

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONSELHOS ESCOLARES DO PARANOÁ/DF:
A PARTICIPAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS NEGROS**

Cristiana Santos Teixeira

Brasília, 2012

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONSELHOS ESCOLARES DO PARANOÁ/DF:
A PARTICIPAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS NEGROS**

Cristiana Santos Teixeira

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na área de confluência – Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Denise Maria Botelho.

Brasília, 2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1000239.

T266c Teixeira, Cristiana Santos.
Conselhos escolares do Paranoá/DF : a participação
dos atores sociais negros / Cristiana Santos Teixeira. --
2012.
228 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

Orientação: Denise Maria Botelho.

1. Negros - Educação. 2. Educação e estado. I. Botelho,
Denise Maria. II. Título.

CDU 376.74

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Conselhos Escolares do Paranoá:
A participação dos atores sociais negros**

Cristiana Santos Teixeira

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Denise Maria Botelho

Banca Examinadora:

**Prof^a. Dr^a. Denise Maria Botelho
Faculdade de Educação – UnB**

**Prof^a. Dr^a. Wivian Weller – Membro
Faculdade de Educação – UnB**

**Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento – Membro
Faculdade de Filosofia – UnB**

**Prof^a. Dr^a. Catarina de Almeida Santos – Suplente
Faculdade de Educação - UnB**

*Uma dúzia de rosas,
cheiro de alfazema,
presentes eu fui levar
E nada pedi
Entreguei ao mar
E nada pedi
Me molhei no mar
E nada pedi
Só agradeçi...*

Maria Bethânia

AGRADECIMENTOS

Durante o período de confecção da presente Dissertação, fui agraciada com a oportunidade de participar de um Fórum de Educação promovido pelo Centro de Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP), Região Administrativa do Distrito Federal (DF), cuja realização do mesmo dá-se de forma semanal. Em tal ocasião, conheci um pouco da história de vida do “Seu” Antônio, idoso de aproximadamente setenta anos, e que há quatro anos se faz presente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Uma das frases ditas por “Seu” Antônio retrata a dificuldade da inserção de um indivíduo no universo dos letrados: “Esse negócio de juntar letra é mais difícil do que pegar na enxada.” Nunca peguei na enxada – pelo menos no sentido proposto por pelo autor da frase –, mas é possível concordar com o mesmo de que esse negócio de juntar letras é muito complicado. Assim, faz-se aqui o meu eterno agradecimento a todos aqueles que me ajudaram nessa difícil tarefa de juntar letras e, em especial:

- à minha família, pelo apoio constante;
- ao meu namorado, pela paciência e por compreender as ausências;
- às amigas e companheiras: Lucilene, Givânia, Paula, Marília;
- à minha orientadora e amiga, Denise Maria Botelho, pelo conhecimento compartilhado;
- ao grupo GERAJU, pelo aprendizado em grupo;
- ao professor Renato Hilário, por evidenciar-me as diversas histórias existentes no Paranoá, desconstruindo assim, uma concepção de “história única”;
- à Maria de Lourdes, presidente do CEDEP, que gentilmente cedeu o acervo da instituição;
- às professoras Wivian Weller e Catarina de Almeida, pelos conselhos preciosos oferecidos na qualificação do Projeto de Pesquisa e por terem aceitado o convite para participar da banca de defesa do presente escrito; e
- ao professor Wanderson Flor por compor a banca de defesa.

RESUMO

O presente estudo analisa a participação dos atores sociais negros nos Conselhos Escolares da Região Administrativa do Paranoá, Distrito Federal, na tentativa de identificar se as experiências raciais vivenciadas por estes influenciam sua atuação e posicionamento nos referidos Conselhos, bem como em saber de que forma os problemas sociais da comunidade são acolhidos pelos representantes dos diversos segmentos escolares, e ainda, investiga como o colegiado tem usufruído de tal espaço democrático. Para tanto, em âmbito qualitativo, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com representantes dos diversos segmentos do Conselho Escolar, além de análise documental. O referencial teórico escolhido percorre a trajetória das organizações negras, associações comunitárias e movimentos sociais que tiveram a educação entre suas bandeiras de luta. A investigação revela que as experiências raciais vivenciadas pelos atores sociais negros são ignoradas pelo colegiado, mesmo quando estas ocorrem no contexto escolar; que os problemas comunitários que possuem uma relação intrínseca com a questão racial não são incluídos nas pautas das reuniões; e, por fim, que o referido espaço democrático não tem atendido de forma plena aos propósitos referendados por lei. A pesquisa oferece subsídios para que se pense o Conselho Escolar enquanto um espaço privilegiado para o debate sobre relações raciais e educação, por ser um mecanismo que agrega todos os segmentos que compõe o corpo escolar.

Palavras-chaves: População negra. Conselho Escolar. Participação.

ABSTRACT

The present study examines the participation of black social actors in the School Councils of Administrative Region of Paranoá, Distrito Federal, in an attempt to identify the experiences lived by these racial influence its performance and position in these councils, as well as in knowing how the social problems of the community are welcomed by representatives of various segments school, and also investigates how the college has enjoyed such a democratic space. To do so, in part qualitative interviews were conducted semi-structured interviews with representatives of various segments of the School Council, and document analysis. The theoretical framework chosen traverses the path of black organizations, community associations and social movements have had among its education for struggle. Research shows that racial experiences experienced by social actors are ignored by the collegiate black, even when they occur in the school context, that community problems that have an intrinsic relationship with the race issue are not included on the agendas of meetings, and finally that the democratic space that has served the purposes of fully endorsed by law. The research provides grants to think that the School Board as a forum for debate on race relations and education, as a mechanism that aggregates all the segments that make up the school body.

Keywords: Black population. School Council. Participation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMNB	-	Articulação de Mulheres Negras Brasileiras
ANDE	-	Associação Nacional de Educação
ANPED	-	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
APM	-	Associação de Pais e Mestres
BA	-	Bahia
BACS	-	<i>Brazilian American Colonization Syndicate</i>
CAESB	-	Companhia de Águas e Esgotos de Brasília
CAFISE	-	Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino
CEDES	-	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEDEP	-	Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá
CNPIR	-	Conselho Nacional de Participação da Igualdade Racial
CONSED	-	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DF	-	Distrito Federal
DIEESE	-	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
ENMN	-	Encontro Nacional de Mulheres Negras
ES	-	Espírito Santo
ESAF	-	Escola Superior de Administração Fazendária
EUA	-	Estados Unidos da América
FEFS	-	Funcionamento de Escolas nos Finais de Semana
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	-	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FIES	-	Fundo de Financiamento ao Estudante de Nível Superior
FNB	-	Frente Negra Brasileira
FE	-	Faculdade de Educação
FEDF	-	Fundação Educacional de Brasília
GEB	-	Guarda Especial de Brasília
GERAJU	-	Gênero, Raça e Juventude
GTI	-	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	-	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LODF	- Lei Orgânica do Distrito Federal
MDUR	- Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
MDU	- Movimento Negro Unificado
MEC	- Ministério da Educação
MG	- Minas Gerais
MT	- Mato Grosso
NE	- Nordeste
NEAB	- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NOVACAP	- Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
OEA	- Organização dos Estados Americanos
PDAF	- Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD	- Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNDH	- Programa Nacional de Direitos Humanos
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PPGE	- Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
PT	- Partido dos Trabalhadores
RA	- Região Administrativa
RJ	- Rio de Janeiro
RS	- Rio Grande do Sul
S	- Sul
SABs	- Sociedade Amigos do Bairro
SC	- Santa Catarina
SE	- Sudeste
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SEE-DF	- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEPPIR	- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SECNEB	- Sociedade de Estudos da Cultura Negra do Brasil
SINPRO-DF	- Sindicato dos Professores do Distrito Federal
SP	- São Paulo
TEN	- Teatro Experimental do Negro
TERRACAP	- Companhia Imobiliária de Brasília
UnB	- Universidade de Brasília

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Maria de Lourdes: moradora da Vila Paranoá.....	60
Figura 2 -	Charge.....	63
Figura 3 -	Vila Paranoá: mulheres indo lavar roupa.....	67
Figura 4 -	Vila Paranoá: tambores vazios à espera do caminhão pipa.....	68
Figura 5 -	Charge: crítica do uso da água do lago Paranoá para o consumo humano.....	69
Figura 6 -	Criança na Vila Paranoá.....	70
Figura 7 -	Escola de lata.....	71
Figura 8 -	Escola velha.....	72
Figura 9 -	Folheto produzido pela Associação de Moradores.....	74
Figura 10 -	Vila Paranoá: Associação de Moradores.....	74
Figura 11 -	Evento cultural na Vila Paranoá.....	75
Figura 12 -	Manifestação na Esplanada dos Ministérios pela regularização da ocupação.....	75
Figura 13 -	Vila Paranoá, alunos e alunas da pré-escola do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá.....	77
Figura 14 -	Folheto promovido pela Associação de Moradores divulgando as ações promovidas pelo órgão.....	78
Figura 15 -	Folheto promovido pela Associação de Moradores convidando os inquilinos para a reunião.....	80
Figura 16 -	Vila Paranoá: ação repressiva da polícia.....	80
Figura 17 -	Vila Paranoá: crianças formam uma corrente humana para evitar a passagem da polícia.....	81
Figura 18 -	Vila Paranoá: revolta do morador negro diante da derrubada dos barracos.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas localizadas na zona urbana do Paranoá-DF.....	82
Quadro 2 - Escolas localizadas na zona rural do Paranoá-DF.....	83
Quadro 3 - Atores sociais entrevistados.....	104
Quadro 4 - Atas das reuniões do Conselho Escolar.....	151
Quadro 5 - Atas das reuniões do Conselho Escolar.....	154
Quadro 6 - Atas das reuniões do Conselho Escolar.....	156
Quadro 7 - Atas das reuniões do Conselho Escolar.....	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo, segundo categorias selecionadas – Brasil, 1992-2007.....	55
Tabela 2 - Taxa de frequência bruta à educação infantil, por categorias selecionadas – 1995/2001/2005/2006/2007/2008.....	56
Tabela 3 - Proporção de crianças de 7 a 14 anos de idade que frequentam escola, segundo cor/raça – Brasil (1993-2007).....	57
Tabela 4 - Taxa de frequência líquida, segundo as faixas etárias (1992-2008), em %, Nível/Modalidade de Ensino: Ensino Médio (15 a 17 anos).....	58
Tabela 5 - Taxa de frequência líquida, segundo as faixas etárias (1992-2008), em %, Nível/Modalidade de Ensino: Ensino Superior (18 a 24 anos).	59
Tabela 6 - Número de homicídios por Unidade da Federação e região. Brasil, 2000/2010.....	138
Tabela 7 - Número de homicídios na população total por raça/cor. Brasil, 2002/2010.....	138

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	viii
LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE QUADROS	xii
LISTA DE TABELAS	xiii
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
<i>1 A pesquisadora enquanto membro da comunidade</i>	<i>17</i>
<i>2 Políticas públicas em educação e o viés racial</i>	<i>20</i>
<i>3 Pesquisas realizadas sobre a temática no Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Brasília, que utilizaram a participação como elemento de análise</i>	<i>22</i>
<i>4. Configuração geral do trabalho</i>	<i>27</i>
CAPÍTULO 1 – POPULAÇÃO NEGRA E EDUCAÇÃO	30
<i>1.1 A formação dos estereótipos</i>	<i>31</i>
<i>1.2 O ideal de branqueamento</i>	<i>36</i>
<i>1.3 Alguns conceitos</i>	<i>40</i>
<i>1.3.1 Raça</i>	<i>40</i>
<i>1.3.2 Racismo, discriminação e preconceito racial</i>	<i>41</i>
<i>1.4 População negra e processos educativos</i>	<i>43</i>
<i>1.5 Organizações negras e educação após a abolição</i>	<i>46</i>
<i>1.6 Desigualdades educacionais entre negros e brancos no Brasil</i>	<i>57</i>
CAPÍTULO 2 – VILA PARANOÁ: A LUTA DA POPULAÇÃO NEGRA POR EDUCAÇÃO CONTINUA NA CAPITAL DO PAÍS	62
<i>2.1 A perspectiva dos moradores</i>	<i>67</i>

CAPÍTULO 3 – CONSELHO ESCOLAR: UM INSTRUMENTO DE PARTICIPAÇÃO	87
CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	99
4.1 <i>A pesquisa qualitativa em educação</i>	100
4.2 <i>Percursos metodológicos</i>	104
CAPÍTULO 5 – QUEM SÃO OS ATORES SOCIAIS NEGROS ENTREVISTADOS QUE FAZEM PARTE DO CONSELHO ESCOLAR?	108
5.1 <i>“V.”: auxiliar de educação que atua na secretaria da escola</i>	108
5.2 <i>“M.F.”: auxiliar de educação que atua na limpeza da escola</i>	109
5.3 <i>“C.”: membro da comunidade (pai de aluno)</i>	110
5.4 <i>“B.”: professora</i>	110
5.5 <i>“S.”: gestora (cargo de Direção)</i>	112
5.6 <i>“P.”: aluna do Ensino Médio</i>	112
5.7 <i>Algumas percepções</i>	113
5.8 <i>As experiências raciais vivenciadas</i>	115
5.8.1 <i>O lugar do não-amor</i>	117
5.8.2 <i>O mercado de trabalho</i>	122
5.8.3 <i>Mestiçagem e branqueamento</i>	124
5.8.4 <i>Relações raciais nas instituições escolares</i>	126
CAPÍTULO 6 – A PARTICIPAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS NEGROS NO CONSELHO ESCOLAR	134
6.1 <i>Os problemas da comunidade</i>	136
6.1.1 <i>A ausência de políticas públicas para a juventude</i>	135
6.1.2 <i>Saúde e educação</i>	140
6.2 <i>A forma de acolhida dos problemas sociais da comunidade pelo Conselho Escolar</i>	143
6.3 <i>O usufruto do espaço democrático</i>	146
6.3.1 <i>O que motivou sua participação no Conselho Escolar?</i>	146
6.3.2 <i>A dinâmica das reuniões do Conselho Escolar e os assuntos discutidos</i>	150

6.3.3 A participação na construção do Projeto Político Pedagógico.....	161
6.3.4 A formação dos conselheiros escolares.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	174
APÊNDICES.....	187
APÊNDICE “A”	188
APÊNDICE “B”	190
APÊNDICE “C”	191
APÊNDICE “D”	192
APÊNDICE “E”	193
APÊNDICE “F”	194
ANEXOS	195
ANEXO “A”	196
ANEXO “B”	197
ANEXO “C”	198
ANEXO “D”	198
ANEXO “E”	226

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1 A pesquisadora enquanto membro da comunidade

É melhor você nunca contar pra ninguém, só pra Deus.

Alice Walker¹

Sendo filha de dois candangos que, assim como tantos outros, não aceitaram a ideia de construir a nova capital do Brasil e, após o sonho de Juscelino Kubistchek ter se tornado realidade, serem obrigados a voltar ao seu rincão, fiz moradia juntamente com minha família, naquela que era considerada a maior favela do Distrito Federal (DF): a Vila Paranoá – acampamento ocupado pelos antigos operários que construíram a barragem do lago Paranoá e que, desde então, não parou de receber pessoas provenientes principalmente da Região Nordeste (NE) do país.

Durante um bom período da história desta Unidade da Federação (UF), a intenção governamental sempre foi a remoção dos moradores da localidade supracitada para a periferia, onde não pudessem comprometer o cartão postal de Brasília. Mas, prover bens básicos de serviço seria oferecer condições para que houvesse a regularização da ocupação ali em curso.

Perante todas as dificuldades enfrentadas pelos moradores, se sobressaiu a ausência de água, pois, embora a Vila Paranoá pudesse ser considerada uma ilha cercada pelo lago Paranoá, além de córregos e cachoeiras próximas, para aqueles habitantes tal recurso era limitado, o que causava brigas e divergências entre os moradores antigos e àqueles que estavam se estabelecendo. Entre as lembranças do período de infância, estão as mulheres lavando roupas no lago e no rio dos Goianos ou enchendo as latas e tambores coloridos que, quando juntos na Praça do Roxo, à espera do caminhão pipa, formavam uma paisagem admirável aos olhos de bom apreciador.

¹ Alice Walker escreveu o romance *A Cor Púrpura*, cuja primeira edição no Brasil data de 1986. Na referida obra, Walker conta a história de Celie, uma mulher negra vítima de violência física, sexual e psicológica desde a infância e que, após a morte da mãe, foi proibida pelo padrasto de continuar freqüentando a escola. Toda a ânsia que tinha por aprender foi roubada pelo trabalho doméstico. A solidão e a vergonha que sentia da própria vida fizeram com que Celie comesse a escrever cartas para Deus contando sobre sua trajetória de vida. A escolha por esse formato de memorial simboliza a importância da educação para a população negra como forma de inclusão social e busca pela libertação da opressão vivida.

No âmbito educacional formal, minha primeira experiência deu-se numa escola de madeira daquela região, uma das poucas que havia até então e que não eram suficientes para atender a todas as crianças – por isso, muitas deixavam de estudar. Em 1989, a Vila Paranoá foi removida para uma área próxima. Na nova escola, reprovei as duas primeiras séries dos anos iniciais, quando então minha mãe resolveu transferir-me para uma escola no Plano Piloto – migração comum e que ainda costuma ocorrer, uma vez que é sabido que as escolas públicas da Asa Sul e Asa Norte possuem estrutura e qualidade superior àquelas das cidades satélites. Daí em diante, nunca mais reprovei nenhuma série escolar.

Ser negra, moradora de uma cidade que durante anos foi considerada a maior favela do DF e ter que estudar em uma escola totalmente fora da sua realidade, causa conflitos não apenas no que diz respeito à territorialidade e à identidade, mas oferece maior contato junto às questões ligadas ao preconceito, à discriminação e ao racismo, algo vivenciado no ambiente escolar desde muito cedo. Tais experiências causaram-me – e continuam causando – muitas inquietações. Atualmente participe do mundo acadêmico, tenho consciência de que poucas pessoas como eu chegaram na condição que hoje me encontro, pois, sou a primeira da minha família materna a ingressar em uma universidade e concluir um curso de terceiro grau. Através do contato com pesquisadores e estudos relacionados à questão racial, foi possível compreender melhor a realidade na qual estou inserida sobre outros pontos de vista.

Passei a interessar-me pela questão racial em meados do curso de Graduação em Pedagogia quando, sob orientação da professora doutora Glória Moura, realizei pesquisas na área de estudo sobre os quilombolas. Através da orientação da professora doutora Wiviam Weller, concluí o trabalho final de curso tratando sobre a questão da presença do preconceito racial e racismo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, continuei realizando cursos de extensão no campo das relações raciais, como a disciplina “Pensamento Negro Contemporâneo” ministrada pela professora Edileuza Penha, até iniciar a Pós-Graduação em História da África e Afro-Brasileira pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade de Brasília (UnB). Com a orientação da professora doutora Denise Botelho, atual orientadora no curso de Mestrado, realizei estudo monográfico cujo tema foi a importância do ensino de História da África e Afro-Brasileira na construção positiva do autoconceito e autoestima da criança negra, participando também do grupo de pesquisa Gênero Raça e Juventude (GERAJU). Estando atualmente presente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB), na linha de pesquisa em Educação e Políticas Públicas: Gênero,

Raça/Etnia e Juventude, investiguei a participação dos atores sociais negros nos conselhos escolares da cidade satélite do Paranoá.

Acredito que um dos maiores conflitos vivenciados por um pesquisador seja tentar responder honestamente a seguinte questão: Como o meu estudo pode transformar a realidade na qual estou inserido? E, em âmbito particular: Que subsídios o meu trabalho pode oferecer à luta da população negra no campo da educação? Pensar em tais questões levou-me a refletir sobre qual perspectiva deveriam ser trazidas ao longo do referencial teórico e que serviriam de base para análise dos dados. Seria possível descrever, nos moldes de um estudo, a história da educação dos negros sobre o foco da escravidão, do sexismo e dos estudos eurocêntricos, ou ainda, o histórico da cidade satélite do Paranoá sobre a perspectiva dos governantes e da mídia formadora de opinião, mas optei por trazer a visão das organizações negras e comunitárias, por entender que, quando as pessoas se unem em movimentos sociais na intenção de reivindicar direitos e transformar a realidade, mudam-se as ideias, criam-se novas identidades e se desconstrói algo que era entendido como verdade consolidada.

Continuo lidando com o racismo no ambiente escolar, agora não mais na condição de aluna, mas sim, como docente: trabalho solitário, que parte da iniciativa subjetiva individual, uma vez que nem sempre podemos esperar pelo consenso para que algo seja feito; trabalho em silêncio, que não recebe o mérito do reconhecimento, mas que ainda assim, não desiste de sensibilizar o coletivo e atraí-lo para o debate, embora muitas vezes tenha me deixado levar pelo discurso da impossibilidade – o primeiro a sabotar as ideias de transformação. Diante do fato, trabalhar e cursar o Mestrado, a princípio, parecia inviável, mas, com o tempo, se mostrou necessário em virtude da busca da compreensão de que só é possível se discutir relações raciais na escola se este for um ambiente democratizado.

Em reunião convocada pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF) na escola em que leciono e aprendo, motivada por denúncias de autoritarismo e centralismo de poder por parte da Diretora eleita pela comunidade escolar e local, e que ocupa o cargo há oito anos, pude acompanhar a manifestação explícita do patrimonialismo impregnado na estrutura da entidade. A escola não é tida como um bem da comunidade que deve usufruir e participar da tomada de decisões. Muitos auxiliares de educação e professores – alguns, membros do Conselho Escolar – embora insatisfeitos, não se manifestaram durante o encontro, fato que, talvez, possa ser explicado pelo histórico de colonialismo e repressão civil/militar a que fomos submetidos e que continua provocando o silenciamento. Outro momento da reunião que apresentou

longos períodos de reflexão foi gerado na fala exaltada do Presidente do Conselho Escolar – membro da comunidade local – que partiu em defesa da gestora. O fato de aquele sujeito ter iniciado o discurso afirmando-se enquanto Presidente do Conselho Escolar fez-me pensar sobre o que significa, para tal ator social, fazer parte de um órgão colegiado que toma decisões que interferem diretamente na sua comunidade, mesmo tendo defendido uma gestora caracterizada como autoritária e centralizadora – princípios incoerentes com a política de gestão democrática.

As experiências descritas e outras vivenciadas enquanto membro da comunidade local, aluna e docente, me remetem às contribuições que o estudo aqui apresentado pode oferecer na luta pela transformação da realidade educacional da população negra. Conhecer a participação no Conselho Escolar de atores sociais negros, que viveram sob o jugo do racismo e da condição de favelados, em uma vila onde só existiam escolas de madeira e de lata – incapazes de atender a toda demanda –, pode ampliar o debate não apenas para a importância do processo de gestão democrática do ensino, mas 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.

2 Políticas públicas em educação e o viés racial

O acesso à escolarização – mais do que a simples transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade – permite aos indivíduos a inclusão na sociedade e a mobilidade social ascendente tão almejada por aqueles que sempre estiveram à margem do processo produtivo, mesmo tal fato não constituindo uma educação emancipadora. Ainda hoje, é comum constatar no interior das famílias negras o pensamento junto aos seus infantes de que é preciso estudar para ser alguém na vida. Numa sociedade marcada pela naturalização das desigualdades raciais, a educação é considerada pela população negra como um dos mecanismos eficazes de inserção social.

Nos anos que antecederam a abolição da escravidão, diversas foram as possíveis soluções sobre qual seria o futuro da população negra, dentre as quais, aquelas que incluíam a educação como uma forma de redimir os negros da ignorância e da animalidade na qual se encontravam, preparando-os para a vida em liberdade. Mas, infelizmente, presenciou-se a omissão do Estado e a ausência de políticas públicas em relação à questão.

No início do século XX, as organizações negras tiveram um papel fundamental na promoção e divulgação de cursos de alfabetização direcionados àqueles que se encontravam identificados com seus propósitos. Após a primeira metade do referido século, as ações de tais entidades e de movimentos sociais negros tomaram outra dimensão: ao invés de prover a educação dos negros, passaram a cobrar do Estado políticas educacionais que incluíssem seus partícipes 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 às políticas públicas com recorte racial implantadas pelo Estado nos últimos anos, os dados estatísticos produzidos por institutos de pesquisa, tais 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 ainda 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 – período em que a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) incluiu no questionário a pergunta sobre a cor ou raça do indivíduo.

Com relação à alfabetização, os dados revelaram que um número significativo de alunos brancos, provavelmente pela frequência no ensino pré-escolar, ingressou no primeiro grau sabendo ler e escrever, ao contrário de grande parte das crianças negras que foram alfabetizadas a partir dos sete anos. Tal aspecto evidencia que as diferenças educacionais entre negros e brancos estão presentes desde o início da vida escolar.

Da geração pesquisada no referido estudo, em todas as idades, a proporção de negros fora da escola em cursos supletivos ou de alfabetização de adultos é maior que a proporção de brancos, assim como a defasagem idade-série. Um dado importante abordado pela mesma pesquisa e que também é um dos fatores que levam à evasão escolar dos alunos negros é o ingresso precoce no mercado de trabalho. No período compreendido entre 1992 e 1995, o número de estudantes negros que exerciam algum tipo de atividade remunerada foi maior do que o número de estudantes brancos. A partir do ano de 2001, a situação se inverteu e, por possuírem um grau maior de instrução, os alunos brancos passaram a ocupar com mais facilidade os empregos formais. No ano de 2003, estando os participantes com 23 anos, apenas 1% dos negros conseguiram concluir o Ensino Superior, número cinco vezes menor em relação aos brancos.

Conforme a conjuntura apresentada faz-se necessário que não apenas as políticas educacionais que possuem um recorte racial se comprometam com o combate às desigualdades educacionais entre negros e brancos, mas que também as políticas universalistas passem a considerar nas suas práticas o viés racial.

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 ali estabelecidas. Assim, 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 são devidamente representados.

3 Pesquisas realizadas sobre a temática no Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Brasília, que utilizaram a participação como elemento de análise

O conhecimento da dimensão dos estudos produzidos no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Políticas Públicas, temática de gestão democrática, e o elemento participação, pode oferecer um panorama sobre a produção acadêmica: avanços, retrocessos e desafios no processo de implementação da lei de gestão democrática. Os pesquisadores destacados a seguir, analisaram a participação dos diferentes segmentos que compõem o Conselho Escolar – professores, funcionários, gestores, estudantes, comunidade local – revelando óticas distintas. Grande parte dos trabalhos que serão abordados tem sua origem e proposição do problema as inquietações provenientes da práxis dialética, ou seja, das contradições vivenciadas no contexto escolar, que buscam na construção do conhecimento caminhos que proporcionem a reflexão.

Araújo (2000) analisou em sua Dissertação de Mestrado, intitulada “Gestão Democrática da Educação: a posição dos docentes”, sob orientação da professora Doutora Regina Vinhais Gracindo, e apresentada na área de confluência: “Estado, Educação e Políticas Públicas”, a implementação do processo de gestão democrática em duas escolas da rede pública de ensino do DF, período 1995-1999, tendo como foco a posição dos professores; tal direcionamento do estudo deu-se pela observação da luta dos docentes a favor da gestão democrática do ensino na década de 1980 – período em

que o pesquisador participou na condição de estudante secundarista e líder estudantil na cidade de Ceilândia, também localizada na referida Unidade da Federação (UF).

Em sua trajetória de estudante da rede pública de ensino a professor da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), Araújo (2000) constatou que o pensamento que os educadores possuíam há décadas atrás, que compreendia e restringia a gestão democrática do ensino apenas à eleição de diretores, ainda perdurava.

Utilizando o método qualitativo e a abordagem dialética para a análise dos dados, aquele pesquisador realizou entrevistas com os professores de diferentes disciplinas e turnos, tendo como recorte quatro elementos constitutivos da gestão democrática: participação, autonomia, pluralismo e transparência – na intenção de conhecer a percepção e os valores dos docentes sobre tais elementos. Na análise documental, foram utilizados registros escolares, como atas de reuniões do Conselho Escolar, por exemplo – que permitiram ao pesquisador verificar o nível de participação do público estudado, as presenças e as ausências nas reuniões dos diversos segmentos e os possíveis interesses da escola em ampliar o nível de participação.

Em relação à participação, aquele autor parte do entendimento de que a participação efetiva dos atores sociais nos rumos e decisões que são tomadas no espaço escolar só é possível se este for um ambiente propício, capaz de acolher as novas relações sociais. Assim, a participação deve ser “concebida na perspectiva de reconhecimento da escola como instituição social, lugar onde as disputas pelo poder, tensões nas relações sociais, debates e proposições dos sujeitos sociais constitui a essência viva desse espaço dinâmico e contraditório” (ARAÚJO, 2000, p. 97).

Araújo (2000), ao analisar a participação dos professores no Conselho Escolar, constatou que os membros eleitos não estavam representando os interesses coletivos, uma vez que não havia reuniões prévias para discutir as pautas, ocasionando decisões individuais que podem “indicar uma concentração de poder e de informações nas mãos daqueles que deveriam, a priori, estimular uma maior descentralização das tomadas de decisão da escola” (ARAÚJO, 2000, p. 110). Identificou-se ainda um relativo esvaziamento desse importante órgão deliberativo.

A Dissertação de Mestrado intitulada “Os funcionários da educação: da constituição da identidade à ação como co-gestores da escola”, defendida por Nascimento (2006), sob orientação da professora Doutora Regina Vinhais Gracindo – pesquisa que integra a linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação – analisa a participação dos funcionários da educação nos processos de gestão da escola, partindo

da construção da sua identidade e posição de co-gestores escolares (período 1995-1999), propiciada após a criação do Conselho Escolar.

Funcionário da educação há mais de 28 anos, Nascimento (2006) relembra momentos de participação efetiva e de autoritarismo vivenciados nas instituições em que fez parte e que influenciaram a proposição do problema.

A pesquisa daquele autor – que se aproxima do materialismo histórico – utiliza como instrumentos para a coleta de dados fontes documentais que ajudaram a constituir a história de luta dos funcionários da educação, bem como sua identidade, e entrevistas semi-estruturadas que ofereceram uma dimensão da percepção dos funcionários sobre o tema em questão. A partir dos dados coletados, o estudo abrangeu as seguintes categorias analíticas: educação, políticas públicas de educação, gestão democrática da educação, identidade dos funcionários da escola, inserção dos funcionários como co-gestores e participação.

No que tange a questão da participação no contexto da gestão democrática escolar, o autor em destaque aponta o tema como sendo um elemento central, sendo que nos Conselhos Escolares deveria existir uma divisão paritária, que garantisse a atuação dos setores minoritários. Aquele autor divide tal participação em três momentos distintos: 1) a preparação para tomada de decisões, “por meio de ‘conchavos’ e acordo de bastidores – fenômeno que não poucas vezes antecede as reuniões (...); prática que traduz de certo modo a participação indireta de alguns”, mas compromete a “transparência na tomada de decisões”; 2) a participação que ocorre no momento da tomada de decisões quando a pauta é apresentada aos membros do Conselho e diminui deste “a possibilidade de uma melhor reflexão e análise, retirando o elemento elaborativo que deve também permear a participação na tomada de decisões”; e, 3) a participação que acontece na execução da decisão tomada, que se resume a um regime de “colaboração e compartilhamento (...) retirando o caráter crítico que deve permear as ações participativas” (NASCIMENTO, 2006, p. 50).

Entre as motivações que levaram os funcionários a participarem do Conselho Escolar, aquele autor identificou por meio de dados empíricos o interesse em defender os direitos da categoria. Os dados também revelaram o baixo nível de participação dos funcionários eleitos na organização e na construção das políticas da escola; os mesmos, muitas vezes, eram informados do que estava ocorrendo, mas não interferiam nas decisões. Observou-se ainda que tal espaço era utilizado por aqueles funcionários para defender os direitos da categoria.

Intitulada “A primeira experiência institucional de gestão democrática da educação no Distrito Federal – 1985/1986”, a Dissertação de Mestrado produzida por Falcão (2007) na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, sob orientação do professor Doutor Erasto Fortes Mendonça, teve como objetivo a caracterização e análise do processo de implantação da primeira experiência institucional de gestão democrática realizada na rede de ensino público do DF, período 1985-1986 – fato histórico que a referida autora, vivenciando a situação na condição de estudante e enquanto professora da rede pública de ensino da UF em questão, sentiu necessidade de estudar.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a análise documental – realizada na sede da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) – e entrevistas semi-estruturadas com gestores que na época ocupavam cargos de Direção, trabalhadores da educação e um dirigente do SINPRO-DF. A pesquisadora destacou as seguintes categorias de análise que surgiram durante a sistematização dos dados: concepção de educação, influência dos partidos políticos e do movimento sindical, democratização da gestão escolar.

Falcão (2007) reconhece em seu estudo que a participação consiste num fundamento da gestão democrática e destaca a importância da eleição direta para diretores de estabelecimentos públicos de ensino, num momento em que não havia eleições para o referido cargo no DF. Destaca também a “dificuldade encontrada pelos trabalhadores da educação em promover essa participação (...) que devido ao regime de ditadura militar estavam acostumados a viver sob o autoritarismo, respeitando as relações hierarquizadas e verticalizadas” (FALCÃO, 2007, p. 73).

A Dissertação de Mestrado intitulada “A participação dos estudantes na gestão da escola”, defendida por Leles (2007) e orientada pelo professor Doutor Erasto Fortes Mendonça, na área de Política e Gestão da Educação Básica, teve como objetivo compreender o processo de participação estudantil na gestão de duas escolas públicas de Ensino Médio do DF. A escolha do tema foi influenciada por sua prática como gestora e por meio de observações da participação dos alunos nas atividades desenvolvidas na escola.

A pesquisa de natureza qualitativa e método dialético utilizou como instrumentos para coleta de dados a análise documental (atas das reuniões, regimentos, portarias e orientações da SEE-DF) e entrevistas semi-estruturadas individuais ou em grupo com os diversos segmentos da escola, além de outras observações concernentes. Os resultados apontaram que “o que foi chamado de participação pelos diversos entrevistados vai desde estar presente na sala de aula, ou seja, a frequência do aluno, até a participação

autônoma com consciência política” (LELES, 2007, p. 109). Portanto, considerando que a participação possui diferentes conceituações, as categorias de análise reveladas pelo campo foram assim classificadas pela referida pesquisadora: participação autônoma, participação tutelada e participação negada.

Para Leles (2007), a participação autônoma ocorre quando se percebe que todos têm competência e maturidade para participar da elaboração e execução das ações promovidas no contexto escolar, ao contrário da participação tutelada, que “está relacionada às formas de participação não autônomas que acontecem na escola onde os alunos se envolvem, entretanto, com restrições, tutela, condicionamentos” (LELES, 2007, p. 121). A negação da participação pode ocorrer pelos alunos que, por diversos motivos, podem se recusar a não participar, e por parte da escola, ao limitar ou não proporcionar mecanismos de participação. A pesquisa de campo constatou que, embora o Conselho Escolar seja um órgão onde deve prevalecer a autonomia e a atuação dos diversos segmentos da escola, a participação dos alunos é quase inexistente, e quando ocorre, é desacreditada devido a pouca idade dos mesmos. Quando a participação não ocorre com restrições, “o colegiado existe, segundo a opinião de professores e alunos, apenas formalmente, para referendar opiniões já tomadas” (LELES, 2007, p. 110).

Farias (2008), apresentando sua Dissertação de Mestrado intitulada “Gestão Escolar no Distrito Federal: a comunidade local e o local da comunidade”, sob orientação da professora Doutora Regina Vinhais Gracindo, na área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação, ofertou um estudo que teve como objetivo analisar a forma de participação da comunidade local na gestão escolar. A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada em duas escolas públicas pertencentes à SEE-DF, localizadas na cidade de Ceilândia-DF. A coleta de dados pautou-se em entrevistas semi-estruturadas com professores, pais de alunos e funcionários, além de análise documental e observação.

Com relação à questão da participação, Farias (2008) aponta que, por meio do “olhar dialético” sobre a realidade e suas contradições, o pesquisador trabalha com os conceitos de participação e não participação. Os resultados da pesquisa revelaram que a comunidade local é um segmento pouco reconhecido e encontra-se à margem do processo de gestão democrática da escola, pois as instituições investigadas não estimulavam nem criavam mecanismos de participação; o que leva a concluir que “mesmo com todo o aparato legal existente, os mecanismos legais por si próprios não asseguram a participação da comunidade” (FARIAS, 2008, p. 131), embora existisse interesse da mesma em participar ativamente das atividades que integram o dia-a-dia

escolar. A participação da comunidade é valorizada apenas em eventos festivos, uma vez que a mesma não é considerada como sujeito capaz de interferir nos assuntos pedagógicos da escola, por supostamente não possuir conhecimento técnico para tal.

A Dissertação de Mestrado defendida por Rodrigues (2010), linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação: Gênero, Raça/Etnia e Juventude, área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação, sob orientação da professora Doutora Denise Maria Botelho, teve como objetivo identificar a relação entre gestão educacional e educação das relações étnico-raciais no contexto escolar público do DF. Professora da rede pública de ensino da referida UF desde os dezoito anos, a pesquisadora passou a trabalhar com a temática racial em sala de aula após a alteração do artigo 26A da Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que torna obrigatório o ensino de História da África e Afro-Brasileira na educação básica. Os desafios e resistências enfrentados no desenvolvimento da questão racial a fizeram refletir e formular seu projeto de pesquisa.

Tal estudo, de cunho qualitativo, utilizou como instrumentos para coleta de dados entrevistas, questionários e documentos (leis, pareceres, portarias, Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições), que analisados sob a ótica da análise do discurso, ofereceram subsídios para responder as questões levantadas.

A análise dos PPPs e dos Conselhos Escolares permitiu a Rodrigues (2010) identificar que tais mecanismos de participação não estavam servindo ao seu propósito de forma efetiva e, conseqüentemente, não contemplavam as exigências do artigo 26A da LDB. Segundo os resultados da referida pesquisa, as instituições apresentaram dificuldade para construir o PPP de maneira coletiva, prejudicando assim, o pleno envolvimento de todos os segmentos, principalmente da comunidade local, onde se constatou que, em alguns casos, a participação dos pais se dava via questionários enviados pelos alunos. Na análise das falas de alguns gestores entrevistados, tem-se evidente que a participação da comunidade se reduz a presença em festas e/ou eventos.

Em suma, os estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação sobre a temática gestão escolar oferecem subsídios para a análise dos dados e comparações, a fim de identificar possíveis avanços ou retrocessos no processo de implementação da lei. As pesquisas apresentadas – que retratam diversas formas de participação – mostram a importância de conhecer profundamente tais espaços participativos presentes no contexto escolar, visando não apenas identificar seus problemas, mas também verificar que tal processo carece de funcionamento adequado.

4. Configuração geral do trabalho

O presente estudo encontra-se configurado da seguinte forma:

- Capítulo 1: oferece um breve histórico do processo de inferiorização da população negra, a formação dos estereótipos, a constituição do ideal de branqueamento e o mito da democracia racial, ainda hoje presentes no imaginário social. Aborda os conceitos necessários à ampliação do debate sobre relações raciais, os processos educativos vivenciados pela população negra e os trabalhos educativos desenvolvidos por entidades, como por exemplo, a Imprensa Negra, a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro, o Movimento Negro Unificado (MNU), os terreiros de candomblé, os cursos pré-vestibulares para negros carentes e o movimento Hip Hop. Ao final, tem-se a demonstração de um recente quadro estatístico que revela que as desigualdades educacionais entre negros e brancos persistem nos diversos níveis de ensino.
- Capítulo 2: relata a história da Vila Paranoá, que originou a cidade satélite do Paranoá-DF, partindo da perspectiva dos moradores. As lutas por moradia e bens básicos de serviço, como a educação, por exemplo, fazem parte dos relatos apresentados.
- Capítulo 3: trata do processo de redemocratização vivenciado no país a partir da década de 1980 e seus reflexos na educação. Destaca a atuação dos movimentos sociais e as reivindicações para que a gestão democrática do ensino fosse incorporada à Carta Magna de 1988, resultando na criação de Conselhos Escolares ou equivalentes, como forma de garantir a participação da comunidade escolar e local.
- O capítulo 4: descreve a metodologia utilizada na pesquisa, abordando o histórico da pesquisa qualitativa em educação, bem como a descrição do campo e o percurso metodológico.
- O capítulo 5: apresenta os atores sociais entrevistados e fragmentos de suas histórias de vida. Traz ainda a análise das experiências raciais vivenciadas pelos entrevistados dividindo-as em categorias, a saber: o lugar do não-amor; o mercado de trabalho; mestiçagem e branqueamento e relações raciais nas instituições escolares.
- O capítulo 6: retrata os problemas vivenciados pela comunidade, partindo da opinião dos entrevistados, e a forma de acolhida desses problemas pela comunidade. Analisa também o usufruto do espaço democrático, a participação

na construção do Projeto Político Pedagógico e a formação dos conselheiros escolares.

CAPÍTULO 1 – POPULAÇÃO NEGRA E EDUCAÇÃO

Vim ao mundo, preocupado em dar um sentido às coisas, querendo ser na criação do mundo e eis que me descubro objeto no meio de outros objetos.

Queria apenas ser um homem [uma mulher] entre outros homens [entre outras mulheres].

Frantz Fanon

O período em que permaneceu a ordem senhorial-escravocrata no Brasil foi marcado pelo antagonismo entre inferioridade – direcionado à população negra e que englobava outras conotações pejorativas – e superioridade – atribuído à elite branca, que considerava a própria brancura como sinônimo de civilidade. Mas o fim deste embate e os desejos ambiciosos da construção de uma nação que deveria ter como base os modelos europeus fizeram com que a mesma elite branca passasse a valorizar a mistura racial e o ideal de branqueamento. Entre os locais privilegiados para a disseminação de tal pensamento, encontram-se os sistemas de educação pública.

Segundo Dávila (2006), a expansão do ensino público durante o período entre guerras foi pensada e realizada por médicos e cientistas sociais, cujo um dos objetivos era difundir o ideal eugênico e branqueador que julgavam fundamentais para a constituição de uma nação moderna. “Os chamados pioneiros educacionais do Brasil transformaram as escolas públicas emergentes em espaços em que séculos de suprematismo branco-europeu foram reescritos nas linguagens da ciência” (DÁVILA, 2006, p. 24). E com o advento do mito da democracia racial, tais pensamentos – racializados e hierarquizados – passaram a ser camuflados e pouco debatidos.

Estudos recentes² revelam que os ideais de branqueamento, superioridade e inferioridade ainda permanecem nos sistemas de ensino e se manifestam por meio da história reproduzida pelos livros didáticos – que demonstram um escravizado submisso e um senhor benevolente –, por meio dos livros de literatura – que retratam princesas brancas que se apaixonam por príncipes brancos –, dos murais que privilegiam um padrão estético branco, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) – que direciona seus trabalhos a datas comemorativas –, e do currículo eurocêntrico – que valoriza um padrão branco, heterossexual, cristão e jovem.

² Entre os muitos pesquisadores que se dedicam ao estudo da educação anti-racista, encontram-se: Botelho (2005), Cavalleiro (2005), Fazzi (2005), Luz (1996), Romão (2005) e Silva (1988, 2001).

Diante da conjuntura expressa, faz-se necessário abordar como se deu o processo de inferiorização da população negra, sua implantação e permanência no imaginário social e alguns termos e conceitos importantes na discussão sobre relações raciais e educação. Abordar-se-á também como ocorreu o processo de escolarização da população negra, tendo como foco os trabalhos realizados pelas organizações negras e dados estatísticos produzidos nos últimos anos, que retratam as desigualdades educacionais entre negros e brancos no Brasil.

1.1 A formação dos estereótipos

Os relatos feitos por viajantes e aventureiros ao continente africano serviram de fonte para as pesquisas sobre as terras até então pouco conhecidas pelos europeus. No entanto, tais descrições, em vários momentos, acabam por alimentar mitos antigos, já que as populações ali existentes são vistas como animais selvagens ou figuras monstruosas que lembram seres mitológicos.

Portanto, ao se recorrer a tais fontes, faz-se necessário estar atento ao fato de que se trata da ideia que o outro possui acerca da África e que pode estar carregada de estereótipos e preconceitos, uma vez que “nos informam mais a respeito do imaginário dos seus autores do que sobre as realidades do mundo negro” (M'BOKOLO, 2003, p. 48).

As populações africanas, embora fossem diferentes, eram vistas pelo outro como um grupo homogêneo que passou a ser alvo de investigações e especulações, cujo objetivo principal era descobrir a origem da cor negra. E como já era de se esperar, todos os resultados apontam para a suposta inferioridade desses povos e que, depois de valorizados, serviriam para justificar e legitimar a escravização e colonização, camuflando assim, interesses econômicos e imperialistas (MUNANGA, 1986).

Durante a Antiguidade, a cor não era utilizada por gregos e romanos como forma de diferenciação. O que os distinguiam de outros povos era apenas o pertencimento ou não à *pólis*, embora já houvesse uma forte oposição simbólica entre as cores branca (associada à paz, à vida, à pureza, ao divino) e preta (que representava a corrupção, o mal, o inferno) (HOFBAUER, 2006).

O Judaísmo, o Cristianismo e o Islamismo surgiram numa época em que a instituição escravista era bastante difundida, o que pode explicar a não crítica explícita ao modelo apresentado. Seus livros sagrados (Torá, Antigo e Novo Testamento e Alcorão), apesar de defenderem a origem comum da espécie humana, apoiam-se em

interpretações que naturalizam a escravidão e enfatizam aspectos concernentes à humildade e à submissão.

As interpretações do Antigo Testamento que tentam explicar as diferenças humanas têm origem no mito de Noé, que amaldiçoou seu filho Ham por tê-lo visto nu enquanto dormia, e por ter feito comentários depreciativos.

Exclamou: Maldito seja Canaã, que ele seja o último dos servos de seu irmão!

Depois disse: Bendito seja o Senhor, o Deus de Shem; Canaã seja servo dele!

Que Deus seduza Lífet, mas que ele permaneça nas tendas de Shem e que Canaã seja servo dele! (GENESIS, 9:25-27 apud HOFBAUER, 2006, p. 43).

Canaã e seus descendentes estariam condenados a viver nas terras quentes localizadas ao sul, enquanto os filhos de Shem ocupavam o centro do mundo e os de Lífet, o norte. E embora os textos sagrados não se refiram explicitamente às características físicas humanas, os filhos de Ham, Mizraim, Cush e Put, não atingidos pela maldição, são descritos por fontes judaicas antigas como sendo negros e bonitos, ao contrário dos filhos de Canaã, que são comparados a corvos (HOFBAUER, 2006).

No Zohar, os filhos de Noé ocupam lugares distintos. Shem está ao lado direito, identificado como sendo o lado espiritual; Lífet localiza-se no centro; e, Ham, do lado esquerdo, conhecido como carnal e profano. Tal visão demonstra que novamente os filhos de Ham estão associados à atributos negativos.

No Islamismo, a cor estava associada a um fundo religioso-moral. Em um trecho do Alcorão, a cor escura está relacionada à tristeza e ao mal, além das construções genealógicas que consideravam os povos de pele escura como sendo descendentes de Ham (HOFBAUER, 2006).

As referidas adequações dos textos sagrados geraram falsas ideologias e interpretações equivocadas que levam a crer que os descendentes de Ham, amaldiçoados por Noé, seriam negros, alimentando a ideia de inferioridade e legitimando a escravização dos povos africanos.

Já no século XVIII, surge o Iluminismo que, embora não tenha sido o primeiro movimento revolucionário de pensamento, passou a questionar as explicações teológicas, valorizando a razão e o progresso. Na busca por compreender a diversidade humana, este utiliza uma ciência alicerçada na Biologia, pois sendo o homem parte da natureza, também estaria sujeito ao mesmo método que estuda outros seres.

Os iluministas lutavam por ideais de liberdade e igualdade, defendidos pela burguesia da época, mas, contrariamente a tais princípios, defendiam e apoiavam a exploração colonial, favorecendo assim a ascensão da sua classe de defesa. Entre as contradições do período das Luzes, Santos (2002) destaca que

[...] ao mesmo tempo em que defende a tolerância e os direitos dos homens, oferece elementos para a construção de um conceito de homem restrito aos parâmetros europeus e intolerante quanto às diferenças entre este e outros povos. Sob o olhar do “nós”, os europeus miram os “outros” (os não europeus) com desprezo, enquanto tentam defender o que compreendem por direitos universais. Reconhecem a diferença, a existência de homens diferentes e abominam a injustiça que possa ser praticada contra eles (SANTOS, 2002, p. 21).

O século XVIII também passou a ser conhecido como o período da racionalização, pois os filósofos iluministas passaram a identificar e classificar os diversos tipos de raça³, gerando hierarquias entre elas, o que de acordo com Munanga (2004, p. 16), “pavimentou o caminho do racionalismo.” Foi também no referido período que a cor da pele passou a ser fundamental nos critérios que tem como base a diferença e a semelhança.

Os pensadores do período da ilustração podem ser divididos em: monogenistas – que buscam explicações baseadas em aspectos climáticos e geográficos – e poligenistas – que defendem a ideia de diversas origens dos homens.

O monogenista George Leclerc de Buffon (1707-1788) defendia a origem comum de todos os seres humanos e fazia referência a três fatores que teriam provocado as diferenças entre os seres: clima, alimentação e costumes, o que seria a causa das variações humanas – também conhecidas como raça – do modelo original definido por ele como sendo o branco – qualquer outra cor era considerada um desvio desta última. Entre as variações defendidas por Buffon como estados reversíveis, destacam-se “a cor do cabelo, a cor da pele e a cor dos olhos, a forma e o tamanho do corpo, traços de fisionomia, conformação, cabeça, rosto”, além de alguns modos. (HOFBAUER, 2006, p. 107).

Mesmo sendo contra o excesso de violência com que os escravos eram tratados, Buffon via na escravidão dos povos africanos uma forma de retirá-los do estado selvagem em que viviam, sem conforto e de forma rústica, além de considerá-los um desvio do modelo original, tido como bonito.

³ Ao longo dos anos, o termo “raça” passou por uma série de mudanças, adquirindo uma grande diversidade de conceitos. Atualmente, militantes do Movimento Negro continuam utilizando o termo raça, não mais na perspectiva biológica, mas sim com o viés sociológico, que passa a assumir um significado político em prol da luta contra o racismo.

Ao contrário de Buffon, o poligenista Jean Marie Arouet, também conhecido como Conde de Voltaire (1694-1778), não vê relação entre o clima e as diferenças raciais, e discorda da origem comum dos seres humanos, porém, ambos compartilham o menosprezo pelos povos tidos por eles como selvagens, feios e inferiores à raça branca.

Immanuel Kant (1724-1804) não descarta totalmente a influência dos fatores climáticos, principalmente da atmosfera e do sol, mas discorda da importância dada por Buffon a tais elementos. Segundo aquele filósofo, todos os seres orgânicos possuem “germes”, e as forças da natureza atuam sobre estes produzindo assim características irreversíveis, ou seja, um negro jamais se tornaria branco, como defendia Buffon e outros pensadores iluministas (HOFBAUER, 2006).

Para Kant, o termo “raça” poderia ser compreendido como características hereditárias que distinguem os seres humanos, destacando-se a cor da pele, por exemplo. Assim, aquele filósofo dividiu a humanidade da seguinte forma: brancos, negros, hunos e hindus. Acreditando na superioridade da raça branca em sua obra *Reflexões sobre a Antropologia* (1788), Kant afirma que “todas as raças serão exterminadas, menos os brancos” (apud, HOFBAUER, 2006, p.123). Na obra *Geografia Física* (1788), Kant aponta que “a humanidade revela-se em sua maior perfeição na raça dos brancos” (apud, HOFBAUER, 2006, p. 123).

Segundo Seyferth (1996), o darwinismo social é a

[...] principal doutrina racista vigente na passagem do século – radicalizou o primado das leis biológicas na determinação da civilização, afirmando que o progresso humano é um resultado da luta e da competição entre raças, vencendo os mais capazes (ou aptos)- no caso os brancos, porque as demais raças, principalmente os negros, acabariam sucumbindo à seleção natural e social (SEYFERTH, 1996, p. 43).

O Conde Arthur Gobineau (1816-1882), ao contrário de Buffon e outros monogenistas, se opunha à ideia de que as variações humanas ocorriam devido a fatores climáticos e geográficos. Para aquele monogenista, tais variações devem-se à mistura de sangue, ou seja, de raças. Dentre as raças classificadas por Gobineau – brancos, amarelos e negros –, os brancos são considerados a verdadeira civilização, enquanto os negros estão próximos da animalidade. (HOFBAUER, 2006, p. 126).

