava, ficava em casa. Tenho dois filhos. Um que tá lá na L2 no segundo grau e o outro que tá fazendo quinta série tá aqui no Paranoá.

PE: *Você se autodeclarou negra. Você se lembra em algum momento da sua vida se sofreu racismo ou preconceito por ser negra?*

“V.”: A gente percebe muito essa questão de preferência. Percebe assim, ah prefere aquela pessoa porque ela tem a aparência melhor, mas não que fala diretamente, mas a gente sente.

PE: *Mas diretamente você nunca sofreu um ato racista?*

“V.”: Diretamente, pra mim só uma vez que eu fui trabalhar, tentar uma vaga na loja M.¹⁰ e a gerente lá me descartou logo de cara assim, pela minha aparência. Que eu me lembro foi só. Também se tivesse mais... Porque é muito triste.

Quando “V.” ressalta que percebe a preferência de algumas pessoas em detrimento de outras – mesmo que não digam diretamente – devido à “aparência melhor”, na verdade, está se referindo ao racismo velado, que permeia os ambientes sociais, entre eles, o laboral. Conforme menção anterior, antes de ingressar no funcionalismo público, “V.” trabalhou em firmas de limpeza e como empregada doméstica; a tentativa frustrada de ingressar no ramo do comércio poderia significar a busca por um melhor emprego e reconhecimento, uma vez que é sabido que a profissão de empregada doméstica encontra-se sob péssima remuneração e pouco assistida em termos de direitos trabalhistas. A situação vivenciada por “V.” é um exemplo da dupla discriminação de raça e de gênero a que as mulheres negras estão submetidas, uma vez que por ser mulher, é mais difícil ingressar no mercado de trabalho e, por ser negra, é preterida. Para “V.”, a discriminação se deu no momento em que foi procurar emprego numa loja de departamentos que tem como público alvo o sexo feminino, e que, por isso, possui cargos direcionados principalmente às mulheres, mas que segundo “V.” não a contrataram por causa da sua “aparência”, sendo descartada “logo de cara”.

Outra experiência racial vivenciada por “V.” ocorreu na escola em que atualmente trabalha:

“PE”: Mas alguma vez também você presenciou com relação a outras pessoas, da sua família, ou outras pessoas que você vivenciou viu algum ato de racismo ou preconceito? Aqui na escola, por exemplo, entre os alunos você já presenciou alguma coisa relacionada a isso?

“V.”: Eu já presenciei de funcionários, só não vou falar.

“PE”: Pode falar que não tem problema, não precisa falar o nome, só relatar a situação. Como foi que aconteceu?

“V.”: [V. sussurra e olha para trás, para se certificar de que ninguém está ouvindo e continua]. Eu presenciei de um funcionário que ele é negro, e na, na época a coordenadora chamou ele de negro [em tom pejorativo]. Ele foi limpar o banheiro e ele não limpou direito e ela foi reclamar e discutiram. Ela acabou falando muita coisa que machucou ele, mas ele ficou calado, não falou nada.

“PE”: E os outros funcionários quando souberam do que aconteceu?

“V.”: Todo mundo comenta, mas fica todo mundo tranquilo. Ninguém toma uma atitude assim não. Fica todo mundo acomodado. Só reclama.

Durante vários momentos da entrevista, “V.” baixava o tom de voz – com medo de ser ouvida – ou interrompia a fala quando entrava alguém na sala. Ao contar a experiência de

¹⁰ Loja de departamentos que possui como público alvo as mulheres.

racismo sofrida por um colega de trabalho, “V.” olha para traz a fim de certificar de que ninguém estava ouvindo. Tal atitude demonstra que aquilo deveria ser guardado como se fosse um segredo, algo que não deveria gerar discussões e debates e que, caso ela divulgasse o ocorrido, pareceria fofoca. Essa situação vivenciada no contexto escolar revela não apenas um ato de discriminação racial, mais ainda as relações hierárquicas que estão sobrepostas entre os funcionários e que, em determinados momentos, contrariam os princípios de uma gestão democrática. A inércia dos colegas de trabalho diante do fato ocorrido corrobora a ideia de que o silêncio tem permanecido frente aos atos de discriminação racial.

4. “P” – aluna

Então... eu nasci aqui em Brasília. Meu pai é descendente de Minas Gerais, minha mãe é daqui de Brasília. Eu estudo aqui no Ensino Médio, faço Ensino Médio há três anos e moro com os meus pais. Tenho vinte anos. Não [tenho filhos]. Trabalho, estudo e faço curso também. Não lembro [O que motivou a vinda do meu pai e avós para Brasília], mas acredito que seja mais por questão de trabalho, naquela época, Minas Gerais não tinha uma condição exata de trabalho, salário e Brasília, assim como até hoje, tem essa questão de trabalho, as pessoas vem mais pra cá em questão de arrumar um trabalho melhor, ter uma condição de vida melhor, estudo. E pra mim Brasília tem essa imagem. [Meus pais se conheceram] aqui em Brasília (...) a família do meu pai são de Minas, alguns residem aqui em Brasília outros reside em Minas, moram em São Sebastião, tenho pouco contato com eles, tenho mais contato com a família da minha mãe do que do meu pai. A família da minha mãe mora aqui no Paranoá, um ou outro mora em São Paulo, tenho contato com eles bastante, são pessoas extrovertidas, alegres, e é isso (...). Meu avô materno eu não conheço, mas a minha avó materna eu conheço, é daqui mesmo de Brasília.

PE.”: Você lembra de algum apelido que te colocaram ou colocaram nos colegas, ou brincadeiras de mau gosto, que você considera de mau gosto?

“P.”: Não como o meu nome é P. teve uma época em que colocaram [a primeira sílaba do nome] e numa época, eu blefei na sala de aula em algum episódio e acabaram colocando o meu apelido de peludinha e assim, ai ficou. Algumas pessoas me chamam assim, outros não.

“PE.”: Mas com relação aos seus colegas, você já pegou algum apelido relacionado à questão racial? Apelido, insulto ou ofensa.

“P.”: Não, os apelidos que eles colocam, pelo menos o que transparenta para mim é na brincadeira, um rapaz que é moreninho na minha sala, e acaba chamando de negão. São apelidos que para eles é referencial para eles mesmo, não influência em preconceito, eles não levam na maldade.

“PE.”: E dos meninos com as meninas, nunca aconteceu de falar do cabelo?

“P.”: Já, já ocorreu na sala de aula de chamar algumas colegas de cabelo de Bom Bril, o que ocorre não só na minha sala de aula, mas em todas tem essa diferença com menino e menina ou menina e menina e vice-versa.

“PE.”: E você recorda desses apelidos mais na infância ou agora estudando com adultos?

“P.”: Ai sempre, na infância, agora. É claro que agora as pessoas são mais maduras, até porque eu to no terceiro ano, e é totalmente um momento diferente, mas quando eu era pequena era sempre essa questão. Tem a questão de falar que a pessoa é

gorda. Naquela época para mim era muito deprimente, mas hoje eu levo tudo na brincadeira, é como se eu tivesse me assumindo, a pessoa colocasse um apelido em mim e eu tivesse me assumindo, levo tudo na brincadeira.

O relato de “P.”, aluna do Ensino Médio, traz a tona o que havia sido constatado em pesquisas anteriores (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006; CAVALLEIRO, 2005): as atitudes racistas praticadas no ambiente escolar e que atinge os estudantes negros/as, utilizam o disfarce da “brincadeira” e da “intimidade”, o que dificulta a identificação e ações do gênero, a fim de revertê-las.

A pesquisa intitulada *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*, coordenada por Abramovay, Cunha e Calaf (2009: 209), apresentou a seguinte questão aos estudantes das Diretorias Regionais de Ensino (DREs) do DF: “Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na sua escola?”. Constatou-se que a DRE da cidade satélite do Paranoá apresenta a segunda maior proporção de alunos (60,3%) que disseram ter presenciado alguma atitude de preconceito ou discriminação relacionada à raça/cor, ficando atrás apenas da DRE da cidade satélite de Brazlândia (70,2%) – o que significa que grande parte dos alunos têm consciência dessas manifestações discriminatórias que ocorrem no contexto escolar.