Em 1853, Gobineau publicou um tratado denominado *Ensaio sobre as Desigualdades das Raças Humanas: Raças Branca, Amarela e Negra*, no qual dividia a raça branca em três subgrupos: “os arianos, que são os verdadeiros brancos e criadores da civilização; os albinos de origem mongólica; e os mediterrâneos, de origem africana”

(SANT'ANA, 2005, p. 47). Para aquele autor, embora contivesse algumas impurezas devido à mistura de raças inferiores, a raça ariana era superior a todas as outras.

No Brasil, a elite intelectual foi buscar no iluminismo europeu, ideais que representassem a luta pela igualdade e liberdade, mas acabaram importando também suas contradições, pois, ao mesmo tempo em que condenavam a escravidão, defendiam a inferiorização biológica e cultural dos negros.

Prezando pelos interesses da elite burguesa, José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838), no texto *Representação à Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil sobre a Escravatura em 1823*, apesar de considerar os povos africanos de baixo nível mental, defendia a construção de um estado brasileiro capaz de superar a “heterogeneidade física e civil da população” a partir da extinção gradual da escravidão, garantindo assim, a igualdade de direitos políticos e civil (AZEVEDO, 2004, p. 34).

Defendendo os ideais de liberdade, justiça e fraternidade – próprios do iluminismo –, Bonifácio questiona o direito natural de propriedade argumentando que os escravos não se resumem a coisas, estabelecendo assim, a humanização dos mesmos. E não sendo o escravo uma propriedade, o sistema escravista que utiliza a violência para se manter, mostra-se frágil e inconsistente.

Louis Couty (1854-1884), médico francês, veio para o Brasil em 1874 para lecionar, e acabou se tornando um grande estudioso da sociedade brasileira. Considerando-se um abolicionista, Couty defendia a extinção gradual da escravidão e utilizava como argumento o fato de que “o negro aqui é bem tratado, bem alimentado, cuidado se doente, conservado se está velho, tem seu descanso assegurado” (COUTY, 1881 apud SANTOS, 2002, p. 82), não sendo necessário, portanto, abolir a escravidão no Brasil imediatamente, provocando assim, uma crise econômica.

Couty, assim como outros abolicionistas, temia que após a abolição, a maioria negra se rebelasse e assumisse o controle do país. Para que isso não ocorresse, defendia a imigração europeia, utilizando como justificativa as seguintes proposições: “1) o progresso do país era fundamental; 2) para ter progresso é necessário ter mão de obra qualificada; 3) a escravidão é sinal de atraso; 4) a população brasileira constituída, em sua maioria, por escravos, é atrasada” (SANTOS, 2002, p. 84). Tais proposições evidenciam que, mesmo sendo contra a escravidão, muitos estudiosos não deixavam de acreditar na hierarquização das raças, fundamentando assim, o racismo.

Seja através da Teologia ou da Biologia, buscou-se durante muito tempo atestar a inferioridade do negro, legitimando a escravidão e a colonização desses povos. E atualmente, mesmo com os avanços da genética humana, da biologia molecular e da

bioquímica – com as quais foi possível concluir que a raça, quando baseada em teorias biológicas, simplesmente não existe – os estereótipos que foram construídos contra essas populações ainda estão presentes no cotidiano de diversas instituições.

1.2 O ideal de branqueamento

Minha avó, ela diz que quer casar de novo: casar com um francês pra clarear a família. Quando a gente (as netas) está namorando, ela pergunta se é preto ou branco. Diz que tem que clarear a família. O clarear não é só a questão da pele, porque o negro é o símbolo da miséria, de fome. De repente clarear é também a ascensão econômica e social. Se for um cara negro que tenha condição econômica e social boa, tudo bem. Tem um lance de cor, mas no sentido de que cor, preta lembra miséria (SOUZA, 1983, p. 28).

Por meio da fala de Carmem, entrevistada por Souza, é possível perceber a forma como o ideal de branqueamento está sempre presente na vida do indivíduo negro, apontando caminhos para a ascensão social e determinando, até mesmo, suas relações afetivas. A elite branca criou o ideal de branqueamento com o objetivo de manter os privilégios adquiridos durante a escravidão, mas que vem sendo imposto como um problema do negro que, “descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais” (BENTO, 2002, p. 25).

Uma das aspirações do Brasil durante o século XIX foi a constituição de uma nação e, para que isso fosse possível, muitos reformadores buscavam a homogeneização da população através da miscigenação direcionada para o branqueamento. Além disso, o medo de que a maioria da população – formada por negros e mestiços – tomasse o controle do país, fez com que surgissem diversas soluções, entre elas, o incentivo à imigração de povos europeus, garantindo assim, uma mistura racial que, a longo prazo, provavelmente resultaria numa população branca (AZEVEDO, 2004).

Acusadas de retardar o progresso brasileiro devido à sua natural inferioridade, falta de moral e incapacidade para o trabalho livre, as populações negras são descritas por muitos autores brasileiros, que defendem a imigração de povos brancos, como um empecilho à constituição de uma nação branca e civilizada.

Aurelino Cândido de Tavares Bastos (1839-1875), formado em Direito e eleito deputado em 1862, acreditava na inferioridade racial dos africanos e a utilizava para justificar o atraso do país. Através do pseudônimo “O Solitário”, Tavares Bastos escreve

diversas cartas, nas quais defende a vinda de imigrantes europeus que, segundo ele, trariam progresso e civilização: “Para mim, o imigrante europeu devia ser o alvo de nossas ambições, como o africano o objeto de nossas antipatias” (BASTOS, Cartas do Solitário, p. 91 apud AZEVEDO, 2004, p. 55).

Mostrando-se a favor da imigração europeia, o positivista Luis Pereira Barreto (1840-1923) não condenava o regime escravista, mas sim, as consequências da presença africana no Brasil, tida por ele como uma raça inferior, composta por semibárbaros. Na tentativa de atrair imigrantes, ele propunha uma série de políticas, tais como: “a separação da religião do Estado, a grande naturalização, o casamento civil, a secularização dos cemitérios, a elegibilidade dos não-católicos”, bem como um controle social sob as populações negras (AZEVEDO, 2004, p. 59).

Para garantir que o branqueamento da população se desse de forma homogênea, Silvio Romero (1851-1914) propôs que os imigrantes europeus fossem distribuídos por todo o território brasileiro, principalmente nas áreas onde se concentravam um grande número de negros e mestiços, como os Estados do Maranhão (MA) e Espírito Santo (ES), por exemplo. Se autotranspondo como um darwinista social, Romero disseminava por meio de seus textos, a hierarquização das raças e a purificação étnica:

Pela seleção natural, todavia, depois de prestado o auxílio de que necessita, o tipo branco irá tomando a preponderância até mostra-se puro e belo como no velho mundo. Será quando já estiver de todo aclimatado no continente. Dois fatos contribuirão largamente para tal resultado: - De um lado a extinção do tráfico africano e o desaparecimento constante dos índios, e de outro a emigração européia (AZEVEDO, 2004, p. 60).

Segundo Seyferth (1996), o processo de imigração ocorrido no Brasil do período do Império ao início da República se deu da seguinte forma:

- 1818 – vinda de imigrantes alemães para o Nordeste (NE) e de suíços para o Rio de Janeiro (RJ). Ambos tinham como objetivo estabelecer uma nova forma de produção, baseada nas pequenas produções e diversificação de produtos. Ocupação semelhante, com vistas ao estabelecimento no território nacional, também ocorreu no litoral de Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RS), feita por açorianos;
- 1824-1850 – estabelece-se a ocupação na região Sul (S) do país devido o fracasso da colonização no NE, mas o número de imigrantes ainda se mostra reduzido;

- 1850 – na tentativa de atrair a imigração europeia, o governo de então promulga a Lei nº. 601, “que regulamentou a concessão de terras públicas e tornou mais fácil a expedição de títulos de propriedade para estrangeiros”;
- 1880-1920 – aumenta o fluxo de imigrantes no Brasil e a questão racial ganha mais destaque na constituição de um ‘tipo’ nacional.

Além dos incentivos para atrair imigrantes europeus, foram utilizados muitos artifícios de marketing visando valorizar as riquezas naturais do Brasil e construir a falsa ideia de que no país não havia conflitos raciais. Tais aspectos foram divulgados também por jornais direcionados à população negra nos Estados Unidos da América (EUA), o que acabou atraindo grupos de ativistas que viam na imigração uma forma de estabelecer repúblicas negras fora de seu país (RAMOS, 1996).

Em 1921, um grupo da cidade norte-americana de Chicago, interessado em estabelecer uma colônia no Estado do Mato Grosso (MT), criou a companhia *Brazilian American Colonization Syndicate* (BACS). Mas ao saber que se tratava de imigrantes negros, denominados por Ramos (1996, p. 64) como “imigrantes indesejáveis”, o governo brasileiro, através da diplomacia, tratou de impedir a entrada destes no país, pois além de ser um empecilho à ideologia do branqueamento, acreditavam que trariam também o ódio racial que supostamente não existia no Brasil.

Para evitar novas tentativas dos “imigrantes indesejáveis”, vários deputados passaram a propor projetos que restringiam a entrada de determinados grupos no Brasil, como aquele de Chicago. Os deputados “Cincinato Braga (SP) e Andrade Bezerra (PE) [...] apresentaram ainda em 1921 um projeto de lei à Câmara com apenas dois artigos, cujo conteúdo era a proibição, em caráter absoluto, da entrada de imigrantes negros no país” (RAMOS, 1996, p. 65).

Sendo assim, o medo de que o Brasil se tornasse um país controlado por negros, que até então constituíam a maioria da população, fez com que o governo investisse na imigração de povos europeus, tidos como civilizados e símbolo do progresso.

A partir de 1930, o discurso que visava constituir uma população homogênea e branca foi substituído pelo mito da democracia racial, cujo objetivo é a valorização da mestiçagem e a construção de uma nação heterogênea onde não existem conflitos raciais.

Ao que tudo indica, o termo democracia racial foi utilizado “pela primeira vez por Artur Ramos, em 1941, durante um seminário de discussão sobre a democracia no mundo pós-facista”, sendo posteriormente utilizado por Roger Bastide, ao publicar um

artigo no Diário de São Paulo, em 31 de março de 1944, e por Wagley, em 1952, “na introdução ao primeiro volume de uma série de estudos sobre relações entre negros no Brasil, patrocinados pela UNESCO” (GUIMARÃES, 2002, p. 33- 34).

Para Gomes (2005), o mito da democracia racial pode ser compreendido como sendo:

Uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidades e tratamento. Esse mito pretende de um lado negar a discriminação racial contra os negros no Brasil e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações sobre esse grupo racial (GOMES, 2005, p. 57).

Embora não seja o único responsável pela disseminação do termo “democracia racial”, Gilberto Freire, em sua obra *Casa Grande & Senzala*, ao interpretar a escravidão como um evento nos quais os personagens principais eram os senhores bondosos e os escravos submissos que conviviam harmoniosamente, transmite a ideia de que a escravidão brasileira tenha sido a mais humana e suportável quando comparada a outros países que também vivenciaram a questão.

A ‘suposta’ harmonia, aliada à ausência de mulheres brancas foi, segundo Freyre (1980), uma justificativa para que o homem branco mantivesse relações sexuais com mulheres negras, contribuindo assim para a miscigenação.

[...] o problema do negro, entre nós, está simplificado pela miscigenação larga que alargou tudo, só não chegando a um outro resto mais só e isolado de quilombo ou a um outro grupo ou reduto de brancos mais intransigentes nos seus preconceitos de casta ou de raça (FREYRE, 1980, p. 649).

Freyre considerava a mestiçagem como motivo de orgulho nacional, sem levar em consideração a exploração sexual sofrida pelas mulheres negras e indígenas. (GOMES, 2005, p. 59).

A ideia de que o Brasil vivia numa democracia racial conseguiu ultrapassar as fronteiras nacionais, dando a entender que aqui não havia preconceito racial e discriminação. Assim, tal imagem tornou-se aceita por grande parte população brasileira, dificultando o diálogo e as ações dos movimentos em prol do combate ao racismo e à aceitação e implementação efetiva de políticas públicas educacionais com viés racial.

1.3 Alguns conceitos

Para discutir as relações raciais existentes nas instituições de ensino, é preciso conceituar alguns termos, tais como: “raça”, “racismo”, “preconceito racial” e “discriminação”, o que não é uma tarefa simples, tanto para autores, intelectuais e militantes do Movimento Negro, quanto no dia-a-dia durante uma conversa informal, uma vez que é comum o uso incorreto dos mesmos. Tal discordância se deve, em parte, às diversas interpretações que estes termos assumiram na sociedade brasileira.

1.3.1 Raça

O termo “raça” tem origem na palavra italiana *razza*, do latim *ratio*, que significa “categoria”, “ordem”, “razão”. Contrário a tal origem, Geiss (1988, p. 16 apud HOFBAUER, 2006, p. 100) declara que o termo “raça” é originário da palavra árabe *rá's*, que significa “cabeça”, “chefe do clã”, tendo sido utilizada, em muitos casos, para designar a descendência de um indivíduo e o seu papel social.

O significado da palavra “raça” passou por uma série de mudanças ao longo do tempo, mas foi somente a partir de 1684 que o francês François Bernier (1625-1688) utilizou o referido termo pela primeira vez para classificar os seres humanos em grupos fisicamente distintos. Foi então que, durante os séculos XVIII e XIX, passou-se a incluir entre os elementos de classificação de um indivíduo, atributos como a cor da pele e outros critérios morfológicos que ultrapassaram as fronteiras da classificação e iniciaram o processo de hierarquização das raças, pensamento presente até os dias atuais, mesmo após a comprovação de que, biológica e cientificamente, as raças não existem (MUNANGA, 2004).

Atualmente, o uso do termo “raça” tem causado divergências entre os cientistas sociais. Os que optam por continuar empregando tal expressão, o fazem porque este “ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros” (GOMES, 2005, p. 45). Os que se opõem à sua utilização o fazem por acreditar que “essa noção tão impregnada de ideologias opressivas que seu uso traz, não poderia ter outra serventia senão perpetuar e retificar as justificativas naturalistas para as desigualdades entre os grupos humanos” (GUIMARÃES, 1997, p. 26).

Em alguns estudos sociológicos, o termo em análise foi substituído por “etnia”, com o objetivo de enfatizar que grupos humanos não eram marcados por características morfo-biológicas, mas sim sócio-cultural, históricas. Munanga (2004) define etnia como sendo:

[...] um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum; uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente no mesmo território (MUNANGA, 2004, p. 26).

A crítica de Munanga (2004, p. 27) em relação à substituição dos termos supracitados se deve ao fato de não haver uma mudança da realidade do racismo, das relações de poder existentes e das formas de dominação mantidas, independente do termo utilizado – pensamento também compartilhado por militantes do Movimento Negro, que continuam utilizando o termo “raça” com um significado político em prol da luta contra o racismo.

Assim, compreende-se que raças são “construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza” (GOMES, 2005, p. 49).

1.3.2 Racismo, discriminação e preconceito racial

As formas de expressão do racismo variam conforme o contexto histórico. Durante a escravidão de índios e negros, o racismo era expresso de forma flagrante – um reflexo das normas sociais da época. Após a II Guerra Mundial, o racismo passou a ser questionado e combatido através de mudanças sociais e políticas, tais como: a crítica aos regimes nazi-fascista, a Declaração dos Direitos Humanos (1948), a condenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) às classificações raciais (1950), as lutas pelos direitos civis nos EUA e a militância de vários movimentos sociais importantes na Europa (LIMA, 2004, p. 402).

De acordo com Gomes (2005), o racismo pode ser compreendido como sendo

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio, em relação as pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

O racismo pode se manifestar de maneira individual, ou seja, quando indivíduos cometem atos discriminatórios contra outros indivíduos, e na sua forma institucional, quando através do apoio indireto do Estado, se faz presente nas instituições sociais, “influenciando o cotidiano das instituições e organizações e promovendo a operação diferenciada de serviços, benefícios e oportunidades aos distintos grupos raciais” (JACCOUD, 2008, p. 140).

Mesmo diante das atuais normas sociais e apesar de todos os avanços na luta contra o racismo, tal questão continua existente de forma velada e, em muitos casos, disfarçada por estereótipos que, com o tempo, ganharam mais poder, o que segundo Lima (2004, p. 403-404), fez com que surgissem “novos racismos”, assim classificados: racismo simbólico, racismo moderno, racismo aversivo, racismo ambivalente e racismo cordial.

O racismo simbólico e o racismo moderno possuem vários elementos em comum: ambos defendem a ideia de que “os negros estão recebendo mais do que merecem e violando valores importantes dos brancos”. O racismo moderno se caracteriza por ter como fundamento algumas crenças, a saber: “a discriminação é coisa do passado, porque os negros podem agora competir e adquirir as coisas que eles almejam, ou os meios e as demandas dos negros são inadequados e injustos” (LIMA, 2004, p. 404).

O racismo aversivo e o racismo ambivalente são praticados por pessoas que adotam valores igualitários, dando a entender que possuem aversão ao racismo, o que na verdade não ocorre, uma vez que assimilam também “os sentimentos e crenças negativas em relação aos negros” (LIMA, 2004, p. 405). Os praticantes desses atos não possuem sentimentos destrutivos e violentos com relação aos negros; o que sentem são emoções que evitam o contato próximo com essas pessoas.

Já o racismo cordial é definido por Lima (2004) como sendo

[...] uma forma de discriminação contra os cidadãos não brancos, que se caracteriza por uma polidez superficial que reveste atitudes e comportamentos discriminatórios que se expressão ao nível das relações interpessoais através de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho racial (LIMA, 2004, p. 407).

Assim como o racismo, o preconceito racial mantém-se no campo das doutrinas e pode ser compreendido como “um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo” (GOMES, 2005, p. 54). E quando tais ideias deixam de atuar na área das subjetividades, passando a ser praticadas, tem-se a discriminação, que pode ocorrer quando uma pessoa é “impedida de exercer um direito como, por exemplo,

o trabalho, ou não possa usufruir as mesmas oportunidades e tratamento que outras, em função de sua raça, sexo ou idade” (JACCOUD, 2008, p. 138).

Todas as teorias descritas têm em comum o objetivo de camuflar o racismo com falsas democracias e valores de igualdade, se reproduzindo e se fortalecendo em diversas instituições sociais, entre elas: a Igreja, os meios de comunicação, a família e a escola – este último, foco principal do presente estudo.

1.4 População negra e processos educativos

Resgatar a participação dos atores sociais negros na história da educação brasileira não é um exercício fácil. Para Müller (2008, p. 10), “pesquisar a história de grupos negros é construir a história do “excluído da história”, daquele de quem se encontram poucas marcas, porque não se considerou importante guardar o registro de sua presença.” Apesar da identificação na historiografia recente e da preocupação, por parte de alguns pesquisadores, de se distanciar das concepções que reduzem os negros a objetos de pesquisa, faz-se necessário destacar que a história da educação não caminhou na mesma direção. A ausência de pessoas negras enquanto sujeitos históricos, que frequentavam escolas, ainda que o acesso aos escravizados nas instituições oficiais fosse proibido por lei, não foi registrada pela historiografia que trata da referida questão (FONSECA, 2007b). Num esforço contrário a tal perspectiva de invisibilidade, pesquisadores como, Barros (2005), Domingues (2007), Fonseca (2007a), Müller (2008), Pinto (1993), Romão (2005) e Veiga (2008) tem registrado em seus estudos a presença de atores sociais negros na condição de alunos, professores, intelectuais e outros que, de alguma forma, estiveram inseridos no processo educacional em diferentes momentos.

Tal pensamento equivocado construído e reproduzido pela história da educação, inclusive nos conteúdos da disciplina que trata do tema, difunde a idéia de que o ingresso da população negra nos sistemas de ensino só ocorreu com a expansão da educação pública na segunda metade do século XX, desconsiderando todos os processos de escolarização que ocorreram antes desse período, principalmente os esforços empreendidos pelas entidades negras que, diante da visão de educação enquanto fator social inclusivo e da ausência de políticas educacionais por parte do Estado, passaram a incentivar a escolarização da população negra e a criar seus próprios estabelecimentos de ensino que, em muitos casos, funcionavam de forma precária e com o auxílio de doações (FONSECA, 2007b).

Segundo Veiga (2010), o equívoco supracitado por parte da historiografia da educação se deve à sinonímia entre as palavras “negro” e “escravo”, presentes em diversos estudos e registros históricos com o mesmo significado, resultando numa falsa interpretação do art. 179 da Constituição de 1824, que garantia o ensino gratuito a todos os cidadãos, com exceção dos escravizados – que não possuíam direitos civis. Em nenhum momento, o referido artigo proíbe a inserção dos negros libertos. “Nesse caso, a sinonímia entre negro e escravo impossibilitaria discutir a presença de crianças negras e mestiças na escola, referendando a afirmação tão recorrente de que negros eram proibidos de frequentar a escola” (VEIGA, 2010, p. 269-270).

O fato dos escravizados serem impedidos por lei de frequentar os estabelecimentos públicos de ensino, não significa que não tivessem acesso à instrução, pois esta poderia ocorrer em outros espaços, como por exemplo, o ambiente doméstico ou entidades particulares, conforme evidenciam as fontes analisadas por Veiga (2010):

Em uma relação de alunos de Cachoeiro do Campo datada de 12/4/1830, registra-se que um aluno de 7 anos, Antônio, é escravo de Francisco de Paula. Em outra listagem da mesma, de 1832, da aula do professor José Carlos Ferreira, também frequentam Vitor Máximo, 5 anos, escravo de Monoel Murta, e Antônio Manuel Guerra, 7 anos, escravo de Monoel Guerra. Também no período posterior a 1835 encontramos o seguinte registro de 22/2/1852, do vice presidente da província, Antônio Bhering: “em todas as fazendas há mestres particulares da família. Os próprios escravos têm seus mestres. Não é raro encontrar-se nas tabernas das estradas, nas lojas de sapateiros e alfaiates 2,3,4, e mais meninos aprendendo a ler” (VEIGA, 2010, p. 274).

Tendo como fontes as listas de matrículas, relatórios produzidos por professores e inspetores e relatos de pessoas que, de alguma forma, se envolveram com a educação no início do século XX, a pesquisadora Surya Barros (2005) classificou o processo de escolarização vivenciado pela população negra em dois movimentos opostos e complementares: ação branca e ação negra.

A ação branca direciona-se às expectativas geradas em torno do fim da escravidão, do desejo de constituir uma nação e da preocupação acerca de “como manter o controle sobre essa massa que não teria mais o chicote como forma de coerção” (BARROS, 2005, p. 81). Tais elementos fizeram com que parte da elite da época, composta por senhores de escravos, políticos e intelectuais, pensasse na educação enquanto um instrumento civilizador, dentro dos padrões brancos. Àquela camada da população, era atribuída toda a culpa pelo atraso em que o país se encontrava e, de certa forma, era preciso prepará-los para o trabalho livre – ideia que permaneceu mais no campo do discurso do que da prática (BARROS, 2005, p. 81).

A ação negra se refere às tentativas de inserção das pessoas negras na sociedade por meio da educação, apesar de todas as dificuldades impostas pelo sistema – que dificultava a matrícula, pois tinham que comprovar que eram livres e capazes de manutenção de sua permanência, que exigia, no mínimo, o material didático e vestimentas adequadas. Sem avaliar todas as adversidades que impediam um maior número de crianças negras nos bancos escolares, os inspetores e professores responsáveis pelos relatórios culpavam as famílias pela ausência dos filhos. “Em 1876, por exemplo, um professor acrescentou ao relatório obrigatório uma longa queixa contra os pais de alunos” que, segundo ele, não enviavam os filhos à escola: “ele comenta que os alunos não estudavam, preferindo ficar vadiando” (BARROS, 2005, p. 88). Em outro relatório analisado por Barros, um professor chega a afirmar que os filhos de africanos que frequentavam a escola “contaminariam os bons alunos com seus vícios e atos torpes [...] e que só estariam lá porque ele não podia escolhê-los.” (BARROS, 2005, p. 84).

Nesse processo dicotômico da ação branca e da ação negra, encontra-se parte da população que se opõe à presença das crianças negras desfrutando do mesmo espaço que as crianças brancas. Para Veiga (2008, p. 13), a atitude social de rejeitar os alunos negros e mestiços fez com que a ideia de civilizar e homogeneizar a população, dentro de um padrão cultural branco, não obtivesse sucesso, pois a “escola imperial fracassou na sua missão de educar as procedências.” Segundo aquela pesquisadora, com o início da República, além dos mecanismos de exclusão supracitados, foram criados ainda os testes escolares e a escolarização seriada, a fim de garantir que a escola pública abrigasse apenas a clientela de “boa procedência”, o que de fato ocorreu até a expansão do ensino público por volta da década de 1960.

Com o fim da ordem senhorial-escravocrata, outros mecanismos tiveram que ser criados para manter as desigualdades entre negros e brancos e reforçar os estereótipos de inferioridade, além de assegurar os privilégios adquiridos durante séculos de trabalho forçado. Um dos mecanismos mais eficazes utilizados foi – e continua sendo – a educação que, através do racismo institucional e da discriminação racial, dificulta a permanência da população negra nos graus mais avançados de ensino e, conseqüentemente, sua inserção efetiva no mercado de trabalho e acesso a serviços básicos de qualidade.

1.5 Organizações negras e educação após a abolição

O ideal futurista de constituir uma nação branca fez com que as elites, no início do século XX, investissem em políticas públicas que tinham como base o racismo científico e o darwinismo social. O fim do trabalho escravo ocasionou o aumento do valor das terras, evitando que os recém libertos tivessem acesso a mesma, e o ingresso da mão-de-obra imigrante que invadiu os setores mais produtivos da economia forçaram os trabalhadores e trabalhadoras negras – que antes realizavam funções diversas – a buscarem empregos nas regiões menos dinâmicas e nos setores de subsistência, executando atividades mal remuneradas, o que segundo Theodoro (2005), viria a dar origem ao setor informal. E, ao contrário do que foi largamente difundido, a preferência pelo trabalhador imigrante em detrimento do nacional não se fundamentava apenas na desculpa de que este se encontrava melhor qualificado para o trabalho nas indústrias, pois, de acordo com Kowarick (1994), dificilmente a mão-de-obra imigrante possuía algum conhecimento prévio acerca do processo industrial. Por trás de todos os argumentos levantados, havia também o medo de que a maioria da população, formada por negros e mestiços, dominassem os setores produtivos.

Conforme o exposto, no contexto de não inclusão social em que se encontravam ‘os homens de cor’, como costumavam se identificar – e acrescentamos ainda, as ‘mulheres de cor’ cujas participações fundamentais serão destacadas ao longo do texto – estes passaram a constituir o que hoje é reconhecida como sendo a “primeira fase do Movimento Negro Organizado na República (1889-1937)” (DOMINGUES, 2007, p.102). De acordo com a definição de Joel Rufino dos Santos, compreende-se Movimento Negro como sendo “todas as entidades de qualquer natureza [religiosa, política ou cultural] e todas as ações de qualquer tempo, fundadas e promovidas por pretos e negros” (1994 apud SANTOS, 2009, p. 234). Entre as organizações criadas nesse primeiro momento, tem-se: as associações culturais e desportivas, os centros cívicos, os clubes recreativos e os jornais.

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); em Pelotas/no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente [...] Havia associações

formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas (DOMINGUES, 2007, p. 103-104).

Tais organizações, embora não fossem homogêneas, apresentavam interesses semelhantes, destacando-se as reações contra a segregação racial – uma vez que pessoas negras eram proibidas de frequentar determinados lugares –, a valorização da educação formal e a assimilação de valores socialmente aceitos, mesmo que, em alguns casos, isso significasse aderir aos padrões brancos e elitistas da época (BALSALOBRE, 2009).

Entre as organizações preocupadas com a escolarização da população negra encontra-se a Imprensa Negra que buscava divulgar e debater questões raciais em voga na época, e que para além da simples divulgação de notícias comprometia-se ainda, com o processo de escolarização da população negra e desconstrução do sentimento de inferioridade. O que nos leva a inferir que para os integrantes desses grupos, alfabetizar ou ensinar as primeiras letras não era suficiente para garantir a inserção dos homens e mulheres negras não incluídas plenamente na sociedade (SANTOS, 2007).

Os jornais geralmente estavam vinculados às associações recreativas ou eram formados por grupos independentes. Sua venda ou distribuição gratuita, em alguns casos, ocorriam de forma semanal, quinzenal ou mensal. As páginas traziam poesias, textos que relatavam histórias de vida ou exaltavam alguma figura negra, divulgação de eventos e anúncio de produtos que, em alguns casos, eram usados para manter a produção de tais periódicos (SANTOS, 2007, p. 20).

Mesmo sob a ótica do sexismo e em número bem menor, a participação das mulheres na Imprensa Negra garantiu em alguns momentos a própria manutenção dos jornais, pois eram elas que promoviam os eventos com intenção de arrecadar dinheiro para as organizações. Na condição de redatoras ou colaboradoras, estas conseguiram vencer algumas censuras e escrever sobre temas que descreviam as angústias vividas e as mudanças que estavam ocorrendo no contexto feminino, como demonstra o artigo *A mulher moderna e a sua educação*, escrito na *Página Feminina*, do jornal *O Clarim da Alvorada*, a saber: “a vida activa dos nossos dias, mobilizando todos os seres capazes, não podia deixar de utilizar como elemento de primeira plana, a mulher válida, principalmente aquella pela instrução, se tornou capaz para certos serviços como o homem” (O CLARIM, n. 4, maio de 1935, p. 5 apud SANTOS, 2007, p. 103).

Os jornais da imprensa negra paulista, como *O Menelick*, *O Alfinete*, *O Kosmos*, *O Clarim da Alvorada*, *A Voz da Raça*, *O Quilombo*, entre outros, também presentes em vários Estados, divulgavam artigos que promoviam a educação, a abertura ou o fechamento de escolas direcionadas às pessoas negras, incentivavam as famílias a matricular seus filhos na escola, privilegiando àquelas mantidas por associações negras e/ou professores negros, pois, como mencionado anteriormente, os alunos que frequentavam os estabelecimentos de ensino oficial, que por lei eram obrigados a recebê-los, eram constantemente discriminados pelos colegas e docentes, fato que muitas vezes resultava na evasão dos alunos negros, conforme relato do jornal *A Voz da Raça* (17 de fevereiro de 1934 apud GONÇALVES; SILVA, 2007 p. 198): “os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados”.

Num primeiro momento, pode parecer incoerente divulgar cursos de alfabetização em um jornal escrito para pessoas que não sabem ler, pois é de se imaginar que não tivessem acesso a esse tipo de material. Mas o fato é que, mesmo não possuindo a sapiência da escrita e da leitura, muitas pessoas compravam os jornais e, quando tinham a oportunidade, ouviam a leitura dos mesmos, passando a tomar consciência das ideias propagadas nesse veículo de comunicação (SANTOS, 2007, p. 19).

Por meio dos jornais da Imprensa Negra, é possível identificar algumas instituições que ofereciam cursos de alfabetização a negros e mestiços, além de outros conteúdos que se julgavam importantes para sua emancipação, a saber: Sociedade Beneficente Luís Gama (1888), localizada na cidade de Campinas, Estado de São Paulo (SP); Irmandade São Benedito (1898); Colégio São Benedito (1902), fundado pelo professor negro Francisco José de Oliveira; Associação Beneficente Centro da Federação dos Homens de Cor, na qual funcionavam classes mistas; Sociedade Beneficente Amigos da Pátria (1908), dirigente da escola Progresso e Aurora, e que, a partir de 1919, também passou a oferecer classes mistas; e, Centro Cívico Palmares (1926) (DOMINGUES, 2008, p. 520).

Por terem almejado uma educação que não se restringia apenas ao letramento e que fosse capaz de agregar outros elementos, como por exemplo, a cultura, duas organizações negras destacam-se nesse cenário: a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1930, na capital paulista, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, na capital fluminense.

Considerada uma das principais organizações negras do século XX, a FNB chegou a possuir no ápice do desenvolvimento de suas ações cerca de vinte mil associados, o que segundo Domingues (2007, p. 105-107), converteu o “Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa”. Suas propostas educacionais, previstas no estatuto da entidade, não ficaram restritas apenas a capital paulista; elas se expandiram por outros Estados, tais como: Minas Gerais (MG), Rio Grande do Sul (RS), Bahia (BA) e Pernambuco (PE), além de servirem de incentivo para outras organizações negras.

Para a FNB, a educação, vista como formação moral e cultural, serviria como instrumento de afirmação no espaço social marcado pelo preconceito racial (DOMINGUES, 2008).

Art. 3º A “Frente Negra Brasileira”, como força social, visa a elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra.

Inciso Único – Para a execução do art. 3º, criará cooperativas econômicas, escolas técnicas e de ciências e artes, e campos de esportes dentro de uma finalidade rigorosamente brasileira (Diário Oficial de São Paulo, 04 de novembro de 1931, p. 12 apud DOMINGUES, 2007, p. 351).

Tendo consciência da falta de políticas públicas educacionais voltadas para a população negra, a FNB passou a divulgar por meio do seu jornal *A Voz da Raça*, os cursos noturnos de alfabetização criados e mantidos pela instituição, e o curso primário no período diurno, que passou a ser ofertado a partir de 1934.

Visando agregar mais membros à organização e oferecer espaços de lazer aos associados, aquela entidade contava com o apoio das Rosas Negras, um grupo de mulheres que se vestiam de branco e ostentavam uma rosa no peito. Dirigidas por Benedita Costa, as frentenegrinas – como eram identificadas – promoviam eventos, saraus e bailes. Outro grupo formado por mulheres, a Cruzada Feminina, criado em 1935, tinha como objetivo maior arrecadar recursos que serviriam, entre outras finalidades, para a manutenção do funcionamento dos cursos, além do fornecimento de material didático, uniforme dos alunos e alunas e atendimento odontológico (DOMINGUES, 2007, p. 360-363).

Em 1936, a FNB transformou-se em partido político, mas, por meio de Decreto publicado em 1937, pelo então Presidente Getúlio Vargas, todos os partidos políticos foram abolidos, interrompendo “uma tentativa dos negros brasileiros de incluírem a questão racial na agenda pública brasileira, bem como um projeto de escolarização por parte da população negra” (SANTOS, 2007, p. 83).

A outra organização negra em destaque – o TEN – foi idealizada por Abdias do Nascimento, em 1941, após visitar Lima, capital do Peru, onde assistiu a peça *Imperador Jones*, de Eugene O’Neil. Assim como ocorria no Brasil com peças nativas, como *O Demônio Familiar*, de José de Alencar (1857), e *Iaiá Boneca*, de Ernani Fornari (1939), os papéis que deveriam ser encenados por pessoas negras eram feitos por atores brancos denegridos, o que segundo Abdias, é inaceitável, uma vez que “a experiência de ser negro num mundo branco é algo intransferível” (NASCIMENTO, 2004, p. 214), e as dores vividas por Brutus Jones jamais poderiam ser interpretadas com o mesmo sentimento por um homem branco. Os atores e atrizes negras, quando estavam presentes no palco, estavam presentes nas cenas em papéis subalternos, pejorativos ou ridicularizados. Dessa forma, o TEN se constituiu “numa sociedade que há séculos tentava esconder o sol da verdadeira prática do racismo e da discriminação racial com a peneira furada do mito da democracia racial” (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

Apoiado numa proposta de educação, cultura e arte afrocentrada (ROMÃO, 2005), o TEN chegou a ter no curso de alfabetização cerca de seiscentos alunos, apesar da precária estrutura física, cedida pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Os participantes eram, em sua maioria, operários, empregadas domésticas, desempregados e favelados provenientes das classes populares, que viam o curso como uma oportunidade de ingressar no mercado de trabalho e melhorar a condição de vida.

Integrante do TEN, Maria de Lurdes Vale Nascimento foi responsável pelo departamento feminino e pela criação, em 1950, do Conselho Nacional de Mulheres Negras. Enquanto assistente social, acompanhou de perto a situação de miséria em que se encontrava a população negra, em especial, as mulheres com quem passou a dialogar por meio da coluna *Fala Mulher*, no jornal *O Quilombo* (produzido pelo TEN), no qual fazia parte da gerência, e que esteve em circulação entre dezembro de 1948 e julho de 1950 (ROMÃO, 2005, p. 130). Entre os temas abordados por aquela assistente social, estava a educação. Numa linguagem que fosse capaz de atingir o universo feminino, Maria de Lurdes buscava incentivar a instrução das mulheres negras – em sua maioria, empregadas domésticas – e dos seus filhos:

[...] E aqui chegamos ao ponto final da valorização da gente de cor: a educação. Pela educação é que havemos de conquistar igualdade moral, intelectual, cultural, artística, econômica e política. Quando todo negro souber ler e escrever teremos dado o passo mais decisivo para nossa recuperação. Enfim, educar e alfabetizar a população dos morros é uma forma de liberar e emancipar a gente negra. Porque a ignorância, o analfabetismo, é a forma mais terrível de escravidão (NASCIMENTO, 1950 apud ROMÃO, 2005, p. 133).

A proposta do TEN em unir cultura e educação acabou servindo de incentivo para que outras organizações negras fossem criadas com o mesmo propósito.

Mesmo durante o período de ditadura militar, onde os direitos civis estavam restritos e as organizações eram vigiadas e perseguidas, as atividades dos movimentos negros, incluindo àquelas de cunho mais político, não cessaram por completo. Embora num grau de intensidade muito menor, a militância negra manteve-se atuante.

Entre os anos de 1960 e 1970, as organizações negras passaram a cobrar do Estado políticas que lhes permitissem o direito de usufruir do ensino público. A partir da década de 1980, as ações dos movimentos negros caracterizaram-se pela denúncia ao racismo presente nas instituições de ensino (GOMES, 2009), diferente da primeira fase, que possuía um caráter integracionista e que não tinha como objetivo principal questionar os padrões eurocêntricos que lhe eram impostos.

Nesse cenário constitui-se também, a partir da década de 1970, o movimento de mulheres negras, que questionam suas participações e especificidades tanto nos movimentos negros, marcados pelo machismo e sexismo, quanto nos movimentos feministas. Para Sueli Carneiro (2003, p. 52), a expressão “enegrecer o feminismo” significa incluir na pauta de lutas e reivindicações – inclusive nas políticas direcionadas à educação – a categoria raça, o que para algumas militantes resistentes, a proposta ocasionaria a fragmentação do movimento. No I Encontro Nacional de Mulheres Negras (ENMN), as feministas negras reafirmam seu posicionamento: “nosso objetivo é que nós, mulheres negras, comecemos a criar nossos próprios referenciais, deixando de olhar o mundo pela ótica do homem, tanto negro quanto o branco, ou pela da mulher branca” (BOLETIM INFORMATIVO, 1988 apud RIBEIRO, 1995, p. 450).

No que diz respeito às organizações negras culturais e religiosas, estas sempre tiveram uma sólida participação no processo educativo de sua população, resistindo ao racismo e à perseguição, como é o caso dos terreiros de candomblé e umbanda e dos tradicionais blocos de música afro-brasileira, como o Ilê Aiyê e o Grupo Cultural Olodum.

Botelho (2007) assim destaca:

Os processos educativos no candomblé são concebidos por meio de uma educação integral. Não se divide o saber, não se separam as disciplinas. Somam-se os valores étnico-filosóficos ao cotidiano. A educação é para toda a vida, é o desenvolvimento do ser em todas as suas potencialidades (BOTELHO, 2007, p. 210).

Segundo Luz (1996), uma das primeiras experiências de educação pluricultural foi a Mini-Comunidade Oba Biyi, nome dado em homenagem à Eugênia Anna dos Santos, ou mãe Aninha, fundadora do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá. Deóscoredes Maximiliano dos Santos, mais conhecido como mestre Didi, foi quem idealizou e apresentou o projeto à comunidade do terreiro e à Sociedade de Estudos da Cultura Negra do Brasil (SECNEB). O projeto teve início em 1976 e, durante dez anos, atendeu crianças das comunidades negras entre dez e treze anos de idade, no período contrário às aulas na escola oficial. Seu objetivo era valorizar a cultura africana preservada pelos terreiros, presente no dia-a-dia das crianças, mas ignorada pelos estabelecimentos de ensino que frequentavam.

Por meio de atividades simples – como a leitura de textos e desenhos – até as mais complexas – como a produção de figurinos e cenários –, o projeto ofereceu aos seus participantes a afirmação da sua identidade negra e a valorização da autoestima, elementos fundamentais para lidar com a rejeição e o sentimento de inferioridade reforçado pelo ensino eurocêntrico. Embora a Mini-Comunidade Oba Biyi fosse apenas uma alternativa de escolarização paralela à educação formal, sua experiência demonstrou que inserir a cultura afro-brasileira no cotidiano escolar significa abrir caminhos para a desconstrução de todas as ideologias que servem de alicerce para o racismo.

A união de diversas entidades negras dos segmentos políticos, culturais e religiosos em 18 de junho de 1978, deu origem ao Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que meses mais tarde se tornou conhecido como Movimento Negro Unificado (MNU). O MNU resignificou termos e datas. A expressão “homem de cor” deu lugar à palavra “negro”, comumente empregada com um tom pejorativo. O dia em que se comemora a abolição passou a ser reconhecido como o Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo, e o dia da provável morte de Zumbi dos Palmares como o Dia Nacional da Consciência Negra (DOMINGUES, 2007, p. 115).

Como uma das prioridades entre os diversos temas de reivindicação desse movimento, a educação ganha destaque no Programa de Ação do MNU, aprovado em 1982, a saber:

Cabe ao MNU denunciar e combater a publicação de livros didáticos para crianças e adolescentes com conteúdos racistas.

Realizar debates e cursos para professores e normalistas sobre o racismo na Educação.

Efetuar debates e atividades didáticas antirracistas e anti-classistas com a criança e o adolescente negro, na periferia, favelas, alagados, etc., visando despertar sua consciência negra e crítica para a história do Negro no Brasil, na África e para a luta feral dos oprimidos.

Arregimentar pedagogos, psicólogos, historiadores, etc., negros com o objetivo de analisar, documentar e instrumentalizar os militantes do MNU (direção e base) para o desenvolvimento de seu trabalho em termos de educação.

Levantar junto a grupos e organizações culturais, trabalhos didáticos para ação de recuperação da cultura negra junto às crianças e aos adolescentes.

Solicitar às instituições de caráter político partidário, atuação junto ao Ministério da Educação e Cultura [MEC], no sentido de estabelecer uma política de publicações que impeça o uso de recursos oficiais para edição e divulgação de livros que reproduzem e perpetuam o racismo e os estereótipos negativos entre o negro.

Contra a discriminação racial nas escolas. Por melhores condições de ensino aos Negros.

Pela reavaliação do papel do Negro na História do Brasil.

Pela participação dos Negros na elaboração dos currículos escolares em todos os níveis e órgãos culturais.

Pela inclusão da disciplina História da África nos currículos escolares.

Por um ensino voltado para os valores e interesses do povo Negro e de todos os oprimidos.

Por mais vagas nas escolas públicas municipais, estaduais e federais.

Por mais bolsas de estudo.

Pela criação de escolas técnicas municipais profissionalizantes.

Pelo ensino público gratuito em todos os níveis. (C.f. Programa de Ação, discutido aprovado no III Congresso Nacional de MNU, Belo Horizonte, abril de 1982, mimeo, apud SANTOS, 2007, p. 131-132).

Entre a década de 1990 e o início da década de 2000, sob influência das ações promovidas pelos negros norte-americanos, os movimentos negros brasileiros passam a reivindicar políticas de ações afirmativas, uma vez que as políticas de caráter universalistas não se mostravam comprometidas com o combate as desigualdades raciais, fato que, para Santos (2007, p. 88), não significa que tais movimentos sejam contrários às políticas universalistas. No período supracitado, dois eventos importantes na luta contra o racismo e que deram ênfase à área da educação precisam ser destacados: a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, realizada em 1995 e que resultou na entrega do “Programa de Superação do Racismo e Desigualdade Racial”, ao então Presidente Fernando Henrique Cardoso, e a “Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, realizada em Durban, em 2001 (GOMES, 2009, p. 46-47).

Após a Marcha Zumbi dos Palmares, foi criado por Decreto Presidencial o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), cujo objetivo era desenvolver políticas de valorização da população negra. Em 1996, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos

(PNDH I), que incluía entre as suas ações de combate a desigualdade racial e a alteração dos livros didáticos, já denunciados por pesquisadores como Ana Célia Silva (1988), como sendo um dos mecanismos de disseminação do racismo. O PNDH II, lançado em 2001, acrescentou à sua lista de metas a possível criação de ações afirmativas de promoção da igualdade de oportunidades (LIMA, 2010).

Em 2003, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que em 2008 passou a ter *status* de Ministério, tendo como parte de sua estrutura o Conselho Nacional de Participação da Igualdade Racial (CNPIR). No ano de 2004, teve início as atividades da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que tem como uma de suas atribuições a consolidação da aplicabilidade da Lei nº. 10.639/03, que altera o art. nº 26 da Lei nº. 9.394/1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, e torna obrigatório o ensino de História da África e Afro-Brasileira na Educação Básica (LIMA, 2010). No ano de 2008, por meio da Lei nº. 11.645/2008, também foi incluída a perspectiva indígena, alterando o texto do art. 26A.

Mesmo sob constante pressão dos movimentos negros, a implementação da lei tem sido prejudicada por diversos fatores, tais como: a não capacitação do corpo docente, a falta de disciplinas obrigatórias nos cursos de Graduação e a resistência das instituições públicas e privadas em garantir sua aplicabilidade. Para reverter tal situação, desde o ano de 2004, a SECAD tem organizado fóruns estaduais e municipais, além da capacitação de professores, como ocorreu com o curso Educação-Africanidades-Brasil, promovido pelo MEC, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), que capacitou seis mil e oitocentos professores (JACCOUD, 2008).

Com o intuito de orientar os trabalhos e projetos a serem desenvolvidos nos diversos níveis e modalidades, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº. 3/2004, que institui Diretrizes Curriculares para Educação e Cultura Afro-Brasileira e Africana, constituindo um grande avanço na busca por valorização e reconhecimento da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros.

Com o objetivo de fundamentar a longa trajetória de participação das organizações negras nos processos educativos que ocorreram após a abolição, e onde infelizmente não foi possível abarcar todas as entidades que fizeram e fazem parte do referido trajeto, o presente estudo aborda dois movimentos que ganharam visibilidade a partir da década de 1990 e que possuem um forte vínculo com a educação: os cursos pré-vestibulares para negros e carentes e o movimento Hip Hop.

De todos os níveis educacionais, o Ensino Superior tem sido apontado pelos indicadores sociais como sendo racialmente o mais segregado. Os dados da Pesquisa Nacional de Amostra e Domicílio (PNAD) de 1982 revelam que 13,6% de brancos conseguiram ingressar na referida modalidade de ensino, enquanto a quantidade de negros e pardos, juntos, não chega a um terço de tal quantitativo (SILVA, 2005). Os dados da PNAD de 2008 reafirmam as desigualdades de acesso e a permanência entre negros e brancos no Ensino Superior: a frequência líquida do grupo de pessoas brancas entre 18 e 24 anos de idade era de 20,5%, ao passo que o grupo de pessoas negras, incluindo indivíduos pardos, era de 7,7%, ou seja, menos da metade.

Visando garantir o acesso de pessoas negras àquela modalidade de ensino, os cursos pré-vestibulares para negros carentes passam a se destacar na década de 1990, embora os registros confirmem a existência de tal experiência desde a década de 1970, como é o caso do curso pré-vestibular oferecido pelo Centro de Estudos do Brasil África, localizado na cidade de São Gonçalo-RJ. Além de ministrar os conteúdos necessários exigidos pelo vestibular, os pré-vestibulares se preocupam ainda com a formação política e construção positiva da autoestima dos alunos, que ocorre por meio da promoção de palestras, seminários e debates, fazendo-se presente o viés racial. Entre as diversas instituições assim constituídas, estão: o Instituto Steve Biko, criado em 1992, na capital baiana, Salvador; e, o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes, criado em 1993, no RJ, e que atualmente possui diversos núcleos espalhados naquele Estado (NASCIMENTO, 2005, p. 139-144).

É provável que muitos estudantes provenientes de tais cursos pré-vestibulares ingressaram no Ensino Superior por meio do sistema de cotas para negros: ação afirmativa que também é fruto das pressões exercidas pelas organizações concernentes. Pioneira na implementação da referida ação, a UnB realizou o primeiro vestibular contendo cotas para negros no ano de 2004, após o incidente ocorrido no Programa de Pós-Graduação em Antropologia com o então doutorando Ari Lima, reprovado em uma disciplina por motivos racistas e homofóbicos (HOLANDA, 2008, p. 44-45).

A implementação do sistema de cotas para negros nas universidades brasileiras tem contribuído não apenas com o ingresso desses estudantes no Ensino Superior, mas também para o debate sobre as desigualdades educacionais entre negros e brancos. Segundo Weller e Silveira (2008, p. 933), “as pesquisas sobre o desempenho e a evasão dos estudantes vem contrariando as previsões negativas realizadas por aqueles que se mostraram contrários a política de cotas.”

O movimento Hip Hop surgiu nos EUA, na década de 1970, ganhando visibilidade no Brasil a partir da década de 1990. As letras de Rap, assim como a forma de se vestir e linguagem própria, retratam a realidade das periferias e as experiências individuais e coletivas de jovens, principalmente negros que convivem diariamente com o racismo e a segregação socioespacial. Embora tal movimento seja um espaço dominado por homens, existe a presença significativa e pouco estudada do universo feminino. As visões de mundo desses jovens se contrapõem ao modelo hegemônico de pessoas brancas, pertencentes à classe média e alta e que moram nos grandes centros urbanos, modelo comumente transmitido pelos meios de comunicação direcionados ao público adolescente (MAGRO, 2002; WELLER, 2004; WELLER, 2005).

O estudo comparativo realizado por Weller (2005) entre jovens negros moradores do conjunto habitacional da Cohab – localizado na zona leste da capital paulista – e jovens turcos filhos de imigrantes em Berlim, capital da Alemanha, demonstrou que, além das semelhanças entre esses grupos, o Hip Hop representa não apenas um estilo de vida, mas também um instrumento de enfrentamento do racismo e do preconceito vivido. No grupo paulista, a pesquisadora identificou a existência de uma “práxis político-musical” que diferenciava o grupo de entrevistados. Aquela pesquisadora identificou os jovens denominados geracionais, que “associam suas práticas e discursos à própria geração” e retratam situações vividas no contexto familiar e coletivo e que, de alguma forma, estão relacionadas a questões raciais; e ainda, aqueles de orientação social-combativa, que são “jovens que veem o rap como uma forma de articulação e concretização de suas aspirações sociopolíticas”, grupo que ressalta em suas letras a diáspora africana e as formas de resistência dos afro-brasileiros à opressão vivida, oferecendo um contraponto com a realidade em que vivem, onde “a Cohab Fernandes é um quilombo” (WELLER, 2005, p. 107-110).

Ao resgatar a história dos afro-brasileiros, os grupos do movimento Hip Hop desenvolvem, de maneira informal, os conteúdos que, por lei, deveriam estar presentes nos estabelecimentos de ensino, mas que por razões citadas anteriormente, não estão sendo ministrados plenamente. Diante das aberturas proporcionadas por alguns estabelecimentos de ensino, grupos musicais como o Racionais MC, por exemplo, realizam palestras e eventos, transportando assim, o conhecimento produzido no espaço informal para o espaço formal (MAGRO, 2002).

O período pós-abolicionista foi marcado pela atuação das organizações negras que, diante da ausência de políticas públicas, buscaram na escolarização dos atores sociais negros uma forma de inclusão social plena. Mesmo com ações que perpassam as

tentativas de integração, a denúncia ao racismo e a exigência de políticas de ações afirmativas. De fato, cento e vinte e três anos de luta ainda não foram suficientes para sanar as desigualdades educacionais entre negros e brancos.

1.6 Desigualdades educacionais entre negros e brancos no Brasil

Objetivando reunir argumentos que reforçassem as denúncias de racismo e discriminação contra a população negra, os movimentos negros passaram a exercer forte pressão social, o que obrigou o Estado a incluir, a partir da década de 1980, a variável raça/cor nos indicadores sociais. Até então, a ausência de tal categoria reforçava o mito da democracia racial, dando a entender que se tratava apenas de um problema de classe e não racial (SILVA, 2005). Atualmente os dados estatísticos produzidos por órgãos de pesquisa como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), oferecem uma dimensão acerca das desigualdades educacionais entre negros e brancos no país. O quadro estatístico a seguir, permite tentar desconstruir o pensamento racializado de que todos possuem igualdade de oportunidades independente da cor e que, antes de ser um problema social, trata-se apenas da falta de esforço individual na busca por melhores condições de vida.

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo, segundo categorias selecionadas – Brasil, 1992 – 2007.