As personagens entrevistadas, com exceção de “P”, por ser mais jovem, vivenciaram dificuldades semelhantes enquanto moradoras da Antiga Vila Paranoá. Isso, porque, logo após a inauguração de Brasília manteve-se uma política de remoção dessas ocupações para áreas isoladas no entorno de Brasília e incentivo para que os antigos operários retornassem a seus estados de origem. Em outras palavras, os candangos que eram ovacionados e recebiam “tapinhas nas costas” de Juscelino Kubitschek durante as vistorias – estratégia para que se sentissem valorizados e produzissem mais e em menos tempo – passaram a ser considerados invasores, favelados e teriam que aprender a conviver com a segregação socioespacial, pois a visão degradante proporcionada pelos barracos de madeira não faziam parte da cidade planejada (BEÚ, KUYUMJIAN, 2010: 287).

Ao relatarem suas experiências na Antiga Vila Paranoá, “M.F”, “B” e “V” descrevem também a política restritiva de bens de serviço e direito a educação que o governo aplicava aos moradores como forma de impedir a fixação da ocupação. Nesse sentido, para compreender as especificidades presentes nas experiências vividas por nossas entrevistadas é necessário visualizar como se engendra o processo de interseccionalidade nos quais se apresentam de forma perceptível as categorias gênero, raça e classe. O que significa pensar

ainda, que embora todas as mulheres estejam submentidas ao jugo do patriarcado, existe identidades sociais, sexuais, raciais, religiosas, dentre outras, que as diferem (CRENSHAW, 2002: 173).

O silenciamento e a naturalização de atitudes racistas e sexistas no contexto educacional faz com que os sistemas múltiplos de subordinação continuem sendo reproduzidos nesse ambiente sem que sejam submetidos a questionamentos. Neste estudo, partimos do pressuposto de que o Conselho Escolar enquanto mecanismo que reúne representantes da comunidade local e escolar se mostra um espaço importante de discussão acerca discriminação interseccional que aflige professoras, servidoras, auxiliares de educação, estudantes, mães. Indo um pouco mais longe... Se bem gerido, o Conselho Escolar possui instrumentos e recursos humanos suficientes para transformar as experiências vividas por mulheres negras em discussões e práticas pedagógicas capazes de promover uma educação antirracista e antissexista.

Mas é preciso lembrar, que essa transformação de vivencia em prática pedagógica não se trata de um processo de vitimização, mas sim de empoderamento. Uma vez que, “a identidade de vítima é perigosa porque restringe e insiste na condição subalterna” (SANTOS; BOTELHO, 2011: 8).

E, por outro lado, destacamos ainda, que ao dar visibilidade à discriminação interseccional que vivencia, além proporcionar condições para a criação de práticas pedagógicas no contexto de uma educação antirracista, a mulher negra estaria promovendo também o “cuidado de si”.

Em seus últimos trabalhos Foucault se dedicou a pesquisar a história da sexualidade no Ocidente. Partes desses estudos podem ser lidas nos volumes da obra “História da Sexualidade”. No terceiro livro que aborda o tema “cuidado de si”, o autor investiga as práticas sexuais entre gregos e romanos na Antiguidade e como esse conhecimento foi desenvolvido por alguns filósofos, entre eles, Sócrates.

(...) ocupar-se consigo mesmo (*heautou epimeleisthai*) é, de fato, um tema bem antigo na cultura grega.

(...) esse tema do cuidado de si, consagrado por Sócrates, que a filosofia ulterior retomou, e que ela acabou situando no cerne dessa “arte da existência” que ela pretende ser. É esse tema que, extravasando de seu quadro de origem e se desligando de suas significações filosóficas primeiras, adquiriu progressivamente as dimensões e as formas de uma verdadeira “cultura de si” (FOUCAULT, 1985: 49-50).

Os filósofos antigos, no âmbito do cuidado com o corpo praticavam e recomendavam atitudes relacionadas a hábitos saudáveis, como a alimentação e a prática de exercícios físicos. Mas além do corpo tal preocupação se estendia também ao cuidado com a alma. Ao ler os escritos de Foucault acerca desse assunto é possível compreender que para ele o ato de cultivar-se é uma prática ampla que envolve corpo, espírito e cultura.

Segundo a visão que norteia os princípios que regem o Conselho Escolar, independente das relações hierárquicas socialmente estabelecidas, todos aqueles profissionais que atuam no contexto educacional são considerados educadores, pois participam das decisões financeiras, consultivas e ações pedagógicas. Sendo assim, quando atribuímos ao educador à tarefa de cuidar do outro, entendemos que essa é uma função de todos os profissionais da escola. E para que de fato isso ocorra, é necessário pensarmos a educação como um espaço para o cuidado de si e o Conselho Escolar como um instrumento importante nesse processo.