Cor/Raça	Década de 1990							
	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	-
Branca	10,6	10,1	9,5	9,4	8,9	8,4	8,3	-
Negra	25,7	24,8	23,5	21,8	22,2	20,8	19,8	-

Cor/Raça	Década de 2000							
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Branca	10,6	10,1	9,5	9,4	7,0	6,6	6,2	6,2
Negra	25,7	24,8	23,5	21,8	15,5	14,7	14,2	13,6

Fonte: Microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (IBGE).

Elaboração: DISOC/IPEA.

A taxa de analfabetismo se mostra mais acentuada na população negra. Em 1992, o número de pessoas negras que não sabiam ler e escrever era de 25,7% – mais que o dobro da população branca: 10,6%. Quatorze anos depois, tal proporção se manteve no

âmbito de 13,6% dos negros que continuavam na condição de analfabetos, sendo que apenas 6,2% dos brancos estavam na mesma situação.

O índice de analfabetismo tende a variar conforme a região do país. A região NE, segundo a PNAD, em pesquisa realizada em 2003, encontra-se entre as regiões que possuem o maior de número de pessoas negras, 71%, somando-se pretos e pardos. E não por acaso, tal região brasileira, no mesmo ano, concentrava o maior número de analfabetos, 23,2%. No ano de 2008, embora tenha ocorrido uma queda na taxa de analfabetismo para 19,4%, a diferença entre as regiões S e Sudeste (SE) chega a ser mais que o triplo: 5,4% e 5,8%, respectivamente.

Na categoria faixa etária, o número de analfabetos tende a ser maior entre as pessoas com mais de 40 anos. No período compreendido entre 1992 a 2008, o número de pessoas analfabetas na referida categoria reduziu de 29,2% para 16,9%. Porém, o que mais preocupa é o fato de jovens entre 15 e 17 anos de idade, situarem-se entre as taxas de analfabetismo, evidenciando a ineficácia do sistema em garantir a universalização do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, a permanência na escola.

Tabela 2 – Taxa de frequência bruta à educação infantil, por categorias selecionadas – 1995/2001/2005/2006/2007/2008.

Cor/Raça	0 a 3 anos de idade					
	1995	2001	2005	2006	2007	2008
Branca	8,7	11,3	14,3	16,9	19,1	20,6
Negra	6,2	9,6	11,5	13,8	14,8	15,5

Cor/Raça	4 a 6 anos de idade					
	1995	2001	2005	2006	2007	2008
Branca	56,2	67,8	74,1	78,4	79,6	81,8
Negra	50,5	63,3	70,1	74,0	75,9	78,2

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios – 1995, 2001, 2005, 2006, 2007 e 2008

Na educação infantil, a taxa de frequência bruta das crianças negras e brancas com idade entre 0 e 3 anos, em 1995, era de 6,2% e 8,7% respectivamente. Em 2008, as referidas taxas chegaram a 15,5% e 20,6%, respectivamente. Na faixa etária de 4 a 6 anos, o número de crianças negras e brancas que frequentavam a escola em 1995 era

de 50,5% e 56,2%, respectivamente, e em 2008, de 78,2% e 81,8%, respectivamente. A análise dos dados reforça a afirmativa de que em quaisquer das etapas da educação infantil – creche ou pré-escola – a presença das crianças brancas é consideravelmente maior do que a presença das crianças negras, fato que pode refletir no desempenho escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 3 – Proporção de crianças de 7 a 14 anos de idade que freqüentam escola, segundo cor/raça – Brasil, 1993-2007.

Cor/Raça	Década de 1990						
	1993	1995	1996	1997	1998	1999	-
Total	88,6	90,2	91,2	93,0	94,7	95,7	
Branca	92,1	93,3	94,1	95,5	96,5	97,0	-
Negra	85,0	87,1	88,3	90,6	93,1	94,4	-

Cor/Raça	Década de 2000						
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Total	96,5	96,9	97,2	97,1	97,3	97,6	97,6
Branca	97,7	97,7	98,1	98,1	98,0	98,4	98,2
Negra	95,4	96,2	96,4	96,2	96,8	97,1	97,1

Fonte: IBGE/PNAD microdados.

Adaptado de: Tabela 3.9, elaborada por IPEA, UNIFEM e SPM.

Os dados da Tabela 3 revelam que, embora tenha aumentado o acesso da população negra ao Ensino Fundamental após o processo de universalização do mesmo na década de 1990, as desigualdades em relação à frequência dos alunos negros e brancos às escolas ainda persistem. No ano de 1993, por exemplo, 92,1% das crianças brancas frequentavam a escola, sendo que apenas 85,0% das negras frequentavam os estabelecimentos de ensino. Em 2007, a porcentagem foi de 98,2% e 97,1%, respectivamente.

Segundo Valverde e Stocco (2009), a universalização do Ensino Fundamental ampliou o acesso ao ensino da população negra na faixa etária de 7 a 14 anos, apresentando ainda uma certa desvantagem entre negros e brancos. Para aquelas autoras,

[...] a existência desse resíduo de desigualdade entre brancos e negros no segmento de ensino cujos indicadores apresentam os maiores progressos no período em questão é um indício de que as distintas experiências vivenciadas por crianças brancas e negras no interior do sistema educacional têm efeito direto sobre sua permanência, progressão e desempenho escolar (VALVERDE; STOCCO, 2009, p. 912-918).

Tabela 4 – Taxa de frequência líquida, segundo as faixas etárias (1992-2008), em %, Nível/Modalidade de Ensino: Ensino Médio (15 a 17 anos).

Cor/Raça	Década de 1990							
	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	-
Branca	27,1	27,7	32,3	34,0	38,1	41,0	44,2	-
Negra	9,2	10,2	11,9	13,4	14,7	18,6	21,2	-

Cor/Raça	Década de 2000							
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Branca	49,5	52,3	54,8	56,1	56,5	56,5	58,6	61,9
Negra	24,4	28,2	31,8	33,5	35,5	37,4	39,3	42,2

Fonte: Microdados da PNAD (IBGE). Elaboração: DISOC/Ipea.

A tabela anterior evidencia que quanto maior o grau de escolarização, menor é a taxa de frequência da população negra quando comparada à população branca. Em 1992, 9,2% dos jovens negros, entre 15 e 17 anos de idade, frequentavam o Ensino Médio, ou seja, um percentual que demonstra menos da metade dos jovens brancos, que corresponde a 27,1%. Em 2008, tais percentuais subiram para 42,1% e 61,0%, respectivamente. Além dos fatores econômicos que levam os estudantes negros a abandonarem a escola e ingressar precocemente no mercado em funções vulneráveis, é necessário ressaltar que o alto grau de repetência e a discriminação racial sofrida no interior do espaço escolar também podem levar à evasão.

Tabela 5 - Taxa de frequência líquida, segundo as faixas etárias (1992-2008), em %, Nível/Modalidade de Ensino: Ensino Superior (18 a 24 anos).

Cor/Raça	Década de 1990							
	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	-
Branca	7,3	7,8	9,3	9,4	1,1	11,1	11,9	-
Negra	1,5	1,5	2,0	1,8	2,0	2,1	2,5	-

Cor/Raça	Década de 2000							
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Branca	14,1	15,5	16,6	16,0	17,2	19,1	19,8	20,5
Negra	3,2	3,8	4,4	4,9	5,5	6,3	6,9	7,7

Fonte: Microdados da PNAD (IBGE). Elaboração: DISOC/Ipea.

No Ensino Superior, em 1995, o número de brancos era quase cinco vezes maior que o de negros. Em 2008, 20,5% da população branca frequentava a referida categoria de ensino, sendo frequentada apenas por 7,7% dos negros. De acordo com o Relatório Anual das Relações Raciais no Brasil (PAIXÃO; CARVANO, 2008), o modesto aumento do número de pessoas negras no Ensino Superior se deve, em parte, às pressões impostas pelo Movimento Negro por meio da promoção de políticas de ações afirmativas, principalmente nas universidades públicas e no âmbito das instituições privadas. Os incentivos promovidos pelo Governo Federal se deram por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento ao Estudante de Nível Superior (FIES).

Os dados estatísticos produzidos pelos institutos de pesquisa apenas evidenciam que as desigualdades educacionais entre negros e brancos existem, transparecendo o desafio da investigação dos motivos da persistência de tais desigualdades, mesmo após a expansão e democratização do ensino público – uma vez que é sabido que, mesmo ocupando a mesma sala de aula, os alunos brancos tendem a possuir melhor desempenho que os alunos negros – e a escola se constitui um dos *locus* privilegiados para o início de um trabalho de transformação e debate das questões raciais.

CAPÍTULO 2 – VILA PARANOÁ: A LUTA DA POPULAÇÃO NEGRA POR EDUCAÇÃO CONTINUA NA CAPITAL DO PAÍS

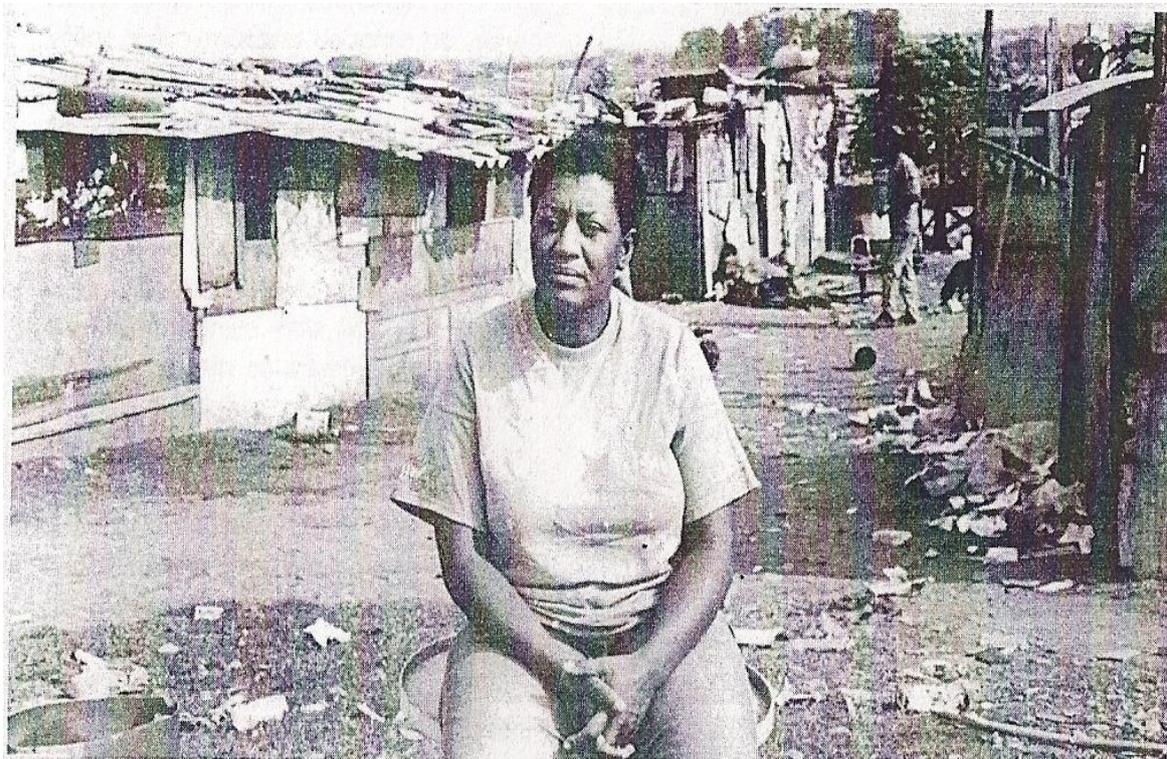


Figura 1 – Maria de Lourdes: moradora da Vila Paranoá.

Fonte: POSSEIROS, não invasores. **Revista Humanidades**, Brasília, n. 11, p. 16-7, Nov. 1986. Foto de Margaret Vitória.

Eu nasci e vim de Paracatu. [...] aqui cheguei vindo com minha irmã, indo para a antiga vila do IAPI, uma favela por demais difícil de viver. Depois meu cunhado veio trabalhar no Lago Sul e comprou um barraquinho no Paranoá. Quando cheguei ao Paranoá ia fazer 13 anos e achei tudo muito estranho [...].

Ao chegar ao Paranoá, para mim, foi muito traumatizante. Primeiro, porque a única escola existente, era para filhos de militares, ficava no Lago Sul e era a primeira vez que tomava contato com a escola, onde estudavam filhos de pessoas ricas. Eu era pobre e negra e como tal, vítima de preconceito. (Maria de Lourdes, mulher negra, moradora do Paranoá, professora da Secretaria de Ensino do Distrito Federal) (REIS, 2000, p. 9).

Assim como a família de Maria de Lourdes (personagem da figura anterior), outras famílias negras provenientes de diversas regiões do país, principalmente da Região Nordeste (NE), que durante o período da construção de Brasília chegou a constituir cerca de 43% do total de migrantes devido à grave seca em 1958 (BEÚ; KUYUMJIAN, 2010), vieram para o enorme canteiro de obras que, em cinco anos, deveria se tornar a nova capital do país. Muitas pessoas se deslocavam de seus rincões em busca de melhores condições de vida, mas como bem descreve Maria de Lourdes, o choque ao se depararem com a falta de estrutura e condições mínimas de sobrevivência era quase inevitável.

E agora, nós andamo, andamo, andamo. Agora chegamo em Brasília, cadê Brasília? Procuramo Brasília... E eu procurando Brasília. Cadê Brasília? Cadê Brasília? Eu achava que ia encontrar uma cidade bonita, animada, que era um movimento danado, só se falava em Brasília, no rádio, tudo, só se falava em Brasília. Quando chego, cadê Brasília? Onde é Brasília que ninguém vê Brasília? Só era mato. A moradia que tinha era só de Juscelino, o Catetinho, que casa não tinha. Falava que tava dando muito dinheiro, tavam construindo uma barrage, tavam construindo um plano, uma rodoviária. E construindo isso e construindo aquilo, e daí a juntar gente e daí o pessoal se endoideceu e se vieram todo mundo. No Norte [região Nordeste] não ficou ninguém, veio embora todo mundo pra Brasília. Por que em Brasília tinha gente que era assim: um punhado de gente de Pernambuco, Alagoas, Paraíba, Ceará, Minas, Maranhão. Tava todo mundo aqui em Brasília. Tava tudinho aqui em Brasília (Dona Rita, moradora do Paranoá-DF) (MAGALHÃES; SINOTI, 2001, p.23).

Entre as diversas nomenclaturas utilizadas para identificar os migrantes, as mais comuns são “pioneiros” e “candangos”. A princípio, eram conhecidos como pioneiros aqueles trabalhadores de média ou alta qualificação e, em alguns casos, de significativo poder aquisitivo. Os candangos eram os trabalhadores braçais, pobres e, em grande parte, analfabetos ou com pouca escolaridade. Apesar de comumente utilizada em reportagens, livros didáticos e outros, a palavra “candango” ainda carrega em sua essência o sentido pejorativo e depreciativo, como descreve Beú e Kuyumjian (2010):

A palavra candango é uma variação do candongo, da língua quimbundo, dos bantos do sudoeste de Angola, e era usada de forma depreciativa contra os colonizadores daquele continente. Ao serem traficados para a região canavieira nordestina, os africanos mantiveram o sentido pejorativo para se referir aos senhores portugueses e, depois, aos próprios brasileiros (HOLSTON, 1993). Com o decorrer do tempo, porém, o alvo da depreciação foi invertido. A palavra virou sinônimo de cafuso, mestiço, mameluco e negro. Posteriormente, seu significado foi ampliado, passando a abranger genericamente as populações pobres do interior do país, sobretudo trabalhadores itinerantes, de baixa qualificação profissional [...] (BEÚ; KUYUMJIAN, 2010, p. 286).

Os alojamentos que abrigavam os trabalhadores eram constituídos por pequenos barracos de madeira construídos pela Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP), próximos aos locais onde ocorriam as obras, e seriam removidos após a conclusão das mesmas. O intuito era garantir o controle sobre os operários e a elevada jornada de trabalho, ação que, segundo Blay (1985), teve como pilar as senzalas construídas para manter os escravizados (apud, BEÚ; KUYUMJIAN, 2010). A falta de higiene no preparo das refeições, os incidentes com animais silvestres que tinham seu *habitat* devastado, entre outras situações adversas, geravam doenças que não eram tratadas adequadamente. As mortes provocadas por acidentes de trabalho eram comuns, como relata Cosme, entrevistado por Beú (2006): “mais do que depressa [...] jogava um pedaço de lona em cima para ninguém identificar o corpo. E a mulher, coitada, ficava lá no Norte com os filhos pensando que tinha sido abandonada pelo marido” (BEÚ; KUYUMJIAN, 2010, p. 297). Os depoimentos reunidos por Magalhães e Sinoti (2001) também destacam as péssimas condições de trabalho

Foi a dita companhia americana que fez a montagem da estrutura do 28, é esse prédio do Congresso. Eles tinham que andar em cima de vigotas de ferro. Quando a sirene tocava, inclusive, é que tinha caído um. Toda a hora que a sirene tocava, a não ser a hora do almoço, ou no término do trabalho, ou pra pegar no serviço, é que tinha caído um. Caiu muita gente aí, morreu muita gente. [...] Não era igual agora, que tem segurança, o negócio era assim no chute. Pra dizer a verdade, eu como era apontador, eu cheguei a usar Preventim, pra aguentar dia e noite trabalhando. Na Rodoviária tinha gente que pegava tarefa de 100 horas e fazia a tarefa num dia! (Seu Gabriel, morador da Vila Planalto) (MAGALHÃES, SINOTI, 2001, p.13).

Naquela época, trabalhava, totalmente, digamos, desprevenido. Desprevenido de qualquer tipo de segurança. Um prédio desse aí, com 28 andares de altura, a gente trabalhando livremente, como está aqui, andando pra todos os lados, assim, sem nada de proteção. A proteção era só o chão [...] (Seu Cabeça, morador da Vila Planalto) (MAGALHÃES, SINOTI, 2001, p.18).

De fato, as péssimas condições de moradia, higiene e trabalho ocasionavam fortes tensões entre os operários. Quando da menor manifestação de indignação, eram fortemente reprimidos pela Guarda Especial de Brasília (GEB), que na ausência de policiais do Estado, era formada por indivíduos recrutados a esmo: “a GEB foi uns peões doidos que eles arranjaram aí! Botava farda, um revolver e um pedaço de pau na mão e saia batendo no pessoal aí. Bastava ser ignorante, valente e bruto para ser soldado da GEB. Podia ser analfabeto” (Seu Gabriel, morador da Vila Planalto) (MAGALHÃES; SINOTI, 2001, p. 13). Também entrevistado por Beú (2006), o depoente José Damião da

Silva, homem negro que adquiriu um trabalho fichado em 1957, aos quatorze anos de idade, descreve o momento de terror que viveu quando o alojamento em que morava foi invadido:

[...] Eu vi o fogo cruzado porque muito peão tentava se defender [...]. Quando o fogo se acalmou mais eu corri e consegui sair do acampamento. Eu vi um caminhão saindo cheio de gente morta ia para mais de oitenta pessoas. Foram jogados uns por cima dos outros. Dizem que um trator cavou uma vala e jogou o pessoal lá dentro [...] tudo começou por causa de um bandeijão de comida. [...] A maior covardia que achei e que muita gente também achou é que a GEB já pegou todo mundo dormindo (BEÚ; KUYUMJIAN, 2010, p. 287).

Mais tarde, após a inauguração de Brasília, os mesmos candangos que eram ovacionados e recebiam “tapinhas nas costas” de Juscelino Kubitschek durante as vitórias, estratégia para que se sentissem valorizados e que produzissem mais e em menos tempo, passaram a ser considerados invasores e favelados que 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, p. 287). Manteve-se, então, a política de remoção de tais ocupações para áreas isoladas no entorno de Brasília e incentivo para que os antigos operários retornassem a seus Estados de origem – política que teve como base a violência explícita e a repressão policial, como ironiza a charge a seguir, de Alberto Alves, publicada no *Jornal do Paranoá*, produzido pelo Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP).



Figura 2 – Charge.

Fonte: ALVES, Alberto. A Nova Política de Expulsão. *Jornal do Paranoá*, n. 1, p. 3, Ago. 1988.

Muitos moradores resistiram e permaneceram no local de origem, como foi o caso da ocupação que gerou a Vila Paranoá. Após o *término* da construção da barragem do lago Paranoá, que teve início em 1957, os operários se mantiveram no acampamento que havia sido construído para abrigar os técnicos e engenheiros, mas que ao término das obras, deveria ser removido.

Para descrever a trajetória histórica da Vila Paranoá, que mais tarde seria conhecida como a Região Administrativa (RA) VII do Distrito Federal (DF), não se abordará a questão pela perspectiva dos governantes ou da mídia escrita, formadora de opinião, que ao fazer uso de termos como “favelados”, “favelas”, “invasão” ou “cortiço”, acabavam por desqualificar a ocupação, caracterizado-a como ilegal (REIS, 2000, p.12). Os referidos rótulos pejorativos refletiam diretamente na vida dos moradores, que passaram à condição de vítimas de preconceito, pois para adquirir alguns bens de serviço – como a educação, por exemplo, já que àquela oferecida pelo Estado era precária (conforme os títulos das reportagens apresentadas a seguir) –, estes tinham que se deslocar até outras regiões (Lago Sul, Lago Norte, Asa Sul e Asa Norte):

- “Mau cheiro prejudica ensino” (JORNAL DE BRASÍLIA, 7/10/1984);
- “Estudar é grande sonho de muitos” (ÚLTIMA HORA, 26/4/1985);
- “Vila Paranoá faz protesto por escola” (JORNAL DE BRASÍLIA, 2/6/1985);
- “Vila Paranoá é verdadeiro cortiço” (CORREIO BRAZILIENSE, 6/5/1986);
- “Polícia e Terracap continuam derrubada de barracos no Paranoá” (CORREIO DO BRASIL, 24/09/1986);
- “Invasores do lago ficam em Brasilinha” (CORREIO BRAZILIENSE, 22/10/1987);
- “Moradores voltam a invadir o Paranoá” (CORREIO DO BRASIL, 23/10/1987);
- “Favelado dribla fiscal e continua no Paranoá” (JORNAL DE BRASÍLIA, 27/10/1987).

Diante do exposto, o presente estudo optou por trazer a perspectiva dos moradores da Vila Paranoá que, por mais de 30 anos, lutaram por meio de associações e entidades ali criadas, a fim de exigir das autoridades locais bens de serviços básicos e necessários à sobrevivência e à regularização da área ocupada. Como fontes primárias, utilizaram-se reportagens⁴ do *Jornal do Paranoá*, fotos e folhetos produzidos pela Associação de Moradores e membros da comunidade. Fez-se ainda o uso de referências

⁴ O material que faz parte do acervo do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP) foi gentilmente cedido pela presidente da instituição, Maria de Lourdes.

bibliográficas diversas, tais como: a Tese de Doutorado⁵ “A Constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos”, de Renato Hilário dos Reis (professor da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB)), o livro “Memórias e Direitos: moradas e abrigos em Brasília”, organizado por Nancy Alessio Magalhães (professora da UnB) e Marta Litwinczik Sinoti (Mestre em Arquitetura e Urbanismo) e a Dissertação de Mestrado “Repercussão da atuação de educadores/as populares do CEDEP/UNB na escola pública do Paranoá-DF”, de Leila Maria de Jesus⁶, orientanda do professor Renato Hilário e moradora da cidade do Paranoá-DF.

2.1 A perspectiva dos moradores

Mas o que se silencia, o que se relega ao esquecimento, o que se escolhe para guardar ou registrar, como, com quem e para quem se produzem e se preservam as diferentes memórias é um processo que passa por relações de poder (MAGALHÃES, SINOTI, 2001, p.9).

A área onde se localizava a Vila Paranoá sempre foi cobiçada por empreiteiras e imobiliárias, por ser próxima ao lago de mesmo nome e possuir uma vista privilegiada. Além disso, havia o interesse dos moradores do Setor de Mansões do Lago Sul (SMLS) e Setor de Mansões do Lago Norte (SMLN) de manter a população pobre afastada de suas residências.

Na realidade quem é contra a fixação do Paranoá e que fica ameaçando pela televisão anular o decreto do governador é um pessoal que ainda está no governo e que tem o rabo preso com as grandes construtoras. São também muitos moradores do Lago Norte e Lago Sul que desejavam ter aqui não casa de trabalhador, mas um setor de clubes.

Ainda são contra as a fixação as construtoras, como ENCOL e outras mais, que tem seus representantes dentro do Paranoá e que devem estar ganhando dinheiro para pedir a derrubada da área onde é o acampamento (JORNAL DO PARANOÁ, p. 2, Set. 1988).

Como a intenção dos governantes sempre foi promover a remoção dos moradores do Paranoá para um local isolado onde não comprometessem o cartão postal de Brasília, prover bens de serviços básicos seria oferecer condições para que ocorresse a fixação,

⁵ Como o objetivo de Reis (2000) era dar voz aos atores sociais, o primeiro capítulo da Tese trata-se de um diálogo (ou uma prosa) com Maria de Lourdes.

⁶ Além de terem escolhido o Paranoá como campo de pesquisa, Renato e Leila possuem suas trajetórias de vida intrinsecamente relacionadas à história da cidade.

ou seja, a regularização da ocupação. A partir daí, tem-se a configuração da não oferta de recursos mínimos necessários à sobrevivência na referida localidade.

Esta política de expulsão da população pobre de Brasília, agora chamada de “entorno com dignidade” não é nova. Os trabalhadores que para cá foram atraídos pelos governantes, após a construção da cidade foram “convidados” a se retirar [...].

O governo do Sr. José Aparecido comete arbitrariedades nunca vistas: derruba barracos nas favelas deixa famílias inteiras ao relento, joga a polícia contra os favelados⁷, faz verdadeiras triagens nas rodoviárias infringe inclusive o direito constitucional de ir e vir.

[...] certos que a contenção da imigração na base da repressão, não é um método tão eficiente, [pois como revela as reportagens, apesar dos atos de violência, as pessoas ainda resistem no propósito de adquirir uma moradia fixa] o Governo do Distrito Federal, através de seu Secretário de Serviços Sociais, Adolfo Lopes, propõe o “entorno com dignidade” uma nova edição do “retorno com dignidade” – plano governamental que previa o retorno dos que aqui moram para suas cidades de origem [...].

[...] esse projeto do governo do Distrito Federal pretende jogar para as cidades da região geoeconômica do Distrito Federal – Brasília, Formosa, Luziania, Unai e etc. os inquilinos e favelados (JORNAL DO PARANOÁ, p. 2, Set. 1988).

Dia após dia, a população da Vila Paranoá aumentava, sendo crescentes os problemas relacionados à ausência de estrutura. Mesmo temendo as ações de derrubada da Companhia Imobiliária de Brasília (TERRACAP), durante a noite, as famílias continuavam construindo barracos para abrigar os parentes que chegavam de outras regiões do país. E havia ainda aqueles que construíam barracos ou cômodos para alugar, gerando “uma relação de opressão de um oprimido sobre o outro” que é regida pela “lógica da sobrevivência, da necessidade e do capitalismo” (REIS, 2000, p. 31). À noite, era comum encontrar policiais militares pelas ruas, não para garantir a segurança dos moradores, mas para assegurar que estes não ergueriam novos barracos.

Gente desconhecida que ia chegando, que ia colocando ali, a TERRACAP vinha, tirava a casa, ela tava sempre vigiando pra não aumentar e ia aumentando, aumentando. Quando ela vinha de uma hora pra outra, tirava tudo, acabava. Com um pouco, começava tudo de novo (Dona Ondina, moradora do Paranoá-DF) (MAGALHÃES; SINOTI, 2001, p.36).

Se à noite a luta era para garantir moradia, durante o dia as mulheres caminhavam quilômetros com trouxas de roupas na cabeça ou em carrinhos, e

⁷ O termo “favelados”, utilizado pelos governantes e meios de comunicação para desqualificar os ocupantes, também é utilizado pelos escritores do *Jornal do Paranoá*, o que pode ser explicado pelo fato de que, muitas vezes, o oprimido interioriza o pensamento imposto pelo opressor.

arrastando junto os filhos e filhas, para lavar roupas e levar água para casa. Entre as opções, estavam o lago Paranoá e Rio dos Goianos.



Figura 3 – Vila Paranoá: mulheres indo lavar roupas.

Fonte: Acervo do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP). Foto de B. Prezia.

A água era um dos elementos que alimentavam os conflitos entre os moradores antigos, da época da construção da barragem, e os novos moradores, que não paravam de chegar. Os moradores antigos utilizavam a caixa d'água construída pela Novacap para atender os operários da barragem durante as obras; por isso, temiam que com a presença de tantas pessoas, a água se tornasse escassa. Seu Severino, que ficou conhecido como “Severino da Água” porque cuidava da bomba da caixa d'água, conta: “Todo pessoal que morava no acampamento era abastecido e não faltava água. O problema é que os novos moradores que chegaram aqui, fizeram os barracos em cima dos canos e aí furaram eles” (JORNAL DO PARANOÁ, n. 3, p. 8, Out./Nov. 1988). Os moradores que possuíam um tambor ou latas – geralmente galões de tinta que eram

aproveitados para buscar e armazenar a água – os deixavam expostos à espera do caminhão pipa que traria água, ou nos chafarizes.

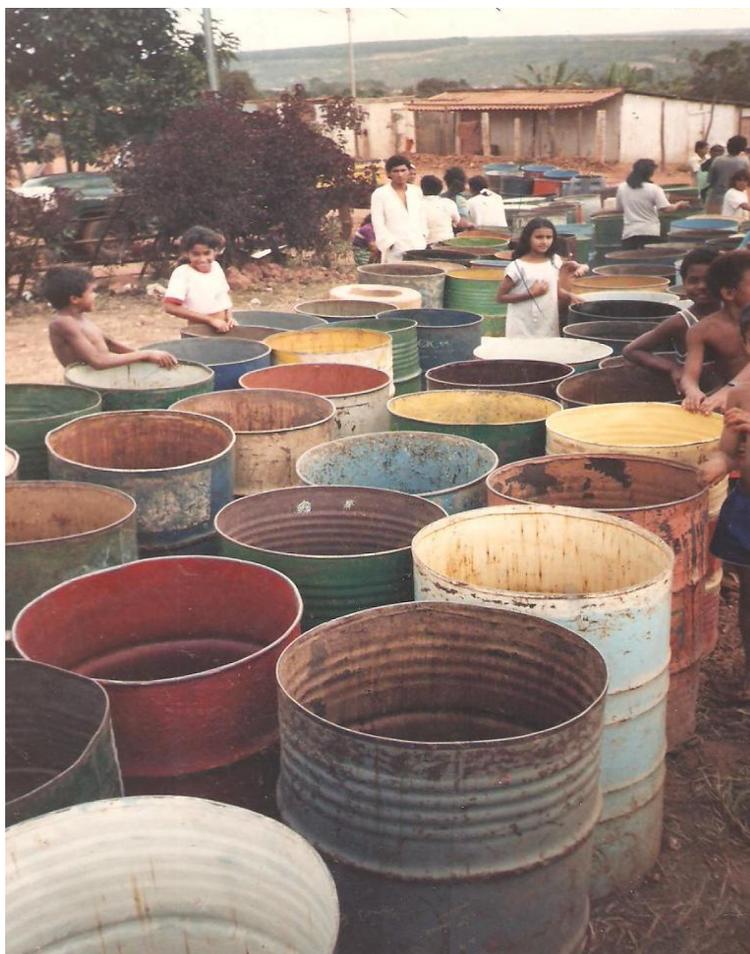


Figura 4 – Vila Paranoá: tambores vazios à espera do caminhão pipa.

Fonte: Acervo do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP)

A estratégia governamental de captar água do lago Paranoá foi rejeitada pelos moradores que temiam a contaminação, mesmo a Companhia de Águas e Esgotos de Brasília (CAESB) garantindo que a água receberia um tratamento adequado: “Afim, os esgotos das mansões do Lago Sul e Norte, dos clubes, dos hospitais continuarão sendo jogados no lago” (JORNAL DO PARANOÁ, n. 3, p. 5, Out./Nov. 1988). O laudo expedido pela UnB que ofereceu subsídios para a luta dos moradores confirma as desconfianças. A água do lago apresentava um alto teor de contaminação.

Apesar de termos conseguido alguma coisa (uma escola, telefones, Posto de Bombeiro), fruto da luta do povo, muitos problemas não foram resolvidos. [...] Quanto à água, 60 milhões foram enterrados nesses novos chafarizes que não estão funcionando, porque técnicos do próprio governo condenaram a água do lago para o consumo humano. Você sabia disto? (JORNAL DO PARANOÁ, n. 1, p. 1, Ago. 1988).

NO DIA EM QUE A ÁGUA CHEGOU



Figura 5 – Charge: crítica ao uso da água do lago Paranoá para o consumo humano.

Fonte: ALVES, Alberto. No dia em que a água chegou. Acervo do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP).

Enquanto isso, os moradores da região do Lago Sul eram abastecidos pelas nascentes localizadas em uma reserva ecológica próxima à Escola Superior de Administração Fazendária (ESAF). A população da Vila Paranoá reivindicava o direito de receber a mesma água.

No dia 23 de abril de 1988, o CEDEP inaugurou um poço artesiano perfurado por uma cooperativa de água, passando a atender cerca de 300 pessoas (JORNAL DO PARANOÁ, Jul. 1988).

A falta de água remetia às condições precárias de higiene, que por sua vez, geravam doenças, aumentando o número da mortalidade infantil. O único posto de saúde da cidade não atendia a todas as necessidades da população, que tinha que recorrer aos hospitais da Asa Sul e Asa Norte, enfrentando também a escassez de transportes públicos. “Se você ficar doente num fim de semana não vai ter médico e nem achar

sequer uma ambulância no Paranoá, em compensação, há mais de dez policiais de plantão no posto policial da vila” (JORNAL DO PARANOÁ, n. 3, p. 5, Out./Nov. 1988).

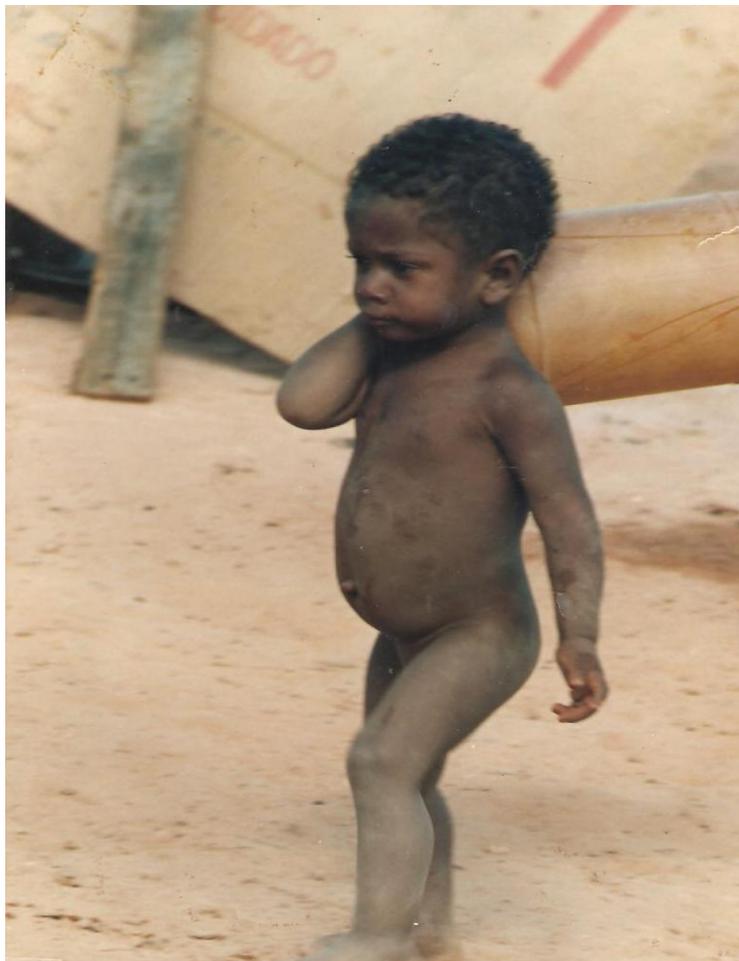


Figura 6 – Criança na Vila Paranoá.

Fonte: Acervo do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP).

A falta de água na Vila Paranoá afetava, inclusive, o funcionamento das poucas escolas. Não era todo dia que as merendeiras conseguiam fazer o lanche. E como se não bastasse, as estruturas precárias que foram erguidas para atender crianças, adolescentes e adultos não ofereciam condições para o desenvolvimento pleno da aprendizagem, além de constituírem um risco à vida dos estudantes. “A situação da escola de lata está tão perigosa que os bombeiros ameaçaram fechá-la. Está dando choque até nos banheiros. No lugar do papel estão colando borracha para ninguém ficar grudado na hora de sentar na bacia” (JORNAL DO PARANOÁ, n. 1, p. 4, Ago. 1988). No Colégio Velho, cuja estrutura era de madeira, a única quadra de esportes não foi

cimentada, ou seja, os alunos brincavam na terra, mesmo na época da seca (JESUS, 2007, p. 67).

Leila, que estudou no Colégio Velho, guarda entre as boas lembranças, a figura do professor Nelsinho, que mesmo diante daquele difícil contexto, trouxe algo novo para os estudantes. “As aulas de artes acontecem em um galpão que ele próprio organizava com sacrifícios, projetos, apoio e com recursos do próprio bolso”. Entre os diversos projetos que o professor Nelsinho desenvolveu, destacam-se: “Lata d’água na cabeça – 1981/82; Alô, Alô! Paranoá – 1983/84; Alô África – 1985/86”. Para além das aulas de artes, as atividades realizadas fortaleciam a autoestima dos participantes e promoviam a reflexão crítica. “Nelsinho nos levava a pensar, refletir, construir/reconstruir de forma crítica. Nos conduz ao envolvimento com os problemas do nosso cotidiano e a inquietação. Sai da escola e vai para a comunidade, traz a comunidade para a escola” (JESUS, 2007, p. 69).



Figura 7 – Escola de lata.

Fonte: Acervo do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP).



Figura 8 – Escola velha.

Fonte: Acervo do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP).

Além da falta de água, assistência médica e escolas adequadas, eram raros os momentos de lazer. Um dos poucos lugares que a população podia se reunir era a missa aos domingos na igreja católica São Geraldo, coordenada pelo Padre José Galli. E foi nesse ambiente que se formou um grupo de jovens que não ficou restrito às paredes de madeira da igreja. Com o apoio do presbítero, o grupo se reunia aos sábados, no salão de madeira construído ao lado da igreja para tal fim, e visitava os moradores para rezar terços e novenas. Tal aproximação com os habitantes, ao entrar nas casas e acompanhar de perto a difícil realidade vivida pelas pessoas, apresentou aos jovens um novo olhar sob o contexto social do qual faziam parte: “A situação de calamidade social já existia objetivamente. Mas não era consciência para cada morador, e particularmente para esse grupo que então iniciava” (REIS, 2000, p. 14-16). O choque e a tomada de consciência fizeram com que os jovens decidissem criar o grupo Pró-Moradia, que tinha como objetivo discutir os problemas relacionados à falta de bens de serviço; e sua bandeira maior era a fixação da área ocupada. A estratégia, então, era “rezar e discutir os problemas, porque o povo não queria mais só rezar” (Maria de Lourdes), constituindo assim o processo de “oração, ação, transformação” (REIS, 2000, p. 14-16).

O grupo de jovens passou a ser formado por duas comissões: Tuca 1 – responsável pelos trabalhos relacionados à missa, e o Tuca 2 – que dava seguimento às

atividades do grupo Pró-Moradia. Quando do surgimento do grupo Pró-Moradia, já havia sido criada a Associação de Moradores, mas descontentes com a atuação da mesma e diante da necessidade de ter um espaço institucional reconhecido pelos representantes do governo, os jovens do Tuca 2 decidem concorrer às eleições e assumem a direção da entidade. Reestruturada, a Associação dos Moradores tenta agregar a população em torno dos debates sobre infraestrutura e fixação. Para tanto, organiza reuniões, manifestações, eventos e showmícios a fim de atrair pessoas e ampliar o debate: “Era show e reunião” (Maria de Lourdes) (REIS, 2000, p. 18-20).

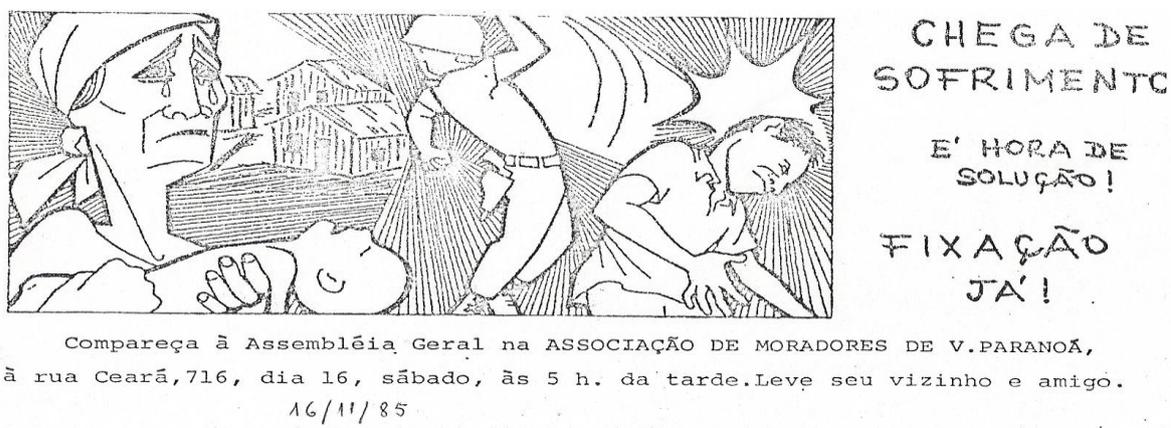


Figura 9 – Folheto produzido pela Associação de Moradores.

Fonte: Acervo do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP).



Figura 10 – Vila Paranoá: Associação de Moradores.

Fonte: Acervo do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP).



Figura 11 – Evento cultural na Vila Paranoá.

Fonte: Acervo do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP).



Figura 12 – Manifestação na Esplanada dos Ministérios pela regularização da ocupação.

Fonte: Acervo do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP).

A parceria com a FE da UnB tem início com a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). Após a extinção do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em todo o país, os alunos atendidos pelo programa que tiveram o processo de aprendizagem interrompido recorreram à Associação de Moradores para tentar resolver a questão. Então, a comissão de educação tentou negociar com a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) a abertura de turmas de EJA, mas não havia interesse do Governo local em oferecer bens de serviço, uma vez que a intenção era remover os ocupantes. Com o apoio da comunidade e do padre José Galli, aquela Associação dá início à primeira turma de alfabetização em salas improvisadas na igreja de atuação do referido presbítero e, posteriormente, pôde contar com a ajuda de estudantes da FE e da professora Marialice Pitaguary. Por motivos de saúde, em 1989, a professora Marialice ausentou-se do grupo, assumindo a coordenação do Projeto de EJA o professor Renato Hilário. Embora depois de muita insistência as negociações com a FEDF tenham rendido um local para as turmas de EJA, mais problemas foram surgindo. Os profissionais da educação tinham muita resistência e dificuldade para desenvolver a proposta de educação exigida pela comunidade, que não se limitava ao aprendizado da leitura e da escrita; era necessário levar para a sala de aula os problemas vivenciados diariamente, e debatê-los. Diante de tal impasse, ocorre a decisão de abrir mão do espaço conquistado, retornando aos ambientes comunitários. (REIS, 2000, p. 21-40). Objetivando conhecer o número de pessoas que não frequentavam a escola e visando a obtenção de dados mais concretos para exigir do Governo local as melhorias necessárias para as questões pertinentes à educação na localidade em estudo, foi realizado com o apoio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da UnB, o Censo Escolar.

Censo Escolar: a comissão de Educação do CEDEP em conjunto com a Universidade de Brasília está realizando a partir do dia 20 de agosto um Censo Escolar no interior da comunidade do Paranoá. Esta atividade, que conta com o apoio técnico do IBGE e da própria UnB tem duração prevista de um mês e visa fazer á um levantamento do real número de pessoas – crianças, jovens e adultos – que gostariam de estudar e se encontram fora da escola. Com o resultado do Censo em mãos, a comissão pretende reivindicar mais escolas, professores, e equipamentos para a nossa Vila. Participe! (JORNAL DO PARANOÁ, n. 1, p. 4, Ago. 1988).

Diante dos fatos expostos, vale destacar a importância do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP), que nasceu da necessidade de acolher os alfabetizandos e alfabetizadores e dar continuidade aos projetos de cultura que sempre estiveram imbuídos na luta por fixação e bens de serviço.

Um dos trabalhos mais fortes, que tinha naquele momento na Associação de moradores, era o trabalho de cultura e educação. O presidente que assumiu disse que aquilo não era prioridade. Então o grupo discutiu e viu que não tinha como terminar com o Grupo de Alfabetização. As pessoas estavam aprendendo e os trabalhos estavam dando certo. Foi aí que a gente resolveu então formar o CEDEP, que é o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá. Nós tivemos assessoria e parceria com muitos outros grupos, não foi só a UnB. Com a Universidade foi mais forte. Eu me lembro que a gente ia para as reuniões discutir essas questões da água, esgoto, de fixação. O governador uma vez até disse: “Olha eu acho que esse povo aí não mora no Paranoá não”, porque a gente discutia as questões técnicas. Essa aproximação com a academia ajudou no entendimento das questões técnicas. Era a UnB com o saber técnico e nós com o saber popular e um trocava com o outro esses saberes. E a gente pode construir essa questão junto. E a extensão, ela nasce nesse contexto, não vem pra cá porque o reitor quis, ou porque a Universidade quis. Nós construímos isso, aqui, na comunidade (Maria de Lourdes) (MAGALHÃES; SINOTI, 2001. P.46).

Assim como costumava fazer a Imprensa Negra, o Jornal do Paranoá, produzido pelo CEDEP, também divulgava vagas para pré-escola e cursos de alfabetização ministrados na instituição.

Informes da Comissão de Educação do CEDEP: estão abertas as matrículas para o Pré-escolar, crianças com 6 anos a partir do dia 16/01/89. Matrículas abertas para pessoas que não sabem ler e escrever, a partir do dia 16/01, às 20:00 h, na escola de lata (JORNAL DO PARANOÁ, n. 4, p. 6, Dez. 1988 – Jan. 1989).



Figura 13 – Vila Paranoá, alunos e alunas da pré-escola do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP).

Fonte: Acervo do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP).

As ações da Associação de Moradores começaram a incomodar o Governo local que, para desestabilizar o grupo de jovens, infiltra na comunidade o falso morador, Gilson Araujo, que passa a frequentar as reuniões da Associação e vigiar as estratégias e encaminhamentos que estavam sendo empreendidos. Em seguida, Gilson cria a Prefeitura Comunitária e “começa a fazer um trabalho paralelo, de desmoralização e enfraquecimento da Associação de Moradores e de jogar pessoas e grupos uns contra os outros” (Maria de Lourdes) (REIS, 2000, p.31). “A Associação dos Moradores surgiu em 1979, fruto de um grande movimento pela fixação da Vila Paranoá”. “A Prefeitura Comunitária surgiu de maneira diferente, pela imposição de políticos” (JORNAL DO PARANOÁ, n. 2, p. 2, Out./Nov, 1988).

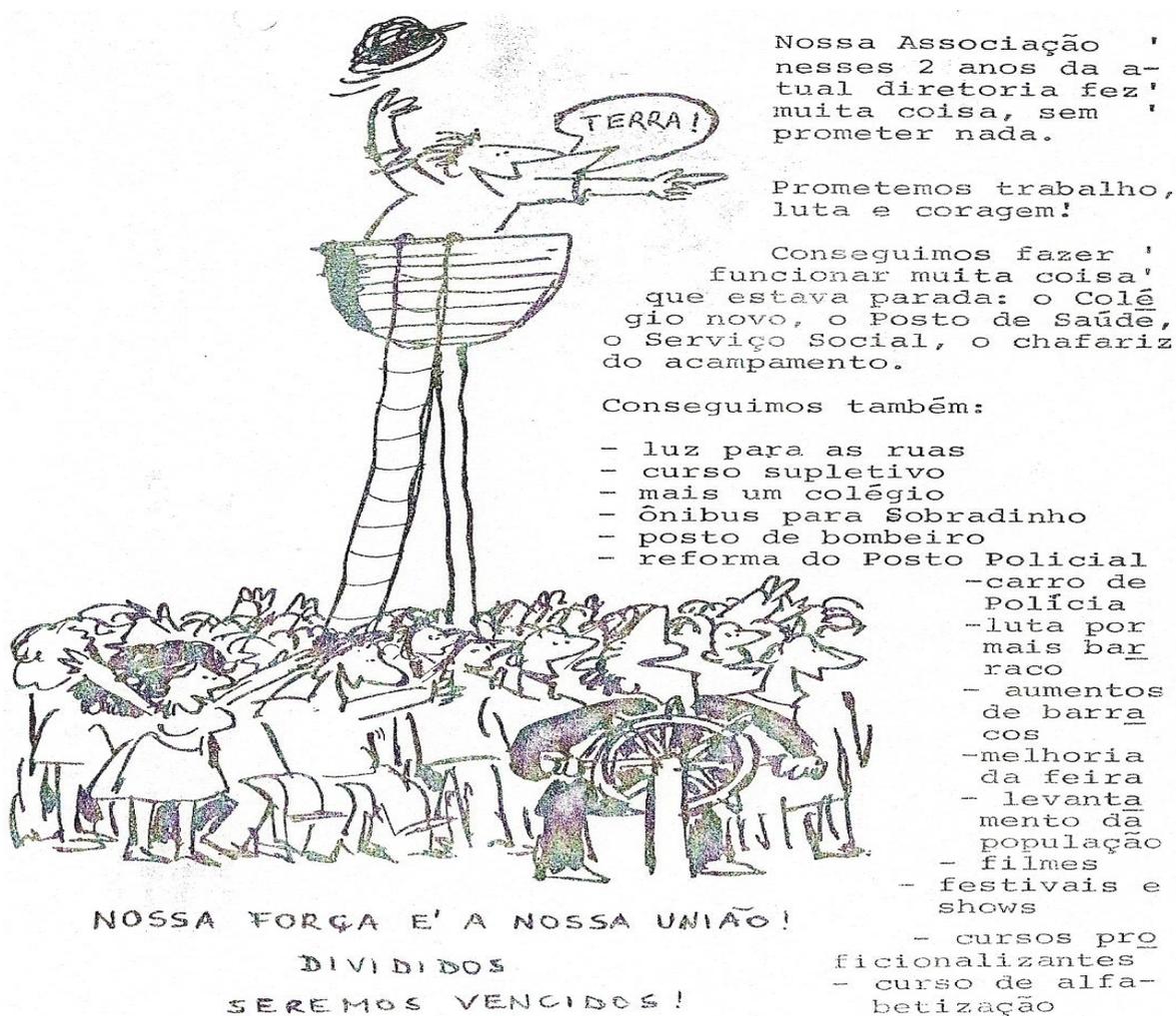


Figura 14 – Folheto produzido pela Associação de Moradores divulgando as ações promovidas pelo órgão.

Fonte: Acervo do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP).

Mesmo com a existência dos conflitos internos, ocasionados pela criação da Prefeitura Comunitária, a Associação consegue mobilizar os inquilinos e organizar o que seria a maior expansão da Vila Paranoá até aquele momento. Em uma única noite, foi construído mais de 1500 barracos, fato que ficaria conhecido como o “Barracaço”. Mas, após tal movimento extraordinário, a manhã seguinte foi marcada pela violência policial e destruição dos barracos erguidos.

Foram 1500 barracos erguidos da noite pro dia. Eles já estavam com seu material. A polícia veio com tropa de choque, tropa de guerra! E nós construímos barricadas para esperar a polícia chegar! Foi pra rua, homens, mulheres, crianças, velhos. Foi todo mundo pra rua em defesa dos lotes das pessoas que estavam saindo do aluguel. E nós resistimos com esse povo lá, na entrada do Paranoá. Depois que eles conseguiram furar o bloqueio, eles conseguiram me prender. Foram preciso quatro homens pra me prender. Eu fiquei com uma força que eu, até hoje, eu não sei explicar pra você de onde ela veio. Eles só conseguiram me prender, porque eles conseguiram rasgar toda a minha roupa e me expor diante da comunidade. Vinham que nem bicho pra cima do barraco das pessoas, quebraram tudo. E eu saí em defesa daqueles barracos e enfrentei o pessoal da TERRACAP. A intenção deles era prender os líderes do movimento. Mas não éramos nós os grandes organizadores. Os grandes organizadores eram o povo! Nós estávamos ali para dar um certo encaminhamento.

Tudo o que fazíamos era porque sabíamos que tínhamos direito. Quem estava acompanhando o nosso trabalho aqui era o pessoal da OAB [Ordem dos Advogados do Brasil], pela Justiça e Paz, que me viu ser colocada no camburão. Foi a primeira vez que eu conheci um camburão, também foi a primeira e única, graças a Deus. E foi por uma causa justa! Eu sei que eu andei a tarde toda dentro daquele cubículo; fiquei toda machucada, arranhada, me chutaram, fiquei muitos dias com manchas roxas. Quando cheguei aqui na Décima, o pessoal chegou e disse que presa eu não podia ir e levou lá a questão dos direitos. Me trouxeram pra cá e quando eu cheguei aqui, eu fui pra assembleia. Tava tendo essa assembleia finalizando o ato. Aquela coisa de terem me levado presa não serviu para que eu abaixasse a minha cabeça. Quando eu saí de lá, eu me senti muito mais forte (Maria de Lourdes) (MAGALHÃES, SINOTI, 2001, p. 44-45).

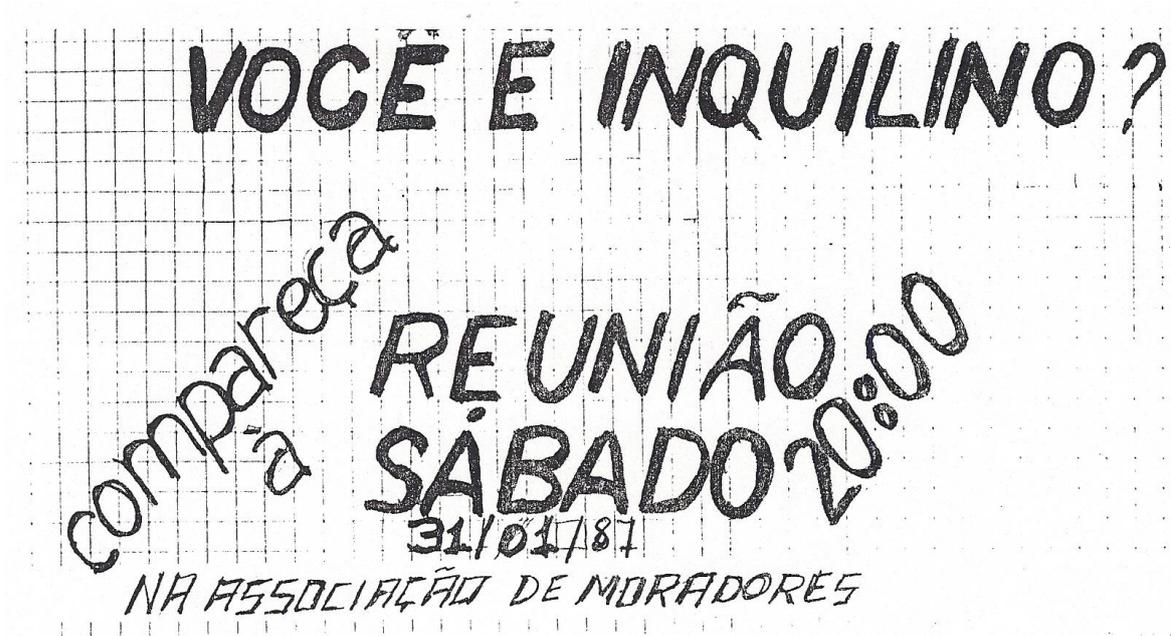


Figura 15 – Folheto produzido pela Associação de Moradores convidando os inquilinos para reunião.

Fonte: Acervo do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP).



Figura 16 – Vila Paranoá: ação repressiva da polícia.

Fonte: Acervo do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP).



Figura 17 – Vila Paranoá: crianças formam uma corrente humana para evitar a passagem da polícia.

Fonte: Acervo do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP).

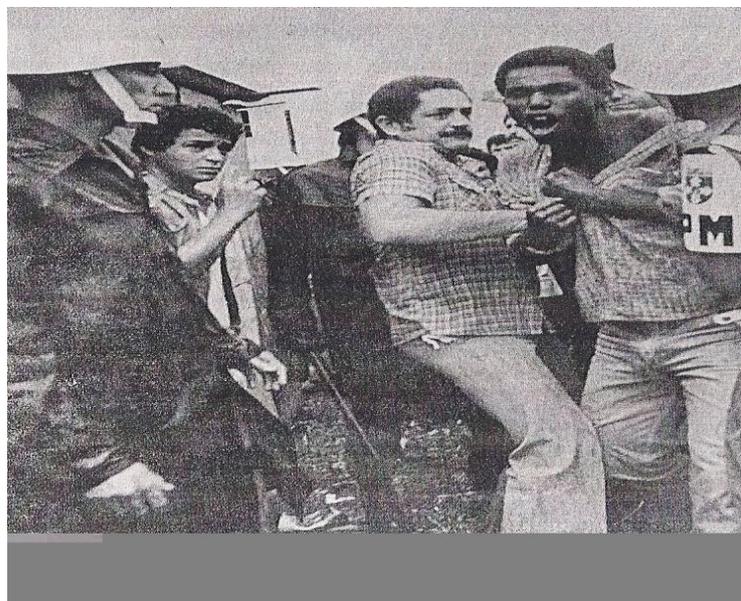


Figura 18 – Vila Paranoá: revolta do morador negro diante da derrubada dos barracos⁸.

Fonte: Acervo do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP).

⁸ Foto retirada do *folder* eleitoral do candidato Edson Cardoso, do Partido dos Trabalhadores (PT). Membro da Comissão do Negro, o candidato ressalta no *folder* que “a violência policial que se abateu sobre os moradores da Vila Paranoá (negros em sua maioria) dá hoje continuidade a violência dos capitães do mato de ontem”.

Com o fim do Barracaço, a Prefeitura Comunitária, que defendia a remoção da Vila para outra área, tentou convencer os moradores de que o local em que estavam não teria condições de receber água, esgoto, asfalto e outros benefícios. Com o apoio dos engenheiros, arquitetos e geólogos da UnB, que atestaram que a área teria condições de receber infraestrutura, a Associação acaba ganhando subsídios para contestar o argumento contrário do Governo local. “Diziam: onde esse povo... esses joãos ninguém, arranjam esses argumentos para discutir conosco?” (Maria de Lourdes). A estratégia do Governo de desestabilizar a organização dos moradores ganha força. Gilson Araujo vence as eleições e assume a Associação de Moradores, o que não impediu que a antiga direção, formada pelos jovens do Tuca 2, desse continuidade às discussões do projeto de fixação junto às autoridades competentes que, posteriormente, resultariam na assinatura do Decreto nº. 11.208/88, pelo então governador José Aparecido de Oliveira, garantindo a possível fixação do Paranoá. Ao assumir o Governo do Distrito Federal (GDF) pela primeira vez, em 1988, Joaquim Roriz usurpou o mérito da conquista e mudou vários pontos do projeto original da UnB e apresentado pela antiga Associação na constituição da localidade do Paranoá. A fixação não ocorreu na área onde se deu a ocupação e os moradores foram removidos para um local próximo. A distribuição dos lotes – bem menores do que aqueles que constavam no projeto original – não respeitou os vínculos familiares e de vizinhança, enfraquecendo assim o processo de mobilização e luta dos moradores (REIS, 2000, p. 34-37).

Atualmente, a Região Administrativa do Paranoá conta com aproximadamente 63 mil habitantes, o que corresponde a 14,74% da população do DF⁹. Na questão educacional, têm-se as seguintes instituições públicas de ensino da zona urbana e da zona rural presentes na localidade em questão:

Quadro 1 – Escolas localizadas na zona urbana do Paranoá-DF.

Escolas localizadas na zona urbana
CAIC Santa Paulina
Centro de Ensino Infantil
Escola Classe 01 do Paranoá
Escola Classe 02 do Paranoá
Escola Classe 03 do Paranoá
Escola Classe 04 do Paranoá

⁹ Dados retirados do site da Administração Regional do Paranoá – RA VII.

Quadro 2 – Escolas localizadas na zona urbana do Paranoá-DF (continuação).

Escolas localizadas na zona urbana
Escola Classe 05 do Paranoá
Escola Classe Boqueirão (antes localizada na zona rural)
Centro de Ensino Fundamental 01 do Paranoá
Centro de Ensino Fundamental 02 do Paranoá
Centro de Ensino Fundamental 03 do Paranoá
Centro de Ensino Fundamental Darcy Ribeiro
Centro de Ensino Médio 01

Fonte: Diretoria Regional de Ensino do Paranoá (DRE), 2011.

Quadro 2 – Escolas localizadas na zona rural do Paranoá-DF.

Escolas localizadas na zona rural
Escola Classe Alto Interlagos
Escola Classe Buriti Vermelho
Escola Classe Café Sem Troco
Escola Classe Capão Vermelho
Escola Classe Cariru
Escola Classe Córrego de Sobradinho
Escola Classe Itapeti
Escola Classe Lamarão
Escola Classe Natureza
Escola Classe Cariru
Escola Classe Quebrada dos Nérís
Escola Classe Sobradinho dos Melos
Escola Classe Sussuarana
Centro de Ensino Fundamental Jardim II
Centro de Ensino do PAD/DF

Fonte: Diretoria Regional de Ensino do Paranoá (DRE), 2011.

A educação foi um elemento presente na pauta de reivindicações da Associação de Moradores nos anos em que esteve sob a direção dos jovens do grupo Pró-moradia e Tuca 2, que mesmo após terem perdido as eleições, continuaram ocupando os espaços comunitários e desenvolvendo por conta própria – e com o apoio de parceiros, como a FE

da UnB e o Projeto Rondon¹⁰ – atividades culturais e educativas. A criação do CEDEP e as estratégias utilizadas para agregar pessoas, como a criação do Jornal do Paranoá e a promoção de eventos culturais, assemelham-se muito às ações empreendidas pelas organizações negras do início do século passado. Para além da integração no espaço urbano de Brasília, os jovens da antiga Vila Paranoá – mesmo que muitos não tenham tido a plena consciência disso – ao reivindicar direitos básicos para uma comunidade composta na maioria por negros, questionaram também a ordem social vigente baseada no racismo e na segregação socioespacial que, em diversos momentos e regiões do país, foi imposta à população negra.

Faz-se prudente iniciar o percurso histórico da Vila Paranoá com o depoimento de Maria de Lourdes, e finalizar com a entrevista que a mesma concedeu ao Jornal do Paranoá, intitulada “100 anos de abolição dos escravos: Mulher, negra e favelada”.

Durante muito tempo fui uma pessoa triste e confusa, por não entender as razões de não ter os mesmos direitos e de ser tratada de maneira diferente das outras pessoas.

Eu andava sempre de cabeça baixa. Eu tinha medo e muita insegurança de enfrentar os problemas. As pessoas não falavam, mas eu sentia que elas me olhavam diferente e me tratavam como uma coitadinha.

Mais tarde, depois de longo processo, fui entendendo muitas coisas importantes: senti primeiro que não me amava e não me aceitava como sou – uma mulher negra: isto porque ouvi dizer que o negro é feio, o negro tem cabelo ruim e outras coisas mais.

Vi que não dava para continuar de cabeça baixa. Senti também que eu não era feia. Comecei a me achar bonita...

Foi difícil, mas resolvi mudar e mudar pra valer.

Hoje sou uma mulher negra, favelada e de cabeça erguida.

Sei também que o motivo da cabeça baixa vinha de longos e terríveis anos de nossa história. Só que não aprendi isso nas aulas de História, na escola. O que diziam pra mim eram coisas totalmente diferentes das que eu sentia, quando estava fora da aula, em grupo, na sociedade.

Senti que era preciso fazer alguma coisa porque não era só meu o problema, *éramos muitas na mesma situação*, principalmente na comunidade onde vivo, que *é a maior favela de Brasília, por isso mesmo a maior concentração de negros do DF*.

Senti que não podia deixar que as crianças negras passassem pelos mesmos dramas pelos quais passei na infância. Passei a militar com esta questão, que não é só minha, mas de todos nós, negros e brancos. A minha militância é permanente. Sou professora e onde vou falo sobre este problema.

Eu gostaria de dizer que não dá para sair por aí dizendo que não há racismo no Brasil. Está na Constituição, mas é só no papel. Precisamos

¹⁰ Projeto do Governo Federal que conta com participação de professores e universitários para desenvolver atividades em cidades que possuem baixo nível socioeconômico.

criar uma nova sociedade, onde o valor das pessoas não seja medido a partir da sua origem racial.

Temos que discutir o problema com a visão de raça e de classe juntos, isto é, somos negros e somos pobres. E somos pobres porque somos negros.

O caminho é este: a educação e a organização constante deste povo sofrido e massacrado, mas não aniquilado [grifo nosso] (JORNAL DO PARANOÁ, n. 4, p. 8, Dez. 1988 – Jan. 1989, p.8).

Os tratamentos diferenciados recebidos nos diversos espaços sociais do quais fazia parte, foram desde muito cedo percebidos por Maria de Lourdes. Ter que estudar no Lago Sul, fora da sua comunidade, carregando o estigma da condição de “favelada” e sempre sob a ótica do racismo e dos estereótipos atribuídos à população negra, foram situações que, durante muito tempo, interferiram na construção positiva da sua autoestima e de sua identidade racial.

É possível observar que a luta dentro dos movimentos sociais e o refletir em grupo (em especial, as discussões promovidas no Tuca 2 e nas turmas de EJA) deram subsídios para que Maria de Lourdes pudesse construir uma espécie de pensamento contra-hegemônico capaz de desconstruir as falsas verdades que sempre ouviu acerca do seu grupo racial. A percepção de si mesma e de outros indivíduos que viviam sobre as mesmas circunstâncias – “éramos muitas na mesma situação” – fez com que aquela personagem, enquanto mulher negra que vivenciou e ainda vivencia as marcas e consequências do preconceito e do racismo, decidisse se tornar uma educadora/militante.

CAPÍTULO 3 – CONSELHO ESCOLAR: UM INSTRUMENTO DE PARTICIPAÇÃO

A batalha por uma educação de qualidade travada pelos moradores da Vila Paranoá esteve envolvida e relacionada a outras bandeiras de luta, tais como: moradia, saúde, água, saneamento e transporte urbano – luta que, em grande parte, se deu durante o período da ditadura civil/militar no Brasil (1964-1985), mas que a forte repressão policial e a vigilância constante não foram capazes de impedir a atuação das organizações populares e mobilizações coletivas em prol deste direito. O referido contexto se dava de forma semelhante em outras regiões do país.

Em um estudo que investigou a participação popular na expansão dos ginásios na capital do Estado de São Paulo (SP), na década de 1950, Sposito (1983) destacou a atuação e a importância dos movimentos populares para o crescimento da rede pública de ensino daquela região. Tal pesquisa serviria de base para muitos educadores e grupos sociais que na década de 1980 almejavam a democratização da educação brasileira. Tal processo de mobilização social teve como aliado importante as Sociedades Amigos do Bairro (SABs), que encaminhavam ao poder público as demandas por escola e infraestrutura de ensino. Embora a investigação tivesse como foco a expansão dos ginásios, Sposito pode constatar 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).

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. Tal protagonismo 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” e “família” para se referir àquelas mulheres (CARVALHO; VIANNA, 1995).

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 (CARVALHO, VIANNA, 1995, p. 38).

Na angústia pela espera de que as denúncias e reivindicações resultem em ações governamentais, muitas organizações, compostas por homens e mulheres, 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).

A necessidade por bens de serviço, por educação, pela melhoria das condições de sobrevivência, pela luta contra o racismo, contra o preconceito e contra a discriminação, une as pessoas, constitui os movimentos sociais e constrói o pensamento político. Carvalho (2003) conceitua os movimentos sociais que surgiram a partir da década de 1970 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 (CARVALHO, 2003, p. 22).

Teixeira (1997) também destaca:

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 (TEIXEIRA, 1997, p.180).

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

Na década de 1980, devido ao 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 a 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, acabam por trazer para o âmbito da esfera pública, novas orientações que obrigam o poder público e os estabelecimentos de ensino a se adequarem a tais demandas e realidades, muitas vezes ignoradas, silenciadas, invisibilizadas.

Na visão de Cury (2009),

[...] 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 (CURY, 2009, p. 55).

Contrário à concepção tecnicista de que o planejamento deve ser realizado apenas por aqueles que dominam o conhecimento supostamente necessário a execução do mesmo, impedindo assim a participação de outros segmentos, como a comunidade, Mendonça (2000) 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 (MENDONÇA, 2000, p. 69).

Entidades como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) 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 (1998), tais movimentos que reivindicavam a participação na gestão escolar realizavam também 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 (MENDONÇA, 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.

O termo “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, as consultivas e as deliberativas. Os Conselhos ligados à educação estão presentes em terras brasileiras desde o Brasil Império, e em diversos momentos, assumiram uma postura tecnicista, sendo compostos por especialistas e técnicos supostamente mais qualificados para realizar determinados tipos de tarefas do que os cidadãos comuns (CURY, 2009).

Embora houvesse desde o início da década de 1980 experiências de democratização da gestão da educação básica nos estados de São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Mato Grosso (MT), e no Distrito Federal (DF), foi somente com a Carta Magna de 1988 que a gestão democrática passou a fazer parte do texto legal, enquanto 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 (FNDEP), 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” (ADRIÃO; CAMARGO, 2003, p. 2-5). 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 à legislação complementar, fato 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 obstacularizada” (ADRIÃO; CAMARGO, 2003, p. 2-5).

De acordo com a Constituição Federal (CF) de 1988, tem-se o seguinte ditame:

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 (LDB), Lei nº. 9394/96, assim estabelece:

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 Federal (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 haviam 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).

Em 1989, a eleição para diretores das escolas era notícia e alvo de críticas na Vila Paranoá:

No dia 10 de dezembro foram realizadas eleições para diretores de escola em todas as unidades de ensino da rede oficial do DF. Nessas eleições, participaram como eleitores professores, servidores, alunos ou responsáveis.

Esperamos que desta vez a democracia seja realmente instaurada nas escolas. Na primeira experiência de eleição, ocorrida em 1985, observamos que os diretores, por mais que tenham sido eleitos pela comunidade, não tinham autonomia político-administrativa no exercício do seu posto, sendo que a FEDF dava, autoritariamente, sempre a palavra final dizendo que o cargo de diretor tratava-se de “cargo de confiança”. Tínhamos, na realidade, uma democracia de fachada.

Aqui no Paranoá precisamos que os diretores eleitos entendam a importância da escola comprometer-se cada vez mais com a luta dos moradores. Este é o compromisso que cobraremos.

Em nossa vila foram eleitos Centro de Ensino nº. 1 (escola velha), prof. Jadir; Escola nº 1 (escola de lata) prof. Sonja; Escola Classe nº. 2 professora Erundina (JORNAL DO PARANOÁ, n. 4, p. 6, Dez. 1988).

A reportagem ressalta a importância da eleição de diretores para que o processo democrático se efetivasse nas escolas públicas e as pessoas que viriam a assumir tais cargos estivessem cientes dos problemas vivenciados pela comunidade e se comprometessem a contribuir com a luta dos moradores. As críticas às experiências anteriores se pautam, principalmente, na falta de autonomia político-administrativa – elemento essencial para que tal política se concretizasse.

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 de planos. 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 militantes, 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 lhes 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; BARCEELLI; 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 como 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). O material pedagógico constitui-se dos seguintes cadernos:

- Caderno 1 – Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania;
- Caderno 2 – Conselho Escolar e a Aprendizagem na Escola;
- Caderno 3 – Conselho Escolar e o Respeito e a Valorização do Saber e da Cultura do Estudante;
- Caderno 4 – Conselho Escolar e o Aproveitamento Significativo do Tempo Escolar;
- Caderno 5 – Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor;
- Caderno 6 – Conselho Escolar como Espaço de Formação Humana: círculo de cultura e a qualidade da educação;
- Caderno 7 – Conselho Escolar e o Financiamento da Educação no Brasil;
- Caderno 8 – A Valorização dos Trabalhadores da Educação Básica e um Imperativo Histórico;
- Caderno 9 – Conselho Escolar e a Educação do Campo;
- Caderno 10 – Conselho Escolar e a Relação entre a Escola e o Desenvolvimento com Igualdade Social;
- Caderno 11 – Conselho Escolar e Direitos Humanos;
- Caderno 12 – Conselho Escolar e a sua Organização em Fórum.

Além dos cadernos supracitados, são oferecidas outras publicações que servem de subsídios às temáticas abordadas, a saber:

- Conselhos Escolares: uma estratégia de Gestão Democrática da educação pública;
- Indicadores de Qualidade na Educação;
- Indicadores de Qualidade: ensino e aprendizagem da leitura e da escrita: Ensino Fundamental;
- Conselho Escolar: algumas concepções e propostas de ação.

Os séculos de colonização e 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 a divisão de poderes no interior da escola, mesmo que isso ainda não signifique a quebra de hierarquias historicamente construídas.

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 poder 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.

O Conselho Escolar, enquanto mecanismo de participação, mesmo com todas as falhas identificadas no seu curto período de existência, constitui um espaço para que os diferentes segmentos presentes no ambiente escolar discutam o racismo que permeia as relações raciais, a evasão escolar dos alunos negros que aumentam o fosso das desigualdades educacionais entre negros e brancos e os diversos problemas vivenciados pela comunidade que não são apenas de classe, mas também raciais.

Em suma, vale destacar a importância da discussão e da busca de soluções para os problemas que não dizem respeito apenas à população negra, mas a toda sociedade.

CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nos capítulos anteriores, objetivou-se resgatar a trajetória educacional da população negra, que sempre esteve marcada por desigualdades no acesso e permanência ao ensino, quando comparada a população branca. Fez-se um breve histórico da Região Administrativa do Paranoá, situada no Distrito Federal (DF), partindo da perspectiva dos moradores que mantiveram entre suas bandeiras de luta a educação e, por fim, relatou-se o percurso dos movimentos sociais pela democratização do ensino e a constituição da gestão democrática e dos Conselhos Escolares no DF.

O referencial teórico construído em momento anterior oferece embasamento para tentar responder a questão existente na presente pesquisa: “Qual a participação dos atores sociais negros nos conselhos escolares do Paranoá-DF?”.

A partir daí, formulou-se o seguinte objetivo geral de pesquisa: investigar e compreender a participação dos atores sociais negros nos conselhos escolares da cidade satélite do Paranoá, Distrito Federal.

Como objetivos específicos, tem-se:

- identificar a influência das experiências raciais vivenciadas pelos atores sociais negros na atuação e posicionamento junto ao Conselho Escolar;
- conhecer a forma de acolhida dos problemas sociais da comunidade pelo Conselho Escolar; e
- investigar como o colegiado tem usufruído o referido espaço democrático.

Para tentar responder os objetivos traçados no estudo em questão, tem-se a utilização da pesquisa qualitativa, uma vez 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, a pesquisa qualitativa permite uma maior aproximação entre a pesquisadora e os atores sociais pesquisados, facilitando o conhecimento e a compreensão de suas perspectivas. Todavia, tal ação não significa que não se utilizarão dados quantitativos que venham a contribuir com o estudo.

4.1 A pesquisa qualitativa em educação

O uso da pesquisa qualitativa 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. Na intenção de tecer uma breve resenha acerca da evolução da investigação qualitativa em educação, fez-se uso do material teórico produzido por alguns estudiosos, a saber: André, (2006; 2010), Bogdan e Biklen (1994), Chizzotti (2003), Gatti (2001; 2006; 2010), Weller e Pfaff (2010).

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).

Bogdan e Biklen (1994), no primeiro capítulo da obra *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, abordam a trajetória da investigação qualitativa em educação traçando a linha histórica de alguns estudos produzidos desde o final do século XIX até a década de 1990. Muitos trabalhos realizados entre as últimas décadas do século XIX e os anos 1930, buscaram retratar aspectos da vida quotidiana, dando publicidade aos problemas urbanos vivenciados pelas sociedades da época.

O estudo denominado *Les Ouvriers Européens* (1879), de Frederick LePlay, no qual o pesquisador designou o método utilizado de “participação”, mas que na década de 1930 ficaria conhecido entre os cientistas sociais como “observação participante”, descreve detalhadamente a vida de família de classe trabalhadora na Europa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 20).

O trabalho de Henry Mayhew, intitulado *London Labour and the London Poor*, publicado entre os anos de 1851 e 1862, investigou a vida dos trabalhadores e dos desempregados utilizando histórias de vida colhidas por meio de pesquisas exaustivas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 20).

Em 1886, a pesquisa de Charles Booth deteve-se a descobrir “quantos pobres existiam em Londres e quais as suas condições de vida”. Embora a idéia fosse quantificar a pobreza no país, o método utilizado na pesquisa trouxe descrições detalhadas das pessoas entrevistadas. Uma das colaboradoras de Booth, Beatrice Weeb, publicou a

metodologia utilizada no seu campo de pesquisa e que “parece constituir a primeira discussão prática da abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.20-21).

A investigação realizada por Du Bois em 1889, teve como objetivo “examinar as condições de vida dos mais de quarenta mil indivíduos de raça negra que habitavam na cidade de Filadelfia”. Para dar conta de tal levantamento social, Du Bois recorreu ao um longo período de entrevistas e observações. Seu trabalho ficou reconhecido como sendo o primeiro dos levantamentos sociais, que por sinal, possuem “uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada sua relação imediata com os problemas sociais e sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 23).

Outro levantamento social realizado foi o de Pittsburgh, em 1907. Mesmo que o objetivo fosse dar um tratamento estatístico aos dados, estes apresentaram uma abordagem qualitativa, com descrições e entrevistas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 22-23).

Bogdan e Biklen (1994) descrevem ainda trabalhos produzidos no campo da antropologia por Franz Boas, Nina Vandewalker, Maragareth Mead, Malinowski, que contribuíram para o florescimento da Antropologia, bem como estudos ligados a educação.

O segundo marco ocupa a primeira metade do século XX quando, impulsionada pelos estudos sócio-culturais, a antropologia constituiu-se em disciplina distinta da história e procura estabelecer meios de estudar como vivem grupos humanos, partilhando de suas vidas, no local onde vivem e como dão sentido às suas práticas de coesão ao seu grupo [...]

A etnografia nesse período, e o trabalho de Malinowski é, nisso, exemplar, busca fundamentar a descrição científica das observações sobre a vida do “outro”, procurando enquadrar seus relatos nos critérios científicos canônicos de validade, confiabilidade e objetividade. O pesquisador descreve o caos dos fatos observados, estabelece os fundamentos da análise, os critérios de comprovação para extrair interpretações generalizantes fidedignas (CHIZZOTTI, 2003, p. 226).

Além da Antropologia, a Sociologia também impulsionou a utilização de métodos qualitativos nas pesquisas educacionais. Com a criação do departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, em 1892, seriam difundidas outras formas de execução de pesquisa que aproximavam o pesquisador da realidade pesquisada, recolhia dados em primeira mão e preocupava-se com elementos da vida social, diferente dos métodos quantitativos e experimentais (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A escola de Chicago criou um método interpretativo realista a partir das narrativas orais de história de vida cotidiana de pessoas comuns, adotando um realismo literário que utilizava a linguagem, as percepções, os sentimentos e os pontos de vista dos pesquisadores; o pesquisador assume uma posição empática com o ambiente, as pessoas e os problemas que aborda, confiante de que a descrição dos problemas identificados é, também, o meio tanto de revelação quanto de solução desses problemas sociais (CHIZZOTTI, 2003, p. 226)

A princípio, as ideias propagadas pelos pesquisadores da Escola de Chicago influenciaram algumas pesquisas no campo da Sociologia da Educação, mas, posteriormente, seus estudos passaram a se identificar com os métodos quantitativos e experimentais.

À medida que os educadores foram aumentando a sua preocupação com a mensuração, quantificação e predição, as estratégias qualitativas tais como “a investigação em primeira mão”, a utilização de documentos pessoais e a preocupação do investigador de campo com o contexto social tornaram-se menos relevantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 30)

Durante a década de 1950, houve um grande declínio na investigação qualitativa, embora no mesmo período tenha ocorrido um aprimoramento de tal método. Na década de 1960, as pesquisas no campo da educação, exercidas principalmente por integrantes de outras disciplinas – como, por exemplo, antropólogos e sociólogos –, passam a contar com a presença intensificada de pesquisadores educacionais interessados em retomar as investigações qualitativas. Os métodos etnográficos passaram a ser utilizados para investigar as mudanças sociais que estavam ocorrendo; as crianças pertencentes às classes excluídas e os diferentes processos de escolarização tornaram-se objetos de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os métodos de investigação qualitativa representavam o espírito democrático em ascensão na década de sessenta. O clima da época era propício ao renovar do interesse pelos métodos qualitativos, assim, surgiu a necessidade de professores experientes neste tipo de metodologia de investigação, abrindo-se caminho a inovações e desenvolvimentos metodológicos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 38).

Ainda sobre a década de 1960, segundo André e Gatti (2010),

[...] os anos de 1960 foram marcados por vários e fortes movimentos sociais, pelas lutas contra a discriminação racial, pela igualdade de direitos. As abordagens qualitativas procuravam dar voz a todos os participantes, mesmo os que não detinham poder ou privilégio, o que combinava muito bem com as ideias democráticas e com as causas sociais daquele período (ANDRÉ; GATTI, 2010, p.30)

Na década de 1960, os métodos qualitativos conquistaram mais adeptos e espaço no campo das pesquisas educacionais, o que intensificou os debates metodológicos, cujo tema principal era a investigação qualitativa *versus* a investigação quantitativa. No período entre 1980 a 1990, as pesquisas qualitativas foram contempladas com inovações tecnológicas, como o uso de computadores, influenciadas pela teoria e prática feminista e pelo pensamento pós-modernista (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

[Na década de 70 e 80] Novos temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos. Uma confluência de tendências, disciplinas científicas, processos analíticos, métodos e estratégias aportam à pesquisa qualitativa criando um campo amplo de debates, sobre o estatuto da pesquisa.

[Na década de 90] [...] recorrem ao pós-modernismo, como crítica política as relações de poder e dominação, que subjazem às relações de classe, gênero, raça, etnicidade, colonialismo e culturas, para desmistificar a neutralidade e apresentar os múltiplos focos de coerção e poder que uma investigação acurada descobre (CHIZZOTTI, 2003, p. 229-231).

No Brasil, as pesquisas educacionais ganharam impulso com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no fim da década de 1930. Órgão integrante do Ministério da Educação e Cultura, as pesquisas e publicações produzidas pelo órgão dariam fundamento às ações governamentais. Com a contribuição de pesquisadores que trabalhavam também no Ensino Superior, o INEP passa a divulgar trabalhos científicos por meio da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, criada em 1944. A estrutura oferecida pelo órgão, que vai desde a formação de equipes de pesquisadores de diferentes nacionalidades à publicação regular de trabalhos, inicia o processo de institucionalização das pesquisas educacionais, abrindo caminho para que na década de 1960, ocorra uma ampliação das pesquisas em nível de Pós-Graduação nas universidades (ANDRÉ, 2006; GATTI, 2001).

Nos anos de 1960, os estudos, por serem financiados pelo Estado com o objetivo principal de subsidiar as ações governamentais, passam a sofrer forte influência do regime militar então estabelecido. As pesquisas foram direcionadas a uma linha tecnicista que privilegiava os programas tecnológicos e uma educação profissionalizante (GATTI, 2001). No período de 1970, embora ainda sob o domínio do modelo tecnicista, ampliam-se as temáticas abordadas e aprimoram-se os métodos e técnicas de pesquisa.

[...] os estudos começam a focalizar mais equitativamente diferentes problemáticas: currículos, caracterização de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relação entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros. Não só houve maior diversificação dos temas, como também dos modos de focalizá-los. Passou-se a utilizar tanto métodos quantitativos, quanto qualitativos [...] (GATTI, 2001, p.68).

O processo de diversificação e ampliação dos temas de pesquisa se dá em um momento de cerceamento da liberdade e da luta dos movimentos sociais pela democratização do país. Tal contexto influencia os métodos e técnicas durante as décadas de 1980 e 1990: há uma maior predisposição à utilização dos métodos qualitativos e a sua gama heterogênea de técnicas (ANDRÉ, 2006). Na década de 2000, ganha espaço os estudos com temas complexos e que necessitam de abordagens interdisciplinares ou multidisciplinares entre as diversas áreas do conhecimento (GATTI, 2006).

Outra medida que fortalece o desenvolvimento de métodos e técnicas utilizadas nas pesquisas qualitativas em educação são os estudos comparativos a nível internacional ou transcultural. Por meio dos estudos comparativos e encontros de pesquisadores de diferentes nacionalidades, como ocorreu no Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, realizado na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), tem-se uma troca de experiências e conhecimentos no campo de metodologias de pesquisa (WELLER; PFAFF, 2010).

Partindo do exposto sobre o desenvolvimento da pesquisa qualitativa em educação, observou-se que tal método é o que melhor se aplica ao estudo em questão.

4.2 Percursos metodológicos

Nesta pesquisa optamos por utilizar como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada articulada a análise documental. Para conhecer com profundidade os contextos em que se daria a pesquisa e selecionar os/as entrevistados/as, foi necessário mapear os atores sociais negros das diversas escolas públicas da zona urbana do Paranoá, tendo como base os seguintes critérios: se autodeclarar negro ou pardo e ser membro do Conselho Escolar. Após diversas visitas às escolas com sucesso; em outras, não sendo atendida pelos membros do Conselho

Escolar – foi possível selecionar os seguintes atores sociais que atendiam aos critérios estabelecidos:

Quadro 3 – Atores sociais entrevistados.

Escola	Ator Social ¹¹	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)
	“S.”	Parda ¹²	39	Feminino	Nível Superior	Gestora
C	“C.”	Pardo	37	Masculino	Nível Fundamental incompleto	Membro da comunidade
D	“P.”	Parda	20	Feminino	Nível Médio incompleto	Aluna

Após a autorização e encaminhamento por escrito da Diretoria Regional de Ensino (DRE) do Paranoá-DF, foram realizadas entrevistas individuais com seis atores sociais negros em quatro escolas da zona urbana da referida localidade, a saber:

- Escola A: Na primeira visita à escola, realizou-se o mapeamento dos participantes do Conselho Escolar. Identificadas as integrantes que atendiam aos pré-requisitos da pesquisa, deu-se o retorno à instituição para a entrega de documentos e agendamento das entrevistas. Na terceira visita, entrevistou-se “V.”, auxiliar de educação, na sala da secretaria da escola, onde desenvolve suas funções. Houve mais dois retornos à escola, para entrevistar “B.”, mas a mesma não se encontrava nos horários de coordenação dos professores. Somente na sexta vez em que se deu nova visita à escola, foi possível entrevistar “B.”. A entrevista deu-se em uma mesa localizada no jardim da instituição.

¹¹ Os atores sociais negros entrevistados serão identificados na pesquisa pela letra inicial do nome.

¹² Posteriormente durante a entrevista a entrevistada mudou sua autodeclaração para indígena, mas optamos por mantê-la na análise, pois fatos relatados pela entrevistada enquanto gestora nos ajudam a refletir sobre a maneira como a escola tem tratado as relações raciais estabelecidas nesse espaço, bem como o funcionamento do Conselho Escolar.

- Escola B: Após a visita de mapeamento, deu-se o retorno à escola para a entrega de documentos e agendamento das entrevistas. Foi agendada uma entrevista para a semana seguinte com a gestora “S.”, porém, no dia combinado, era sua folga e a mesma não compareceu no estabelecimento de ensino. Na mesma ocasião, foi possível entrevistar “M.F.”, auxiliar de educação. A entrevista ocorreu na sala de descanso dos servidores. Posteriormente, sem agendamento prévio, deu-se o retorno à escola, sendo possível, então, entrevistar a gestora “S.”.
- Escola C: Foi identificado na escola C um membro da comunidade que atendia aos pré-requisitos estabelecidos na pesquisa – tal sujeito, segundo informação da vice-diretora, morava e trabalhava em frente à escola. Na busca por “C.” em estabelecimento comercial, agendou-se a entrevista, mas na data marcada, o mesmo não se encontrava em casa. Em momento posterior, deu-se, então, a entrevista com “C.” em sua residência.
- Escola D: Após o mapeamento, fez-se necessário, na escola D, entrevistar “P.”, aluna do Ensino Médio, em período noturno, em um terceiro momento de visita, na sala dos coordenadores.

Concluída a etapa de 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. A escola C ofereceu uma cópia impressa. Constatou-se ainda que a escola B não possui 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 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.

O roteiro de entrevistas (em apêndice) teve como base o referencial teórico construído nos capítulos anteriores. Este foi dividido em dois grandes eixos temáticos que buscam responder os objetivos centrais da pesquisa, a saber: fragmentos da história de vida – que engloba determinados subeixos (ser morador da nova capital e da vila Paranoá, experiência escolar e o ingresso e permanência no funcionalismo público, experiências raciais) –, e a participação no Conselho Escolar, que aborda também questões referentes aos problemas vivenciados pela comunidade.

Para realizar a análise, a fala dos entrevistados foi fragmentada em “unidades de significação” (DUARTE, 2004, p.221), distribuídas em categorias que emergiram durante o trabalho de campo e que se encontram interligadas aos objetivos da pesquisa, a saber:

- As experiências raciais vivenciadas: 1) O lugar do não amor; 2) O mercado de trabalho; 3) Mestiçagem e branqueamento; 4) Relações raciais nas instituições escolares.
- Os problemas da comunidade: a forma de acolhida dos problemas sociais da comunidade pelo conselho; e
- O usufruto do espaço democrático: 1) O que motivou sua participação no conselho escolar; 2) A dinâmica das reuniões do conselho escolar e os assuntos discutidos; 3) A participação na construção do PPP; 4) A formação dos conselheiros escolares.

Tais categorias foram desenvolvidas nos capítulos a seguir, que analisam a participação dos atores sociais negros no Conselho Escolar.

Capítulo 5 - Quem são os atores sociais negros entrevistados que fazem parte do Conselho Escolar?

Faz-se importante ressaltar que o objetivo do presente estudo não é abordar a história da cidade satélite do Paranoá-DF, nem a luta dos moradores por fixação e bens básicos de serviço. Mas é difícil – ou até mesmo impossível – compreender a participação e atuação dos atores sociais negros no Conselho Escolar sem levar em consideração suas memórias: memórias de pessoas que, diante da necessidade, tiveram que se unir em associações ou acompanhar o trabalho destas, mesmo que não houvesse um envolvimento direto. Algumas ações, tais como: a de se reunir com os pares para discutir problemas que afetam a vida da comunidade, a simples ação de ler os folhetos, cartazes e jornais que buscavam apoio e melhorias, a participação em eventos promovidos na intenção de chamar os moradores para o debate, podem ter contribuído para sua formação política e influenciado seu posicionamento diante das ações a serem empreendidas pelo colegiado. E mesmo aqueles que se estabeleceram na comunidade após grandes mobilizações ou nasceram em período posterior a estas, e conhecem tais histórias porque lhes foram contadas, é importante ter consciência dos seus lugares de fala, para melhor posicionar-se diante das análises expostas a seguir.

Na tentativa de dar voz aos atores sociais entrevistados, têm-se os textos que relatam fragmentos de suas memórias em citações diretas e sinalizações da pesquisadora entre colchetes. Optou-se por identificar os atores sociais negros entrevistados apenas pela letra inicial do nome. A sílaba “PE.” refere-se à pesquisadora.

5.1. “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 Velho¹³ 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.

¹³ 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.

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.

5.2 “M.F.”: auxiliar de educação que atua na limpeza da escola

[Nós viemos] do estado do Ceará. Nós chegamo 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 barracinho. 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 cima. 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 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.

5.3 “C.”: membro da comunidade (pai de aluno)

Eu nasci em Aurora, Ceará, vim de lá recém nascido e eu fui morar no Paranoá Velho, lá em baixo, que era um lugar bem difícil, principalmente a água porque era uma tristeza pegar água era muito difícil arrumar água, de vez em quando num arrumava no chafariz, a gente tinha que descer pras minas, pro lago, ou então no Rio dos Goianos. Teve até uma certa vez, que em vez da gente usar o carrinho, a gente usô três tambor em cima de uma carroça, só que não tinha o cavalo, o cavalo no caso, era a população, era a gente o pessoal da rua (risos). A energia também era muito difícil, que antes os postes lá era de madeira, a gente fazia aqueles postes de madeira, colocava, que quem quisesse ter a energia em casa tinha que fazer assim, colocava os postes e puxava aquelas gambiarras, que era difícil, às vezes dava contato, ficava queimando os fios, mas era dessa forma que a gente tinha energia em casa, se não fosse assim, num tinha. Roupa também, porque água era difícil, às vezes minha mãe acordava de manhã cedo e pegava as roupas e levava lá pro lago pra lavar lá, a gente vinha trazendo uma bacia na cabeça ela outra, subindo com um carrinho (...) a nossa vida era assim. Participava muito das reuniões [da Associação de Moradores] e todos os trabalhos que tinha lá dentro, como a gente participava das campanhas, essas coisa tudo de política, a gente tava em todas. Por que meu pai ele é um iniciante dos grupos de partido, então, todas as coisas a gente tava junto, porque ele levava a gente junto para trabalhar, junto com a política, mas era muito bom. É! Era uma vida sofrida (...), mas ainda existia muita coisa boa lá, porque no colégio mesmo, estudo mesmo a gente sempre tinha e principalmente a colônia de férias que existia lá em baixo era muito bom que os alunos estudava muito, mas sabia que no final do ano tinha um lazer uma diversão que era ir pra essa colônia de férias. A gente tem até fotos novinho participando dessa colônia de férias, mesmo tendo essas dificuldades ainda tinha um bocado de coisa boa. (...) antes no Paranoá Velho a gente mexia com horta, coisa que aqui quase não tá tendo a gente quase não vê isso, e é um meio também de ir funcionando a cabeça do jovem pra ir fazendo outra coisa. A gente tem uma horta, porque eu estudei naquele colégio de lata lá, aquele colégio de lata, então lá a gente fizemos uma horta, então quem tomava de conta era umas sete a oito pessoas. (...) e o estudo também, eu gostava do estudo de lá. Gostava muito do estudo de lá. Eu estudei um pouco aqui [no Paranoá Novo] depois fui trabalhar e parei. Estudei lá naquele colégio lá embaixo, já estudei também nesse aqui de cima que era à noite.

5.4 “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, polícia 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 venho participando do Conselho desde 96, 97, por aí, 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.

Tenho duas [filhas], a mais velha nasceu lá em baixo, ela é de 87, nasceu na vinda pra cá exatamente em dezembro de oitenta e nove ia fazer dois anos e a mais nova tem nove anos o que é uma descompensa, uma de vinte e quatro e uma de nove. A mais velha estudou lá na escola 03 até a quarta série. Ela fez a quinta e começou a fazer a sexta no CEF 02, e aí começou a pintar umas confusões e eu tive que tirar. A outra estuda aqui desde os quatro anos, ela começou a estudar na escola particular, mas aí como a gente já mora num local que não tem espaço, e as escolas tem que oferecer espaço, então as escolas do Paranoá não oferece espaço, e [aqui] tem esse espaço, então eu disse vamos pra lá. Porque o conteúdo é o mesmo, depende muito do aluno. Ah! Tem gente que fala que a escola pública não é legal, eu acho ótimo, o que tiver que complementar, complementa de fora.

5.5 “S.”: gestora (cargo de Direção)

[Nós somos do] Rio de Janeiro. Quem sempre morou aqui foi a família do meu ex-marido, aí a gente veio visitar, nós viemos visitar em agosto em 96, aí quando foi em outubro a gente decidiu vir pra cá. O Paranoá cresceu muito, assim no meu ponto de vista, depois que eu cheguei aqui, porque as pessoas eram bem mais assim, tinham mais dificuldade, tinha pouco tempo que tinha iniciado o Paranoá. Porque eu acho que foi noventa que iniciou esse pedaço aqui em cima, pessoal veio do Paranoá Velho, ainda era barro ainda, tava ainda fazendo o asfalto quando eu cheguei, eu acho que evoluiu bastante.

[Ingressei no funcionalismo público] em 99, [antes] trabalhei em escritório de contabilidade, trabalhei de costureira, e só! De doméstica eu acho que eu nunca cheguei a trabalhar não. Eu entrei em 2008 na coordenação, aí em 2009 eu fiquei como vice, em agosto de 2010 eu fiquei no lugar do Diretor que saiu, é pediu exoneração e eu fiquei no lugar dele. Tenho três filhos, dois meninos e uma menina.

5.6 “P.”: aluna do Ensino Médio

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.

5.7 Algumas percepções

As entrevistadas “V.”, “M.F.”, “B.” e “C.” – este último, o único integrante do sexo masculino que foi entrevistado – iniciam suas falas relatando a vinda para Brasília e a difícil realidade que encontraram, bem diferente da retratada nas propagandas governamentais que incentivavam a vinda de migrantes para trabalharem na nova capital. Provenientes dos Estados de Minas Gerais (MG) e Ceará (CE), os participantes relembram a falta de estrutura em determinados aspectos, tais como:

- saúde pública – “M.F.”: “não tinha hospital era só o Hospital de Base para atender a gente. Às vezes a gente ia pro de Sobradinho, muitas vezes a gente era ignorado por ser pobre demais”;
- transporte – “V.”: “[...] não tinha ônibus na época para o Paranoá. Ai, nossa! Era muito difícil. Às vezes tinha que ir para a Rodoviária pegar um ônibus 11 horas, meia noite”;
- energia elétrica – “C.”: “Quem quisesse ter a energia em casa tinha que fazer assim, colocava os postes e puxava aquelas gambiarras, que era difícil, às vezes dava contato, ficava queimando os fios”.

E ainda, a dificuldade em adquirir água, citada por todos os entrevistados acima. E mesmo “S.”, que veio para o Paranoá na década de 1990, após a fixação, descreve as dificuldades estruturais que encontrou: “Ainda era barro, tava ainda fazendo o asfalto quando eu cheguei”.

Os participantes “M.F.” e “C.”, após relatarem todas as dificuldades vividas devido ao não provimento de bens básicos de serviço, descrevem ainda suas ações para que tal situação fosse revertida, pois ao participarem diretamente das reuniões da Associação de Moradores, cobrando do Governo melhorias para a cidade, estavam também exercendo o papel de controladores sociais:

- “PE”: E quando a senhora morava no Paranoá Velho, chegou a participar de alguma reunião da Associação de Moradores?
 “M.F.”: “de todas essas até chegar aqui em cima.
 “PE”: E como eram essas reuniões? O que era discutido?
 “M.F.”: Era discutido moradia, era discutido segurança, educação, era discutido saúde também”.

“C.”, além de participar das reuniões, participava com o pai dos eventos eleitorais que ocorriam na comunidade:

“PE”: O senhor conheceu a Associação de Moradores, o Grupo Tuca?

“C.”: Participava muito das reuniões e todos os trabalhos que tinha lá dentro, como a gente participava das campanhas, essas coisas tudo de política, a gente tava em todas. Porque meu pai ele é um iniciante dos grupos de partido, então, todas as coisas, a gente tava junto, porque ele levava a gente pra trabalhar, junto com a política, mas era muito bom.

“B.” não chegou a participar diretamente das ações empreendidas pela Associação de Moradores enquanto residia na antiga Vila Paranoá. Sua luta se deu após a fixação da cidade, quando os moradores que não receberam lote, passaram a exigir do Governo a expansão do Paranoá, que não veio a ocorrer e, para atender parte destas pessoas, foram criadas as quadras 5 e 7. A participação de “B.” no Conselho Escolar na década de 1990 está relacionada à sua luta por moradia, pois militante do Governo Cristovam (1995-1999), que na época apoiava as ações dos moradores que não receberam lote, resolve ingressar no colegiado em apoio ao Governo então vigente:

“PE”: Lá embaixo, na antiga Vila, havia a Associação de Moradores e a luta era pô lote, por moradia, pela fixação. Você chegou a participar de algum movimento, grupo Tuca, que também era da igreja?

“B.”: Não, não cheguei. Lá no Paranoá Velho mesmo não cheguei a participar de nenhuma. Nem um movimento. Eu vim conhecer mesmo a Associação de Moradores aqui em cima, que a nossa luta era para a expansão. 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 [...] 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 ai a gente ficou sem forças para continuar a luta [...]. 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.

O ingresso no funcionalismo público permitiu principalmente a continuidade dos estudos. “V.”, após a conclusão do Ensino Médio, iniciou o Ensino Superior. “B.”, mesmo tendo vindo de MG para Brasília com o título de normalista, continuou trabalhando como empregada doméstica, profissão que iniciou aos dez anos de idade, devido uma imposição do pai, que acreditava que as mulheres da família deviam se dedicar ao trabalho, e não aos estudos. Após assumir a função de professora da rede pública,

tornou-se pedagoga. “M.F.” iniciou os estudos aos quarenta e cinco anos, para prestar o concurso para a então Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), e mesmo após ter sido nomeada deu continuidade aos estudos frequentando a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Após a entrevista, declarou estar pensando em fazer o curso superior de Administração.

5.8 As experiências raciais vivenciadas

Dizem que quando Olorum¹⁴ encarregou Oxalá¹⁵ 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 Nanã¹⁶ 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, p.196)

O mito *iorubá* 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.

¹⁴ 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 Òrisà, 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, p. 27-28.

¹⁵ Oxalá: “orixá da paz e do equilíbrio. Viril na sua forma jovem, sábio na sua manifestação anciã”. Conf. Botelho, 2006, p. 139.

¹⁶ 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, p. 139.

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, p. 217). Portanto, o 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, p. 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, p. 61).

Atravessado o oceano, o corpo ‘africano’ foi submetido a trabalhos forçados, desumanos e, ao seu legítimo dono, impedido o acesso. A comunicação por meio da linguagem foi interrompida, pois os diferentes grupos étnicos eram misturados ainda nos navios, a fim de dificultar o contato verbal. 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 danças, nos jogos, no canto, na religiosidade, na estética corporal (MUNANGA; GOMES, 2006).

A construção social do corpo de homens e mulheres negras se dá em um contexto racista, impregnado pelo ideal de branqueamento e o mito da democracia racial. 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 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 se tornou um produto do turismo internacional, pois “dois terços das mulheres, adolescentes e crianças, objeto do desejo dos turistas estrangeiros, são afro-descendentes”, sendo que

[...] a maioria dos estrangeiros que vem ao Brasil em busca de seus 15 dias de “aventura, praia e sexo” nas classes subalternas. Em seu imaginário consolidou-se a imagem da mulher afro-brasileira como sensual, lasciva, meiga, submissa e sempre predisposta ao sexo. Uma mulher mais interessada no mundo doméstico, da cama e mesa, do que nos valores da mulher autônoma que disputa o mundo do trabalho e tem os direitos e deveres típicos do mundo contemporâneo (ARAÚJO, 2009, p.45-6).

Sendo assim, a construção social do corpo de homens e mulheres negras tem-se constituído em ambientes permeados por um imaginário racista, a saber: família, instituições escolares e religiosas, local de trabalho e demais espaços sociais de convívio. Assim, o primeiro objetivo específico do presente estudo busca conhecer algumas experiências raciais vivenciadas pelos atores sociais negros entrevistados, no intuito de identificar a influência destas experiências na sua atuação e posicionamento junto ao Conselho Escolar.

5.8.1 O lugar do não-amor

Há uma ilha
há marfim
há tristes arquipélagos em mim.

Sou aquela atriz que ensaia
todos os dias
o mesmo caso de amor
vivido por um triz.

Dentro de mim
solidão vestida de Arlequim.

Sou aquela cheia de hematomas,
mas que faz do corpo relva
com aroma de canela
pro seu nego dormir.

Dentro de mim
ilusões traçadas à nanquim.

Sou aquela mulher
tentando despertar belas adormecidas
mas, no íntimo sou a princesa
em profunda letargia.

Dentro de mim
força guerreira vestida de cetim.

Sou aquela que à noite
esconde como camaleão
gotas de pérola d'olho
na cálida paixão.

Dentro de mim
enfim mora
o enigma do amor.

Sou aquela que nenhum verbo traduz
diante da solidão e da dor
aquela que tem atitudes insanas

esta sou eu, a eterna Maria Joana. (RIBEIRO, 1996, apud, REVISTA PALMARES, 2005, p.43)

O poema destacado anteriormente, denominado “Enigma do Amor”, escrito por Esmeralda Ribeiro¹⁷ retrata bem a condição de “não-amor” imposta a milhares de mulheres negras, que apesar do isolamento, da solidão, da letargia e do corpo coberto de

¹⁷ Esmeralda Ribeiro é jornalista e uma das coordenadoras do Quilombhoje. Mulher negra, incentiva a produção literária afro-brasileira.

hematomas, ainda possuem uma força guerreira que as impulsionam a continuar a espera dos amores não vividos por um triz.