Porém, para cuidar do outro é necessário antes, cuidar de si mesmo. É preciso que os/as educadores/as reflitam sobre os processos discriminatórios que vivenciaram e vivenciam e utilizem o espaço do colegiado para transformar tais experiências em ações pedagógicas que auxiliem os/as alunos/as a cultivarem o próprio corpo.

Neste estudo elegemos e analisamos as experiências raciais vivenciadas por “M.F.”, “B”, “V” e “P”, mulheres negras que no período das entrevistas atuavam nos Conselhos Escolares da Região Administrativa do Paranoá. E, embora estejamos enfatizando os múltiplos sistemas de subordinação aos quais estão submetidas, é preciso ter consciência que não se trata de uma discussão que diz respeito somente as educadoras e educandas negras, mas também aqueles/as educadores/as que de certa forma se encontram em situação de privilégio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo procuramos investigar por meio da análise do discurso das personagens entrevistadas, da interpretação documental e da revisão bibliográfica, as maneiras como as relações de poder e resistência estão presentes no contexto escolar e interferem na implementação efetiva da lei de Gestão Democrática do Ensino, em especial no nosso objeto de estudo, o Conselho Escolar.

Inferimos que as práticas disciplinares do corpo, inseridas no ambiente educacional desde o período colonial continuam pesando sobre o recente processo de redemocratização. Estas permeiam o imaginário social e influenciam negativamente os mecanismos de participação. Como foi possível constatar, no item em que analisamos a participação das mulheres negras entrevistadas. O que, por outro lado, não reduz a importância desse espaço e a função de poder conferida a essas mulheres negras.

Quando analisamos os fragmentos de vida “M. F.”, “B”, “V” e “P” e os entrelaçamos a um referencial teórico e dados estatísticos que dão visibilidade as maneiras com que as práticas racistas se manifestam e atuam sobre a vida destas personagens, oferecemos subsídios para que se (re)pensem tais experiências não apenas a nível individual e subjetivo, mais ainda, coletivo. No sentido de que seja capaz de atingir tanto a comunidade escolar quanto a local.

As experiências individuais, que perpassam o campo da interseccionalidade, quando transformadas em práticas pedagógicas – explorando o espaço do colegiado e o poder que ele confere, inclusive enquanto produtor de conhecimento (FOUCAULT, 1979) – auxiliariam ainda no cuidado de si, pois um dos objetivos da educação antirracista é o fortalecimento da identidade e do pertencimento racial, neste caso, não somente dos/as alunos/as, como também dos educadores, que como vimos carregam sequelas das experiências raciais que podem ser qualificadas como negativas.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Princípios e processos da gestão democrática: implicações para os conselhos escolares. **Chão da Escola**, Curitiba, n. 2, p. 28-33, 2003.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos conselhos escolares. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 31, p. 129-144, 2008.

ALMEIDA, J. S. G. ; TEIXEIRA, G. R. M. . A educação no período colonial: o sentido da educação na dominação das almas. **Revista Trilhas (UNAMA)**, Belém, v. 1, n.2, p. 38-47, 2000.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

ARAÚJO, Joel Zito. As cinderelas e os lobos: a mulher negra e o turismo sexual. **Revista Palmares: Cultura Afro-Brasileira**, a. V, n. 5, Ago. 2009.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, Jan./Jun. 2003.

BENISTE, José. **Òrun – Àiyé: o encontro dos dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BITTAR, Marisa ; BITTAR, Mariluce . História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education** (Print), v. 34, p. 157-168, 2012.

BOTELHO, Denise Maria. Religiosidade Afro-Brasileira: a experiência do candomblé. **Educação Africanidades Brasil**, v. I, p. 135-146, 2006

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1998.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº. 957, de 22 de novembro de 1995. Dispõe sobre a Gestão Democrática da Escola Pública do Distrito Federal**. Brasília, 1995.

_____. **Lei nº. 4.036, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a Gestão Compartilhada nas Instituições de Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Brasília, 2007.

_____. Portaria Ministério da Educação nº. 2.896, de 17 de setembro de 2004. Cria o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, n. 180. Seção 2, p. 7.

_____. Portaria Ministério da Educação nº. 2.896, de 17 de setembro de 2004. Cria o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, n. 180. Seção 2, p. 7.

_____. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselho escolar: conselho escolar como espaço de formação humana: círculos de cultura e qualidade da educação.** Elaboração: Lauro Carlos Wittmann [et. al.]. Brasília, DF, 2006.

BRETON, David Le. **A sociologia do corpo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

BRITO, S. H. A. . A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). In: LOMBARDI, J. C.. (Org.). **Navegando na história da educação brasileira.** 1ed.Campinas: EDFE-UNICAMP, 2006, v. 1, p. 1-24.

CAMPOS, Maria M. Malta. As lutas sociais e a educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 79, p.56-67, Nov. 1991.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise do discursos *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2006 Out- Dez; 15(4): 679-84.

CARNEIRO, Suely. Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). **Racismos contemporâneos.** Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de; VIANNA, Claudia Pereira. Movimentos sociais por educação: a invisibilidade dos gêneros. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 93, p. 32-39, Mai. 1995.

CARVALHO, Marize Souza. **A formação de professores e demandas dos movimentos sociais: a universidade necessária.** Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 2003.

CASTANHA, A. P. . Pedagogia da Moralidade: a ordem civilizatória imperial. Campinas: Graf, FE: HISTEDBR, 2006 (**Navegando na história da Educação Brasileira** - DVD - CD-Rom J C Lombardi, D Saviani M Nascimento).

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade.** V. 1. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2006. 370 p.

CONCEIÇÃO, Marcos Vinícius; ZIENTARSKI, Clarice; MENEZES, Pereira Sueli. Gestão democrática da escola pública: possibilidades e limites. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 1, p. 1-11, 2006.

CRENSHAW, Kimberle W. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. In: **Cruzamento: Raça e Gênero.** Rio de Janeiro: UNIFEM, 2004.

_____. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Rev. Estud. Fem.[online]. 2002, vol.10, n.1, pp. 171-188.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2009.

DIEESE. **Mulher Negra: Dupla Discriminação nos Mercados de Trabalho Metropolitanos.** Boletim Dieese, Edição Especial 20 de novembro – Dia da Consciência Negra.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº. 29.207, de 26 de junho de 2008. Dispõe sobre os Conselhos Escolares das instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, a. XLII, n. 123, Brasília-DF, 27 de junho de 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas.** Educ. Soc..Campinas, vol. 28, n. 100 – Edição Especial, p.921-946, out. 2007.

GOMES, Nilma Lino. Limites e Possibilidades da Implementação da Lei 10639/03 no Contexto das Políticas Públicas em Educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. **Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

GRACINDO, R. V.. Projeto Político Pedagógico: retrato da escola em movimento. In: AGUIAR, Márcia Ângela. (Org.). **Retrato da Escola no Brasil**. 1 ed. Brasília: CNTE, 2004, v. 01, p. 161-175.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. de Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FLEXOR, M. H. M. O. . A "civilização" dos índios e a formação do território do Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 00, p. 1-10, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da Sexualidade: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 36 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Os Conselhos Escolares e a Educação com Qualidade Social. Boletim Salto para o Futuro – TV Escola. Boletim 19 – outubro de 2005 - **Gestão Democrática da Educação**. P. 40-45, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. publ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan/mar., 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOOKS, Bell. **Alisando o nosso cabelo**. In: Revista Gazeta de Cuba – União de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol - SANTOS, Lia Maria.

_____. Vivendo de Amor. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C (Orgs.). **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2000, p. 188-198.

LUIZ, Maria Cecília. BARCELLI, Juliana Carolina; CONTI, Celso. O curso de extensão “Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares” – Ufscar/ MEC (Programa Nacional de Fortalecimento em Conselhos Escolares). In: LUIZ, Maria Cecília (Org). **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Gestão democrática da educação no Distrito Federal: das eleições à diretriz política. **Revista Brasileira e Política e Administração da Educação**, v. 14, n. 1, p. 9-38, Jan./Jun. 1998.

_____. **A Regra e o Jogo: Democracia e Patrimonialismo na Educação Brasileira**. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MATTOS, Regiane Augusto. **História e Cultura Afro-Brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. SOARES, Sergei. A geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. In: SOARES, Sergei (et.al). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

PARO, Victor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTOS, Leandro José dos. A Construção do Feminino Negro no Jornalismo de Revista Brasileiro. **Caderno Espaço Feminino**, v. 21. n. 1, Jan/Jul, 2009.