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, p.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 e pelo ideal de branqueamento. Souza (1983) inicia o capítulo cinco da obra “Torna-se Negro: as vicissitudes da Identidade do negro brasileiro em ascensão social”, contando a história de Luísa, médica recém-formada que, quando criança, a mãe lhe mandava pôr pregadores no nariz para afiná-lo; logo, ela aprendeu desde cedo que seus atributos físicos não faziam parte do que se considerava belo. A avó materna, mulher negra, mãe solteira, sempre a aconselhou a nunca se envolver com homens negros. O discurso da avó e as experiências raciais vivenciadas foram interiorizados por ela e passaram a dominar e fazer parte de suas escolhas afetivo-sexuais, o que leva a crer que, assim como outros sentimentos, o amor também é socialmente construído e pode sim, ser orientado por questões raciais. Para ser aceita e se destacar entre outras mulheres, Luísa sempre estudou muito para ser a melhor, “a forma de sedução minha foi ser boa aluna – uma forma de me negar como mulher – seduzir pela cabeça, o que, aliás, sempre foi o meu esquema” (SOUZA, 1983, p. 51). Segundo Luísa, seu primeiro namorado era branco, bonito e cobiçado, mas não a reconhecia em público, o que a colocava em uma situação de desqualificação. As famílias dos namorados não a assumiam, com exceção de uma que preferia vê-lo namorando com uma mulher negra a continuar sendo homossexual. A única vez que manteve relação sexual com um homem negro por “caridade”, diz ter sentido um sentimento de pavor ao acordar e ver aquele corpo negro como o seu. Tais

experiências também reforçam no imaginário de Luísa o mito da suposta “mulata gostosa”, que possui certo veneno que prende os homens brancos, “ser negra tinha pontos contras, mas tinha um veneno, uma coisa que segurava o homem” (SOUZA, 1983, p. 52). Casou-se com um homem branco, que a princípio tinha dificuldades para assumi-la. No matrimônio, ambos não discutem as nuances de ser um casal inter-racial.

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, p. 54). Assim, as mulheres negras também são preteridas por seus pares.

De fato, tal exposição teórica de autores que se comprometeram a investigar e compreender as relações afetivas que fazem parte do cotidiano de mulheres e homens negros, ajuda a analisar as situações vivenciadas pelas entrevistadas “M.F.” e “B.”. No caso de “M.F.”, quando questionada se já havia sofrido algum ato de racismo, discriminação ou preconceito, esta 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, fatalmente 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 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”.

“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.

“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.

“PE”: Me conta um pouco da sua vida, onde você nasceu? Como é viver em Brasília?

“B.”: (...) 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.

“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.

5.8.2 O mercado de trabalho

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, p.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*, revela 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. De acordo com aquele boletim, no referido período o DF destacou-se por ser a região em que as mulheres negras passavam mais tempo a procura de trabalho: em média, dezoito meses.

Para Crenshaw (2004, p. 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, p. 1), porque “fazemos parte de um grande contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: “exigi-se boa aparência”.

“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.¹⁸ 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.” deu-se durante a entrevista que 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.

¹⁸ Loja de departamentos que possui como público alvo as mulheres.

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 racismo sofrida por um colega de trabalho, “V.” olha para trás 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, mas 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.

5.8.3 Mestiçagem e branqueamento

Minha mãe sentava-se numa cadeira, tirava o avental e eu ia. Colocava-me entre suas pernas, enfiava as mãos no decote do seu vestido, arrancava dele os seios e mamava em pé.

Ela aproveitava o tempo catando piolhos da minha cabeça ou trançando-me os cabelos. Conversávamos, às vezes:

_ Mãe, a senhora gosta de mim?

_ Ué, claro que gosto, filha.

_ Que tamanho? – perguntava eu.

Ela então soltava a minha cabeça, estendia os braços e respondia sorrindo:

_ Assim.

Eu voltava ao peito, fechava os olhos e mamava feliz (...). Eu interrompia as perguntas da brincadeira para saber coisas além dela. Uma vez foi assim:

_ Quem fez o fogo e a água?(...)

_ Mãe, se chover água de Deus, será que sai a minha tinta?

_ Credo-em-cruz! Tinta de gente não sai. Se saísse, mas se saísse mesmo, sabe o que ia acontecer? – Pegou-me e, fazendo-me cócegas na barriga, foi dizendo:

_ Você fica branca e eu preta, você ficava branca e eu preta, você branca e eu preta...

Repentinamente paramos o riso e a brincadeira. Pairou entre nós um silêncio esquisito.

Achei que ela estava triste, então falei:

_ Mentira boba. Vou ficar com esta tinta mesmo. Acha que eu ia deixar você sozinha? Eu não. Nunca, nunquinha mesmo, tá? (GUIMARAES, 1997, p. 9-10).

Conforme exposto no texto anterior, retirado do livro *A cor da ternura*, escrito por Guimarães (1998), 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 como “moreno”, “moreno escuro” ou “mulato”, muitas vezes é uma forma de negar-se enquanto negro para ser aceito 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.

Ainda conforme menção anterior, 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, p. 211).

A mestiçagem tão celebrada no início do século passado e que tornou-se símbolo da identidade brasileira, em muitos casos, ainda se apresenta como uma fuga ao pertencimento racial, apesar de ser considerada uma estratégia de genocídio da população negra, bem como da sua cultura e elementos identitários (MUNANGA, 2010; NASCIMENTO, 1978).

“PE.”: Na ficha você se autodeclarou parda. Eu trabalho com as categorias negros e pardos juntos. Então quando eu falo de população negra, eu estou falando de negros e pardos. Então um dos motivos por eu estar te entrevistando é porque você se autodeclarou parda.

“S.”: Então agora pode colocar indígena antes, eu acho melhor porque eu tenho por parte de meu pai, é italiano, e por parte de... porque na documentação é parda, mas a minha família é indígena.

“PE.”: Você pode colocar essa observação na sua ficha.

Não é possível inferir que a mudança de opção racial de parda para indígena feita por “S.” consista numa tentativa de não se incluir entre a população negra. O que chamou atenção no seu comportamento, nesse momento, foi o incômodo demonstrado pela mesma ao saber que se tratava de uma pesquisa com foco na população negra (negros e pardos) e que ela estava sendo entrevistada por ter se autodeclarado parda. “S.” recorreu à mestiçagem para tentar explicar que, apesar de possuir na carteira de identidade a cor parda, não se incluía entre a população negra. Na ficha preenchida por “S.”, esta destacou a seguinte observação: “Eu, “S.”, me declarei parda por documentação, mais minha família por parte de mãe é indígena”. Embora tenha alterado sua condição racial durante a entrevista, a pesquisa em curso optou por mantê-la na análise, pois fatos relatados pela entrevistada enquanto gestora nos ajudam a refletir sobre a maneira como a escola tem tratado as relações raciais estabelecidas nesse espaço, bem como o funcionamento do Conselho Escolar.

5.8.4 Relações raciais nas instituições escolares

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. Teorias como o ideal de branqueamento, por

exemplo, se mostram na forma como alguns educadores se referem a seus alunos negros, tais como: “moreninho”, “de cor”, “mulatinha”; na maneira diferenciada com que as crianças negras e brancas são tratadas; nos apelidos racializados que tiram do ser negro o direito de ser chamado pelo nome (CAVALLEIRO, 2005; GOMES, 1996).

As sequelas decorrentes de tal convivência na infância e na adolescência permanecem na vida adulta e continuam influenciando a construção do corpo negro, pois “mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória” (GOMES, 1996, p. 176).

“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.

Quando questionada sobre as relações raciais entre as crianças, “B.” afirma ter presenciado situações de discriminação racial contra alunos negros e cita casos de homofobia que também costumam ocorrer no contexto escolar. Em relação às meninas, quando perguntada sobre possíveis apelidos que pudessem estar relacionados ao cabelo, “B.” estabelece uma relação entre estarem “arrumadinhas” e serem bem “resolvidas” com o fato de não sofrerem discriminação. Seu relato oferece a interpretação de que só são discriminadas aquelas crianças negras que não recebem os devidos cuidados das mães.

“PE.”: E aqui entre as crianças, você já percebeu algum apelido voltado para o racismo, mesmo que eles não se dêem conta disso, mas que você considere um apelido racista?

“B.”: Há sim, Buiú, eu não sei que diabo é Buiú (risos), mas eu já vi chamar menino de Buiú. Eu não sei.

“PE.”: Com relação ao cabelo das meninas, você já ouviu algum apelido?

“B.”: Elas vem tão arrumadinhas, meus alunos tem umas mães que cuidam muito, são bem resolvidas também. Quando eu sinto também que tão discriminando, porque eu sinto que há discriminação com o menino negro, para além do negro com o homossexual, aquele menino que é mais delicado né. Eu já corto mesmo, e quem já viveu a situação já atira logo.

No contexto escolar, a Direção costuma ser uma das últimas instâncias a que os professores recorrem na busca por intervenção em caso de conflitos que envolvam alunos. “Quando a gravidade de um conflito de motivação racial entre alunos chega até o diretor isso também significa que está a um passo de envolver diretamente os pais em sua condução” (CASTRO, ABRAMOVAY2006, p.238). Na escola em que “S.” atua como gestora, identificou-se o caso de uma aluna que seria vítima constante de racismo e discriminação racial. De acordo com o relato de “S.”, as ações da escola se restringiram a conversas e uma “palestrinha”, e quando a entrevistada destaca que após essas interferências as atitudes das crianças para com a aluna negra “pararam bastante”, quer dizer que o problema ainda persiste e a criança continua sendo vítima de atos discriminatórios e racistas.

“PE.”: Você se recorda de algum apelido, ou agora mesmo enquanto gestora, entre os alunos? Briguinhas? Quando eles vêm para a Direção, geralmente quais são os motivos?

“S.”: É, não é nem apelido, o que eu vejo muito é o preconceito de cor, depois que a gente conversou muito, teve uma palestrinha, parou

bastante, mas chamava ela muito de macaca, então assim, tinha muito preconceito mesmo.

Quando os conflitos raciais eclodem e ultrapassam as barreiras do silêncio e da omissão, é quando a escola decide tentar resolver o problema que, segundo “S.”, tem origem na família. “Isenta-se a escola das responsabilidades que lhe são cabíveis. E a família é quase sempre considerada culpada por disseminar preconceito [...]”. “É interessante notar que, para as professoras, o preconceito é um problema que decorre apenas das experiências vividas na família” (CAVALLEIRO, 2005, p. 68-69).

“PE.”: E qual a atitude dos professores quando isso acontece? Da escola?

“S.”: A gente chama os pais. Faz o registro no livro de ocorrências, chama os pais, convoca eles para virem na escola, passa a situação, se em casa tem alguma, alguma se é o pai ou a mãe que tem esse sentimento em casa assim, essa... como é que eu vou te falar... esse preconceito se é de alguma família de ambas as partes assim, ou é dele ou vem de ambas as partes de gerações, da criança botar na cabeça que ele não pode sentar do lado de uma pessoa escura, brincar com essa pessoa escura, porque foi isso que aconteceu.

Além de não assumir sua responsabilidade enquanto instituição social que também engendra na sua prática o racismo, as ações da escola se restringiram a atos burocráticos: “Faz o registro no livro de ocorrências! Chama os pais!” Não houve discussão acerca de práticas pedagógicas que pudessem reverter tais processos, até porque, ao que tudo indica, é um problema na família – não cabe a escola resolvê-lo.

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 de 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 (CASTRO; ABRAMOVAY 2006, p.198).

O sentimento de “brincadeira” e “intimidade” faz com que estudantes negros também apelidem seus pares, o que não costuma ocorrer na relação estabelecida com os alunos brancos, pois ao ser referir a estes, “é o nome que ele irá chamar e não apelidos vinculados de alguma forma a inscrição racial”, ou seja, não existe um conflito negros *versus* brancos, uma vez que os estudantes negros são sempre vítimas (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 198-208).

“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 transparente 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 [grifo nosso].*

Entre os apelidos de cunho racial proferidos pelos alunos, 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, p.209).

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, p. 5).

“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, 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, p. 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.

O presente estudo questionou os entrevistados que possuem filhos, se alguma vez eles reclamaram de algum apelido ou presenciaram alguma briga na escola, e se tais casos estavam ligados a questão racial.

“PE.”: Com relação aos seus filhos, eles já reclamaram de brigas, de apelidos?

“C.”: Haa sim, tem tem, muita briga ele já reclamou sim já, de vez em quando tem briga no colégio.

“PE.”: Mas seus filhos já reclamaram de algum apelido?

“C.”: Não, não, não, não reclamou ainda não. Espero que nunca reclame.

“PE.”: Os seus filhos já chegaram da escola dizendo que viram ou que ouviram alguma situação de racismo ou preconceito?

“C.”: Não também não. Graças a Deus não, nunca!

“C.” confirma que seus filhos chegaram a presenciar brigas na escola, mas segundo o entrevistado, seus filhos não estavam envolvidos nos conflitos e estes não foram vinculadas a questão racial. Chama atenção a quantidade de “nãos” nas respostas de “C.” ao afirmar que seus filhos nunca reclamaram de apelidos ou presenciaram alguma atitude preconceituosa ou racista.

As entrevistadas “M.F.”, “B.” e “S.” afirmam que seus filhos reclamaram de apelidos, atos discriminatórios ou se envolveram em brigas, mas segundo as mesmas, em nenhum momento tal fato esteve relacionado à questão racial.

“PE.”: Quando seus filhos estudavam, a senhora lembra alguma vez deles terem reclamado de apelidos?

“M.F.”: Só o meu caçula, ele teve que mudar de nome por causa que os colegas faziam muita gracinha com o nome dele. Os professores chamavam o nome dele na chamada e os meninos, o nome dele é Marciano né, aí quando chamava ele os meninos ficavam fazendo gracinha chamando ele de menino da Lua, menino do espaço e ele se enraivou e ele não queria mais estudar por causa disso também, eu tive que trocar o nome dele.

“PE.”: Os outros nunca reclamaram?

“M.F.”: Os outros nunca reclamaram de nada.

“PE.”: Mas assim, alguma vez elas já reclamaram por apelidos, brigas, colega está implicando? Principalmente apelidos que acontecem muito?

“B.”: Não. A minha filha mais velha reclama, tipo assim, que ela se sentia discriminada por ser filha de professora. Por estudar na mesma escola que a mãe trabalhava. A minha mais nova ela se dá super bem aqui. Tem amigos, nunca reclamou não.

“PE.”: E eles, já reclamaram em algum momento, não apenas com eles, mas também com colegas de brigas, agressões? Ou já viram, presenciaram e te contaram?

“S.”: É, o meu filho mais velho ele se envolveu numa briga quando tava no segundo grau, último ano, faltando três meses pra terminar. É por causa da namorada, a namorada estudava na mesma escola né, era na mesma sala né, o professor verbalmente agrediu ela com palavras e tirou da sala, e ele se sentiu ofendido e reagiu enfrentando o professor [...].

Para “V.”, o fato dos filhos não se envolverem “com essas coisas”, não os tornam alvos de apelidos e/ou agressões.

“PE.”: E alguma vez eles reclamaram por terem sido agredidos na escola? Brigas? Ou apelidos? Você se lembra de alguma reclamação nesse sentido?

“V.”: Com os meus nunca aconteceu ainda não. Eles também não se envolvem com essas coisas.

É interessante perceber que o pai e as mães entrevistadas sabem por meio dos filhos que a escola é um ambiente em que ocorrem conflitos, mas os conflitos de cunho racial não costumam ser discutidos no ambiente familiar, pois como relatado na pesquisa

coordenada por Abramovay, Cunha e Calaf (2009), grande parte dos alunos estão cientes das discriminações raciais ocorridas no meio educativo.

Conhecendo um pouco das experiências raciais vivenciadas pelos atores sociais negros entrevistados, foi possível perceber em diferentes espaços de convivência, a maneira com que o racismo opera e influencia negativamente na construção social do corpo de homens e mulheres negras. Mas o que não pode deixar de ser destacado aqui são as experiências raciais vivenciadas no contexto escolar, que por serem omitidas, silenciadas ou tratadas inadequadamente, acabam não fazendo parte da pauta de assuntos a serem abordados no Conselho Escolar, talvez porque as escolas ainda não se reconhecem enquanto produtoras e reprodutoras de práticas racistas e discriminatórias.

As experiências raciais vivenciadas pelos atores sociais negros, e que tanta dor e sofrimento psíquico causam, se revertidas em ações coletivas e práticas pedagógicas, teriam muito a contribuir com uma educação antirracista, evitando com que outros indivíduos negros tivessem experiências negativas semelhantes.

1.1 CAPÍTULO 6 – A PARTICIPAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS NEGROS NO CONSELHO ESCOLAR

As desigualdades educacionais entre negros e brancos se faz presente em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o nível superior. Dados produzidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990 para avaliar o desempenho dos alunos das quartas e oitavas séries do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio, revelam ainda que a média de proficiência dos alunos negros é menor que a dos alunos brancos. Além das avaliações de Português e Matemática, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que organiza o sistema, aplica questionários com os alunos, professores e gestores. O item “raça” foi inserido no questionário apenas em 1993, mesmo após o avanço dos estudos sobre relações-raciais e educação na década de 1980. Por meio da pergunta: “Como você se considera?”, foi possível estimar a quantidade e distribuição de alunos negros e brancos nas instituições escolares. De acordo com os dados de 2003, no Distrito Federal (DF), 29,50% dos alunos que cursavam a quarta série do Ensino Fundamental nas escolas públicas eram brancos, 57,70% eram negros¹⁹, e 15,80% se identificaram em outras opções. No Ensino Médio, as porcentagens são de 28,20%, 58,70% e 13,20% respectivamente. Constata-se, assim, que a maioria dos alunos das escolas públicas do DF pertence à população negra (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 56-57).

Segundo a pesquisa realizada por Castro e Abramovay (2006), em todas as edições do SAEB após a inclusão da categoria raça, foi possível inferir que a média de proficiência dos alunos negros mostrou-se inferior a dos brancos nas três séries em que as avaliações são aplicadas. O estudo constatou ainda que as diferenças de média tendem a aumentar conforme os alunos avançam de série, como mostra os dados de 2003 das instituições de ensino do DF, a saber: a proficiência média em Português dos alunos brancos da quarta série do Ensino Fundamental foi de 197,56, enquanto dos estudantes negros foi 191,83. Em Matemática, na mesma série, as médias foram 205,40 e 198,92, respectivamente. Na oitava série do Ensino Fundamental, a média dos alunos brancos em Português foi de 243,09, e dos negros, 238,76; em Matemática, a diferença foi maior: 270,65 e 250,51, respectivamente. No terceiro ano do Ensino Médio, os alunos brancos atingiram em Português a média de 293,50, e os alunos negros, a média de 268,01. Em Matemática, obtiveram-se as médias 304,63 e 290,50, respectivamente (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 109). Os números demonstram que quanto mais

¹⁹ Consideram-se como negro as categorias pretas e pardas.

tempo os alunos negros passam na escola, maior é o fosso que os separa dos alunos brancos.

Os dados complementares apresentados pelos questionários oferecem indicações acerca do perfil dos estudantes e contribuem para desconstruir a ideia consolidada de que as médias de proficiência são decorrentes do nível socioeconômico dos alunos, denotando que, como uma parte significativa da população negra se encontra entre as camadas pobres, a média de proficiência dos alunos negros será menor. Mas ao contrário de tal pensamento, o controle da condição socioeconômica dos alunos revelou que mesmo quando estes fazem parte da mesma classe econômica, as médias dos alunos negros se mantêm inferiores a dos alunos brancos.

Para tentar compreender a influência negativa da variável raça sobre a média de proficiência dos alunos negros, as pesquisadoras recorreram ao método qualitativo, uma vez que para identificar os fatores que atingem crianças e jovens negros de forma tão específica, faz-se necessário conhecer a realidade das escolas, bem como as experiências raciais vivenciadas por estes. As conclusões do estudo mostram que “ao longo do caminho percorrido pelos alunos dentro da escola brasileira, distintos processos de discriminação criam barreiras ao processo de desenvolvimento escolar dos alunos negros, barreiras estas que não atingem os alunos brancos” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 121). A não aplicabilidade da Lei nº. 10.639/2003, o silêncio diante dos conflitos raciais que permeiam o meio escolar, a ausência de professores qualificados para lidar com o viés racial, dentre outros fatores, são aspectos que podem ser destacados entre as barreiras que atingem apenas os estudantes negros. Para Abramovay e Castro (2006), mesmo que houvesse melhorias no sistema de ensino,

[...] a despeito dos estudantes de todos os grupos raciais serem beneficiados por essas melhorias, os efeitos delas são proporcionalmente menores sobre os ganhos educacionais dos alunos negros. Isso sugere que tais melhorias, se implementadas nas escolas na forma como o sistema educacional se organiza atualmente, pouco contribuirão à promoção da igualdade racial na educação brasileira (CASTRO; ABRAMOVAY 2006, p.129).

Os dados apresentados sobre a realidade vivenciada pelos estudantes negros nas instituições de ensino brasileiras e as consequências negativas que tal convívio acarreta sobre o desempenho escolar, reforçam a importância de se investigar e conhecer a participação dos atores sociais negros no Conselho Escolar, uma vez que o colegiado é constituído por todos os segmentos que compõem o corpo de uma instituição de ensino e participa diretamente das decisões a serem tomadas. Conhecer as experiências raciais vivenciadas por tais atores sociais e as suas influências ou não na atuação e

posicionamento junto às ações empreendidas pelo Conselho, bem como os assuntos que são debatidos e o usufruto desse instrumento democrático pelas comunidades escolar e local, podem oferecer subsídios ao debate sobre políticas públicas na educação e relações raciais.

6.1 Os problemas da comunidade

O segundo objetivo específico do presente estudo consistiu em conhecer a forma de acolhida dos problemas sociais da comunidade pelo Conselho Escolar. Para tanto, fez-se necessário antes identificar, partindo da opinião dos entrevistados, quais são os atuais problemas vivenciados na Região Administrativa do Paranoá.

6.1.1 A ausência de políticas públicas para a juventude

“PE”: Na sua opinião, olhando hoje para o Paranoá, quais são os principais problemas que você acha que tem? Que você observa no Paranoá, quais são os principais problemas?

“V.”: Agora o problema maior que eu vejo é a violência com os jovens, muita violência, eles estão muito envolvidos com drogas, eles estão se destruindo mesmo, usando drogas, a violência aqui, só que eles estão praticando entre eles.

“PE”: Quais problemas você identifica, atualmente, na comunidade?

“B.”: Eu acho que a falta de perspectiva dos jovens, acaba levando eles para o crime, vender drogas é mais fácil do que procurar emprego. É, e ai tem a segurança, falta de trabalho. Tivesse emprego para os jovens, e ai eu defendo as escolas técnicas, porque ele já sai da escola com uma profissão e fica mais fácil dele procurar um emprego (...). Hoje em dia eles terminam o ensino médio e não sabem o que fazer. E é isso, eu acho que é a falta de segurança, mas ela vem também pela falta de emprego. Por essa falta de perspectiva do jovem é uma coisa que acaba levando a outra.

Para “V.”, um dos maiores problemas enfrentados pela comunidade é a violência que ocorre entre os jovens – violência aliada ao consumo de drogas. “B.” estabelece uma relação entre o consumo de drogas pelos jovens com a falta de perspectivas destes, que se rendem a criminalidade ao invés de tentar se inserir no mercado de trabalho. Para “B.”, a falta de emprego contribui com a falta de segurança; profissionalizar os jovens que estão no Ensino Médio seria uma forma de incluí-los no mercado de trabalho depois de formados.

“PE.”: E hoje quais são os problemas, em sua opinião, vivenciados no Paranoá?

“C.”: Hoje é o principalmente o lazer, porque com a gente, igual eu falei, existia muita coisa ruim lá também [antiga Vila Paranoá], mas muita coisa boa. Hoje eu sou um pai de família, tenho meus filhos, mas os meus filhos vive trancado, não tem um lazer, não tem um meio deles se diverti, meus filhos são criado aqui trancado. E o colégio também, que antes quando a gente participava da colônia de férias era feito também pelo colégio, depois terminava as aulas, acontecia essa colônia de férias que a gente não ficava em casa. Então hoje não tem mais isso, acabo o lazer o investimento pra juventude depois que terminasse as férias dos alunos, não tem mais investimento pro lazer dos jovens aqui do Paranoá. [...] porque hoje em dia se você não ajuda esses jovens, principalmente aqui do Paranoá eles vão ir pra outro lado, principalmente o das drogas, e o que mais está acontecendo aqui no Paranoá é isso, porque não tem um lazer, não tem como buscar o jovem pra outro lado, eles tão caindo na droga porque hoje em dia pra levar um jovem desse pro tráfico, pra uma, pra ganhar um dinheiro fácil [...].

“C.” destaca entre os problemas vivenciados pelos moradores da cidade, a falta de lazer, que segundo o entrevistado, atinge principalmente os jovens que não encontram uma atividade para fazer. Como exemplo, “C.” aponta para os seus filhos, que são obrigados a ficar trancados em casa devido o não provimento de lazer, e relembra saudosamente das colônias de férias que participou nas escolas da antiga Vila Paranoá. Para aquele participe da pesquisa, o não investimento em lazer pode levar os jovens “para o outro lado”, ou seja, o das drogas e da criminalidade.

“C.”: [...] e também pra, porque existe um negócio aí, porque antes a gente trabalhava né, o jovem podia trabalhar, haa eu quero arrumar um dinheirinho pra fazer coisa, ia lá trabalhava, fazia uma coisinha, hoje em dia esse conselho que não deixa mais as crianças trabalhar, o Conselho Tutelar num deixa, porque antes eu trabalhava, antes eu podia fazer alguma coisinha, ganhava um dinheirinho, mas hoje o jovem já não pode, como acontece uma vez um menino falou C. hee... deixa eu te ajudar ao menos a mexer essa massa aqui é porque eu to precisando de cinco reais pra mim comprar um negócio pra minha Irmã. Ai eu falei: não toma o dinheiro, mas eu não vou botar você pra trabalhar comigo, porque se eu colocar você pra trabalhar comigo vai, num vai dar certo pra mim, mas no meu caso antes eu fui criado assim, eu era novo trabalhando em todo o tipo de serviço, ninguém me impedia de trabalhar, e colocava o meu dinheiro no bolso. Agora o sistema, muitas coisas tá fazendo com que o jovem quer ganhar o dinheiro, mas não pode porque o sistema não deixa. Então, eu aprendi a trabalhar quando eu era jovem, eu aprendi a trabalhar quando eu era mais novo, então eu acho o seguinte, tem muitas formas de evitar muitas coisas, mas eu acho que tirar um meio, porque hoje eu não posso nem pegar meu filho pra trabalhar comigo, porque pode vir o conselho né? O conselho e não tirar, não deixar eu colocar o meu filho pra trabalhar, mas como eu posso ensinar o meu filho a ter uma profissão, se acontece uma coisa dessa.

“C.” relembra que começou a trabalhar quando ainda era jovem, mas que atualmente os jovens não podem aprender uma profissão porque o Conselho Tutelar repreende tal ação. Percebe-se que, na verdade, há no pensamento de “C.” uma

interpretação errônea, bastante difundida no senso comum, acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que no seu art. 60, estabelece a proibição de qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

“C.” acredita que existe uma relação entre a falta de lazer, a não ocupação no mercado de trabalho e a segurança, uma vez que os jovens de uma determinada comunidade, não tendo lazer e não tendo trabalho, tornam-se alvo fácil do tráfico de drogas.

“PE.”: Então eu percebi que o senhor fez essa relação entre a falta de lazer, com o não poder trabalhar, com a questão da segurança, é isso?

“C.”: Principalmente a falta de lazer, o jovem aqui não tem lazer. O Paranoá tá pedindo socorro. Porque quem conhece o Paranoá desde da... que a gente saiu de lá de baixo e a invasão, tinha muita coisa que atraía o jovem pro lazer, porque o problema é as férias dos alunos. Se os alunos não tem férias. Não tem nada pra atrair pra fazer uma coisa diferente eles ficam na rua, aí onde vão entrar nas drogas, na prostituição, hee... vão servir de aviãozinho. Então eu acho que tem que trabalhar muito essa questão aqui no Paranoá, pra atrair esses jovens pro outro lado.

O que chama atenção na fala de “V.”, “B.” e “C.” é a relação estabelecida entre segurança e juventude e, de fato, o que hoje vivenciam e identificam como sendo um dos maiores problemas da comunidade é constatado por órgãos governamentais e não governamentais, que produzem dados estatísticos sobre a população brasileira.

Existe um bom número de estudos e um alto nível de consciência pública sobre a elevada concentração dos homicídios na população jovem do país, embora, pelos dados atuais, esse nível de consciência não tenha sido traduzido ainda em políticas de enfrentamento que consigam reverter o quadro atual. Pelo contrário, a vitimização juvenil no país continua crescendo, sendo claro indicar da insuficiência dessas políticas (WAISELFISZ, 2011, p. 70).

De acordo com os dados apresentados pelo Mapa da Violência 2012 (WAISELFISZ, 2011, p.66-70), no ano 2000, a Taxa de Homicídios Jovem – indivíduos de 15 a 24 anos – registrou 51,35%, enquanto a Taxa Não-Jovem registrou 20,53%. Dez anos depois, a desigualdade se manteve: 52,35% e 20,45%, respectivamente. A maioria das vítimas por homicídio são homens. Segundo dados de 2010, “dos 49.932 homicídios registrados pelo SIM²⁰, 45.617 pertenciam ao sexo masculino (91,4%) e 4.273 ao feminino (8,6%). E, historicamente essas proporções não mudam praticamente de um ano para outro”.

²⁰ SIM – Sistema de Informações sobre Mortalidade.

Dayrell e Gomes (2002) traçaram o conceito de juventude levando em consideração dois aspectos: as transformações biológicas pelas quais os indivíduos passam em determinada fase da vida e que, portanto são universais, e a construção social da juventude, que pode variar de acordo com o tempo histórico, sociedade, grupo racial, religião. Os jovens citados pelos entrevistados são moradores da periferia de Brasília-DF, possuem baixa renda familiar e são, em sua maioria, pretos e pardos, como mostram os dados publicados em 2011 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN):

Na população jovem de baixa renda das 15 RAs [Regiões Administrativas] selecionadas predomina aqueles de cor parda/mulata (65,3%), que somados aos pretos (17,3%), totalizam 82,6%, atestando a forte vinculação entre baixa renda e estes dois segmentos da população [...]

Os pardos/mulatos são maioria em quase todas as RAs, com exceção de Sobradinho II, onde prevaleceu os de cor preta. São significativos os contingentes de cor preta no Paranoá (31,3%), Varjão (29,4%), e Itapoã²¹ (28,9%) (FERREIRA, 2011, p. 48) [Grifo nosso].

Compreende-se, então, que os problemas citados pelos entrevistados – falta de segurança, lazer, emprego e consumo de drogas – atinge principalmente os jovens negros moradores da cidade. O Mapa da Violência²² (WAISELFISZ, 2011, p. 23-61) oferece dados referentes ao DF que reforçam tal afirmação:

Tabela 6. Número de Homicídios por Unidade da Federação e Região. Brasil. 2000/2010.

UF Região	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Distrito Federal	770	774	744	856	815	745	769	815	873	1005	880

Fonte: SIM/SVS/MS

²¹ Grande parte dos jovens e crianças em fase escolar que moram na cidade do Itapoã-DF fazem parte do corpo discente do Paranoá-DF.

²² As tabelas completas, com dados de todo o Brasil, encontram-se em anexo.

Tabela 7. Número de Homicídios na População Total por Raça/Cor. Brasil, 2002/2010.

UF/Região	Número de Homicídios					
	Branços			Negros		
	2002	2006	2010	2002	2006	2010
Distrito Federal	103	90	112	632	674	760

Fonte: SIM/SVS/MS.

A tabela 6 destaca um número crescente de mortes por homicídio no DF, no período de 2000 a 2010. No ordenamento das Unidades Federativas (UF) por taxa de homicídio, no ano 2000, o DF ocupava a sétima posição e, em 2010, a décima posição (WAISELFISZ, 2011, p.25). Vale ressaltar que a maioria das vítimas são jovens entre 15 e 25 anos do sexo masculino.

A tabela 7 complementa as informações da tabela anterior, apontando, com números alarmantes, que grande parte das vítimas é negra. O ordenamento das UFs, segundo taxas de homicídio branco e negro (em 100 mil), revela que o DF ocupa a décima sexta posição em relação às taxas de homicídio branco. Quando se trata da população negra, o DF sobe para a quinta posição (WAISELFISZ, 2011, p. 25). A partir daí, infere-se que os problemas citados pelos entrevistados, vivenciados pela comunidade do Paranoá-DF, são também raciais.

Principais vítimas da violência urbana, alvos prediletos dos homicidas e dos excessos policiais, os jovens negros lideram o ranking dos que vivem em famílias consideradas pobres e dos que recebem os salários mais baixos no mercado. Eles encabeçam, também, a lista dos desempregados, dos analfabetos, dos que abandonam a escola antes do tempo e dos que tem maior defasagem escolar (BENTO, BEGHIN, 2005, p. 194).

A união de diversos fatores como o racismo institucional, as discriminações raciais vividas nos diversos espaços sociais de convivência e a ausência de políticas públicas eficazes, com recorte racial, contribuem para a manutenção do quadro de violência e segregação a que os jovens negros estão submetidos. Mas, um fator que não poderia deixar de ser mencionado no presente estudo é o “ambiente escolar pouco hospitaleiro para os negros, que engendra a evasão ou torna a trajetória educacional mais acidentada” (BENTO, BEGHIN, 2005, p. 195).

6.1.2 Saúde e educação

De maneira isolada, sem relacioná-la a população jovem, “M.F.” aponta a segurança como sendo um dos problemas enfrentados pela comunidade. Outro problema citado pela entrevistada é a demora no atendimento recebido no hospital e a consequente ausência de profissionais. Durante décadas, a população da localidade em análise teve que se deslocar para unidades médicas de outras cidades, principalmente no Plano Piloto de Brasília-DF, para conseguir atendimento médico e, atualmente, mesmo possuindo um hospital, a falta de atendimento ainda persiste.

“PE.”: No Paranoá agora, quais são os problemas que a senhora acha que a comunidade convive?

“M.F.”: Segurança e hospital. A gente vai no hospital e não tem médico, não tem enfermeira hoje em dia. Você pra ser atendido você fica lá e fica e fica. Você entra oito horas da manhã e sai onze horas da noite.

É de conhecimento geral – e fato amplamente difundido pela mídia – a situação caótica em que o sistema público de saúde brasileiro se encontra, principalmente nas cidades periféricas, onde se concentra a população pobre. Ao abordar a questão da saúde da mulher negra, o quadro se mostra ainda mais preocupante, como revelam os trechos destacados a seguir, retirados do “Dossiê Sobre a Situação das Mulheres Negras Brasileiras”, preparado pela Articulação de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB) para apresentação em audiência perante a Comissão de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), publicado em julho de 2007:

Dados de 2000 indicam que 7,7% das gestantes negras não fizeram nenhum exame pré-natal, em comparação com 2,8% das gestantes brancas.

73,1% das brancas foram informadas sobre os sinais do parto e 83,2% receberam informações sobre a alimentação adequada durante a gravidez; já entre as negras, esses índices foram inferiores: 62,5% e 73,4%, respectivamente.

18,3% das negras não foram informadas da importância do exame pré-natal e 5,1% delas não o fizeram. Entre as brancas esses índices foram de 14,8% e 2,5% respectivamente.

46,2% das brancas puderam ter ao lado o companheiro ou alguém da família na hora do parto, enquanto isso havia sido permitido a apenas 27% das negras.

Entre as mulheres negras, 44,5% jamais haviam realizado o exame clínico das mamas, contra, contra 27% das brancas.

Segundo o Ministério da Saúde, a taxa de mortalidade materna na região Sudeste é mais que o dobro para as mulheres negras em comparação com as mulheres brancas.

No Rio de Janeiro, segundo pesquisa realizada pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), 31,8% das mulheres negras, 28,8% das pardas e 18,5% das brancas não conseguiram ser atendidas na primeira maternidade procurada.

13,5% das brancas não receberam anestesia no parto normal, contra 21,8% das negras.

Em Santa Catarina, as mulheres negras representam 10,3% da população total do estado, mas respondem por quase 40% dos óbitos maternos ocorridos em 2005.

A vida com HIV apresenta-se especialmente difícil para as mulheres negras. Pesquisas realizadas no Rio de Janeiro e em São Paulo mostram que as mulheres negras doentes de AIDS enfrentam muito mais dificuldades em busca de internação e tratamento que as demais. Em sua maioria as negras tiveram um diagnóstico tardio – provocado pelo próprio adoecimento ou o adoecimento ou morte do parceiro ou do filho – e não receberam orientações corretas e adequadas antes e depois de confirmada a sorologia positiva. (ARTICULAÇÃO DE MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS, 2007, p. 26-29).

Conforme o exposto é possível perceber o modo como o racismo institucional opera no sistema de saúde. Existem ainda aquelas doenças que prevalecem entre a população negra, mas que muitas escolas de saúde não oferecem a devida atenção, tais como: hipertensão arterial, anemia falciforme, entre outras (BRASIL, 2005).

Quando questionada acerca dos problemas da comunidade, “P.” destaca o ensino e a saúde. É interessante perceber que mesmo fazendo parte da categoria de jovens, a entrevistada não cita diretamente a juventude e os problemas que têm sido enfrentados por essa categoria, como mencionados anteriormente. Mas quando “P.” relata sobre as melhorias do ensino, tais melhorias visam atingir principalmente os jovens.

“PE.”: Na sua opinião, quais são os principais problemas hoje vivenciados pelo Paranoá?

“P.”: Olha eu acho que é o ensino e a saúde. Eu acho que não é adequada ao que a comunidade... deixa eu ver como eu posso dizer... ao que a comunidade, tipo em termos de demandas, e questão de ensino é de qualidade mesmo. Eu acho que tem colégios particulares, que tem o que a gente aqui no Paranoá não tem, é laboratórios de informática, um espaço mais adequado pra fazer pesquisa física ou química. A questão de educação e saúde é onde está o déficit aqui, não só aqui no Paranoá, mas em diversos locais.

“S.” inicia seu relato abordando de maneira ampla a relação percebida entre a administração do Paranoá-DF e a comunidade. Pediu-se à mesma que tentasse listar os problemas detectados. “S.” apontou a falta de escola, as ruas esburacadas e a segurança, não estabelecendo nenhuma relação ou consequência entre os fatores destacados. Nota-se que “S.”, enquanto gestora, demonstra pouco envolvimento e/ou consciência da relação escola/comunidade.

“PE.”: Na sua opinião, hoje quais são os principais problemas vivenciados pela comunidade do Paranoá?

“S.”: Pela comunidade? Eu acho que a administração do... ela devia dar uma atenção maior para a situação do Paranoá. Eu acho que o pessoal hoje em dia, não só a administração do Paranoá, mas todos os governantes eles ficam focados só numa situação, assim só no eu e esquece da população. Quando é época de eleição todo mundo quer, conhece todo mundo a não sei quantos anos, mas eu to achando assim, que tá deixando muito a desejar, sabe. Não é só a atual, isso já vem de uns três anos pra cá.

“PE.”: Mas listando os problemas, quais você acha que existem?

“S.”: É, falta de escola, eu acho que tá assim muito esburacado o Paranoá. O asfalto assim tá muito decadente, sabe. Segurança, você vê policiais andando durante o dia, mas quando é a noite você quase não vê.

Verifica-se, portanto, que na opinião dos entrevistados, a falta de segurança, a violência recorrente entre os jovens, a ausência de lazer e emprego, e as deficiências no sistema escolar e de saúde, estão entre os problemas vivenciados pela comunidade. É de interesse do presente estudo saber como tais problemas comunitários que possuem uma relação intrínseca com a educação e com as relações raciais estabelecidas, estão sendo acolhidos pelo Conselho Escolar.

6.2 A forma de acolhida dos problemas sociais da comunidade pelo Conselho Escolar

“V.” e “B.” atuam na mesma instituição de ensino e afirmam que os problemas da comunidade não são discutidos pelo Conselho Escolar.

“PE.”: Os problemas da comunidade são discutidos pelo conselho escolar?

“V.”: Não nós ainda não discutimos isso não. Lá de fora não.

“B.”: Ahh, não.

“PE.”: Então esses problemas não são discutidos no conselho?

“B.”: Não.

“C.” também afirma que os problemas comunitários não são abordados no colegiado do qual faz parte: “Não. Não é discutido”. Embora sua afirmação seja negativa, a resposta de “C.” evidencia como o olhar da comunidade, voltado para o ambiente educativo, pode contribuir na solução de conflitos. O entrevistado mora em frente à escola, onde também funciona o seu salão de beleza. Observando a entrada e saída das crianças, principalmente aquelas que chegam de ônibus escolar, o mesmo percebeu o

quanto esse trajeto é perigoso e, na reunião do Conselho Escolar, pôde colocar o assunto em pauta e sugerir uma possível solução. Tal exemplo demonstra o poder de atuação da comunidade local no espaço escolar e o exercício do processo de gestão democrática.

“PE.”: Os problemas que o senhor relatou da comunidade são falta de lazer, a questão do trabalho, a questão da segurança, a questão da horta que o senhor falou que era bom, era um projeto bom. Então, o Conselho, nessa reunião que o senhor esteve, foram discutidos problemas da comunidade?

“C.”: Não, não é discutido. Da vez que eu tava agora foi discutido é fundos, questão de verba, não sei se foi daqui a mais pra frente se eu ainda tiver, porque é um tempo que fica, se vão discutir. Mas como eu fui nessa primeira reunião só discuti verbas, e a alguma coisa ai sobre os ônibus [ônibus que trás a crianças do Itapoã para estudar no Paranoá] que estão muito lotado e fica muita criança ai nesse negócio e fica perigoso quando as crianças desce do ônibus, vai passar a faixa, vir os carros. A gente falou também de mudança de lugar entrada ser pro outro lado que tem mais espaço. Ai do outro lado tem uma área bem ampla pros ônibus entra e os carros poderiam ficar aqui, mas os ônibus pra lá, a gente fazia outra entrada, passava o outro lado, a outra entrada e deixar duas entradas, aqui pros carros e pra lá pros ônibus.

“PE.”: Então a segurança das crianças foi discutida?

“C.”: Foi discutida, a gente colocamos isso em pauta porque eu já tinha avisado isso, inclusive quando alguns deles vem aqui cortar cabelo eu sempre tava falando, gente essa entrada do ônibus tem que ser pelo outro lado, porque eu como mexo também com comércio aqui, a gente vê que é muito perigoso. Eu fico sentado aqui reparando, já vi uma criança sendo atropelada aqui. Não machucou, mas o carro bateu, ela fez um jeito lá com que não machucasse, entendeu. Então isso é uma coisa que a gente tem que fazer até pra se precaver né, pra não acontecer coisa pior.

“M.F.” e “S.” também atuam na mesma instituição de ensino, mas as respostas se mostram contraditórias. “M.F.”, auxiliar de educação, afirma que os problemas da comunidade não são discutidos no Conselho Escolar, enquanto “S.”, gestora, afirma que os problemas são discutidos pelo colegiado e até cita um exemplo.

“PE.”: Os problemas da comunidade são discutidos no Conselho?

“M.F.”: Não.

“PE.”: Os problemas da comunidade são discutidos nas reuniões do Conselho?

“S.”: São discutidos. Aqui a gente tá com o caso de um aluno que a mãe veio aqui, reclamou que achou ele no lago né, ai falou que a culpa era da escola, porque ele não entrou na escola. Do portão pra dentro a responsabilidade é nossa, a gente tem que tomar conta, agora se ele sai de casa, dizendo que vem pra escola e chega até perto da escola, no portão e ele não entra, a responsabilidade não é minha.

“PE.”: Qual a idade do aluno?

“S.”: Ele tem nove anos. Foi ele, o irmão e outros alunos do CEF 03, que é uma escola de ensino, do CEF né, aqui próximo da gente. Eles estavam no lago, ai ela falou que se eles morressem afogados a responsabilidade era nossa, ai a gente tentou explicar, mas ela não quis nem ouvir. Mas a verdade é essa, porque como que você vai fazer com esse aluno, se você não sabe nem que ele tava ali, então é complicado.

“S.” afirma que sim, que os problemas da comunidade são discutidos no Conselho Escolar, mas no exemplo destacado pela mesma, a postura da escola contradiz tal afirmação, uma vez que aquela gestora deixa evidente que a responsabilidade é apenas da família e não dela, que ocupa a função de gestora e, portanto, representante do Estado – o que contraria as normas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no título III, que trata do direito à educação e do dever de educar, art. 5º, a saber:

Art. 5º. [...]

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Na escola em que “P.” estuda e representa o segmento de alunos, a entrevistada também afirma que os problemas da comunidade não são discutidos no conselho escolar: “Não. Os problemas da comunidade, não!” Corrobora-se então a idéia de que

A escola reproduz tanto as relações econômicas quanto as relações sociais que ocorrem na sociedade, com todas as suas contradições. Nela estão presentes os diversos interesses dos grupos sociais que evidenciam conflitos. E quando os conflitos inevitavelmente ocorrem na escola, há uma tendência ora de ignorá-los, ora de desconsiderá-los, ora de reduzi-los [...] (BRASIL, 2006, p.23).

Diante das respostas dos entrevistados, é possível concluir que os problemas que afetam a comunidade do Paranoá-DF não são discutidos no Conselho Escolar – problemas que contribuem com a manutenção das desigualdades entre negros e brancos e que possuem sua essência no racismo institucional, cuja principal função é manter os privilégios adquiridos ainda no período escravista.

6.3 O usufruto do espaço democrático

O processo de democratização da escola pública sempre esteve articulado ao processo mais amplo de democratização da sociedade brasileira e construção da cidadania participativa. Ao Conselho Escolar, enquanto instrumento da gestão democrática do ensino, cabem as funções deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras, como prevê o art. 1º. do Decreto nº. 29.207, de junho de 2008, que normatiza os Conselhos Escolares no DF, a saber.

- a) Deliberativa: quando decidem sobre o Projeto Político-Pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas [...]
- b) Consultivas: quando tem um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções [...].
- c) Fiscais: quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas [...]
- d) Mobilizadoras: quando promovem a participação de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades [...] (BRASIL, 2004a, p. 39)

Além das quatro funções supracitadas, o Conselho Escolar possui ainda a função político-pedagógica. “É política, na medida em que estabelece as transformações desejáveis na prática educativa. E é pedagógica, pois estabelece os mecanismos necessários para que essa transformação realmente aconteça (BRASIL, 2004b, p. 20).

Conforme o exposto, partindo das funções atribuídas ao Conselho Escolar, o terceiro objetivo específico do presente estudo busca investigar como o colegiado tem usufruído desse espaço democrático.

6.3.1 O que motivou sua participação no 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 colocarem.

“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 apóia 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 motivaram 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.

A participação de “C.”, membro da comunidade e pai de aluno, foi motivada principalmente pela intenção de resguardar a segurança do filho. No período em que ocorreram as entrevistas, a mídia estava noticiando a tragédia ocorrida com uma criança de nove anos, que veio a falecer na escola devido um choque elétrico: “Porque esse negócio do colégio lá da 14 que morreu essa criança, me falaram também que os fios do colégio tá tudo desencapado.” Outro episódio também noticiado pela mídia e que serviu de exemplo para “C.” justificar sua participação foi a bomba encontrada em outro colégio da cidade: “A gente vê muita coisa acontecendo, igual essa vez que fiquei sabendo que foi encontrada uma bomba no colégio isso ai deixou a gente preocupado porque é nossos filhos que tá lá dentro”.

“PE.”: O que motivou o senhor a estar participando do Conselho? Por que participar desse Conselho Escolar?

“C.”: Eu sou pai de aluno, eu acho o seguinte, hee... o colégio, os pais têm que estar sempre presente no andamento do colégio. Porque como aconteceu essas coisas aí que, aconteceu uma morte ali na 14 [Escola Classe 04 do Paranoá] Então tudo isso a gente tem que ver, porque é a vida dos nossos filhos que tá ali. Então é o colégio, é da gente, a gente somos pais então a gente tem que se preocupar coisas que... a gente vê

que tem muitas coisas ainda que precisa mudar, tem muita coisa que precisa ser mudado, tem muita coisa que a sociedade principalmente e os professores, os diretores deve trabalhar mais, que melhore. Eu acho o seguinte, muitos pais acabam pegando os filhos, colocando lá dentro do colégio e achando que eles que tem que se virar, mas não é assim o modo de pensar, porque os pais é a gente né, os pais é a gente e a educação vem de berço, isso vem de casa principalmente, mas também eles pode fazer uma parte para que ajude a gente, para que ajude o pais, para que a gente possa só acrescentar, não para que eles só acrescentem em alguma coisa, a gente faz a nossa parte e o colégio acrescenta outra. A gente vê muita coisa acontecendo, igual essa vez que fiquei sabendo que foi encontrada uma bomba no colégio [na semana da entrevista a mídia noticiou que havia sido encontrada uma bomba caseira no colégio Darcy Ribeiro localizado na zona urbana do Paranoá] isso ai deixou a gente preocupado porque é nossos filhos que tá lá dentro e a gente vê hoje em dia como tá as pessoas, não é nem o mundo, porque o mundo tá do mesmo jeito, mas as pessoas tá muito diferente, tão mudando bastante, acabou o amor, hoje em dia quase ninguém, muita gente não tem amor pelo próximo, mas é, eu creio que tenha que ter mais segurança. A gente faz, é uma coisa até chata de falar, nos bancos a gente, a gente vê tem aquele detector de metais, tudo isso, mas hoje realmente no mundo que a gente tá vivendo e as pessoas que a gente tem hoje em dia tá perdendo o amor pelas pessoas, eu creio que a gente tem que reagir, porque senão hoje e amanhã a gente pode estar sofrendo.

É importante, porque a gente só sabe de alguma coisa se a gente tá lá dentro. Porque como passaram algumas coisas pra mim que eu não sabia, mas que eu já tava prestando atenção em algumas coisas que tá bem errado ai, porque esse negócio do colégio lá da 14 que morreu essa criança, me falaram também que os fios do colégio tá tudo desencapado, com esse tempo de chuva, ventilador já estourou. Então muita coisa que tá acontecendo ai né. Mas é bom a gente sempre tá sabendo disso. Eu fiquei preocupado, como pai eu fiquei preocupado.

“C.” demonstra ter consciência de que a escola é um bem da comunidade e que esta deve participar da sua rotina, a fim de conhecê-la melhor e promover as mudanças necessárias, e não um local onde os responsáveis depositam as crianças por algumas horas diariamente, retirando-as em seguida.

Por ser diretora da escola, a participação de “S.” no Conselho Escolar é obrigatória. Quando questionada sobre a importância da participação no colegiado, “S.” relata sofrer pressões advindas dos demais colegas de trabalho e motivadas pelo desconhecimento da parte burocrática que permeia a gestão escolar. A participação no Conselho serviria para eles “verem a outra realidade”. Acusada por uma professora de ter esquecido o que “é ser professora”, “S.” defende a idéia de que a cada dois anos deveria ser escolhido um professor para o cargo de direção, o que proporcionaria o conhecimento da rotina de um gestor.

“PE.”: Na sua opinião, por que é importante participar do Conselho? Qual a importância do Conselho?

“S.”: Pra eles [demais segmentos do conselho] verem a outra realidade, porque às vezes, eu mesma, quando estava em sala de aula, eu reclamava muito, porque que não pode comprar isso, porque que o que, eu achava que eles ficavam segurando dinheiro enquanto direção, e a realidade não é essa, existem várias coisas que você não pode comprar enquanto você está aqui, por causa é do PDAF [Programa de Descentralização Administrativa e Financeira], essas coisas assim, porque tem uma listagem que você não pode e tem umas até absurdas que você pode, como óleo de avião, essas coisas assim, que eu nunca vi. E assim, é bom pra elas [professoras] saberem o que acontece na direção. Na verdade, Cristiana, tem muitas delas aqui, que eu achava que tinha que ser a cada dois anos um professor (no cargo de diretor/a), tinha que vir pra cá entendeu, porque eu escutei esses dias uma professora falando, nossa você esqueceu o que que é ser professora. Você está totalmente enganada, pelo contrário, a gente luta por vocês, só que assim, é tanto documento, é tanta papelada, é tanta coisa que você tem pra resolver num dia só, que você não tem tempo para sentar na sala dos professores para conversar e ai fica parecendo que você esta se afastando deles, entendeu? É porque essa parte burocrática é muito complicada.

Segundo Paro (2007), o Diretor representa o Estado dentro da instituição de ensino, devendo sempre responder aos interesses deste, mesmo quando contrariem os interesses dos colegiados presentes nas escolas. Muitos dos conflitos relatados por “S.” se devem à necessidade de atender ao que é estabelecido pelo Estado, mas que em diversas situações não satisfazem as necessidades reais das escolas, uma vez que se compreende que “óleo de avião” não é uma prioridade no contexto pedagógico.

Diferentes foram os motivos que levaram esses atores sociais a ingressarem nos Conselhos Escolares: imposição, convite, “por que ninguém mais quis”, para acompanhar a rotina escolar, preocupação com a segurança e ser membro nato. Conhecer tais motivações pode auxiliar na compreensão da atuação e do posicionamento dos conselheiros escolares entrevistados.

6.3.2 A dinâmica das reuniões do Conselho Escolar e os assuntos discutidos

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 têm, 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, as 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 as 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.

Com a pesquisa em curso, foi possível o acesso ao livro ata do Conselho Escolar e ao livro ata das reuniões pedagógicas, pois os registros estavam misturados nos dois livros, o que dificultou a identificação. Após o encontro que elegeu “V.” e “B.” como membros do Conselho, encontram-se os seguintes registros:

Quadro 4 – Atas das reuniões do Conselho Escolar.

Data	Assuntos discutidos
20 de outubro de 2010	Eleição dos membros do conselho para o biênio de outubro de 2010 a outubro de 2012; Posse dos membros; Distribuição de funções.
9 de novembro de 2010	Discutir a situação de um servidor da área da limpeza que não tem contribuído de maneira satisfatória;
21 de fevereiro de 2011	Questões pedagógicas relacionadas à matrícula dos alunos especiais e alunos que moram em abrigos;

Da posse dos membros entrevistados, no dia 20 de outubro de 2010, até o momento da leitura das atas pela pesquisadora, no dia 13 de dezembro de 2011, haviam sido registradas apenas três reuniões do Conselho Escolar. Na reunião que ocorreu no dia 9 de novembro de 2010, ficou decidida a devolução do servidor diante da seguinte justificativa:

O servidor não tem contribuído com o trabalho requerido de forma satisfatória, pois tem faltado sem justificativa ao trabalho, saído antes do tempo, não fazendo atendimento aos alunos e não participa das reuniões e das atividades do cotidiano escolar. A escola necessita de um profissional que se envolva e pelo menos tente resolver os muitos problemas enfrentados como a indisciplina, a evasão escolar, as faltas dos alunos, e muitos outros problemas que envolvem os trabalhos do orientador (Ata da reunião pedagógica do dia 9 de novembro de 2010).

Ao justificar a devolução do funcionário, os membros presentes nesta decisão acabaram ressaltando diversos problemas vivenciados cotidianamente pela escola, entre eles, a evasão escolar – um dos elementos que alimentam as desigualdades escolares entre negros e brancos, mas que não foi discutido nas reuniões promovidas no Conselho, tão pouco objeto de novas reuniões, o que remete novamente à frase ironizada de “B.”: “Não sei se a escola não tá tendo problemas (risos)”. Outro fator vinculado a evasão escolar dos alunos negros, que tem ocorrido na escola, mas que não foi tratado em

nenhuma reunião do Conselho é a violência presente no interior da mesma, como evidencia o registro de uma reunião pedagógica, com a presença dos responsáveis, realizada no dia 13 de junho de 2010, antes da posse dos membros do colegiado, o que indica que não houve uma continuidade nos debates e ações a serem empreendidas.

Para tratarmos de assuntos relacionados a indisciplina na escola, foram feitas as devidas apresentações e boas vindas dos pais. A fala inicial foi de pedido de ajuda dos pais e sugestões dos mesmos para solucionar os problemas. Os pais se mostraram conscientes dos problemas de violência que ocorre na escola, relatando alguns casos ocorridos no primeiro semestre [...] (Ata da reunião pedagógica do dia 13 de junho de 2010).

“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...

“S.”, gestora da mesma instituição de ensino, ressalta que costumam ocorrer reuniões anteriores ao encontro do colegiado, com o grupo de gestão, e reuniões posteriores, com os professores. Segundo aquela gestora, é uma forma de manter os professores informados sobre as ações do Conselho, “porque às vezes fica parecendo que só a Direção que faz parte, e que o Conselho não interfere em nada”.

“PE.”: Então você na verdade representa a parte de gestão da escola. Vocês se reúnem antes das reuniões do Conselho para conversar sobre o que vai ser levado, o que vai ser discutido?

“S.”: O grupo de gestão?

“PE.”: Isso.

“S.”: Se reúne.

“PE.”: Então depois isso é passado também para os professores?

“S.”: É. Toda vez que a gente faz uma reunião com o Conselho Escolar, depois numa reunião coletiva a gente passa para os professores o que foi decidido, o que que foi organizado o que que não foi. Porque às vezes fica parecendo que só a Direção que faz parte, e que o Conselho não interfere em nada.

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.

Segundo “S.”, as reuniões são marcadas apenas quando se tem uma situação a se resolver e destaca que as professoras decidiram, inclusive, montar uma chapa e se candidataram as eleições do Conselho para acompanhar de perto como os recursos financeiros recebidos pela escola estavam sendo gastos.

“PE.”: E como que acontecem essas reuniões? Elas são marcadas ou só acontecem quando tem um problema?

“S.”: Elas sempre são marcadas quando tem uma situação para se resolver, ou financeiramente quando chega verba, o que que vai comprar, como é que vai fazer né, ou quando tem alguma questão assim de aluno pra resolver.

“PE.”: De maneira geral, você já até falou um pouco, mas o que costuma ser discutido no Conselho?

“S.”: É essa situação assim né, de verba principalmente, porque elas (professoras) montaram uma chapa para participar do Conselho porque elas queriam saber como que era gasto o dinheiro, com o que que podia gastar o dinheiro, queriam estar mais inteiradas da situação da Direção. O que que a Direção fazia, com relação ao financeiro. E pra resolver questão de aluno.

De acordo com livro ata do Conselho Escolar em que “M.F.” e “S.” atuam, foram abordados os seguintes pontos nas reuniões:

Quadro 5 – Atas das reuniões do Conselho Escolar.

Data	Assuntos discutidos
19 de novembro de 2010	Eleição dos membros para o biênio (2010-2012); Distribuição dos cargos e funções aos membros eleitos;
08 de dezembro de 2010	Reunião extraordinária para discutir a permanência, ou não, da equipe gestora;
25 de fevereiro de 2011	Reunião com a presença do Diretor da Regional de Ensino do Paranoá e membros das quadrilhas de Festa Junina local para decidir se a quadra da escola seria cedida para os ensaios;
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;
10 de outubro de 2011	Reposição das aulas devido às paralisações;

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.

“C.”, que representa os membros da comunidade local, diz não haver reuniões entre ele e os representados. Na verdade, durante todo o tempo de mandato – desde o início no primeiro bimestre de 2011 até o momento da entrevista, “C.” só havia sido convidado para participar de uma reunião do Conselho Escolar.

“PE.”: O senhor representa na verdade todos os pais, o senhor está ali na figura de pai, mas representa todos os outros do matutino, vespertino. Vocês se reúnem antes para estar discutindo alguma coisa pra levar pro Conselho?

“C.”: Não.

“PE.”: Não há essas reuniões anteriores, nem posteriores?

“C.”: Não, oh, não. Eu só fui a uma reunião do Conselho. Quando eu fui nessa reunião agora ela falou que, que a diretora falou que, tem um certo tempo que o Conselho saiu depois entra outros, inclusive foi nesse que eu vim nessa vez agora.

“PE.”: O senhor está a quanto tempo no Conselho?

“C.”: Tem pouco tempo. Esse ano entrei agora.

Ao tentar relatar quem estava presente na única reunião da qual participou, “C.” demonstrou não conhecer todos os outros integrantes do Conselho, até mesmo os que assim como ele, representam a comunidade local: “[...] nesse dia tava, tava só eu, creio que só um pai, não sei se os outros, porque os outros trabalha no colégio mesmo”. Essa ausência de encontros não permite que ocorra uma interação entre representantes e representados e entre os diferentes segmentos que fazem parte do colegiado. O fato de não estar inserido diariamente na rotina escolar, assim como os demais membros que atuam na escola, reforçam a importância de haver reuniões com a participação de “C.”, não apenas para que este conheça os problemas vivenciados pela escola, mas para que esteja ciente da sua função e do poder de atuação que seu cargo possui.

“PE.”: O senhor já até falou um pouco como acontecem essas reuniões. O senhor só participou de uma?

“C.”: Particpei de uma reunião, no caso nesse dia tava, tava só eu, eu creio que só um pai, não sei se os outros, porque os outros trabalha no colégio mesmo lá, que é trabalhando lá dentro do colégio e um pai que eu vejo lá direto. Não sei se ele trabalha, creio que ele parece que vai mexer com um negócio da parte de jardim lá, mais fora isso eu não vi outro diferente.

Então me passaram algumas coisas, as verbas que entrou, algumas coisas passo, mas só que passo assim por boca, eu não vi nada escrito, eu não vi nada em mão, é, eu quero ver, eu quero ver porque eu quero

estar mais a par do que tá acontecendo, qual o fundo, qual o tipo de dinheiro, eu fiquei horrorizado com o valor que me passaram que o colégio recebeu. Porque sete mil reais, sete mil reais foi o valor que me passaram para fazer várias coisas nesse colégio, disse que nesse colégio tem até puxadinho, eu vi lá realmente tem até puxandinho, mas foi sete mil reais que receberam eu não sei se ia receber mais, assim comentaram que iam receber, mas eu ouvi só no falar, na boca, não falaram mais nada, mas assim, a gente que somos conselheiros, eu acho que tem que ter um papel né. Não é desacreditando, não é desconfiando da pessoa, mas é que hoje em dia é olho por olho, dente por dente. Então, acho que isso.

Segundo “C.”, na reunião foram discutidas principalmente as verbas que a escola havia recebido para investir no colégio. Sua crítica se pauta no fato de não ter tido acesso a nenhuma documentação escrita que comprovasse a verba recebida pela escola, apenas lhe foi dito o valor: R\$ 7.000,00.

Foi possível o acesso à ata da reunião em que “C.” esteve presente e na qual foram abordados os seguintes assuntos:

Quadro 6 – Atas das reuniões do Conselho Escolar

Data	Assuntos discutidos
29 de setembro de 2011	<p>A importância da participação do Conselho;</p> <p>Recursos recebidos pela escola em 2011;</p> <p>Recebimento do PDAF;</p> <p>Pagamento de contas e compra de materiais de manutenção;</p> <p>Discussão sobre os espaços improvisados da escola e que abrigam turmas, tais como, a sala de latão e as salas de ensino especial que tiveram seus espaços reduzidos;</p> <p>As péssimas condições da rede elétrica da escola, que já teve três ocorrências de curto elétrico;</p> <p>Entrada e saída dos alunos que utilizam transporte escolar;</p> <p>Mudança da entrada dos alunos para a rua oposta, criando um novo portão;</p> <p>Espaço para que ocorra a real implantação da educação integral, que atualmente utiliza espaços improvisados e cedidos pelos parceiros;</p> <p>Necessidade de adquirir produtos eletrônicos e materiais esportivos para desenvolver o PPP, o projeto da Escola Integral e Escola Aberta;</p> <p>A ata será demandada para atender o que exige as prestações de contas do PDDE/ FNDE [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação] /PDDE-FEFS [Funcionamento de Escolas nos Finais de Semana] /PDDE Educação Integral e PDAF.</p>

A referida reunião ocorreu após o acidente com uma criança (o falecimento da mesma devido um choque elétrico) na Escola Classe 04 do Paranoá-DF, como citado anteriormente por “C.”, o que influenciou a discussão de alguns pontos, como por exemplo, os espaços improvisados da escola, uma vez que o acidente ocorreu em um “puxadinho” construído na escola e que não fazia parte da planta original, e as péssimas condições da rede elétrica ali existente. Os famosos “puxadinhos” tornaram-se comuns nas escolas públicas do DF, que para tentar atender a demanda, acabam construindo espaços improvisados que, em muitos casos, não atendem as condições de segurança exigidas. Mas o fato é que mesmo tendo consciência da precariedade destes espaços e das condições em que a rede elétrica se encontrava – três ocorrências de curto elétrico – o tema em questão só foi objeto de discussão com os membros do Conselho no ano de 2011, após o acidente.

O que também chama a atenção é a quantidade de temas que foram discutidos durante um único encontro, que vão desde a importância do Conselho Escolar até a prestação de contas do ano letivo. É possível perceber que muitos dos problemas tratados se fazem presentes desde o início do ano, mas em nenhum momento é relatado na ata o que foi feito para tentar superar tais dificuldades, como por exemplo, o desenvolvimento da escola integral em espaços improvisados e a organização da entrada e saída dos alunos que moram na cidade do Itapoã-DF e utilizam o transporte escolar.

Em relação ao Conselho Escolar, “P.” faz parte do segmento de alunos e 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, apenas os 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 tá 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 de ver essa questão, é... de transmitir o que tá 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 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:

Quadro 7 – 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 dos conselheiros. 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”.

6.3.3 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 dos conselheiros 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.

O caso de “C.”, representante da comunidade local, não se mostra diferente. Além de não ter participado do processo de elaboração, acompanhamento e avaliação, o entrevistado demonstra desconhecer o que é o PPP de uma escola, confundindo o documento com pequenos projetos que ocorrem durante o período letivo e que são uma extensão do PPP em ação. Vale ressaltar que “C.” participou somente de uma reunião durante o ano – as informações que este possui acerca dos ‘projetos’ de conhecimento lhe foram passadas nesse momento.

“PE.”: E assim, toda escola tem que ter um projeto e ele é feito no início do ano e os pais tem que ter conhecimento desse projeto. É como se fosse um plano de tudo que a escola vai fazer durante o ano inteiro. O senhor chegou a participar da construção desse projeto? O senhor conhece o Projeto Político Pedagógico da escola?

“C.”: Você fala em qual área? De ensino, de brincadeiras?

“PE.”: É um projeto geral que traz um pouco da história da escola, o que ela pretende fazer durante o ano; quais são os projetos que a escola pretende fazer; o que pretende construir na escola. Por exemplo, o senhor falou do portão. Então, a escola pretende mudar o portão?

“C.”: Essa parte a gente discutiu, a gente discutiu também os projetos que vão ter lá que de canto, de música e creio que parece que é de futebol. Né, tão comprando as redes, tão comprando bolas, o violão ela me falou que já tinha três violão. Inclusive a gente deu uma idéia também, porque a gente mexe também com um negocio de música, trabalhos dá, dá parte de música, minha filha mexe, a gente todo mundo mexe, mas tem um certo valor que eles pagavam, por exemplo, quem vai mexer com a horta, tem um certo valor, mas pra pessoa tomar de conta.

É muito pouco, é muito pouco, como também veio muito pouco dinheiro pra essas coisas, eu creio que não dá realmente pra pagar nada. Ela me falou aquele valor não dá pra pagar nada. Realmente tem que ser mais doação, mas isso foi colocado sim, o plano, tudo que passou. Dessa vez agora me passaram sim.

Entre os objetivos específicos evidenciados no PPP da escola analisada, tem-se o seguinte: “Assegurar e garantir uma Escola participativa onde corpo docente, auxiliares, corpo discente, pais possam contribuir para a melhoria e qualidade do ensino”. O relato de C. revela que tal objetivo específico não tem sido cumprido de maneira efetiva. No item que trata das instituições escolares, novamente é possível inferir que a prática contraria o planejamento, pois o PPP da instituição assim destaca:

A criação de instituição na Escola, como a A.P.M, Conselho Escolar e outros, promove a melhoria da qualidade do nosso trabalho e são importantes pois dinamizam e ajudam a efetivação do processo pedagógico, administrativo e financeiro da escola.

Neste contexto ainda é notório a necessidade de uma maior participação de todos em busca de ações para o fortalecimento dos conselhos escolares para que estes atores sejam pessoas atuantes não apenas no processo financeiro mas principalmente no planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos pedagógicos e administrativos da escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO).

Ao visitar a escola em que “M.F.”, auxiliar de educação, e “S.”, diretora, trabalham, 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. Na entrevista com “S.”, que ocorreu no dia 20 de outubro de 2011 – a pouco menos de dois meses do término do ano letivo – foi possível confirmar tal informação.

“PE.”: E com relação ao Projeto Político Pedagógico, houve uma construção do grupo, o grupo participou?

“S.”: Começou a ser construído, mas não foi terminado.

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 os atores sociais negros entrevistados fazem parte. Os segmentos de alunos, membros da comunidade e auxiliares de

educação continuam marginalizados em tal processo de construção. E o que dizer de uma escola que há dois anos não utiliza como recurso esse elemento democrático?

6.3.4 A formação dos conselheiros escolares

De acordo com o art. 3º, parágrafo único, da Lei de Gestão Compartilhada, “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.

“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.

“S.”, gestora da escola em que “M.F.” trabalha, ressalta que as professoras – que haviam montado uma chapa para ingressar no Conselho Escolar – tiveram acesso aos livros do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, mas o que se constatou é que tal acesso ficou restrito as professoras, considerando-se que não houve estudos em grupo ou disponibilização desse material para outros segmentos, como o de auxiliares de educação, por exemplo, representados por “M.F.”.

“PE.”: Tem um programa do MEC [Ministério da Educação] voltado para a formação de conselheiros escolares. Alguém da escola participou, você participou?

“S.”: Olha eu não sei se elas [professoras] chegaram a participar, mas elas entraram no site do MEC, fizeram a inscrição e pegaram esses livros. As conselheiras né, a presidente do conselho ela pegou.

O caso de “C.”, membro da comunidade local, que teve sua atuação restrita a um encontro, e de “P.”, estudante do Ensino Médio, não se mostram diferentes. Ambos não participaram de cursos de capacitação ou grupos de estudos.

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

“C.”: Não;

“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 reincidem 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.

Conclui-se, portanto, que nas instituições de ensino em que os atores sociais negros atuam, os Conselhos Escolares não demonstram atender a todas as funções que lhes são destinadas por lei. Evidencia-se a falta de integração entre representantes e representados dos diferentes segmentos, a ausência de encontros para se discutir as ações planejadas no PPP que, aliás, não contou com a participação efetiva da comunidade escolar e local, que deixaram de exercer sua função político-pedagógica.

Os três objetivos específicos delineados na presente pesquisa buscaram responder a questão “Qual a participação dos atores sociais negros no Conselho Escolar?”. Investigar e compreender tal participação contribui não apenas com aplicabilidade dos mecanismos de democratização do ensino e construção da cidadania participativa. O enfoque racial aqui traçado evidencia que é possível e necessário se pensar em políticas educacionais universalistas com recorte racial, uma vez que a atual organização do sistema de ensino brasileiro proporciona a manutenção das desigualdades educacionais entre negros e brancos e interfere nos níveis de proficiência, independente da classe social do educando.

A pesquisa pode constatar que os diferentes atores sociais negros entrevistados conviveram e convivem com o racismo, preconceito e discriminação racial em diferentes espaços sociais e que tais experiências que interferem na construção social desses corpos costumam ser silenciadas e omitidas, mesmo quando ocorrem no interior das instituições escolares. E quando se trata das experiências raciais vivenciadas pelas mulheres negras, tais agressões são somadas, pois se tem ainda a discriminação de gênero. O ideal de branqueamento inculcado na infância induz a negação do corpo negro, que passa a ser rejeitado para ser aceito pelo outro. A suposta intimidade e o disfarce de

brincadeira ainda são utilizados para se evitar a discussão e ações político-pedagógicas que fazem parte das funções do Conselho Escolar.

Os problemas comunitários apresentados pelos entrevistados possuem uma relação intrínseca com os problemas raciais vivenciados pela população negra em todo país e mesmo estando vinculados às desigualdades educacionais entre negros e brancos e ao racismo institucional presente no meio escolar, estes continuam sendo ignorados pelo Conselho Escolar e não fazem parte da pauta de reuniões.

A não execução eficiente de todas as funções do Conselho Escolar, previstas tanto pela Lei nº. 4.036/2007, que estabelece a Gestão Compartilhada do Ensino, quanto pelo Decreto nº. 29.207/2008, que regulamenta os Conselhos Escolares do DF, compromete a participação plena dos atores sociais negros.

Para que o Conselho Escolar venha a se efetivar enquanto um instrumento da gestão democrática do ensino e um colaborador nas ações a serem empreendidas no combate ao racismo institucional e desigualdades educacionais entre negros e brancos, faz-se necessário e urgente a valorização, a capacitação e o reconhecimento da importância da participação dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar e local no colegiado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um estudo na área das relações raciais exige do pesquisador um pensamento interdisciplinar que ultrapasse as barreiras das disciplinas e adentre os diversos campos do conhecimento. Neste trabalho foram utilizados referenciais bibliográficos da Psicologia Social, da Sociologia, da História, da Educação e da Geografia, com o intuito de promover o diálogo com a perspectiva de gênero, que a todo o momento se impõe na redação do presente escrito. A teia formada por diversos campos do conhecimento científico entrelaçados revela a complexidade da temática abordada.

Partindo do pensamento de que a construção social do corpo de homens e mulheres negras costuma ocorrer em diferentes ambientes de convívio social – espaços onde o racismo, o ideal de branqueamento e o mito da democracia racial se fazem presentes e atuantes – optou-se por organizar as memórias dos atores sociais negros acerca das suas experiências raciais em diferentes categorias: “o lugar do não-amor”; o mercado de trabalho; mestiçagem e branqueamento; relações raciais nas instituições escolares.

No “lugar do não amor”, analisaram-se as experiências de “M.F.” e “B.”, mulheres negras que possuem trajetórias diversas, mas que sofreram ou sofrem com as nuances de relacionamentos afetivo-sexuais permeados pelo racismo. “M.F.” ressalta nunca ter sofrido racismo com “gente de fora”, mas sofre com as ofensas raciais do companheiro com quem convive há décadas. Diante das atitudes racistas do companheiro, esta se cala, preferindo encarar a situação como uma mera “brincadeira”. No caso de “B.”, esta não chegou a se casar com o pai de sua filha, pois ao saber que “B.” estava grávida, o parceiro a rejeitou por ela ser negra e moradora da favela.

A experiência de “V.”, que não foi selecionada em uma entrevista de emprego devido sua “aparência”, revela a dupla discriminação de raça e gênero a que as mulheres negras são submetidas no mercado de trabalho. O exemplo por ela descrito (do colega de trabalho que foi ofendido e humilhado pela coordenadora da escola e o não apoio dos demais colegas) demonstra que os atos de discriminação racial permanecem silenciados no referido contexto.

“B.”, ao relatar situações vivenciadas no seu grupo familiar, remete ao fato de que o ideal de branqueamento e mestiçagem induz a rejeição do pertencimento racial, e estes são inculcados ainda na infância.

As experiências raciais vivenciadas no contexto escolar confirmam que o racismo é disseminado entre os alunos, principalmente por meio de apelidos que encontram respaldo nos laços de amizade, intimidade e são tidos como brincadeiras e não ofensas. Assim, os conflitos raciais costumam ser omitidos, mas, ao eclodirem, são tratados de forma inadequada, a família passa a ser responsabilizada e a escola não se vê enquanto parte do problema. Embora tais conflitos raciais vivenciados no ambiente escolar sejam de conhecimento da maioria dos alunos, estes não costumam ser discutidos no ambiente familiar. Os partícipes da pesquisa que possuem filhos têm consciência de que a escola é um local em que ocorrem conflitos, mas não que estes estejam vinculados a questão racial.

As experiências raciais vivenciadas pelos atores sociais negros entrevistados, mesmo quando ocorrem nos estabelecimentos de ensino, costumam ser silenciadas, omitidas ou tratadas inapropriadamente. Tais vivências, que poderiam influenciar práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista, ainda não fazem parte da pauta de reuniões do Conselho Escolar.

Para analisar como os problemas da comunidade são acolhidos pelo Conselho Escolar, fez-se necessário identificá-los partindo do ponto de vista dos entrevistados. A violência foi o fator mais citado e esteve relacionada à juventude, que devido o não provimento de lazer e falta de perspectiva de inserção no mercado de trabalho, ingressa na criminalidade. Os dados estatísticos que confirmam que a maioria da população jovem moradora da Região Administrativa do Paranoá-DF é formada por pretos e pardos, logo, tais problemas atingem principalmente a juventude negra, que além dos problemas supracitados pelos partícipes da entrevista, sofrem ainda com a discriminação racial vivida nos diversos espaços de convivência, com o racismo institucional que alimenta a evasão escolar desses alunos, com a ausência de políticas públicas eficazes com recorte racial e com a segregação sócio-espacial imposta à população negra. Outros problemas mencionados foram o precário atendimento na rede hospitalar e a ausência de melhorias no ensino. Após a análise das entrevistas e das atas das reuniões, foi possível concluir que os problemas que afetam a comunidade e que se mostram vinculados a questões raciais, não são debatidos nos encontros do colegiado.

Conforme menção no capítulo que analisa a participação dos atores sociais negros no Conselho Escolar, este possui as funções deliberativas, consultivas, fiais e mobilizadoras estabelecidas por lei, além da sua função político-pedagógica. Para investigar como o colegiado tem usufruído desse espaço democrático, fez-se necessário

identificar e compreender como tais funções estavam sendo desenvolvidas no cotidiano escolar.

Foi possível constatar que diversos foram os motivos que levaram os participantes a ingressarem no Conselho Escolar – motivos que podem influenciar sua atuação e posicionamento no referido espaço, tais como: convite, imposição, “porque ninguém mais quis”, preocupação com a segurança, por ser membro nato. Identificou-se que as reuniões realizadas ao longo do período analisado, que vai da posse dos entrevistados ao momento da pesquisa de campo, se mostram insuficientes para discutir as demandas impostas pela rotina escolar, dificultando até mesmo uma interação e comunicação entre representantes e representados, o que diminui e inviabiliza o poder de atuação dos conselheiros.

Entre as funções deliberativas e político-pedagógicas do Conselho Escolar, destaca-se a participação na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), instrumento da gestão democrática do ensino que promove a consolidação da aprendizagem democrática. Mas, embora tal construção devesse ocorrer de forma coletiva, o que se pode constatar nas escolas em que os entrevistados atuam é que os membros da comunidade, auxiliares de educação e alunos, continuam a margem desse processo. Além disso, identificou-se na escola em que “S.” (gestora) e “M.F.” (auxiliar de educação) atuam, que não existe PPP há cerca de dois anos. No que diz respeito à formação dos conselheiros, constatou-se que embora seja um princípio garantido por lei, esta não tem ocorrido, o que induz os participantes a desconhecem seu poder de atuação.

Depreende-se, portanto, que os Conselhos Escolares não têm desempenhado de maneira satisfatória as funções que lhes são atribuídas, o que compromete a participação dos conselheiros e evidencia a pouca participação da população negra nessa importante política pública educacional.

Ao visitar a escola C para entregar o encaminhamento da Secretária de Estado de Educação (SEE) e apresentar a pesquisa, esperou-se na sala da Direção a presença da Vice-Diretora, que logo que possível iria realizar o atendimento solicitado. Enquanto isso adentrou no ambiente uma aluna negra, de aproximadamente treze anos – fora do fluxo, uma vez que a escola atende crianças do primeiro ano ao quinto ano – que havia sido retirada da sala de aula pela professora e encaminhada à Direção. A aluna permaneceu em pé, encostada na parede por aproximadamente trinta minutos com um semblante de choro misturado com raiva. A todo o momento mexia no cabelo tentando arrumá-lo com um prendedor. As pessoas que entravam na sala e a conheciam, teciam comentários,

tais como: “O que você fez dessa vez?” “Já tá aqui de novo!”. A aluna nada respondia, mas de cabeça baixa se enfurecia mais ainda. Quando a professora retornou da sala de aula explicou à Vice-Diretora que estava escrevendo no quadro e quando se virou, lá estava a aluna batendo nos meninos, e que todo dia era a mesma coisa, em nenhum momento a mesma foi questionada por que estava agredindo os colegas ou qual a sua versão para os fatos. Não se presenciou tal fato ocorrido na sala de aula, nem a rotina dos alunos envolvidos no episódio, que a propósito não foram encaminhados junto com a aluna para a sala da Direção para prestar esclarecimentos, mas os conhecimentos que se possui sobre relações raciais e a observação da maneira compulsiva com que a aluna tentava arrumar o cabelo, denotam indícios de que a atitude agressiva perante os colegas pode ser consequência de apelidos e/ou ofensas raciais. Mas isso nunca será possível saber ao certo, pois à aluna não foi dado o direito de defesa, e até o momento em que presenciou-se o desenrolar dos fatos, a punição aplicada da ela seria uma suspensão de três dias.

É comum nos atos de discriminação racial que ocorrem no contexto escolar a criança negra passar de vítima a agressora, como pode ter ocorrido na escola C, cujo PPP da instituição estabelece que esta não concorda “com a exclusão e negação. Com a discriminação e o racismo. Com a falta de liberdade de expressão”. E um dos objetivos específicos é “coibir agressividade, violência e discriminação no ambiente escolar para que todos possam apresentar mudanças de atitudes na sociedade”. E pelo que foi possível perceber, a maneira que a escola encontrou de fazer isso é aplicando suspensões aos educandos.

Esse episódio e muitos outros observados por pesquisadores no campo da educação e relações raciais reforçam a importância de se implantar nas escolas espaços de diálogo, discussão, resolução de conflitos e proposição de práticas pedagógicas que visem atingir uma educação antirracista. Os Conselhos Escolares – embora se mostrem um espaço que apresenta muitas falhas a serem sanadas – devido sua capacidade de mobilização dos diversos segmentos da comunidade escolar e local, dentro do contexto educativo, tem se mostrado um instrumento privilegiado para a promoção do combate ao racismo e por uma educação que venha agregar valores da cosmovisão afro-brasileira.

Para garantir que políticas públicas, como é caso dos Conselhos Escolares, venham a vincular de maneira efetiva a sua prática o viés racial, é necessário que projetos como o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares invistam em materiais didáticos e cursos que preparem conselheiros para atuarem na perspectiva de uma educação que vise eliminar as desigualdades educacionais ainda

existentes entre negros e brancos, bem como os diferentes níveis de proficiência que independem da classe social do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. V. 1. 1. ed. Brasília: RITLA, 2009. 496 p.

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.

ALVES, Alberto. A nova política de expulsão. **Jornal do Paranoá**, n. 1, p. 3, Ago. 1988.

_____. No dia em que a água chegou. In: CENTRO de Desenvolvimento Cultural do Paranoá. **Acervo**. s/d.

ANDRE, M. E. D. A.. Pesquisa em Educação: desafios contemporâneos. **Pesquisa em Educação Ambiental** (UFSCar), v. 01, p. 43-57, 2006.

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, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2000.

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.

ARTICULAÇÃO de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras. **Dossiê sobre a situação das mulheres negras brasileiras**. São Paulo, 2007.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o imaginário das elites no século XIX**. São Paulo: Annablume, 2004.

BALSALOBRE, Sabrina Rodriguês Garcia. Sócio-história do processo de escolarização dos redatores e leitores da Imprensa Negra paulista: fundamentos para uma pesquisa linguística. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 38 (2):223-237, Mai./Ago. 2009.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. “**Negrinhos que por ahí andão**”: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2005.

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.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: IRAY; Bento, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva; BEGHIN, Nathalie. Juventude Negra e Exclusão Radical. In: IPEA. **Políticas Públicas**: acompanhamento e análise, Brasília, n. 12, IPEA, 2005.

BÉU, Edson; KUYUMJIAN, Márcia de Melo Martins. **Candangos**: uma história de trabalho e exclusão. Dossiê: Trabalho e Movimentos Sociais. V. 14. 2010. Tempos Históricos.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Editora Porto, 1994.

BORDIGNO, Genuíno. Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. In: **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BOTELHO, Denise Maria. Religiosidade Afro-Brasileira e o Meio Ambiente. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Org.). **Vamos cuidar do Brasil**: concepções e práticas em educação ambiental na escola. V. 1. 1. ed. Brasília: MEC/MMA/UNESCO, 2007.

_____. **Processos pedagógicos em um terreiro de Candomblé**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2005.

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

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

_____. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1990.

_____. **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.

_____. 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:** conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Elaboração: Ignez Pinto Navarro [et.al.]. Brasília, DF, 2004a.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares:** conselhos escolares: conselho escolar e a aprendizagem na escola. Elaboração: Ignez Pinto Navarro [et.al.]. Brasília, DF, 2004b.

_____. 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.

_____. Ministério da Saúde. **Saúde Brasil 2005:** uma análise da situação da saúde no Brasil. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

_____. 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.

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

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

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, Cláudia 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.

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.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

CENTRO de Desenvolvimento Cultural do Paranoá. **Acervo**. s/d.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, 2003. 16(2). Pp. 221-236.

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.

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.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil - 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino. **Juventude, práticas culturais e identidade negra**. Palmares Em Ação, Brasília, n. 2, p. 18-23, 2002.

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.

DOMINGUES, Petrônio. Fretenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. **Cadernos Pagu**, (28), p. 345-374, Jan./Jul. 2007.

_____. “Um templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 (39), Set./Dez. 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.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p.213-225, 2004, Editora UFPR.

FALCÃO, Gícia de Cassia Martinichen. **A primeira experiência institucional de gestão democrática no Distrito Federal - 1985-1986**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2007.

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

FARIAS, Júlio César Barros de. **A gestão democrática no Distrito Federal: a Comunidade Local e o Local da Comunidade**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRA, Mirian Francisca Silva Chaves. Perfil dos Jovens de 15 a 29 anos da População Urbana de Baixa Renda das 15 Regiões Administrativas Seleccionadas do Distrito Federal. In: **Demografia em foco: perfil da população de baixa renda do Distrito Federal**. Brasília-DF: CODEPLAN: NEP, 2011.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. Tese de Doutorado**. São Paulo: USP, 2007a.

_____. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, p. 9-33, 2007b.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro/Brasília: INL/MEC, 1980.

GATTI, Bernadete A. **Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, julho/2001.

_____. **Pesquisar em Educação**: Considerações sobre alguns Pontos-Chave. Diálogo. Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p. 25-35, set/dez, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, Raça e Gênero**: Relações Imersas na Alteridade. Cadernos Pagu (6-7), 1996, p.67-82.

GOMES, Nilma Lino; DAYRELL, Juarez. **Juventude, práticas culturais e identidade negra**. Palmares em Ação, Brasília, n. 2, p18-23, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10639/03. Brasília, 2005. Coleção Educação para Todos.

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

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº. 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.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, Set./Out./Nov./Dez. 2000.

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.

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.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Tese de Livre Docência. São Paulo: USP, 1997.

_____. Democracia racial. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade), Niterói, RJ, n. 4, p 33-60, 2002.

GUIMARÃES, Geni Mariano. **A Cor da Ternura**. São Paulo: FTD, 1998.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Trajetórias de vida de jovens negras da UnB no contexto das ações afirmativas**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2008.

HOOKS, Bell. **Alisando o nosso cabelo**. In: Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Attista 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.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: MARIO, Theodoro (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

_____. O combate ao racismo e a desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In MARIO, Theodoro (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

JESUS, Leila Maria de. **A repercussão da atuação de educadores/as populares do CEDEP/UnB na escola pública do Paranoá-DF**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2007.

JORNAL do Paranoá, Jul. 1988.

_____, n. 1, p. 1, Ago. 1988.

_____, n. 1, p. 4, Ago. 1988.

_____, p. 2, Set. 1988.

_____, n. 4, p. 6, Dez. 1988.

_____, n. 2, p. 2, Out./Nov, 1988.

_____, n. 3, p. 5, Out./Nov. 1988.

_____, n. 3, p. 8, Out./Nov. 1988.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem**: a origem do trabalho livre no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LELES, Maura Aparecida. **A participação dos estudantes na gestão da escola**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2007.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 87, julho 2010, p. 77-95.

LIMA, Marcus Eugenio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411, Set./Dez. 2004.

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.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Pawódà**: dinâmica e extensão do conceito de educação pluricultural. In: LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). **Pluralidade cultural e educação**. Salvador: SCNEB, 1996.

MAGALHÃES, Nancy Aléssio; SINOTI, Marta Litwinczik (Org.). **Memórias e direitos**: moradas e abrigos em Brasília. Brasília: NECOIM, 2001.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e Hip Hop. **Cad. Cedes**, Campinas-SP, v. 22, n. 57, p. 63-75, Ago. 2002.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra: histórias e civilizações**. Trad. de Alfredo Margarido. Lisboa: Vulgata, 2003.

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.

MOURA, Glória. O direito a diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Edições MEC/BID/ UNESCO, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB** (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade), Rio de Janeiro, 34:5, p. 15-34, 2004.

_____. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

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

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Educadores & alunos negros na Primeira República**. Brasília: Ludens; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Teatro experimental do negro: trajetórias e reflexões. **Estudos Avançados**, 18 (50), 2004.

NASCIMENTO, Alexandre do. Negritude e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In: Jeruse Romão. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005, p. 117-137.

NASCIMENTO, Francisco das Chagas Firmino do. **Os funcionários da educação: da constituição da identidade à ação de co-gestores de escola**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 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.

PAIXÃO, Marcelo ; CARVANO, Luiz Marcelo . **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil**; 2007-2008. Rio de Janeiro: Ed. Garamont, 2008. 213 p.

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

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e prática educacional democrática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30, 2007, Caxambu. **Anais**: ANPEd, 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro : ANPEd, 2007. v. 1.

PINTO, Regina Pahim. Movimento Negro e educação: a ênfase na identidade. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 86, p. 25-38, Ago. 1993.

POSSEIROS, não invasores. **Revista Humanidades**, Brasília, n. 11, p. 16-7, Nov. 1986.

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

RAMOS, Jair de Souza. Dos males que vêm com o sangue: as representações raciais e a categoria do imigrante indesejável nas concepções sobre imigração da década de 20. In: MAIO, Marco Chor (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na Educação de Jovens e Adultos**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

RIBEIRO, Esmeralda. Enigma do Amor. **Revista Palmares: Cultura Afro-Brasileira**. Ano I, nº 1, Agosto, 2005.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras brasileiras: de Bertioga a Beijing. **Estudos Feministas**. Ano 3, 1995.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação das relações raciais no Distrito Federal: desafios da gestão**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2010.

ROMÃO, J. . Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: Jeruse Romão. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005, v. , p. 117-137.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo na escola. In: **Superando o Racismo na Escola**. MUNANGA , Kabenguele (Org.) Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Augusto Sales. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005. Coleção Educação para Todos.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

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, Renato Emerson dos. A difusão do ideário anti-racista nos pré-vestibulares para negros e carentes. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, educação e ações afirmativas**. Tese de Doutorado. Brasília: UnB, 2007.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. As ONGs de mulheres negras no Brasil. **Soc. Cult.**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 275-288, Jul./Dez. 2009.

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.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marco Chor (Org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.

SILVA, Ana Célia. **Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático de comunicação e expressão de primeiro grau nível 1**. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 1988.

_____. **As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes.** Tese de Doutorado. Salvador: UFBA, 2001.

SILVA, Nadia Cardoso. **Instituto Steve Biko: Juventude Negra Mobilizando-se por Afirmação dos Negros no Ensino Superior.** Dissertação de mestrado. Bahia: UFBA, 2005.

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

SOUZA, Neusa Santos. **Torna-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

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.

THEODORO, M. L.. As características do mercado de trabalho e as origens do informal no Brasil. In: Luciana Jaccoud. (Org.). **Questão Social e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo.** Brasília: IPEA, 2005, v., p. 91-126.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2009.

VALVERDE, Daniele Oliveira; STOCCO, Lauro. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 17 (3):312, Set./Dez. 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.

_____. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26. n. 1, p. 263-286, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 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.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012: os novos padrões da violência homicida no Brasil**. São Paulo: Instituto Sangare, 2011.

WELLER, Wivian; SILVEIRA, Marly Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras na universidade de Brasília. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3): 424, Set./Dez. 2008.

WELLER, Wivian. O Hip Hop como possibilidade de inclusão e de enfrentamento da discriminação e da segregação na periferia de São Paulo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 40, p. 103-116, Jan./Abr. 2004.

_____. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13 (1):216, Jan./Abr. 2005.

_____; Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 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 pelos telefones (61) 92158334 e (61) 33691512 ou por e-mail: crystiannasantos@yahoo.com.br, e com a orientadora pelo telefone (81) 9657-3535 ou por 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 pelos telefones (61) 92158334 e (61) 33691512 ou por e-mail: crystiannasantos@yahoo.com.br e com a orientadora pelo telefone (81) 9657-3535 ou por 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”

Declaração

Eu _____ presidente do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá (CEDEP), autorizo a mestranda do curso Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB) Cristiana Santos Teixeira, matrícula 10/0044981 a fazer uso na sua dissertação do material que compõe o acervo – entre eles fotos, jornais, folhetos, folders e cartazes – da referida instituição.

Brasília, _____, de _____ de 2011.

Assinatura

ANEXOS

ANEXO “A”

Mapa do Distrito Federal



Fonte: www.setur.df.gov.br, acessado em 10 de março de 2012

ANEXO “B”

Antiga Vila Paranoá



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

ANEXO “C”

Região Administrativa VII – Paranoá



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

ANEXO "D"

Reportagens e folders

1) Revista Humanidades, Brasília, n. 11, p. 16-17, Nov. 1986.

Posseiros, não invasores!

Na semana de 21 a 26 de setembro, a Vila Paranoá, localizada às margens do Lago Paranoá de Brasília, viveu em clima de pé-de-guerra. A confusão começou quando os inquilinos da vila, que pagam aluguéis de até Cz\$ 500,00 por cômodos precários, sem água ou luz, recorreram à sua Associação de Moradores. Eles reivindicavam o não-pagamento de aluguéis. A maioria dos habitantes, por morar no local há 29 anos, adquiriu a terra por usucapião. Segundo Maria de Lourdes Pereira dos Santos, vice-presidente da Associação de Moradores do Paranoá – 31 anos de vida e 17 de Paranoá – a Terracap, órgão responsável pelas terras de Brasília, proíbe a construção de novos barracos na vila, obrigando os inquilinos a continuar pagando aluguéis. Revoltados, os moradores resolveram, no dia 21 de setembro, enfrentar as proibições e construir seus barracos. Foram construídos cerca de 800 barracos, destruídos posteriormente pela polícia. No dia 23, 60 barracos foram postos abaixo pelos policiais com a ajuda dos fiscais da Terracap.

Maria de Lourdes conta que as pessoas do Paranoá são trabalhadores da construção civil ou empregadas domésticas que trabalham no Lago Sul e Norte e recebem de um a dois salários mínimos. "Nós é que fizemos a barragem do Paranoá no início da construção de Brasília, mas não podemos sequer chegar perto da calçada do prédio que foi construído. As



Foto: Margaret Vitória

nossas casas são piores do que as casas de cachorro das madames do Lago Sul", afirma ela. A comunidade do Paranoá reivindica mais escolas, água, luz, transporte, segurança – problemas que o governador do DF, José Aparecido de Oliveira, nega solução, alegando não poder resolvê-los antes da fixação da vila. É Maria de Lourdes quem conclui: "quando surgem os marginais, querem culpar a família sem antes reconhecer que é obrigação do governo investir nas crianças. O Estado forma o marginal e depois o mata, sem o interesse prévio de formar cidadãos."

Na conversa que se segue, a vice-presidente da Associação de Moradores do

Paranoá fala com determinação dessas questões.

Humanidades: Houve participação de toda a comunidade da Vila Paranoá na construção dos barracos dos inquilinos?

M^a Lourdes: Houve uma minoria que não ajudou, porque acredita que a sua permanência está assegurada no Paranoá, porque já possuem barracos. Porém, é necessário esclarecer que ninguém está seguro no Paranoá enquanto não sair a fixação da vila. Apesar de termos adquirido a terra por usucapião e isso ser garantido por lei, nós não sabemos como o governo pode agir.

Humanidades 11

Ele pode tentar fazer valer uma lei que anule os direitos já conquistados pelos moradores da favela. Para isso, é só o governador se utilizar da autoridade que seu título lhe dá. O problema que os moradores enfrentaram na construção dos barracos foi o aparato policial que o governador de Brasília enviou à vila. Foi uma luta desigual. O pessoal da Terracap derrubou os barracos e espancou muita gente. Os representantes da Associação foram os mais perseguidos pela polícia e por isso eu fui presa. Essa atitude esclarece a idéia de que o governo está aí para atender os interesses da mesma classe que o colocou no poder. Trata-se de um governo biônico.

Humanidades: Por que foi criada a Associação de Moradores da Vila Paranoá?

M^a Lourdes: Para atender às necessidades da vila, que estava sem orientação para assegurar seus direitos. Nós apoiamos o movimento porque a Associação existe para auxiliar a comunidade em sua organização. Hoje, a Associação é uma forma de mobilização e nós sabemos que há um medo da organização da classe pobre. Mas o pobre está acordando para ver que também pode ter poder e influir nas decisões. Para isso, é necessário ter gente do povo no governo, porque se hoje eles precisam da gente, é justo que as oportunidades se igualem. O trabalho de conscientização deveria ser feito pelo governo, mas ele tem medo de perder o poder. Isso se reflete na educação que o Estado não dá à população, porque a

educação possibilita o acesso ao poder. Nesse caso, o voto do analfabeto é importante. Ser analfabeto não significa não saber opinar. Eu posso falar errado, mas sei que tenho direitos.

Humanidades: Os moradores do Paranoá se vêem como invasores de terras por serem favelados?

M^a Lourdes: Eu não sou uma invasora, eu sou uma posseira. Essa consciência do direito à cidadania está presente na maioria dos moradores da vila. O governo é que não cumpre com o dever de dar aos cidadãos o que eles têm direito. Hoje, há maior interesse das pessoas em colocarem suas posições devido a dificuldades maiores de sobrevivência. Antes havia o problema da repressão que ameaçava a mobilização das pessoas, o que acarretou o fechamento da nossa Associação duas vezes. Com a nossa mobilização nós conseguimos a participação de membros da Associação na Comissão do governo que vai estudar a fixação do Paranoá. Mas não estamos muito confiantes na palavra do governador, porque, em janeiro passado, ele prometeu incluir o Paranoá nas metas de solução de moradia do DF, o que não foi feito até outubro. Quando nós vamos procurá-lo somos recebidos pela polícia, como no caso da nossa manifestação no Palácio do Buriti. Quando reclamamos os nossos direitos, somos presos. Então não podemos acreditar na justiça, porque estamos injustiçados há anos. A Nova República ainda não chegou no Paranoá.

Humanidades: Interessaria à comunidade do Paranoá um outro local de moradia com assentamento já feito?

M^a Lourdes: Não. Nós queremos ficar no Paranoá por ser um lugar perto do nosso local de trabalho, além de que o pobre também tem direito a morar em lugares bonitos e defronte ao Palácio da Alvorada. O que está por trás do não-assentamento do Paranoá é o interesse do governo na construção de loteamentos que beneficiem o lucro. O próprio José Aparecido, em certa ocasião, afirmou que "permitir a construção de barracos seria incentivar a fixação da vila", e isso não é do interesse do governo.

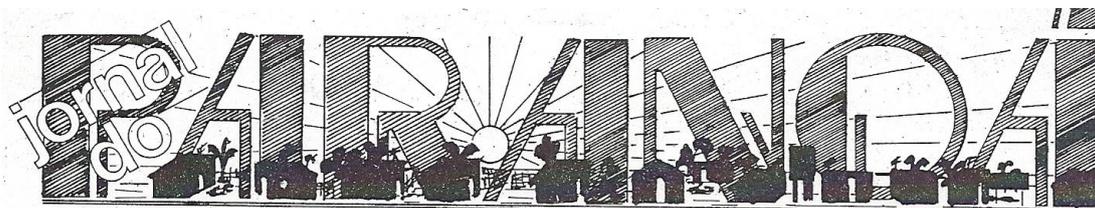
Humanidades: Você acredita que a Constituinte seja o início de uma mudança política-social?

M^a Lourdes: Acho que ela continuará sendo elitista, porque falta ação em cima das leis que vão ser feitas. Tem que haver a conscientização para gerar o poder da classe oprimida. A gente tem que procurar gente representativa das nossas idéias, um governador eleito pelo povo da sua cidade.

Humanidades: Vocês acham que estão desacatando a autoridade do governo?

M^a Lourdes: Absolutamente. O governo é que nos desacata, porque não atende os nossos direitos. É necessário reagir enquanto se desconfia das atitudes de um governo. E nós desconfiaremos de suas atitudes até que ele nos prove o contrário.

2) Jornal do Paranoá, n. 1, Ago. 1988.

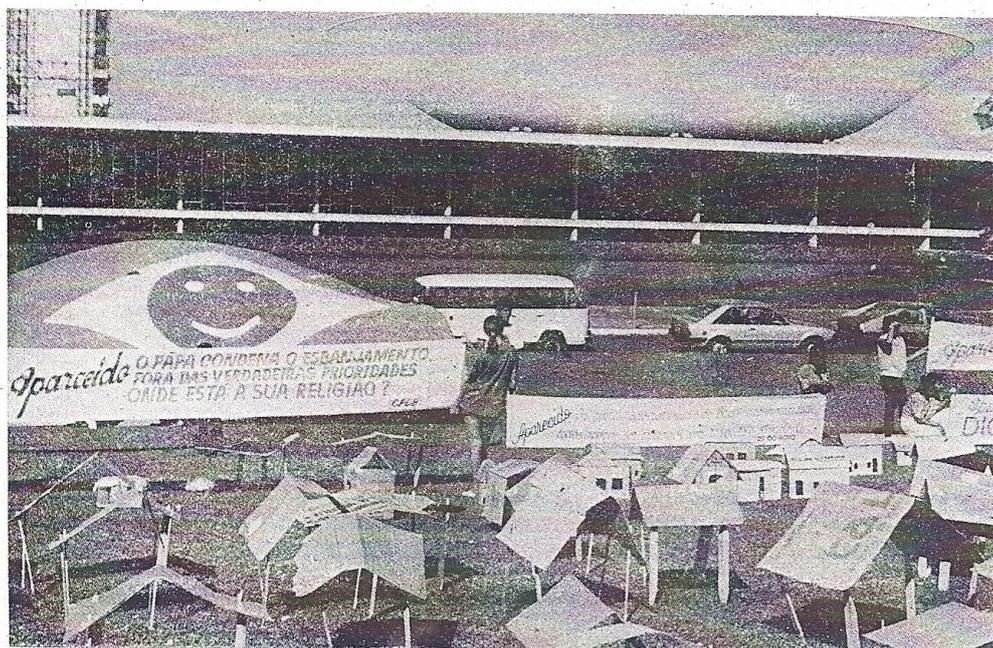


Jornal produzido pelo CEDEP

Nº 01

Agosto/88

JÁ VAI TARDE, APARECIDO!



Manifestação contra a derrubada de barracos, dia 27/07, em frente ao Congresso Nacional

Até que enfim saiu este "encosto" que tanto incomodava o povo de Brasília. Segundo as pesquisas, o Zé Aparecido foi o governador mais impopular do Brasil e certamente o mais distante do povo em toda a história de nossa cidade. E olha que já passou até militar por aqui!...

Nestes três anos de seu governo, o que o Paranoá ganhou?

Apesar de termos conseguido alguma coisa (uma escola, telefones, Posto de Bombeiro), fruto da luta do povo, muitos problemas não foram resolvidos. Continuamos sem água e a fixação não aconteceu. Quanto à água, 60 milhões foram enterrados nestes novos chafarizes que não estão funcionando, porque técnicos do próprio governo condenaram a água do lago para consumo humano. Você sabia disto?

E a fixação, que Aparecido jurou que assinaria antes de deixar o governo? Será que o novo governador não se deixará vender para as imobiliárias que desejam construir mansões no Paranoá?

Fica aqui uma pergunta para o sr. Aparecido: por que durante o seu governo não teve a coragem de vir ao Paranoá? Tinha medo do povo ou não queria ver a triste situação do "patrimônio da humanidade"? Ficaria com nojo, como disse um professor que veio dar aula no Paranoá?

Se as pessoas ainda tem nojo de por os pés aqui é porque o dinheiro dos impostos que pagamos é usado para fazer ciclovias, museus, monumentos, concertos musicais à beira do lago, escolas para aprender andar à cavalo no Parque Piton Farias e sobretudo as milionárias viagens que fez à Europa, Estados Unidos e até à China.

Com um governo falido e com as favelas abandonadas, muita gente ainda vai ter nojo de pisar no Paranoá. Mas continuaremos de cabeça erguida, respondendo às derrubadas de barraco com nossa organização popular. Mesmo sem poder escolher o seu sucessor, que parece não ser muito diferente dele, estaremos juntos tentando dizer em que tipo de cidade nós queremos viver.

ENTORNO COM
DIGNIDADE - Pág. 03

MDF: UMA ORGANIZAÇÃO
NACIONAL DOS
FAVELADOS - Pág. 02

O PICADOR - Pg. 04

3) Jornal do Paranoá.

O QUE A GENTE PENSA

ALIADOS E INIMIGOS

Na histórica luta pela fixação do Paranoá, sempre esbarramos em dois poderosos inimigos: o Governo do Distrito Federal e os grandes empresários imobiliários. Mas até aí, nenhum espanto. Afinal, sob a pressão dos empresários, o GDF teve — e tem — uma “política” de expulsar os favelados das proximidades do Plano Piloto.