SANTOS, Tatiana Nascimento dos; BOTELHO, Denise Maria. **Interseccionalidades, vulnerabilidades e práticas pedagógicas não-discriminatórias: por um novo paradigma Discursivo**. In: 34 Reunião Nacional da ANPED, 2011, Natal. Trabalhos. Rio de Janeiro: ANPED, 2011.

SCHLESENER, Anita Helena. Gestão Democrática da Educação e Formação dos Conselhos Escolares. In: Ferreira, Naura S. Carapeto. **Políticas públicas e gestão da educação: polemicas, fundamentos e análises**. Brasília: Lider Livro Editora, 2006.

SOUSA, Andreia Lisboa de; LIBANIA, Celeste; SOUZA, Edileuza Penha de; ALMEIDA; Roseane Pires de. Ancestralidade e Diversidade na Travessia do Oceano Atlantico. In: SOUZA, Edileuza Penha de. **Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei n. 10639/2003**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

SOUZA, Marina de Mello. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. Os movimentos populares e a luta pela expansão ensino público. **Cad. Pesq.**, São Paulo, (45):25-28, Mai. 1983.

_____. **Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação**. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 1999.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. As dimensões da participação cidadã. **Caderno CRH**, Salvador n. 26/27, p. 179-209, Jan./Dez. 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 502-517, 2008.

VIANA, Carlos José Lima; OLIVEIRA, Adão Francisco de. A Democratização da Escola Pública: Perspectivas e Desafios no Sistema de Ensino do DF. In: OLIVEIRA, Adão Francisco; MELO, José Carlos de (Org.). **Educação democracia e gestão escolar: Gestão Democrática na Escola**. Goiânia: Editora da PUC Goiás; Brasília: SINPRO, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE “A”

Roteiro de entrevistas

Eixo 1 – Fragmentos da história de vida

Subeixo 1: a experiência de ser morador da nova capital e da Vila Paranoá.

1. Você nasceu em Brasília? Se não, o que motivou sua vinda para a capital e como foi esse percurso?
2. Como era viver na Vila Paranoá? Quais as dificuldades enfrentadas?
3. Você conheceu a Associação de moradores, o grupo Tuca e o grupo Pró-Moradia? Se sim, participou de alguma reunião ou ação promovida por eles?
4. Em sua opinião, quais são os principais problemas vivenciados hoje pela comunidade do Paranoá?

Subeixo 2: experiência escolar.

1. Você e/ou seus filhos estudaram na Vila Paranoá? Se sim, o que você recorda desse período?
2. Na sua visão como eram as escolas na Vila Paranoá?
3. Você recorda de ter tido algum apelido na escola ou seus filhos/as reclamaram alguma vez por terem sido apelidados?
4. Você e/ou seus filhos já sofreram algum tipo de agressão no ambiente escolar?

Subeixo 3: ingresso no funcionalismo público.

1. Em que ano você ingressou no funcionalismo público?
2. Antes de ser servidor público, você exerceu outras profissões? Se sim, onde trabalhava e como foi essa experiência?

Subeixo 4: experiências raciais.

1. Você se autodeclarou negro/a (ou pardo/a). Em algum momento da sua vida você foi vítima de racismo, preconceito ou se sentiu discriminado?
2. Você alguma vez presenciou ou ouviu relatos de racismo, preconceito ou discriminação na escola envolvendo crianças, funcionários ou pais?

Eixo 2 – Participação no Conselho Escolar

1. O que te motivou a participar do Conselho Escolar?
2. Você costuma se reunir com os funcionários que você representa no conselho escolar para discutir os assuntos que foram ou serão abordados nas reuniões do colegiado?
3. Como acontecem as reuniões do Conselho? O que costuma ser discutido?
4. Em sua opinião, por que é importante participar do Conselho Escolar?
5. Os problemas vivenciados pela comunidade do Paranoá e que afetam diretamente a vida dos alunos, são discutidos no Conselho Escolar?
6. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola? Se sim, ajudou a construí-lo?

APÊNDICE “B”

Carta de Apresentação à Unidade Escolar

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Carta de apresentação à Unidade Escolar

Eu, Cristiana Santos Teixeira, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Denise Botelho, estou realizando uma pesquisa nas unidades de ensino do Paranoá-DF. O estudo tem como objetivo conhecer e investigar a participação dos atores sociais negros nos Conselhos Escolares.