O que nos espanta é identificar inimigos da fixação dentro do próprio Paranoá. Pois, na hora de bater as mãos no peito e dizer-se a favor da fixação, todos tocam o mesmo disco. Agora, na hora de arregaçar as mangas e lutar ao lado da população, a coisa muda de figura.

Assim foi quando da construção dos novos barracos no mês de junho. O tal Gilson, que se diz prefeito do Paranoá, nem por lá apareceu. Aliás, esta tem sido a sua postura nos últimos tempos. Desapareceu do mesmo modo como surgiu. Felizmente, pois a população do Paranoá já está cansada dos oportunistas de última hora que no momento do pega-prá-capá se escondem ou ficam bajulando as “autoridades”.

Entretanto, o maior papelão coube ao Sr. Hélio, presidente da Associação dos Moradores. Este, como já era de se esperar, também não apareceu para ajudar os moradores. Contudo, teve a coragem de comparecer ao Palácio do Buriti e, como se fosse um cão servil abandonando o rabo ao chamado do seu dono, não hesitou em entregar de bandeja os inquilinos que haviam construído alguns barraquinhos para abrigar os seus. O resultado do “serviço” do Sr. Hélio todos já sabem: a Terracap “baixou” juntamente com a polícia e derrubou os barracos.

Resta-nos a pergunta: porque estes senhores agem assim? A resposta não é difícil. Estão compromissados até a cabeça com os governantes do Palácio do Buriti, têm o rabo preso com os setores que nos querem ver longe daqui e há muito tempo já passaram para o outro lado.

O CEDEP (Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá) mostrou como uma entidade que se diz defensora dos moradores deve atuar. Lutou com todas as suas forças pela permanência dos barracos, coletou alimentos e cobertores para os desabrigados, enfim, auxiliou na resistência dos moradores dia a dia. Hoje, apesar de todo o sofrimento, do derruba e levanta, derruba e levanta, os barracos estão de pé.

A luta dos inquilinos é uma luta de todos os moradores. Vamos além: uma fixação digna passa por um lote para cada família. Os que pensam contrariamente defendem interesses alheios aos da nossa comunidade.

EXPEDIENTE

Jornal do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá-DF.
Redação: Ricardo Pacheco e Juarez Martins.
Ilustração: Alberto Alves.
Revisão e Diagramação: Kleber
Composição: Mult-Press
Impresso na Gráfica Ediplan.

* contribuição especial na redação deste número: Benedito Prezias.

JORNAL DO PARANOÁ

MDF CONGRESSO DO MOVIMENTO DE DEFESA DOS FAVELADOS

Realizou-se no Rio de Janeiro, nos dias 16, 17 e 18/07, o 8º Congresso do Movimento de Defesa dos Favelados.

O Movimento de Defesa dos Favelados, MDF, é um movimento nacional que tenta organizar a luta por uma moradia digna em vários estados. O MDF surgiu da necessidade de organizar a luta pela fixação e urbanização das favelas, já que a problemática habitacional não é algo particular de determinada região do país, mas sim uma realidade nacional.

No congresso do Rio de Janeiro, que contou com representantes de cerca de 15 estados, alguns temas foram objeto de debate como a Reforma Urbana (a luta pela divisão mais justa do solo urbano), a questão racial (o slogan do congresso foi “Da Senzala para a Favela” e a aprovação dos estatutos do MDF.

ARMARINHO, PAPELARIA
E PERFUMARIA

leal

Completo sortimento de bijuterias, armários, papelaria e perfumaria em geral.

PARANOÁ — DF
RUA SILVA, 770-B

ANUNCIE
SUA LOJA
NO JORNAL
DO PARANOÁ

C O S A B
BAR

Cerveja geladíssima,
Sanduíches,
Música agradável
Ambiente acochegante

ONDE A SUA NOITE
É MAIOR!

R. S. José, 2615-PARANOÁ — DF

SUPERMERCADO

F A F A

AQUI O SEU
DINHEIRO
VALE
MUITO MAIS



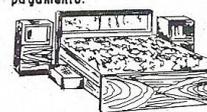
Matriz: F11111
R. São Jorge, 910 R. São Jerônimo, 84
PARANOÁ — DF PARANOÁ — DF

MÓVEIS

DOMINÓ

O AMIGO DO LAR

Com a maior linha de móveis clássicos e populares, MÓVEIS DOMINÓ tem o menor preço a vista, sem concorrência e a prazo você é quem faz o plano de pagamento.



FAÇA-NOS UMA VISITA
RUA CEARÁ Nº 718
PARANOÁ — DF

4) Jornal do Paranoá.

JORNAL DO PARANOÁ

A NOVA POLITICA DE EXPULSÃO



ENTORNO COM DIGNIDADE

Ao longo dos anos, sempre passou pela cabeça dos ocupantes do Palácio do Buriti a hipócrita convicção que a problemática habitacional no Distrito Federal seria resolvida na base da repressão à imigração. Sendo assim, esses senhores não abriam mão de todos os recursos disponíveis para sua empresa: polícia, Terracap, Secretaria de Serviços Sociais, terror, violência e todo tipo de arbitrariedades.

Na verdade, tanto o governo do Distrito Federal quanto as elites candangas perseguiram e perseguem a fantasiosa meta de ter Brasília como um modelo de grande cidade, onde não existissem favelas ou seja uma verdadeira oitava maravilha do mundo. Esquecem esses senhores que num país, onde mais de quinze milhões de trabalhadores rurais foram expulsos do campo, isto é pura ilusão. Os grandes fazendeiros expulsam os camponeses e estes vêm falar as grandes cidades. E Brasília não está excluída deste itinerário.

Esta política de expulsão da população pobre de Brasília, agora chamada de "entorno com dignidade", não é nova. Os trabalhadores que para cá foram atraídos pelos governantes, após a construção da cidade foram "convidados" a se retirar. E fica necessário esclarecer que o surgimento das cidades satélites e o assentamento de algumas ocupações irregulares — como a cidade livre, atual Núcleo Bandeirante — foram fruto da luta dos trabalhadores que ao construírem a capital da República não aceitavam a idéia de deixá-la.

Contudo, nunca os sem-teto do DF foram tão atacados como

agora. O governo do Sr. José Aparecido comete arbitrariedades nunca vistas: derruba barracos nas favelas, deixa famílias inteiras ao relento, joga a polícia contra os favelados, faz verdadeiras triagens nas rodovias, infringe inclusive o direito constitucional de ir e vir.

No entanto, ainda não tiramos, todo véu da face deste governo irresponsável. Certos que a contenção da imigração na base da repressão, não é um método tão eficiente, o Governo do Distrito Federal, através do seu Secretário de Serviços Sociais, Adolfo Lopes, propõe o "entorno com dignidade", uma nova edição do "retorno com dignidade" — plano governamental que previa o retorno dos que aqui moram para suas cidades de origem e que foi repudiado e amaldiçoado pelo conjunto da população pobre do DF.

Mas então, o que vem a ser o "Entorno com Dignidade"? É mais um plano de expulsão da população pobre de Brasília. Como? este projeto do governo do Distrito Federal pretende jogar para as cidades da região geoeconômica do Distrito Federal — Brasílinha, Formosa, Luziânia, Unai, etc — os inquilinos e favelados.

Para realizar esta obra, o Buriti está deslocando dinheiro para estas cidades, financiando a construção de conjuntos habitacionais, asfaltamento, energia elétrica, etc.

POBRE NÃO PODE MORAR EM BRASÍLIA! Este é o pensamento diabólico do Governo do Distrito Federal.

Para barrar estas absurdas pretensões do governo do Distrito Federal, faz-se necessário a urgente articulação do Movimento popular do DF. Os favelados deram um

passo, respondendo às derrubadas de barracos com uma manifestação em pleno congresso nacional. Outra vitória foi a proibição, por parte do STF, da derrubada de barracos no Distrito Federal. Porém ainda é longa a caminhada por uma moradia digna no Distrito Federal. Vamos à luta!

Bazar
Jan
Francisco
NOVIDADES EM CALÇADOS PELO MENOR PREÇO DA PRAÇA

AGADECEMOS A PREFERÊNCIA

RUA SÃO JORGE Nº 914
PARANOÁ — DF

Auto Elétrica
COSME
SERVIÇOS DE ELÉTRICA EM GERAL

RUA 13 de Maio 968
PARANOÁ — DF

5) Jornal do Paranoá.

JORNAL DO PARANOÁ

O PICADOR

— Outro dia o cavalo "sem orelha" da Associação apareceu meio perdido nas ruas do Paranoá, ainda vivo. Será que foi só isso que sobrou do dinheiro do famoso Bazar dos Flagelados? Onde está a carroça de lixo?

— O presidente da Associação de Moradores anda muito sumido. Falaram que depois dos agrados que recebeu do Roldão (precisou até usar óculos escuro), ficou com medo de receber o carinho das mulheres que tiveram seus barracos derrubados. Ainda dizem que mulher é o sexo frágil!

— Por que o prefeito parou de encher o saco com o alto-falante? Será que o povo ficou mais esperto, não deixando se iludir com as mentiras ou a grana que tinha para esta enganação acabou?

— A situação da Escola de Lata está tão perigosa, que os bombeiros ameaçaram fechá-la. Está dando choque até nos banheiros. No lugar de papel estão providenciando borracha para ninguém ficar grudado na hora de sentar na bacia. Já pensou?

PROJETO PARANOARTE — CEDEP

Oficinas de dança, vídeo, flauta, teatro, fantoche, cerâmica, desenho, pintura. Aberto para toda a comunidade. Quartas-feiras: 8h às 11h; segunda: 19:30h às 21:30h; sábados: das 15:00 h às 18:00h.

CENSO ESCOLAR: A comissão de Educação do CEDEP em conjunto com a Universidade de Brasília está realizando a partir do dia 20 de agosto um Censo Escolar no interior da comunidade do Paranoá. Esta atividade, que conta com o apoio técnico do IBGE e da própria UNB tem duração prevista de um mês e visa fazer um levantamento do real número de pessoas — crianças, jovens e adultos — que gostariam de estudar e se encontram fora da escola. Com o resultado do Censo em mãos, a comissão pretende reivindicar mais escolas, professores, e equipamentos para nossa Vila. Participe!

HORÓSCOPO

ÁRIES: O ariano não deve se deixar abater com a onda de frio que chegou na cidade. O tempo é excelente para ficar mais pertinho da pessoa amada. Aproveite!

TOURO: Cuidado touro! o novo governador tem se mostrado muito guloso e se você não ficar esperto ele vai fazer espetinho de sua carne. Defenda-se entrando na campanha das diretas.

GÊMEOS: Você anda muito distraído e se esquecendo facilmente de coisas muito importantes. Anote em um caderninho o nome dos deputados e senadores do DF que estão votando contra os seus direitos na constituinte. Nas próximas eleições, vingue-se.

CÂNCER: Os ventos estão soprando com toda a força para o seu lado. Aproveite o momento e vá em frente. As melhorias virão se você for atrás delas.

LEÃO: O leonino é por natureza um lutador. Não deixe que energias negativas o desanimem. Tem alguém na sua rua de olho em você: é só ter coragem e chegar junto.

VIRGEM: Sua sensibilidade está a flor da pele. Que tal aproveitar o bom momento e compor uma canção para o IV FEMUMOP que vem aí?

LIBRA: Parabéns! você está sabendo canalizar as forças

que lhe chegam dos astros para derrubar as "estrelas decadentes" da política. Aparecido já caiu... Agora que tal Sarney.

ESCORPIÃO: Esta é uma fase excelente para fazer pressão junto aos políticos de Brasília e exigir que cumpram imediatamente a promessa de fixação e urbanização do Paranoá.

SAGITÁRIO: Assim não dá! As coisas aumentam de preço e você não faz nada!! Os astros mostram que se você não reagir e começar a protestar e brigar por seus direitos, quem dança é você.

CAPRICÓRNIO: Você deve começar a arriscar mais. Esta vidinha monótona que você vem levandonão vai lhe trazer nada de novo. Vire a mesa, solte as frangas e comece a viver intensamente tudo que acontece à sua volta!

AQUÁRIO: Não queira ser o dono da verdade, isto só vai atrapalhar seu relacionamento com as outras pessoas. O mês é ótimo para fazer pequenos consertos e reformas em casa.

PEIXES: Peixe sem água morre rapidinho de sede. Você já percebeu que a CAESB instala um montão de chafarizes novos e sem uma gota d'água na vila? Abra o olho: sem água seu futuro não será dos mais brilhantes!



MÓVEIS*****
PARANOÁ

***PROMOÇÕES DIVERSAS**
***TUDO EM ATÉ 6 PAGAMENTOS**
***O MENOR PREÇO DA PRAÇA.**

Rua S. JORGE, 918 - PARANOÁ-DF

magazine MENDONÇA

TECIDOS, SAPATOS E CONFECÇÕES EM GERAL

Rua S. José, 2428 - PARANOÁ - DF
FONE 573.1828

PIRÂMIDE
COMÉRCIO DE MADEIRAS DE LÉZ LTDA

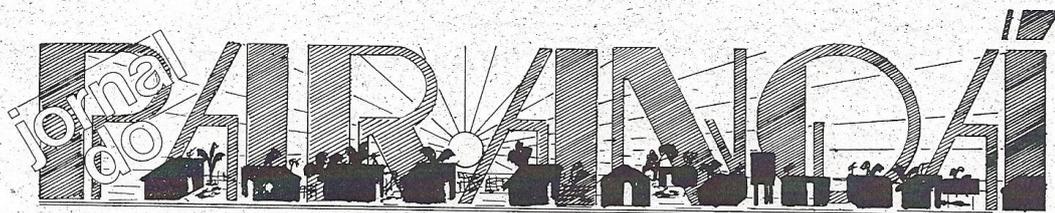
• IPÊ, MOGNO, MAÇARANDUBA, SU
CUPIRA, CEDRO, TATAJUBA, A
ROEIRA ETC.

• ASSOALHO, GRANSEPE E RODAPÉ

• ESPECIALISTA EM BITOLAS ESPECIAIS.

ENDEREÇO: Brasília: Rua da Barragem, nº7706
PARANOÁ SUL — BRASÍLIA — DF

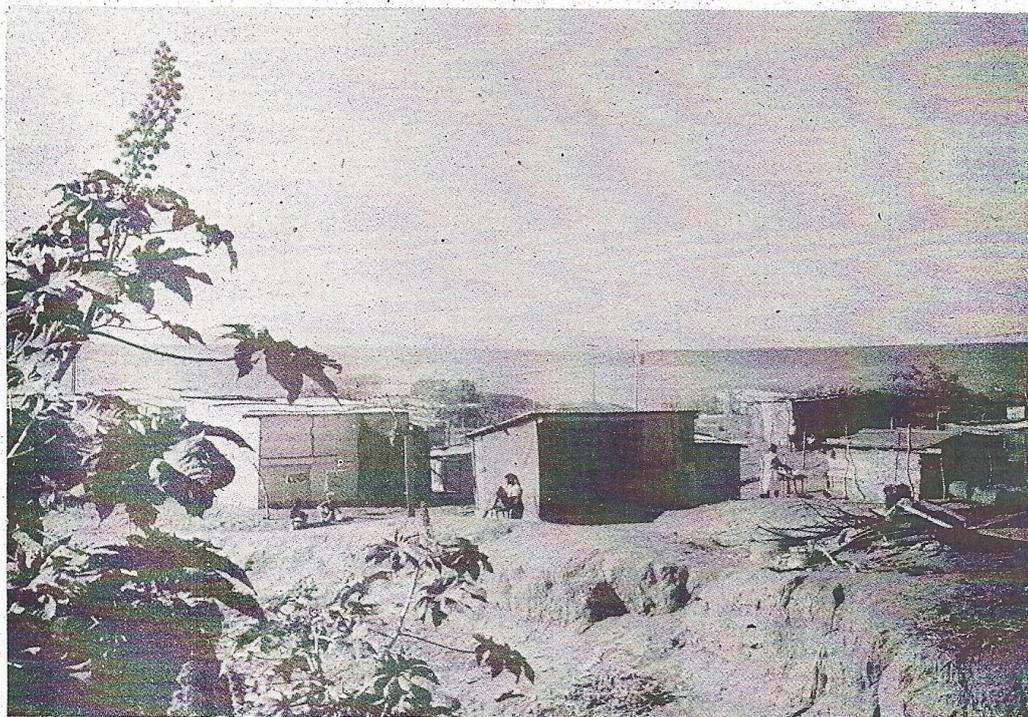
6) Jornal do Paranoá, a. I, n. 2, Set. 1988.



Uma realização do CEDEP — Brasília —

Setembro de 1988

Ano I, n.º 2



CHEGOU A FIXAÇÃO

Mas muita gente já nem acredita nela!
Ela sai ou não sai?

Conheça o
decreto da
Fixação
Pág. 3

As favelas de
Brasília se
organizam
Pág. 2

Paranoá: 30
anos de luta
Págs. 4, 5 e 8

7) Jornal do Paranoá.



NOSSO RECADO

FIXAÇÃO: ELA VEM OU NÃO VEM?

É a grande pergunta que todos fazem. Muitos já não acreditam mais. Outros acham que vai depender do novo governador. Outros acham que ela vai sair, mas que os barracos novos vão atrapalhar.

É importante lembrar alguns pontos: a fixação foi assinada pelo governador José Aparecido, no último dia 17/08. O governador cumpriu sua palavra, afinal as pressões e a vontade da comunidade em ficar falaram mais alto. Contudo, ele assinou este decreto um pouco tarde, pois dependendo do novo governador, ele poderá ficar apenas no papel. Precisamos, logo que o novo governador tomar posse, exigir de público seu compromisso para o cumprimento deste decreto.

Há muita gente contra a fixação do Paranoá? Quem são eles? São os inquilinos que estão construindo novos barracos? É o CEDEP que sempre tem apoiado os que não tem casa (e não os aproveitadores que tem dois ou três barracos)? É o juiz de Brasília que proibiu a TERRACAP derrubar sem ter um destino para seu morador? Não.

Na realidade quem é contra a fixação do Paranoá e que fica ameaçando pela televisão anular o decreto do governador é um pessoal que ainda está no governo e que tem o rabo preso com as grandes construtoras. São também muitos moradores do Lago Norte e do Lago Sul, que desejavam ter aqui não casa de trabalhador, mas um setor de clubes.

Ainda são contra a fixação as construtoras, como a ENCOL e outras mais, que tem seus representantes dentro do Paranoá e que devem estar ganhando dinheiro para pedir a derrubada da área onde é o acampamento.

Brasília é grande demais e tem lugar para todos. É melhor derrubar alguns pinheiros do que tirar um terço da população do Paranoá, como o decreto está pretendendo.

Vamos estar unidos e... de olhos bem abertos. Não vamos atrás de boatos.

AS FAVELAS SE ORGANIZAM

ACAMPAMENTO DA TELEBRASÍLIA

Dia 20.08.88: Aconteceu o grande forró da resistência, resistência essa às ações da TERRACAP, na Associação dos Moradores da Telebrasilândia. O forró foi um sucesso, pois varou a madrugada. A festa foi promovida pela Associação local e pelo Movimento de Defesa dos Favelados.

03.09.88: Está programado para esta data um seminário de habitação onde a Associação dos moradores local juntamente com o Sindicato dos Arquitetos discutirão a problemática habitacional da vila. Pretende-se também tirar propostas de melhorias da vila que serão encaminhadas ao governo do Distrito Federal.

Na "onda" de derrubada de barracos, promovida pelo GDF, o acampamento Telebrasilândia teve suas vítimas: várias famílias ficaram ao relento mas resistem no local.

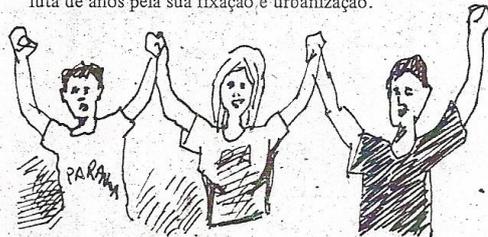
* O acampamento da Telebrasilândia está localizado no fim da península Sul - Plano Piloto - e leva uma luta de anos pela sua regularização e urbanização.

VILA AREAL*

Os moradores da Vila Areal vão entrar na justiça para impedir a construção de uma estrada que ligará Taguatinga a Águas Claras. A estrada é obra do governo e cortará a Vila Areal ao meio.

03.09.88: Nesta data haverá uma reunião para escolher os integrantes da chapa de oposição à atual diretoria da Associação dos moradores da Vila Areal. A atual diretoria da Associação se recusa a levar uma luta conjunta com os moradores na defesa de seus direitos, pois está mais comprometida com o GDF.

* A Vila Areal está localizada em Taguatinga Sul, próxima a Faculdade Católica. Leva também uma luta de anos pela sua fixação, e urbanização.



Anúncie
sua loja
no Jornal do
PARANOÁ

Bazar
San Francisco
NOVIDADES EM CALÇADOS PELO MENOR PREÇO DA PRAÇA

AGADECEMOS A PREFERÊNCIA

RUA SÃO JORGE Nº 914
PARANOÁ - D.F.

Jornal do Centro de Desenvolvimento Cultural do Paranoá - CEDEP
Redação: Ricardo Pacheco e Juarez Martins.
Ilustração: Alberto Alves
Revisão e diagramação: Kleber
Composição: Meio Tom Programação Visual Ltda.
Fone: 234-3982
Impresso na Gráfica Etiplan
Contribuiu neste número: Benedito Prezina

8) Jornal do Paranoá.

O PICADOR



— Segundo o Sr. Hélio, presidente da Associação dos Moradores, fixação se consegue é na moral. Que moral é essa que vai expulsar uma terça parte da população e reduzir a área do Paranoá pela metade?

— Cadê a água? bicho bebeu. Será que foi mesmo? Cadê a promessa da CAESB que ia inaugurar os chafariz novos no mês de fevereiro? Só que antes de beber, essa água vai ter que ser analisada pela UnB.

— Já viram a guerra que está fôrmando no Paranoá por causa da água? Cada um quer furar um cano maior para ter água no seu barraco. Em vez de brigar com seu vizinho é melhor brigar com o Dr. Pádua da CAESB que está na maior enrolação.

— Com essa falta de água, o Prefeito nem está aparecendo no Paranoá. É melhor até “puxar o carro”, pois tem muita gente disposta a cobrar promessas. Lembre-se que o Hélio precisou usar óculos escuro por uma semana. Para o Prefeito a dose vai ser maior.

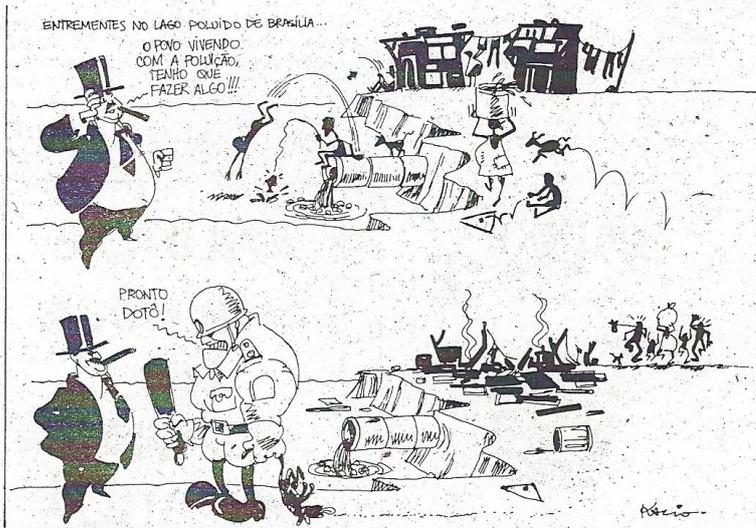
JPI

I N F O R M A

- “Brincando como criança”, esta é a nova atividade que o grupo de cultura do CEDEP está oferecendo a todas as crianças do Paranoá. às 2ª, 4ª e 6ª feiras, das 3 às 5 horas da tarde, no Projeto Rondon. Tudo isto irá terminar com uma grande festa no dia 9 de outubro. Não deixe seu filho na rua. Agora ele tem um lugar para ir.
- Grande SHOW-BINGO, no dia 10 de setembro, sábado, a partir das 8 horas da noite, no auditório do Colégio Velho. Venha curtir um som e testar sua sorte, pois até violão vai ter no Bingo! O grupo de cultura está botando quente!
- O Curso de Alfabetização do CEDEP está indo a todo vapor. Ainda há inscrições. Encaminhe seu amigo ou seu parente que não sabe ler. De 2ª à 6ª feiras, das 8 às 10 da noite, no Colégio de Lata. O analfabeto é uma pessoa que enxerga, mas não vê.
- O IV FEMUMOP está aí. Vá preparando suas músicas. Desta vez os prêmios vão ser de abafar! Participe do grupo de cultura do CEDEP! Reuniões todos os sábados, às 6 da tarde, no Projeto Rondon.



Kacio



9) Jornal do Paranoá.

A PALAVRA É SUA

A partir deste número, vamos abrir um espaço para que os moradores do Paranoá deem sua opinião sobre os problemas de nossa vila. Queremos que neste jornal a palavra seja realmente sua.

Lourdes Mingote
Mãe de família e moradora há 7 anos no Paranoá

J.P.: O que você está achando da fixação?

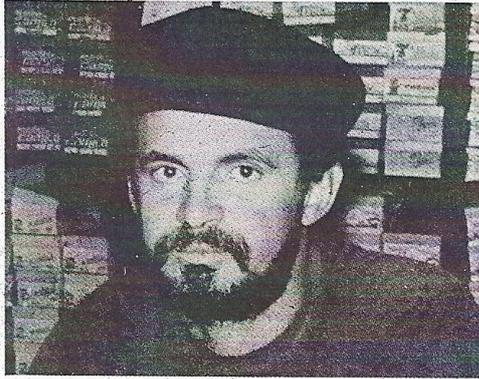
Lourdes: Eu não estou achando nada. Primeiro foi dito: o Paranoá foi fixado. Depois saiu uma notícia no jornal dizendo que o governo estava voltando atrás, que não ia ter fixação por causa dos novos barracos. Fica então esta confusão: o pessoal continua aumentando e fazendo novos barracos; tem um zum-zum-zum de pessoas vendendo lotes por 50 a 100 mil cruzados; tem pessoas do Lago Sul comprando. Depois ficam acusando o pessoal do CEDEP de estar inchando o Paranoá e de membros da diretoria do CEDEP de estar fazendo barracos para vender. Assim fica difícil você ter uma opinião. Estou pagando pra ver se há fixação!

J.P.: Você acredita nesses boatos?

Lourdes: Nos boatos não, pois eu conheço as pessoas que foram acusadas. Eu acho que não seriam capazes de fazer uma coisa dessas. Pelo menos uma delas tem batalhado bastante para que as pessoas fiquem. Acho que ele não ia fazer uma coisa dessas.

J.P.: Na sua opinião que a gente deve fazer para a fixação?

Lourdes: Esperar, porque esta questão de aumento de barraco não vai impedir nada, porque se ela tiver mesmo que ser, ela vem. Já foi feito o cadastramento, o governo já sabe quem mora há mais de 5 anos, ele sabe quem tem e quem não tem bens imobiliários. Se você tem uma casa, é evidente que você vai pagar imposto. Assim ele sabe quem tem casa. Se não houver fixação é porque eles não querem dar. Eu não acredito que a TERRACAP vai chegar aqui e botar todo mundo na rua ou levar pra Brasília. Eu acho que a população não deve ficar contra ninguém. O pessoal tem que se unir e não se dividir. Não é por aí que se ganha uma guerra. Dividido não!



José Bezerra Bonfim
Comerciante, Diretor do CEDEP

J.P.: O que você está achando da fixação?

Bonfim: Essa fixação já vem tarde. Tantos anos de luta pra conseguir essa fixação e quando ela vem, com restrições. Fica a pergunta: fixação ou expulsão? Fixação para quem? Fixação só pra quem tem mais de 5 anos? Fica a pergunta no ar: e as famílias que compraram ou fizeram barracos de 4 anos e meio pra cá, como é que ficam essas famílias?

J.P.: Com a notícia que saiu na televisão, muita gente já não está nem acreditando. E você?

Bonfim: Acho que eles estão pessimistas. Se o sr. Carlos Magalhães (Secretário de Viação e Obras de Brasília) vai na televisão para dizer que a fixação está ameaçada, é uma forma de pressão para jogar os moradores velhos contra os novos. A fixação vai sair sim. Se não sair neste governo que não



tem compromisso com o povo, ela vai sair num próximo governo que tem compromisso com o povo.

J.P.: Tem gente dizendo que é o CEDEP que está mandando construir barraco e até você foi acusado de construir pra vender. O que você diz disto?

Bonfim: É uma prática muito sacana destes caras que não tem compromisso com o povo, que não tem trabalho sério na comunidade e que utiliza este tipo de mentira e levantamento falso para tentarem incriminar as pessoas que tem um trabalho sério na comunidade.

J.P.: O que acha do pessoal estar construindo barracos agora?

Bonfim: Minha opinião é a que sempre coloco nas reuniões do Grupo Pró-Moradia (ligado ao CEDEP) é de que as pessoas que necessitam fazer, porque estão af de favor e de aluguel, tem mais que fazer. Não sou a favor dos que vem de fora e em parte eles atrapalham a luta dos que estão aqui.

PIRÂMIDE
 COMÉRCIO DE MADEIRAS DE LEF LTDA

- IPÊ, MOGNO, MAÇARANDUBA, SJ CUPIRA, CEDRO, TATAJUBA, A ROEIRA ETC.
- ASSOALHO, GRANSEPE E RODAPÉ
- ESPECIALISTA EM BITOLAS ESPECIAIS

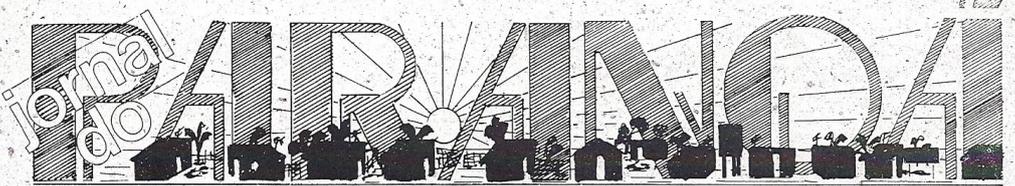
ENDEREÇO: Casa 211, Rua do Borrão, nº1706
PARANOÁ SUL — BRASÍLIA — DF

Auto Elétrica
COSME
 SERVIÇOS DE ELÉTRICA EM GERAL

RUA 13 de Maio 968
PARANOÁ — DF

ANÚNCIE
SUA LOJA
NO
JORNAL
PARANOÁ

10) Jornal do Paranoá, N. 3, Out./Nov. 1988.



Jornal do PARANOÁ — no. 03 — out/nov — 1988 — uma realização do CEDEP.

Foto — B. Prezia



Tambores vazios, à espera do carro pipa: uma rotina no Paranoá.

Politicagem atrapalha a vinda da água

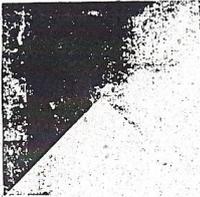
CONHECENDO À
CONSTITUIÇÃO



CONSTITUIÇÃO

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

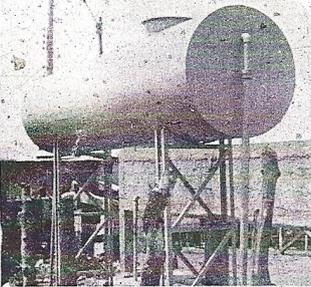
1988



A nova Constituição foi promulgada. Vamos ver o que interessa aos trabalhadores.

Abastecimento d'água

Foto — B. Prezia



Apesar dos milhões gastos para trazer a água, os chafarizes continuam secos. (Pág. 4 e 5)

Veja na página 7 o Horóscopo com a volta do
Dr. Lunático

11) Jornal do Paranoá.

Pág. 02 — Jornal do Paranoá

NOSSO RECADADO



**Associação
ou
Prefeitura:
que briga é
essa?**

Nestes últimos tempos uma grande polêmica surgiu entre os moradores do Paranoá, sobre a atuação da Associação de Moradores e da Prefeitura Comunitária.

Todos perguntam: a quem devemos apoiar? Para melhor responder esta questão, vamos apresentar um pouco da história de cada uma destas entidades.

A Associação de Moradores surgiu em 1979, fruto de um grande movimento pela fixação da Vila Paranoá. Até aquela época, não havia nenhuma organização que representasse os moradores.

Nestes 9 anos, houve altos e baixos, de acordo com o grupo que encabeçava a Diretoria. Se hoje se reclama da falta de atuação da atual Diretoria, dividida em dois grupos que se atacam, é porque a comunidade não exigiu ainda uma definição maior do atual presidente. Mas ainda ela é a entidade que nos representa oficialmente e por isso o CEDEP sempre apoiou a Associação de Moradores, como entidade.

A Prefeitura Comunitária surgiu de maneira diferente, pela imposição de políticos ou mais diretamente com as bênçãos da deputada Maria de Lourdes Abadia, que por sinal sumiu do Paranoá. Nas últimas eleições da Associação de Moradores, querendo ter um poder maior aqui, a Prefeitura se uniu ao grupo do sr. Hélio, pensando assim ganhar mais facilmente as eleições. O sr. Hé-

lio também pensava assim quando se uniu ao sr. Gilson. Agora cada um tenta engolir o outro, ficando a população dividida.

A recente polêmica sobre a água do Paranoá deixou alguns pontos mais claros: a estreita ligação do sr. Múcio de Athayde com o sr. Edmar e a Prefeitura Comunitária e a ligação do sr. Joselito Correia com a Associação de Moradores, que aliás já é mais antiga.

A briga pelo poder dentro do PMDB de Brasília está continuando aqui, sendo o povo do Paranoá descaradamente usado por estes políticos. Se o sr. Edmar e o sr. Múcio estão apoiando a instalação da água do rio dos Goianos, não é por ser a melhor opção para nós, mas por responder às pretensões políticas de cada um. Nenhum deles desistiu de ser candidato nas próximas eleições e quem colocar água no Paranoá terá o voto de muita gente.

Assim a instalação da água aqui virou uma campanha eleitoral, desviando a luta de 10 anos da população, que sempre exigiu água para viver.

As eleições da Associação serão em março próximo. Em vez de pedirmos a renúncia do sr. Hélio da presidência da Associação, como está fazendo o pessoal da Prefeitura, vamos nos preparar para estas eleições para escolher gente comprometida com o povo, e não fazer das entidades currais eleitorais de certos partidos ou de candidatos aproveitadores.

AS FAVELAS SE ORGANIZAM



VARJÃO

Realizou-se no Varjão nos dias 11 e 18/09 um Seminário sobre alternativas para fixação e urbanização das favelas. O seminário é uma iniciativa do Sindicato dos Arquitetos e Assistentes Sociais, com a participação das comunidades faveladas do Distrito Federal. O objetivo do seminário foi traçar alternativas de fixação e urbanização para cada favela e incluir estas propostas locais numa proposta habitacional global a nível de Distrito Federal e apresentá-la ao governo.

No Varjão, cerca de 30 pessoas participaram do evento, que teve os seguintes temas: Organização popular, Associação de Moradores, Política habitacional do Distrito Federal.

SEMINÁRIO NO PARANOÁ

Após a realização dos Seminários em diversas comunidades, será discutida uma proposta global de habitação para as favelas de Brasília, num seminário que se realizará no Paranoá, na primeira quinzena de novembro.

Neste Seminário, além dos sindicatos promotores espera-se a presença de representantes desta comunidade e de outras favelas que já promoveram seminários locais.

VILA DA TELEBRASILIA

No dia 09 de outubro passado, o Acampamento da Telebrasilía comemorou o Dia das Crianças. Nesta data foi realizado um grande torneio mirim de esportes, com a participação de toda a garotada da Vila. Realizou-se também uma galinhada onde o dinheiro arrecadado será revertido para a compra de material esportivo, incentivando assim o esporte comunitário.

A partir do dia 14 deste mês, a Associação estará reformando a creche para ofertar mais conforto para as crianças.

BAR
CANEÇÃO

MÚSICA
AO VIVO
SEXTA, SÁB. E DOM.

RUA SILVA, 495 PARANOÁ

Bazar
San
Francisco

NOVIDADES EM CALÇADOS PELO MENOR PREÇO DA PARANOÁ

AGADECEMOS A PREFERÊNCIA

RUA SÃO JORGE Nº 914
PARANOÁ DF



EXPEDIENTE

Jornal do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá — CEDEP
Redação: Ricardo Pacheco, Juarez Martins, Maria Delsione, Nilza Saraiva.
Ilustração: Alberto Alves.
Revisão e Diagramação: Pádua.
Composição: Mulptress
Impresso na Gráfica Ediplan
Contribuiu neste número: Benedito Prezia.

12) Jornal do Paranoá.

SACOLÃO DA ECONOMIA

FRUTAS E VERDURAS EM GERAL

RUA JERÔNIMO, 85 — PARANOÁ

ARMARINHO

IFAL

COMPLETO SORTIMENTO DE AVIAMENTOS, BIJUTERIAS, ARTIGOS PARA PRESENTES ARMARINHOS, PAPELARIA E PERFUMARIA.

R. SILVA, 770 - B PARANOÁ - DF

SUPERMERCADO

F A F A

AQUI O SEU DINHEIRO VALE MUITO MAIS!

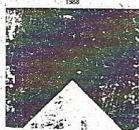
Matriz: Fátima
R. São Jorge, 910 R. São Jerônimo, 84.
PARANOÁ - DF PARANOÁ - DF



Enfim a nova Constituição

Apesar das mobilizações, as conquistas dos trabalhadores foram poucas. Vamos ver o que nos interessa.

CONSTITUIÇÃO
REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
1988



A nova Constituição brasileira está pronta e aprovada! Nela estão as leis maiores que dirigirão a vida do país. Não é a Constituição dos nossos sonhos, porque os deputados e senadores comprometidos com os interesses dos trabalhadores eram minoria na Assembleia Constituinte.

Mas foi graças ao esforço deste grupo que foram garantidas as conquistas mais importantes para o povo.

A maior derrota que o país sofreu foi a não aprovação da reforma agrária, onde o Centrão (deputados conservadores) e a UDR (organização que representa os grandes fazendeiros) jogaram pesado e conseguiram que fosse aprovado um texto pior que o da ditadura militar. Os barões ganharam dos trabalhadores sem-terra: não haverá reforma agrária em muitos latifúndios e o povo da roça continuará vindo para a cidade por falta de condições de lá ficar.

A Constituinte também negou para o Brasil eleições diretas para presidente da República e elei-

ções diretas para governador de Brasília, por pressão do Presidente Sarney que queria ficar 5 anos.

O que melhorou para o trabalhador?

Dos direitos conquistados alguns vão entrar logo em vigor e outros dependerão de lei a ser feita pelo Congresso Nacional (Deputados e Senadores). Podemos destacar algumas conquistas:

- Jornada semanal de trabalho de 44 horas;
- Pagamento de 50% na hora-extra trabalhada.
- Pagamento de 1/3 do salário, por ocasião das férias;
- Licença maternidade de 4 meses e licença paternidade de 5 dias;
- Ônibus urbano gratuito após os 65 anos;
- Benefícios sociais (13º salário, FGTS, PIS, aposentadoria e INAMPS) para os trabalhadores domésticos;
- Aposentadoria: por idade — aos 65 anos para o homem e 60 anos para a mulher; para os trabalhadores rurais: 60 anos para o homem e 55 anos para a mulher;

depois de 35 anos de trabalho para o homem e 30 anos para a mulher; para professores: 30 anos para o homem e 25 anos para a mulher.

E a Reforma Urbana?

O que foi aprovado na Constituinte está abaixo do necessário para se fazer uma reforma urbana real e quem saiu ganhando foram as grandes construtoras. Para nós a principal conquista foi:

— Usucapião especial urbano após 5 anos, para terrenos com até 250 m² e quando forem terrenos particulares. Este direito não é válido para terras públicas.

Convém também destacar que nos municípios com mais de 20 mil habitantes, a Prefeitura precisa ter um plano diretor, aprovado pela Câmara Municipal, para se estabelecer áreas para hospitais, escolas, praças, lazer e sobretudo moradia.

Isto foi um primeiro passo e a nossa luta deve continuar, pois num país com tanta terra não se aceita o trabalhador morando em favela, pior que qualquer cachorro de madame.

13) Jornal do Paranoá.

Pag. 04 — Jornal do Paranoá

ÓTICAS

LÔÔK

Vendas de:
ARMACÕES,
LENTEs,
ÓCULOS DE SOL

**tudo em 4 vezes
s/ JUROS**

CONSERVAMOS
JOIAS,
RELÓGIOS E
ÓCULOS

RUA JERÔNIMO, 83 — PARANOÁ

**RELOJARIA
SOUZA**

VENDAS E CONsertos
DE RELÓGIOS E ÓCULOS

NA COMPRA OU CONSERVATO DO SEU RELÓGIO - VOCE PARTICIPA DE UM SORTEIO DE 4 RELÓGIOS.



Rua São Jorge, 920 — Paranoá-DF.

Venha para o

CQ SAB BAR

**Cerveja
Geladíssima**

Sandwiches

Música agradável

**Ambiente
açoche-
gante**

ONDE SUA NOITE É MAIOR

RUA S. JOSÉ, 2615 - PARANOÁ

O Paranoá vivendo sem água

Foto — B. Prezja



Buscando acabar com este sofrimento (destaque acima), o CEDEP construiu o primeiro poço artesiano comunitário.



O Paranoá assemelha-se a uma ilha seca, cercado de água por todos os lados: à frente, o lago; nos fundos, o córrego dos Goianos; ao norte, o setor de mansões do Lago Norte que é abastecido pela CAESB; ao sul, a CAESB também abastece as mansões do Lago Sul. E com toda essa água, o Paranoá é castigado a passar sede.

Enquanto a Organização Mundial de Saúde recomenda um consumo mínimo de 150 litros de água/dia por habitante, nós, moradores do Paranoá estamos consumindo menos de 10 litros por dia. É uma pouca vergonha!

Esse sofrimento se alastra desde que foi erguido o primeiro barraco. Portanto, num momento em que o Paranoá está legalizado, está na hora de se achar uma solução definitiva para este problema.

UMA POPULAÇÃO QUE PRESSIONA

Diante desta situação, a população nunca ficou calada.

Com a criação da Associação dos Moradores, em 1979, a principal reivindicação era a melhoria do abastecimento de água.

Com o crescimento do Paranoá, a bomba do Severino já não era suficiente para atender a todos (ver entrevista na última pág.) Com isso, depois de muita luta, foram erigidos três chafarizes públicos.

Preocupado com a questão da água, em 1987, o CEDEP impulsionou, através de uma cooperativa da água a construção do poço artesiano do acampamento, que atende cerca de 300 famílias.

Contudo, por mais que não tenhamos ficado de boca fechada ao longo desses anos, é necessário gritar mais alto. As nossas vitórias não foram suficientes para resolver o problema da água. É necessário intensificar a luta para que todos

tenham água em casa.

O POÇO COMUNITÁRIO DO CEDEP

O poço artesiano do CEDEP, perfurado no acampamento e construído por uma cooperativa da água, foi a primeira experiência de poço artesiano comunitário. O poço atende cerca de 250 famílias.

Uma das grandes vantagens do poço do CEDEP é que a água vai canalizada para os barracos, acabando com o sofrimento de carregar água nas costas.

Por este serviço de água encanada em casa, os beneficiários pagam a taxa simbólica de Cz\$ 750,00 mensais, tendo água durante todo o mês.

Segundo estudos da Universidade de Brasília, que está analisando a qualidade da água que se bebe no Paranoá nos poços artesanais, não se observou contaminação.

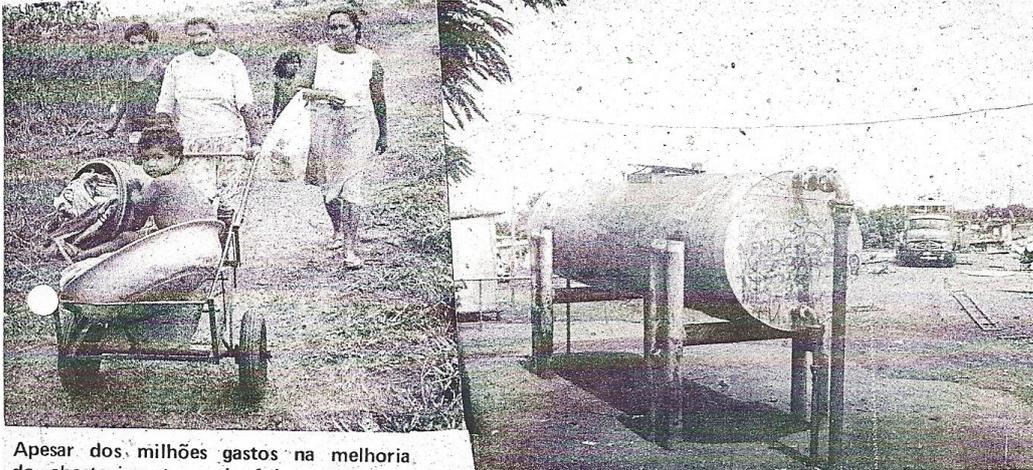
14) Jornal do Paranoá.

Jornal do Paranoá — Pag. 05

A Caesb da água do Lago

E a associação está de acordo

Foto — B. Prezla



Apesar dos milhões gastos na melhoria do abastecimento nada foi resolvido. A população continua andando quilômetros à busca de água (destaque acima).

Num empreendimento que gastou milhões de cruzados, o governo resolveu captar a água do Lago para abastecer a população do Paranoá. Esta obra é constituída de uma rede captação, 1,5 quilômetros de tubulação e uma usina de tratamento de água que filtrará, adicionará cloro e flúor na água. Resta a pergunta: os moradores se sentirão tranquilos para consumir esta água? Qual a segurança que temos de que esta água realmente estará potável para o consumo, inclusive para a bebida?

A Universidade de Brasília apresentou um laudo da qualidade da água do Lago Paranoá. Este laudo demonstrou o altíssimo grau de contaminação da água. Contudo, os técnicos da CAESB asseguraram que após a passagem desta água pela usina de tratamento, ela estará boa para o consumo. Afirma inclusive (Correio Brasileiro de 05/10/88) que quando tratada a água "terá qualidade superior a que abastece a população do Rio de Janeiro e São Paulo". Afirmando ainda na mesma reportagem que caso a população desconfie das avaliações da CAESB, ela poderá contratar uma empresa de outro Estado, como a CETESB, de São Paulo, pa-

ra atestar a boa qualidade da água.

Contudo, a população tem toda a razão de desconfiar desta água. Afinal, os esgotos das mansões do Lago Sul e Norte, dos clubes, dos hospitais continuarão sendo jogados no lago. A poluição continuará aumentando já que não se sabe quando vai terminar a despoluição do lago.

A diretoria da Associação dos Moradores, vergonhosamente, continua defendendo a água do Lago. É uma pouca vergonha defender a água do Lago quando temos outras soluções. Ainda bem que no ano que entra tem eleições na Associação. Está na hora da população tirar esse povo de lá.

O RIO DOS GOIANOS: UMA SAÍDA?

O rio dos Goianos fica localizado há uns cinco quilômetros do Paranoá e se apresenta como mais uma alternativa para o abastecimento de água da Vila.

Segundo técnicos da Universidade de Brasília, o ribeirão dos Goianos possui uma vazão situada entre 50 e 60 litros por segundo, o que seria suficiente para abastecer o Paranoá.

Além disso, foi constatado que a contaminação do

ribeirão dos Goianos é pequena, sendo que o tratamento de sua água é trabalho fácil.

Contudo, é um projeto provisório. Não se trata mais de trazer água para uma invasão. O Paranoá já foi fixado e queremos um projeto de abastecimento de água definitivo.

Sabemos que quando a água for canalizada para todas as casas, o consumo será maior: teremos o chuveiro, a descarga, os encaixamentos, a horta e com tudo isso a água do rio dos Goianos não vai dar.

Além disso, atrás desta proposta está a maldita politicagem. O tal prefeito do Paranoá, aliado ao Sr. Edmar — um oportunista de última hora que saiu de Taguatinga para tentar se arrumar em cima da nossa comunidade — estão querendo se posar de salvadores do Paranoá. Adivinham quem está apoiando eles? O Sr. Múcio de Atafé, o maior bandido político que o DF já conheceu. Este foi afastado de concorrer às eleições de 1986 por abuso de poder econômico. É mole ou querem mais?

A ÁGUA DO LAGO SUL — A PROPOSTA DO CEDEP

A água que abastece o

Lago Sul vem de uma nascente próxima à Escola Fazendária, distando 13 km do Paranoá e fica numa reserva ecológica, livre de produtos químicos industriais e consequentemente de poluição.

Temos informações de que se adotando essa água para abastecer o Paranoá, não será necessário bombeamento e teremos muito mais água em nossas casas do que se adotássemos outra alternativa. Além disso, o tempo para a obra de canalização seria de 6 meses, enquanto que a do rio dos Goianos, além de provisória, demoraria 8 meses.

Quando o CEDEP resolveu apoiar essa alternativa foi pensando num Paranoá que futuramente se transformará em Cidade Satélite. Não adianta lutarmos por projetos que em pouco tempo não atenderão mais as necessidades da comunidade. Por isso, tendo a clareza de que não se trata de trazer água para uma invasão, mas sim para uma ocupação regular e legalizada, que abraçamos a proposta da água da Escola Fazendária. Esta será uma alternativa definitiva para o abastecimento de água do Paranoá.

Diante disto, chamamos a população a refletir bem. Vamos lutar por uma água boa e definitiva!

15) Jornal do Paranoá.

Pag. 06 — Jornal do Paranoá



De depois de três festivais, o Paranoá já está criando uma tradição ao realizar Festivais, visando descobrir talentos da própria vila e criar uma cultura mais ligada à

nossa realidade. Por isso resolvemos entrevistar João Gomes, o João do Violão, um dos fundadores do Grupo de Cultura do CEDEP e grande promotor da música popular do Paranoá.

Femupop, uma atração cultural no Paranoá

J.P. — O FEMUPOP está na sua 4a. edição. Conte um pouco para nossos leitores a origem destes Festivais.

João do Violão — O Festival de Música Popular foi uma idéia que a gente teve. A gente já vinha trabalhando na cultura há um certo tempo no Paranoá e havia formado um Grupo de Cultura, na Associação de Moradores, na época da Diretoria anterior. Foi então que aconteceu o 1o. FEMUPOP. Teve muito sucesso, com a participação de músicos de fora e do Paranoá. Ainda hoje é um dos eventos mais fortes da Vila Paranoá, na área cultural.

J.P. — Os primeiros Festivais tiveram o apoio da Fundação Cultural. Neste ano há algumas entidades que estão ajudando ou é só uma realização do Grupo de Cultura do CEDEP?

J.P. — Os primeiros Festivais tiveram o apoio da Fundação Cultural. Neste ano há algumas entidades que estão ajudando ou é só uma realização do Grupo de Cultura do CEDEP? João do Violão — No 1o. e 2o. FEMUPOP a Fundação Cultural

tinha um projeto para este fim, que muito nos ajudou nisto e contamos também com alguns apoios da comunidade, que são os comerciantes, que continuam colaborando até hoje. No 3o. Festival já tivemos um pouco de dificuldade e, agora neste 4o., não temos o apoio oficial de nenhuma instituição. A gente está com o apoio dos comerciantes, como o Supermercado Fafá, que patrocinou o cartaz. Há uma coisa muito importante que é a comunidade caminhar com as próprias pernas.

J.P. — Qual o interesse que os músicos do Paranoá estão demonstrando para este 4o. FEMUPOP?

João do Violão — Vejo que o Festival se tornou uma tradição na vila. Em todo o lugar as pessoas perguntam: "E o Festival, como está?" "Vai ter Festival neste ano?" Acho que neste



Foto — B. P. reza

Um pioneiro da música no Paranoá.

ano vai lotar o auditório, pois estamos também aguardando a participação de alguns conjuntos de fora, como o MR4 e algumas

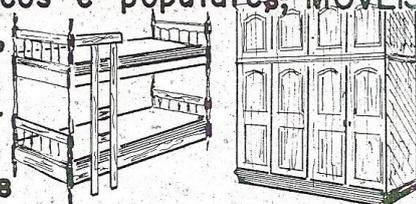
surpresas. Esperamos que eles repitam o sucesso do ano passado, que foi a participação do "Conjunto Afrodisia".

MOVEIS DOMINÓ

Com a maior linha de móveis clássicos e populares, MOVEIS DOMINÓ tem o menor preço a vista, sem concorrência, e a prazo você é quem faz o plano de pagamento.

FAÇA-NOS UMA VISITA!

RUA CEARÁ, 718



16) Jornal do Paranoá.