O trabalho de campo consiste na realização de entrevistas com os integrantes do Conselho Escolar – a serem realizadas no segundo semestre de 2011 – e análise das atas das reuniões do colegiado, estatutos dos Conselhos e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino. Solicitamos, assim, sua contribuição para a realização das entrevistas e acesso aos documentos mencionados acima. Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são, absolutamente, confidenciais. A identidade dos entrevistados e identificação da escola serão preservadas.

Qualquer contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo e-mail: crystiannasantos@yahoo.com.br, e com a orientadora pelo e-mail: dbotelho@unb.br.

Brasília, ____ de _____ de 2011.

Atenciosamente,

Cristiana Santos Teixeira
Mestranda do PPGE – FE/UnB
Mat. 10/0044981

Prof^a. Dr^a. Denise Botelho
Orientadora
PPGE – FE/UnB

APÊNDICE “C”

Carta de Apresentação à Diretoria Regional de Ensino do Paranoá-DF



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Carta de apresentação à Diretoria Regional de Ensino do Paranoá-DF

Eu, Cristiana Santos Teixeira, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Denise Botelho estou realizando uma pesquisa nas unidades de ensino do Paranoá-DF. O estudo tem como objetivo conhecer e investigar a participação dos atores sociais negros nos Conselhos Escolares.

O trabalho de campo consiste na realização de entrevistas com os/as integrantes do Conselho Escolar – a serem realizadas no segundo semestre de 2011 – e análise das atas das reuniões do colegiado, estatutos dos conselhos e o Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino.

Solicitamos, assim, seu apoio para a realização da pesquisa nas unidades escolares da zona urbana do Paranoá, além de dados e informações disponíveis acerca dos Conselhos Escolares da cidade.

Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são, absolutamente, confidenciais. A identidade dos/as entrevistados/as e identificação da escola serão preservadas.

Qualquer contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo e-mail: crystiannasantos@yahoo.com.br e com a orientadora pelo e-mail: dbotelho@unb.br.

Brasília, _____ de _____ de 2011.

Atenciosamente,

Cristiana Santos Teixeira
Mestranda do PPGE – FE/UnB
Mat. 10/0044981

Prof^a. Dr^a. Denise Botelho
Orientadora
PPGE – FE/UnB

APÊNDICE “D”

Termo de consentimento



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Termo de Consentimento

Prezado/a informante,

Ao responder as perguntas abaixo você está participando do trabalho de pesquisa do projeto de Dissertação da pós-graduanda Cristiana Santos Teixeira, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Denise Botelho junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). A presente pesquisa tem como objetivo contribuir para a reflexão da participação dos atores sociais negros no processo de gestão democrática, especificamente nos Conselhos Escolares.

Sexo: _____

Idade: _____

Cor: () negro(a) () pardo(a) () branco(a) () indígena

Religião: _____

Formação: _____

Cargo/função: _____

Tempo de experiência: _____

Estou ciente de que as informações serão utilizadas e divulgadas como dados de pesquisa.

Gostaria de ter pseudônimo? () Não () Sim

Qual? _____

Assinatura: _____

APÊNDICE “E”

Garantia de Esclarecimento, Liberdade de Recusa e Garantia de Sigilo

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Garantia de Esclarecimento, Liberdade de Recusa e Garantia de Sigilo

Fui convidado/a a participar da pesquisa “A participação dos atores sociais negros nos Conselhos Escolares do Paranoá-DF”, trabalho vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Obtive a explicação de que a minha participação consistirá em responder a uma entrevista a respeito do tema proposto.

Fui informado/a que a entrevista será gravada e identificada apenas por um nome fictício e que meu nome verdadeiro nunca será apresentado quando forem divulgados os resultados da pesquisa.

Decidi colaborar com a pesquisa de forma livre e esclarecida.

Brasília, _____ de _____ de 2011.

Entrevistado(a)

Entrevistadora

APÊNDICE “F”

Mapa do Distrito Federal e imagem do panorâmica do Paranoá-DF



Fonte: www.paranoa.com, acessado em 10 de março de 2012



Fonte: www.paranoa.com, acessado em 10 de março de 2012