O PICADOR

Se você ficar doente num fim de semana não vai ter médico e nem achar sequer uma ambulância no Paranoá. Em compensação há mais de dez policiais de plantão no posto policial da vila. Acontece que é proibido gastar em saúde. Já em "segurança"...



Falando em saúde, em nosso Centro de Saúde não havia seringas para coleta de sangue. Alguém que precisou deste serviço se ofereceu para comprar uma na farmácia, mas o funcionário não aceitou. Será que é burocracia ou falta de vontade de trabalhar?

Hélio, da Associação, insiste em que a população deve tomar água no Lago Paranoá. Parece que ele nasceu na contra mão: o povo quer ir para um lado e ele para o outro. Cuidado que vai ser atropelado...

O novo governador veio para resolver os problemas da cidade e já começou: os empresários foram os primeiros beneficiados, as passagens estão em 150,00. Será que ele verificou esse tal de "caixa único"?

Lute contra os caloteiros e ajude a aumentar

o bolo (que vai ser comido pelos empresários).

Dizem que tem um tarado cercado mulheres que chegam tarde do trabalho ou da escola. Seu ponto é perto do Colégio Velho. Dizem também que quando pegarem este sacana ele perderá as "ferramentas" de trabalho para sempre.

A vontade do Edmar em participar da reunião no Buriti era tanta, que ele partiu até para a porrada, quando foi barrado por alguns. Neste país ainda vale a lei do mais forte...

Na reunião do Buriti a Prefeitura usou de tudo: além de levar 2 ônibus cheios de gente (adivinha quem pagou?) convidou até o Múcio Athayde para fazer campanha eleitoral. Pelo jeito essa água do Rio dos Goianos vai sair caro para o povo do Paranoá.

Jornal do Paranoá -- Pag. 07

JIP INFORMA

O IV FEMUPOP - Festival de Música Popular do Paranoá - está chegando e este ano vai ser de arrepiar! Será nos dias 22 e 23 de Outubro, com finalíssima marcada para o dia 29.

O Festival acontecerá no auditório do Colégio Velho sempre às 19:00 h. As entradas custarão Cz\$ 100,00 e darão direito a sorteios de discos, camisetas e outros brindes. O Supletivo noturno está em clima de agitação geral. Aconteceu agora o 1º Concurso Garota Supletivo do Paranoá.

17 candidatas se inscreveram

e a finalíssima foi no dia 07/10 com a classificação das gatíssimas AMABEL, LUCINEIDE e ELIZÂNGELA em 1º, 2º e 3º lugar, respectivamente. Em entrevista à nossa reportagem, Amabel e Elizângela afirmaram que sonham em seguir a carreira de manequim. O Jornal do Paranoá parabeniza as três e deseja muito êxito em suas futuras carreiras. Na próxima edição divulgaremos outras atividades do pessoal do Supletivo.

Com o objetivo de propiciar à juventude do Paranoá opções sadias de lazer e desenvolvimento físico através da prática esportiva, a Comissão de Esportes do CEDEP em conjunto com a Liga Esportiva do Paranoá está promovendo uma Gincana Esportiva com as seguintes modalidades: Cabo de Guerra, Futebol de Salão, Voleibol e Maratona.



HORÓSCOPO

Por Dr. Lunático

ÁRIES

Bom clima de diálogo com a pessoa amada. Fale sem rodeios. Já com o governo, parece que não há possibilidades de dialogar: Ele ouve mesmo os empresários.

TOURO

Saúde em perigo! Tome cuidado, mas em todo caso se ela piorar, lembre-se: chá de massagem com leite é tiro e queda. na cura dá AIDS. Tome três vezes ao dia.

GÊMEOS

Está na hora de você reservar um fim de semana para curtir um programzinho familiar. A vida não é feita só de trabalho e, ninguém é de ferro, não acha? Que tal um passeio?

CÂNCER

Nada de querer resolver tudo sozinho! Conte mais com a ajuda de outras pessoas e verá que é bem mais fácil levar a vida pra frente.

LEÃO

A julgar pelo que os astros indicam, este mês não será muito mole. Os preços de produtos como gaz, feijão, condução e remédios subirão como nuca. O melhor é pedir um aumento salarial urgente!

VIRGEM

Aventure-se mais, pois a vida é feita de riscos. Caiá de cabeça e não se esqueça de sempre agir duas vezes antes de pensar. Acompanhe seu coração ou ele vai sozinho e você dança!

LIBRA

Mês sem maiores novidades: a inflação continua alta, seu time continua perdendo, o Sarney continua presidente e você continua sem dinheiro. Mas não desista, a luta também continua. Continue!

ESCORPIÃO

Esperanças renovadas: com a Promulgação da nova constituição você terá alguns direitos a mais. Faça uma reunião em sua rua e chame alguém do CEDEP para explicar que direitos são esses.

SAGITÁRIO

No mês das crianças, que tal ser mais criativo? Brinquedos feitos em casa é mais bonito, resistente, e o mais importante - um ato de carinho feito por você!

CAPRICÓRNIO

Transe mais sua vida. Se você demorar muito sem transar, sobe pra cabeça e aí já viu: morre! Ainda há tempo, salve-se! Olhe a sua volta e verá que há mais gente na mesma situação que você. Que tal?

AQUÁRIO

Grande senso de humor. Aproveite para alegar o ambiente e as pessoas que o cercam. Conte piadas, faça rir. Aliás, fazer rir hoje em dia é uma tarefa revolucionária.

PEIXES

Sonhar não faz mal, mas você deve acreditar em seus sonhos e lutar por eles. Não fique esperando de boca aberta que eles aconteçam sozinhos.

17) Jornal do Paranoá.

Pág. 08 — Jornal do Paranoá

“A Caesb nunca ajudou ...

Foto — B. Prezla



Sr. Severino. Chacareiro e morador há 22 anos no Paranoá.

A PALAVRA É SUA

Como o assunto é água, nada melhor que ouvir pessoas que há muito tempo vem lutando para encontrar uma solução para a nossa comunidade: o Severino Da Água, que cuida da água da mina.



os moradores é que se uniam

Móveis LAGO

MÓVEIS E ELETRODOMÉSTICOS EM GERAL

ONDE SEU CRÉDITO É IMEDIATO E VOCÊ CONCORRE A PRÊMIOS NO FINAL DO ANO.

RUA SILVA 309 - PARANOÁ - DF

JP — Como era o abastecimento de água no início da Vila Paranoá?

Severino — No início do Paranoá tinha o acampamento e tinha uma bomba que foi colocada lá, onde abastecia 800 família. Depois eles falaram de tirar o Paranoá. Daí surgiu uma bomba que foi colocada pelo pessoal, que se reuniu pra comprar e ainda hoje ela está instalada. No começo desta bomba, quem cuidava era o Homero, um comerciante que foi morto na Ceilândia. Foi ele que reuniu a comunidade pra comprar. Isto foi antes de existir a Associação (de Moradores). Então surgiu o boato de arrancar o Paranoá, quem quisesse sair daqui pra morar numa casa da SHIS,

saia e tinha que arrancar o barraco. Muita gente não quis as casas, pois num ganhava um salário suficiente para pagar as prestações e se manter. A CAESB nunca ajudou em nada. Quem sempre fez tudo foi os moradores. Mesmo quando o motor queimava, era os moradores que se uniam para mandar consertar.

JP — Como o sr. ficou conhecido no Paranoá como o “Severino da água”?

Severino — Porque eu venho sempre cuidando desta água. Como não tinha bombeiro especialista para tomar conta, quando estragava eu arrumava ela. Qualquer serviço eu sei fazer. Sou especializado nisso. Sou bombeiro, electricista, operador. Faço de tudo.

JP — Como surgiu a idéia

de fazer esta caixa d'água para pegar a água da mina?

Severino — Quem construiu esta caixa foi a NOVACAP, na época da construção da barragem. Esta mina e a caixa é patrimônio do governo. Agora são 100 famílias que tem água em casa.

JP — Há quanto tempo o sr. toma conta dessa caixa d'água?

Severino — Há mais de 20 anos.

JP — Naquela época faltava água aqui?

Severino — Todo o pessoal que morava no acampamento era abastecido e não faltava água. O problema é que os novos moradores que chegaram aqui, fizeram os barracos em cima dos canos e aí furaram eles. Então os moradores velhos ficaram sem água.

Noturnu's BAR

AMBIENTE FAMILIAR COM MÚSICA AO VIVO

RUA JERÔNIMO, 41 PARANOÁ - DF

PIRAMICF
COMÉRCIO DE MADEIRAS DE L.F. LTDA

- IPÊ, MOGNO, MAÇARANDUBA, SUCUPIRA, CEDRO, TATAJUBA, A ROEIRA ETC.
- ASSOALHO, GRANSEPE E RODAPE
- ESPECIALISTA EM BITOLAS ESPECIAIS.

ENDEREÇO: Ouzidella, Rua do Borpoem, nº706
PARANOÁ SUL — BRASÍLIA — DF

Auto Elétrica COSME

SERVIÇOS DE ELETRICIDADE EM GERAL

ÁUA 13 de Maio 968
PARANOÁ — DF

18) Jornal do Paranoá, n. 4, Dez. 1988 – Jan. 1989.



Paranoarte faz sucesso no Gran Circo Lar

1988: O ANO DA CONQUISTA DA FIXAÇÃO

DE OLHO NO BRASIL

ELEIÇÕES DE
NOVEMBRO:
A ESTRELA
BRILHOU ALTO

Pág. 03

A SITUAÇÃO DE
NOSSAS ESCOLAS

Pág. 06

ENTREVISTA EXCLUSIVA
DEPOIMENTO:
A QUESTÃO DA NEGRITUDE

Pág. 08

NOSSO RECADO



1988, O ANO DA FIXAÇÃO

Contudo, a grande conquista, fruto da luta organizada de mais de dez anos, resultado da expectativa de cerca de 30 anos, foi a assinatura do decreto de fixação do Paranoá. Conquistamos a bendita fixação e temos é mais que comemorar. Afinal, a fixação não caiu do céu. Ela foi resultado de muitas reuniões, abaixo-assinados, ocupações, passeatas ou seja; foi uma conquista suada do povo.

Aparentemente em 1988 não se mudou muito a vida da população de nossa vila. Afinal, várias de nossas reivindicações, apesar de prometidas, não foram concretizadas.

Assim foi com a questão da água. A falta d'água, essa cruz que carregamos há anos, além da promessa de resolução em 89, só foi aliviada quando São Pedro resolveu mandar chuva. As escolas continuaram precárias, com a falta de professores e servidores; com o turno da fome e a falta de material didático. A escola de lata até choque andou dando nas crianças; o posto de Saúde nem se fala. Está mais do que claro que uma população de cerca de 39.000 habitantes não pode ficar sendo "atendida" por um paupérrimo posto de saúde.

Em outros setores as coisas não se modificaram muito: os inquilinos, na sua grande maioria, continuaram sem barraco, a energia elétrica indo embora quando chove, a enchorrada fazendo buracos pelas ruas.

Entretanto, houve modificações pois a população foi a luta. É só lembrarmos que o governo teve que fazer vistas grossas com a construção de novos barracos pelos inquilinos, que o governo teve de prometer uma solução definitiva para o problema da água diante da indignação da população, que a situação das escolas foi denunciada pelas precárias condições de ensino que proporcionam.

Entretanto, demos apenas um passo nesta longa caminhada. Muita água ainda vai rolar. Em 1989, temos que concretizar um projeto de fixação que atenda a grande maioria da população e pressionar o governo a realizar logo as obras de urbanização, pois não adianta fixação sem melhorias urgentes nas condições de moradia do povo.

Neste momento de vital importância para o desenvolvimento futuro do Paranoá, as autênticas lideranças são chamadas a responsabilidade. E quando falamos em autênticas lideranças já deixamos de lado aqueles senhores que andam para cima e para baixo bajulando o governo e almejando proventos pessoais.

A eleição de representantes comprometidos com as vontades dos moradores para o conselho popular, órgão que vai dar sugestões para a urbanização da vila, é a primeira condição para conquistarmos uma urbanização que atenda a grande maioria da população de nossa vila.

Esperamos que os ventos de 1989 tragam mais coragem, força de vontade e disposição de luta ao povo do Paranoá na busca de uma moradia melhor.

AS FAVELAS SE ORGANIZAM

ORGANIZAR PARA AVANÇAR

Dia 27 de novembro foi um dia histórico para a organização das favelas de Brasília. Durante um dia, mais de 70 representantes de 5 locais (Telebrasília, Varjão, Ceub, Setor Gráfico e Paranoá) estiveram reunidos no Centro de Ensino nº 1 do Paranoá para discutir os problemas relativos à falta de moradia no Distrito Federal.

Com o apoio dos Sindicatos dos Arquitetos, Assistentes Sociais, Radialistas, Comissão, Justiça e Paz e OAB-DF, este Seminário foi precedido por dias de estudo realizados em várias favelas, o que foi muito importante para o sucesso deste encontro.

Na parte da manhã houve a apresentação dos temas: A Política Habitacional do Governo do DF, a posse da terra no Brasil, serviços e recursos a que temos direito e história das lutas populares em Brasília. Vários pontos foram debatidos, embora ficassemos prejudicados pela falta de tempo.

Após um delicioso almoço, realizado num clima de muita confraternização, os trabalhos foram retomados à tarde, com a discussão em grupo sobre a organização das lutas pela moradia, sua dificuldade, alianças e a continuidade do trabalho de articulação.

No final do encontro foram aprovadas cinco resoluções visando dar encaminhamento ao trabalho. Deverá ser melhor discutida nas bases a questão das alianças com partidos políticos e elaboração de um plano de trabalho a ser levado por cada favela.

O grande avanço foi a decisão de passar para o MDF-Movimento de Defesa dos Favelados (sobre o qual esperamos fazer uma reportagem brevemente) a coordenação dos trabalhos de articulação em Brasília. Embora este movimento seja novo aqui, tem a vantagem de ser uma organização em nível nacional. A atual organização será formada por dois representantes de cada favela. No Paranoá os representantes eleitos foram: Rosângela, Bonfim e Gonzaga.

Como primeira atividade após este seminário, iremos ter um encontro com o secretário de Serviços Públicos, Vanderley Valin, para levar as conclusões deste Encontro, já que o governador não pôde nos receber.

FOTO FOFUCA



EXPEDIENTE

Jornal do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá — CEDEP
Redação: Ricardo Pacheco, Juarez Martins e Nilza-CEDEP
Ilustração: Alberto Alves
Revisão e Diagramação: Kleber
Composição: Luiz Otávio
Impresso na Gráfica:
Contribuíram neste número: Benedito Prezia e Bonfim.

ANUNCIE SUA LOJA NO JORNAL DO PARANOÁ!



DOMINO MÓVEIS



Com a maior linha de móveis clássicos e populares, DOMINO MÓVEIS tem o menor preço a vista da praça. FAÇA-NOS UMA VISITA.

RUA SILVA 907 - PARANOÁ

CONCERTOS DE TV A CORES, PRETO E BRANCO, SOM EM GERAL, E COM A...

ELETRÔNICA

IPONTO FINAL

EM JANEIRO/89, APRESENTANDO ESTE ANÚNCIO VOCÊ TEM 20% DE DESCONTO

RUA JERÔNIMO, 83 - PARANOÁ

Auto Elétrica COSME

SERVIÇOS DE ELÉTRICA EM GERAL



RUA 13 DE MAIO, 968



AS ELEIÇÕES DE NOVEMBRO: A ESTRELA BRILHOU

Sem dúvida alguma, o Brasil mudou após as eleições de 15 de novembro. Convocado para eleger prefeitos e vereadores, o povo mostrou que está mesmo a fim de mudanças. E de mudanças para valer. As urnas mostraram bem isso: o PT saiu como o grande vencedor e o PDT também cresceu.

Mas o que houve? O que levou o povo a votar na esquerda? O que levou o povo a votar no PT, até então considerado um pequeno partido sendo horrorizado pelos grandes e opressores como uma agremiação partidária que só pregava a bagunça? Bem, parece que a bagunça não está no PT e sim nos governantes deste país.

Este eleitorado que foi as urnas é o mesmo que está padecendo com a política econômica do governo, política econômica esta que continua dando tudo aos que muito tem e tirando da boca daqueles

que trabalham, alargando assim a miséria da grande maioria da população.

O governo Sarney, no decorrer desses anos, sustentado pelo PFL/PMDB, mostrou realmente a que veio. A lógica do "tudo pelo social", da política do "arroz com feijão", está sendo a continuação do pagamento da monstruosa dívida externa com a fome do povo.

E enquanto todo esse dinheiro vai saindo para o bolso dos banqueiros internacionais, as escolas continuam precárias, os hospitais sem equipamentos, o povo sem casa e morando nas favelas, os salários archochados.

Na hora de votar o povo pesou bastante isso. Optou por um partido que tem condenado toda essa política e mostrando que para sairmos da crise está na hora do bolo ser dividido. O PT colocou claro que não queremos mais migalhas e sim, queremos sentar à mesa e decidir os destinos deste país.



Portanto, você trabalhador está sendo chamado para ajudar a provar que este Brasil tem jeito, que o trabalhador tem força e competência para governar.

Ao PT, toda a resistência e coragem nesta luta por um Brasil melhor. Que a estrela do PT continue brilhando e subindo.

O MAPA DA ESTRELA



RIO GRANDE DO SUL

4 prefeituras
92 vereadores

MINAS GERAIS

7 prefeituras
236 vereadores

RIO DE JANEIRO

1 prefeitura
17 vereadores

SÃO PAULO

14 prefeituras
145 vereadores

ESPIRITO SANTO

2 prefeituras
54 vereadores

GOIÁS

1 prefeitura
56 vereadores

Santa Catarina 2 prefeituras:
Campos de Jordão e Camboriú — 45 vereadores

Paraná 2 prefeituras: São João do Triunfo e Salto da Lontra — 32 vereadores

Bahia 2 prefeituras: Amélia Rodrigues e Jaguaquara — 25 vereadores

Rio Grande do Norte 1 prefeitura: Janduí — 7 vereadores

Ceará 2 prefeituras: Icapuí e Baturipe — 12 vereadores

Mato Grosso do Sul 1 prefeitura: Amambai — 3 vereadores

Sergipe 4 vereadores

Alagoas 3 vereadores

Paraná 5 vereadores

Pernambuco 4 vereadores

Maranhão 10 vereadores

Piauí 4 vereadores

Pará 13 vereadores

Rondônia 17 vereadores

Acre 8 vereadores

Mato Grosso 1 vereador

Amapá 4 vereadores

Roraima 1 vereador

Total: 39 prefeituras (3 em coligação)
805 vereadores (que podem chegar a perto de mil)

* prefeituras ganhas em coligação
Fonte: Diretório Nacional do PT (dados até o dia 25/11, excluindo o Estado do Amazonas)

21) Jornal do Paranoá.

Jornal do Paranoá -- Pag. 04

SACOLÃO DA ECONOMIA

FRUTAS E VERDURAS EM GERAL

RUA JERÔNIMO, 85 — PARANOÁ

BAR CANECÃO

MÚSICA AO VIVO

SEXTA, SÁB. E DOM.

RUA SILVA, 495 PARANOÁ

SUPERMERCADO FAFÁ

AQUI O SEU DINHEIRO VALE MUITO MAIS!

Matriz: Fila: R. São Jorge, 910 R. São Jerônimo, 84 PARANOÁ - DF PARANOÁ - DF



O ASSENTAMENTO QUE DESEJAMOS

Já que o governador Roriz confirmou o assentamento do Paranoá, algumas perguntas começam ser feitas: quem vai poder ficar? Onde será assentada a Vila Piauí? O que fazer para as pessoas não venderem seus lotes, como aconteceu na Chandolândia e na QE 38 do Guará? Como deverá ser a nova cidade, com um traçado diferente?

No encontro que tivemos no CEDEP e no "Seminário sobre Habitação" realizado no Paranoá, promovido pelo MDF-Movimento de Defesa dos Favelados, no dia: 27/11, foram dadas algumas sugestões:

- 1 - O Paranoá deverá manter seu traçado original o quanto puder, pois esta é uma maneira das pessoas ricas não se mudarem para cá. A favela do Calabar, em Salvador, é um exemplo disto.
- 2 - Todos os moradores que foram cadastrados em março deverão ter o direito de aqui ficar e não apenas os que tem mais de 5 anos, como prevê o decreto (art. 3 § 1). Quem for morador há tempos e não foi cadastrado por algum motivo, terá o direito de ficar, desde que o comprove o tempo de residência anterior.
- 3 - Quem chegou depois de março deverá ser

assentado em outro local, mas dentro do Distrito Federal e não no Goiás.

4 - Os moradores da Vila Piauí deverão ser assentados no Paranoá, pois a área onde vivem é muito perigosa.

5 - Como o Paranoá foi diminuído (decreto 11.209) e como deverá ser previsto o aumento vegetativo da população (nascimentos e casamentos), pedimos que a área seja aumentada. Ainda há muita terra por aqui.

6 - Formação de uma Cooperativa Habitacional, dirigida pela comunidade, para garantir que os lotes não sejam vendidos. Este assunto ainda está sendo discutido melhor.

7 - Os lotes deverão ter 3 tamanhos, proporcional à margem atual:

- lote pequeno: 9m x 20m = 160m²
- lote médio: 10m x 20m = 200m²
- lote grande: 12,5m x 20m = 250m²

Infelizmente a nova Constituição estabeleceu que o lote máximo em áreas de ocupação será de 250m². Mas há pessoas do governo propondo um lote padrão de 120m², isto é, com 6m de frente... o que não dá pra aceitar!

AS PROPOSTAS DO CEDEP

Reunido no dia 19 de novembro, após importante debate, o CEDEP propôs algumas sugestões para o funcionamento do GEMAP:

- 1 - O GEMAP deverá ser integrado também por 1 representante do Sindicato dos Arquitetos, 1 representante da OAB, 1 representante da UnB, e 1 representante do Sindicato dos Assistentes Sociais, entidades que tem acompanhado à questão de moradia no DF;
- 2 - Os 3 membros do Conselho Comunitário não deverão ser nomeados pelo governador, mas indicados pelo próprio Conselho Comunitário;

3 - A comunidade deverá acompanhar os trabalhos do GEMAP, podendo encaminhar propostas populares, como prevê a nova Constituição, desde que tenha assinaturas de 10% dos eleitores de Paranoá;

4 - Caso o Conselho Comunitário não corresponda à expectativa da comunidade, uma Assembléia Geral com a presença de 10% dos eleitores, poderá propor sua dissolução e convocar novas eleições gerais para a formação de um novo Conselho Comunitário.

BAZAR
San Francisco

NOVOS PÓS-TRABALHO
CALÇADOS PÉTO
MENOR PREÇO
DA PRATA

Agradecemos a
Preferência

RUA SÃO JORGE Nº 914

RELOJARIA
SOUZA

VENDAS E CONsertos
DE RELÓGIOS E ÓCULOS

NA COMPRA OU CONSER-
TO DO SEU RELÓGIO VOCÊ
PARTICIPA DE UM SORTEIO
DE 4 RELÓGIOS.



Rua São Jorge, 920 — Paranoá-DF.

**Móveis
LAGO**

MÓVEIS E ELETRODOMÉSTICOS
EM GERAL



ONDE SEU CRÉDITO É IMEDIATO E VOCÊ CONCORRE A PRÊMIOS NO FINAL DO ANO.

RUA SILVÁ, 808 - PARANOÁ-DF

TESTE DE MEMÓRIA



Em fevereiro do ano passado, um tal de "Prefeito Comunitário", querendo ganhar espaço na comunidade, botou a boca no trombone dizendo que tinha conseguido do governo um projeto e recursos financeiros para o abastecimento de água do Paranoá.

Como a água a ser tratada era á do lago, á qual a comunidade nunca aceitou, o tal de "prefeito" promoveu uma verdadeira bateria de reuniões e atos públicos juntamente com o Sr. Pádua da CAESB, a fim de convencer a comunidade que a água

poderia ser tratada e se tornar potável.

O que será que aconteceu para hoje ele se tornar contra? Será que ele acreditou no discurso demagogo do Sr. Edmar que diz que o governo poderia colocar água contaminada para a comunidade? E o número de doenças seria tão alarmante que o governo decretaria estado de calamidade pública e removeria toda a população do Paranoá? Será que ele entrou nessa ou faz parte da mesma laia?

E o Sr. Hélio? Que na época era contra a água do lago, de-

pois se calou e hoje é a favor.

E os Ex-membros da prefeitura que se juntaram ao Sr. Hélio novamente e não querem ver o "prefeito" nem pintado de ouro?

O que se passa na cabeça dessas pessoas? O que elas representam? Os interesses da comunidade já se viu que não é, pois mudam de opinião como quem muda de camisa.

Cuidadis gente! Este vírus pega. E daqui a pouco eles podem estar juntos novamente contra os interesses da comunidade e até da nossa fixação.

UMA VISITA QUE VIROU COMÍCIO

No dia 26 de novembro tivemos a visita do sr. governador. Quando aqui esteve no mês passado, disse que desejava voltar ao Paranoá, não em clima de comício, como havia acontecido, mas com mais tempo para conhecer a vila e ouvir a população. Infelizmente isto não aconteceu.

O encerramento da "Operação Primavera" produziu um outro comício, não em praça pública, mas da área do Posto Policial, talvez para garantir a

disputa entre a Associação de Moradores e a Prefeitura já havia começado nas ruas, quando as duas entidades com carro de som dizia que era ela e não a outra que ia trazer o governador ao Paranoá.

No dia quase saiu briga. Mas com a chegada do governador, quem brilhou foi o tal de Prefeito, que levou uma torcida organizada para vaia o presidente da Associação e quase foi carregado nos braços. O povo ainda continua imitando a velha política do "puxasaquismo", tão

própria do interior. Bem que o ditado diz: "O pobre é que nem galinha: quanto mais leva, mais sai cantando".

Além da política (houve vivas até para o presidente Sarney, que está levando o Brasil para o maior buraco e nós junto com ele), o governador disse que veio oficialmente criar o GEMAP. Mas ninguém viu nenhum documento assinado e nem o governador falou o que era isto, mas pelo menos ele afirmou publicamente que irá assentar nossa vila. Este é o primeiro passo.

GEMAP, QUE BICHO É ESSE?

GEMAP é o Grupo Executivo de Melhoria da Vila Paranoá, criado pelo decreto 11.208 de 17/8/88, que estabelece que este grupo deverá encaminhar o assentamento do Paranoá num prazo de dois anos.

Ele será composto por 1 representante da Secretaria de Viação e Obras, 1 da Secretaria de

Serviços Públicos, 1 da Secretaria de Serviços Sociais, 1 da Terracap (art. 4, § 1), além de 1 representante do Programa de Habitação e do Programa Especial do Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, num total de 6 pessoas. (Art. 4, § 2). O coordenador deste grupo será indicado pelo próprio governador

(Art 4, § 3).

A participação da comunidade será através de 3 membros do Conselho Comunitário, que ainda deverá ser eleito (ver matéria na página ao lado), só que estas pessoas serão indicadas pelo governador (art. 5, § 3). A sede do GEMAP será na Vila Paranoá (art. 4, § 5).

23) Jornal do Paranoá.

Pag. 06 -- Jornal do Paranoá

ARMARINHO
LEAL

COMPLETO SORTIMENTO DE AVIAMENTOS, BIJUTERIAS, ARTIGOS PARA PRESENTES ARMARINHOS, PAPELARIA E PERFUMARIA.

R. SILVA, 770 - B
PARANOÁ - DF

ÓTICAS
LÓOK

Vendas de:
ARMAÇÕES,
LENTESES,
ÓCULOS DE SOL

*tudo em 4 vezes
s/ juros*

CONSERVAMOS
JOIAS,
RELÓGIOS E
ÓCULOS

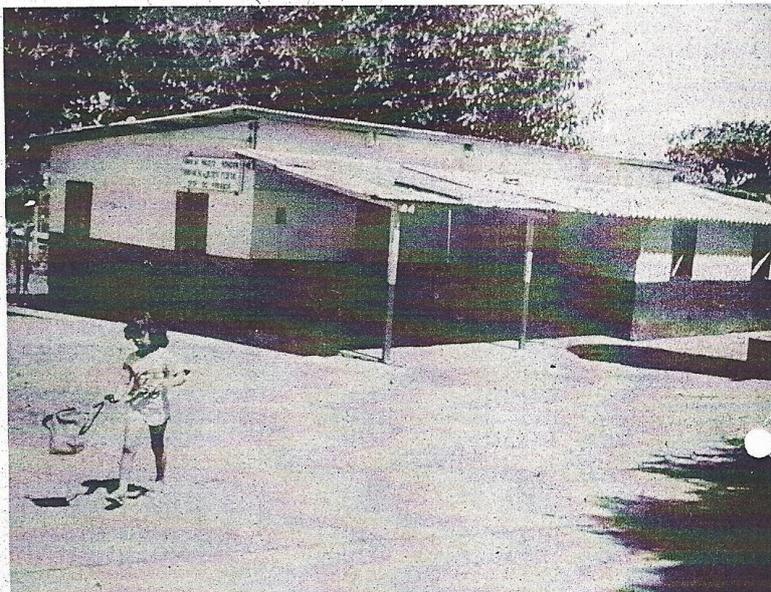
RUA JERÔNIMO, 83 - PARANOÁ

MÓVEIS
DOMINÓ
O AMIGO DO LAR

Com a maior linha de móveis clássicos e populares, MÓVEIS DOMINÓ tem o menor preço a vista, sem concorrência e o prazo você é quem faz o plano de pagamento.

FAÇA-NOS UMA VISITA
RUA CEARÁ Nº 718
PARANOÁ - DF

ELEIÇÕES DE DIRETORES DE ESCOLAS



Pré-escola do CEDEP

No dia 10 de dezembro foram realizadas eleições para diretores de escola em todas as unidades de ensino da rede oficial do DF. Nestas eleições, participaram como eleitores professores, servidores, alunos ou responsáveis.

Esperamos que, desta vez a democracia seja realmente instaurada nas escolas. Na primeira experiência de eleição, ocor-

rida em 1985, observamos que os diretores, por mais que tenham sido eleitos pela comunidade educacional, não tinham autonomia político-administrativa no exercício do seu posto, sendo que a FEDF dava, autoritariamente, sempre a palavra final, dizendo que o cargo de diretor tratava-se de "cargo de confiança". Tínhamos, na realidade, uma democracia de fachada.

Aqui no Paranoá precisamos que os diretores eleitos entendam a importância da escola comprometer-se cada vez mais com a luta dos moradores. Este é o compromisso que cobramos.

Em nossa vila foram eleitos: Centro de ensino nº 01 (escola velha), prof. Jadir; Escola nº 01 (escola de lata, prof.ª Sonja; Escola classe nº 02 prof.ª Erundina.

INFORMES DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO CEDEP

- Estão abertas as matrículas para o Pré-escolar, crianças com 6 anos, a partir de 16/01/89.
- Matrículas abertas para pessoas que não sabem ler nem escrever, a partir do dia 16/01, às 20:00 h, na escola de lata.

AUDIÊNCIA NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

No dia 19/11, uma comissão de representantes do setor Educacional do Paranoá esteve em audiência com a Secretaria de Educação, Josefina Balochi. Esta comissão era constituída por 3 membros do CEDEP (Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá), 2 alunos do turno noturno da escola velha, 3 professores da escola velha, 2 professores da escola

de lata 2 pais.

Nesta audiência, a comissão apresentou uma vasta pauta de reivindicações com o intuito de melhorar o ensino no Paranoá. Avaliou-se as precárias condições dos estabelecimentos educacionais do Paranoá e a necessidade de se aprimorar a aprendizagem em nossa vila. Após a reunião a comissão trouxe o compromisso da Secre-

tária de Educação que algumas reivindicações seriam atendidas, tais como:

- 2º grau à noite com ensino regular.
- Mais uma escola com 40 salas de aula - isto para 1989.
- Reforma geral da escola velha e de lata.
- Construção de um galpão para funcionamento da pré-escola.

24) Jornal do Paranoá.

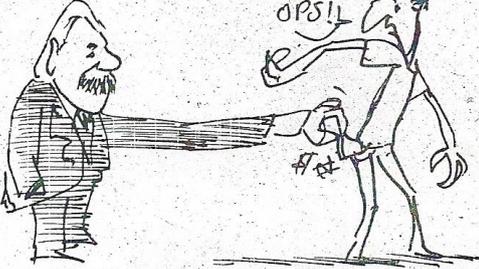
O PICADOR

OS MAIS MAIS DO ANO



Neste final de ano o Picador resolveu fazer um concurso e premiou os mais-mais de 1988. Os concorrentes não eram só do Paranoá, mas de todo o DF. Como prêmio, os vencedores receberam uma passagem só de ida para a Lua.

- O mais enrolão: a diretoria da CAESB.
- O mais valentão: Alcir, da Associação dos Moradores (quando está de fogo).
- Comerciante mais careiro: São tantos que não dá para publicar a lista.
- O mais cara de pau: O prefeito do Paranoá.
- O mais confuso: Hélio, da Associação dos moradores.
- Quem deu o maior cano no trabalhador: O presidente Sarney, o PMDB e o PFL.
- O maior populista: O governador Roriz.
- Aos que nos aguentaram neste ano, um 89 melhor do que foi 88 (pior não tem jeito). Ano que vem pelo menos vamos voltar para Presidente e ter uma chance de mudar o país. PT Saudações e até 89!



JJP INFORMA

Jornal do Paranoá — Pag. 07

TESE

A arquiteta Luísa N. Iwakami, do Sindicato dos Arquitetos e assessora em vários movimentos de nossa luta pela fixação, defendeu, dia 20/12, na UnB, sua tese de mestrado denominada "Espaço urbano em Brasília e a trajetória da resistência popular na Vila Paranoá". A tese demonstra a política de expulsão dos trabalhadores de Brasília para seus locais de origem, ao longo dos anos e a resistência pela permanência expressa principalmente na luta pela fixação do Paranoá. A tese de Luísa foi aprovada por unanimidade pela banca julgadora. Parabéns!

IV FEMUPOP

O IV FEMUPOP — Festival de Música Popular do Paranoá este ano foi demais. Além dos músicos da Vila, se inscreveram pessoas de diversas satélites. Foram três dias de festa e o 10º lugar ficou com o grupo ALO-ALO-ÁFRICA, que com seu som contagiante fez todo mundo dançar.

— NOVA EQUIPE

A mais nova equipe do Paranoá é formada pelos jovens do DRAGÕES DA PAZ, um grupo que acaba de ser criado com o objetivo de trabalhar pelas melhorias do Paranoá e ser uma alternativa para quem procura lazer e quer para discutir a juventude e trocar idéias.

— PARANOARTE

O Projeto PARANOARTE fecha o ano em alta. Depois de se apresentar no GRAN CIRCO LAR e ser aplaudido de pé, a turma está recebendo convites para ir a vários outros lugares. Parabéns ao Pessoal que com garra, graça e ginga contribuiu para melhorar o astral de nossa comunidade neste ano tão difícil.



HOROSCOPO

... ..

Por Dr. Lunático

ÁRIES: Realmente este não foi um bom ano, mas não desanime, com muita luta e menos egoísmo você melhora!

TOURO: Cabeça de touro não é só para crescer chifre. Força bruta não resolve nada, aprenda a pensar.

GÊMEOS: Aproveite os feriados para pensar em como foi sua vida em 1988 e planejar 89, mas lembre-se que no campo da personalidade não dá para jogar duplo.

CÂNCER: Câncer é o signo mãe. Aproveite 89 para criar, amar e brigar por seus direitos e os de seus filhos.

LEÃO: Seu orgulho o isola das outras pessoas. Saia à rua e brinque com a molecada, pule e grite. Só lhe fará bem.

VIRGEM: Não fique dando uma de psicólogo dos outros. Que tal tomar um SEMANCOL e fazer uma análise de você mesmo?

LIBRA: De vez em quando é bom descer das nuvens e por o pé no chão. Já viu o tanto de buraco na sua rua? Tome uma atitude.

ESCORPIÃO: Os astros o aconselham a parar um pouco de ser mandão e começar a ajudar também. Autoritarismo já era, ô meu.

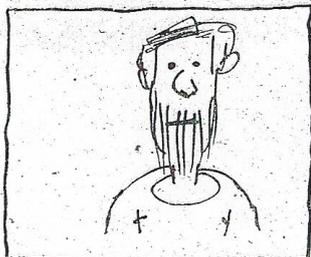
SAGITÁRIO: É isso aí. Continue teimando e insistindo que você consegue o que quer. Água mole em pedra dura...

CAPRICÓRNIO: Não adianta ficar dando uma de durão. Por dentro você é uma pessoa manteiga derretida e o pior é que todo mundo sabe.

AQUÁRIO: Para que ficar tão por baixo, se você nasceu para vencer? Estamos na era de aquário. Levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima.

PEIXE: Você tem que sentir mais firmeza, botar fé na vida e nas pessoas. Insegurança, so atrapalha.

Pág. 08 — Jornal do Paranoá



FELIZ NATAL E UM
PRÓSPERO ANO NOVO,
APESAR DO SARNEY
E CIA!



Venha para o

CQ SAB
BAR

Geladíssima
Sanduiches

Musica Agradável

Ambiente
Acochegante

Onde
Sua Noite
é Maior

RUA S. JOSÉ, 2615 - PARANOÁ

A PALAVRA É SUA

100 ANOS DE ABOLIÇÃO DOS ESCRAVOS

Mulher, negra e favelada.



Durante muito tempo fui uma pessoa triste e confusa, por não entender as razões de não ter os mesmos direitos e de ser tratada de maneira diferente das outras pessoas.

Eu andava sempre de cabeça baixa. Eu tinha medo e muita insegurança de enfrentar os problemas. As pessoas não falavam, mas eu sentia que elas olhavam diferente ou me tratavam como uma coitadinha.

Mais tarde, depois de um longo processo, fui entendendo muitas coisas importantes: senti primeiro que não me amava e não aceitava como sou — uma negra. Isto porque ouvi dizer que o negro é feio, o negro tem cabelo ruim e outras coisas mais.

Vi que não dava para continuar de cabeça baixa. Senti também que eu não era feia. Comecei a me achar bonita...

Foi difícil, mas resolvi mudar e mudar pra valer.

Hoje sou uma mulher negra, favelada, mas de cabeça erguida.

Sei também que o motivo da cabeça baixa vinha de longos e terríveis anos de nossa história. Só que não aprendi isto nas aulas de História, na escola. O que diziam pra mim eram coisas totalmente diferentes das que eu sentia, quando estava fora da aula, em grupo, na sociedade.

Senti que era preciso fazer alguma coisa porque não era só o meu o problema. Eram muitas nas mesma situação, principalmente na comunidade de onde vivo, que é a maior favela de Brasília, por isso mesmo a maior concentração de negros do DF.

Senti que não podia deixar que as crianças negras passassem pelos mesmos dramas pelos quais passei na infância. Passei a militar com esta

questão, que não é só minha, mas de todos nós, negros e brancos. A minha militância é permanente. Sou professora e onde estou falei sobre este problema.

Eu gostaria de dizer que não dá para sair por aí dizendo que não há racismo no Brasil. Está na Constituição, mas é só no papel. Precisamos criar uma nova sociedade, onde o valor das pessoas não seja medido a partir de sua origem racial.

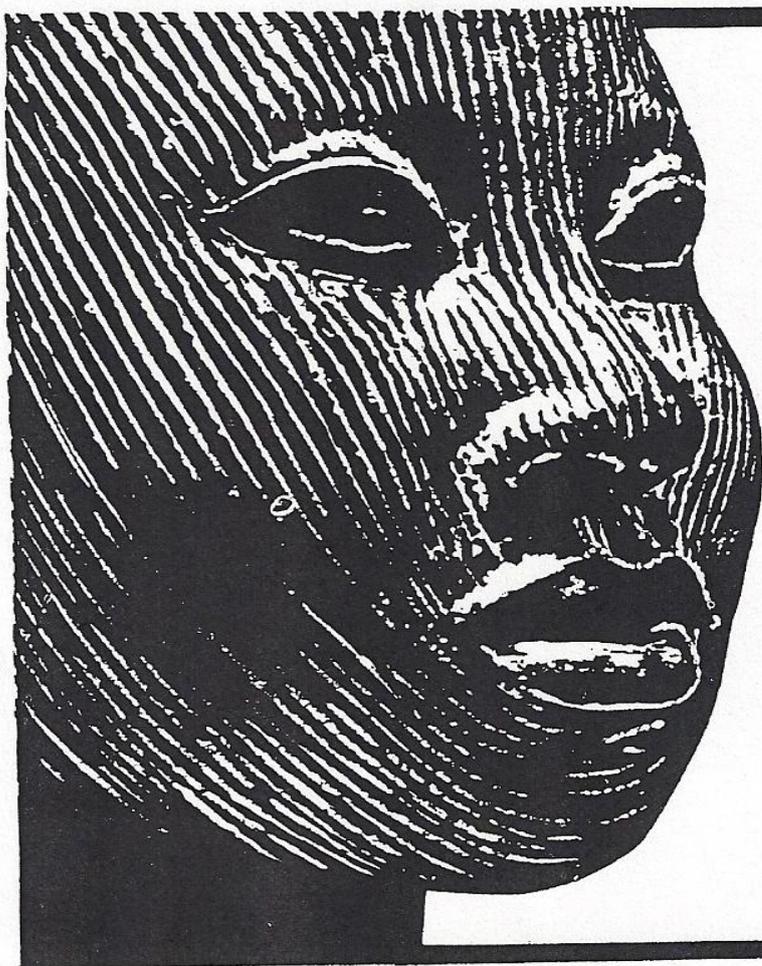
Temos que discutir o problema com a visão de raça e de classe juntos, isto é, somos negros e somos pobres. E somos pobres porque somos negros.

O caminho é este: a educação e a organização constante deste povo sofrido e massacrado, mas não aniquilado.

Maria de Lourdes

26) Folder do candidato Edson Cardoso.

A HORA É A VEZ DA NOSSA CIDADANIA



**EDSON
CARDOSO**
1322 na Constituinte

27) Folder do candidato Edson Cardoso.



VOTE 1322
EDSON CARDOSO

28) Folder do candidato Edson Cardoso.

Há séculos (desde 1520) os negros representam a parcela mais significativa da força de trabalho deste país. E, no entanto, seus salários permanecem os mais baixos e suas condições de vida permanecem as mais degradantes.

A próxima Constituição brasileira, no final do século XX, ainda terá que incluir, obrigatoriamente, um artigo proibindo toda forma de escravidão: "Que democracia pode ser edificada em um país em que milhares de trabalhadores estão reduzidos à condição de escravos, apanham para trabalhar e podem ser vendidos e comprados sem que ninguém moleste os que se aproveitam do seu trabalho?" (José de Souza Dantas — Folha de S. Paulo, edição de 13.05.86)

A violência policial que se abateu sobre os moradores da Vila Paranoá (negros em sua maioria) dá hoje continuidade à violência dos capitães-do-mato de ontem. Os capitães-do-mato perseguiram os escravos que buscavam a liberdade, enquanto a polícia da Nova República oprime e violenta os subempregados e os desempregados, os sem-teto e os sem-terra da servidão moderna.

Violenta-se e reprime-se, diariamente, através da televisão, das revistas, dos jornais e das escolas, nosso direito à manutenção e à expressão de nossa identidade étnica: nosso direito de ser negro.

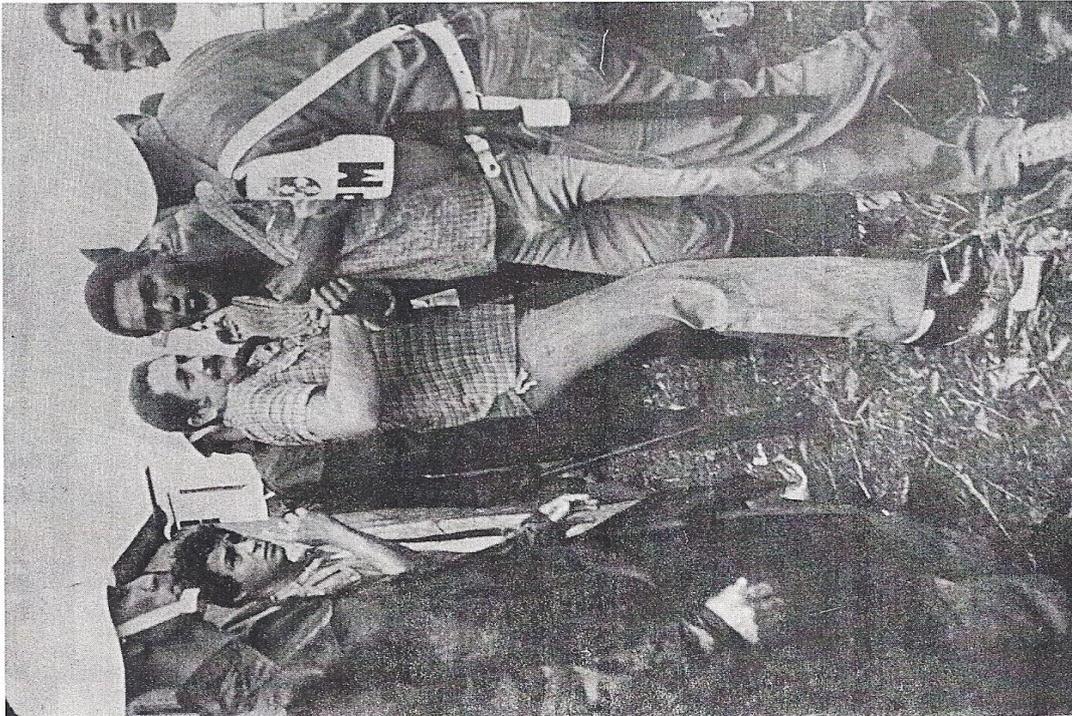
A ampla propaganda racista espalha-se impunemente, com o objetivo de convencer milhões de brasileiros negros de sua inferioridade. Com o objetivo de nos convencer de que somos seres humanos inferiores e que por isso devemos aceitar passivamente a redução de nossos salários e a destruição de nossas casas.

O racismo é um dos mais poderosos instrumentos da dominação capitalista. Através do racismo as elites brancas justificam os baixos salários, o desemprego, a violência policial e a tortura, a precariedade das condições de saúde, moradia e educação de milhões de brasileiros negros.

Precisamos combater o racismo e a exploração capitalista. Precisamos afirmar nosso direito de ser negros no país que construímos com nosso sangue e suor. Para garantir a defesa dos interesses dos negros na Constituinte, precisamos eleger representantes efetivamente comprometidos com as aspirações da população negra.

**A QUESTÃO RACIAL É UMA QUESTÃO NACIONAL.
JUNTE-SE A NÓS, VAMOS LUTAR JUNTOS.**

EDSON CARDOSO



Anexo “E”

Tabelas

Tabela 2.1.3. Número de Homicídios por UF e Região. Brasil. 2000/2010*

UF/REGIÃO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010*	Δ%
ACRE	108	122	151	135	115	125	155	133	133	152	144	33.3
AMAPÁ	155	184	181	190	173	196	203	171	211	191	259	67.1
AMAZONAS	557	483	512	561	523	598	697	711	827	915	1.067	91.6
PARÁ	806	955	1.186	1.383	1.522	1.926	2.073	2.204	2.868	2.997	3.482	332.0
RONDÔNIA	466	565	606	559	562	552	589	435	480	536	541	16.1
RORAIMA	128	107	121	106	83	94	110	116	105	117	123	-3.9
TOCANTINS	179	223	180	225	205	202	236	224	232	284	311	73.7
NORTE	2.399	2.639	2.937	3.159	3.183	3.693	4.063	3.994	4.856	5.192	5.927	147.1
ALAGOAS	724	836	989	1.041	1.034	1.211	1.617	1.839	1.887	1.872	2.084	187.8
BAHIA	1.223	1.579	1.735	2.155	2.255	2.823	3.278	3.614	4.765	5.383	5.288	332.4
CEARA	1.229	1.298	1.443	1.560	1.576	1.692	1.793	1.936	2.031	2.168	2.514	104.6
MARANHÃO	344	536	576	762	696	903	925	1.092	1.243	1.387	1.478	329.7
PARAIBA	519	490	608	620	659	740	819	861	1.021	1.269	1.454	180.2
PERNAMBUCO	4.276	4.697	4.431	4.512	4.173	4.307	4.478	4.560	4.431	3.954	3.412	-20.2
PIAUI	234	279	315	316	347	386	437	406	387	398	427	82.5
RIO GRANDE DO NORTE	251	316	301	409	342	408	450	594	720	791	727	189.6
SERGIPE	416	532	549	473	464	492	597	526	574	663	689	65.6
NORDESTE	9.216	10.563	10.947	11.848	11.546	12.962	14.394	15.428	17.059	17.885	18.073	96.1
ESPIRITO SANTO	1.449	1.472	1.639	1.640	1.630	1.600	1.774	1.885	1.948	1.996	1.761	21.5
MINAS GERAIS	2.056	2.344	2.977	3.822	4.241	4.208	4.155	4.103	3.869	3.714	3.538	72.1
RIO DE JANEIRO	7.337	7.352	8.321	7.840	7.391	7.098	7.122	6.313	5.395	5.074	4.193	-42.9
SÃO PAULO	15.631	15.745	14.494	13.903	11.216	8.727	8.166	6.234	6.118	6.326	5.745	-63.2
SUDESTE	26.473	26.913	27.431	27.205	24.478	21.633	21.217	18.535	17.330	17.110	15.237	-42.4
PARANÁ	1.766	2.039	2.226	2.525	2.813	2.981	3.095	3.112	3.453	3.695	3.588	103.2
RIO GRANDE DO SUL	1.662	1.848	1.906	1.900	1.963	2.015	1.964	2.174	2.367	2.229	2.061	24.0
SANTA CATARINA	423	460	572	653	632	616	656	632	789	800	805	90.3
SUL	3.851	4.347	4.704	5.078	5.408	5.612	5.715	5.918	6.609	6.724	6.454	67.6
DISTRITO FEDERAL	770	774	744	856	815	745	769	815	873	1.005	880	14.3
GOIÁS	1.011	1.102	1.275	1.259	1.427	1.398	1.410	1.426	1.754	1.792	1.766	74.7
MATO GROSSO	996	986	963	929	867	907	899	892	942	999	963	-3.3
MATO GROSSO DO SUL	644	619	694	709	650	628	678	699	690	727	632	-1.9
CENTRO-OESTE	3.421	3.481	3.676	3.753	3.759	3.678	3.756	3.832	4.259	4.523	4.241	24.0
BRASIL	45.360	47.943	49.695	51.043	48.374	47.578	49.145	47.707	50.113	51.434	49.932	10.1

Fonte: SIM/SVS/MS. *2010: dados preliminares

Tabela 2.4.1. Número de Homicídios na População Total por Raça/Cor. Brasil, 2002/2010*

UF/REGIÃO	NÚMERO DE HOMICÍDIOS					
	BRANCOS			NEGROS		
	2002	2006	2010*	2002	2006	2010*
ACRE	46	42	22	100	99	85
AMAZONAS	53	77	67	442	585	970
AMAPÁ	16	14	25	157	186	206
PARÁ	138	156	259	1030	1867	3160
RONDÔNIA	182	145	141	370	420	383
RORAIMA	21	21	8	91	66	103
TOCANTINS	39	36	36	138	196	270
NORTE	495	491	558	2328	3419	5177
ALAGOAS	107	64	43	650	1073	1690
BAHIA	137	187	337	1282	2800	4659
CEARÁ	130	164	275	704	966	1613
MARANHÃO	92	121	138	465	775	1307
PARAÍBA	49	46	49	432	693	1329
PERNAMBUCO	529	380	240	3598	3895	2919
PIAUI	40	49	55	239	374	340
RIO GRANDE DO NORTE	65	81	107	217	313	570
SERGIPE	65	86	58	380	414	581
NORDESTE	1214	1178	1302	7967	11303	15008
ESPIRITO SANTO	287	257	254	809	1115	1278
MINAS GERAIS	888	1223	903	1916	2749	2441
RIO DE JANEIRO	2863	2363	1344	4907	4417	2638
SÃO PAULO	8220	4710	3263	5988	3249	2304
SUDESTE	12258	8553	5764	13620	11530	8661
PARANÁ	1780	2520	2864	400	521	668
RIO GRANDE DO SUL	1555	1567	1599	322	379	433
SANTA CATARINA	433	496	657	86	93	127
SUL	3768	4583	5120	808	993	1228
DISTRITO FEDERAL	103	90	112	632	674	760
GOIÁS	394	366	359	647	991	1353
MATO GROSSO DO SUL	299	255	215	337	365	363
MATO GROSSO	321	237	238	613	650	714
CENTRO OESTE	1117	948	924	2229	2680	3190
BRASIL	18852	15753	13668	26952	29925	33264

Fonte: SIM/SVS/MS *2010: dados preliminares