

AS CONTRIBUIÇÕES DA POLITICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O FORTALECIMENTO DO DEBATE DE GÊNERO E RAÇA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO BAIRRO DE CAJAZEIRAS EM SALVADOR-BA

Jamille Santos de Araujo

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a articulação entre o debate de gênero e raça e as ações desenvolvidas pela Política de Educação Integral, através dos Programas Mais Educação e Escola Aberta nas instituições educacionais, municipais e estaduais, do Bairro de Cajazeiras, em Salvador-Bahia. O estudo busca identificar as estratégias pedagógicas dos programas de educação integral para combater as desigualdades de gênero e raça. A metodologia utilizada foi a aplicação de 41 questionários a monitores dos programas de educação integral, onde foi possível construir um perfil destes profissionais e analisar sua influência na formação dos estudantes. As categoriais teóricas utilizadas neste trabalho são gênero, raça e educação, pois possibilitam identificar os processos opressivos vivenciados na realidade do bairro de Cajazeiras em Salvador e analisar tais reflexos na operacionalização desta política pública. No trabalho são analisadas as possibilidades da Educação Integral, enquanto tempo e espaço escolar ampliado, para tratar temas silenciados socialmente, como é o caso das desigualdades de gênero e raça, que muitas vezes não são percebidas como temáticas a serem abordadas nos espaços escolares. Portanto propõe-se aqui pensar as atividades dos programas como espaços que precisam ser utilizados para desvendar os processos de exploração e dominação, eliminando e combatendo todas as formas de opressão social.

Palavras-chave: Gênero; Raça; Educação

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze the relationship between gender and race debate and the actions taken by the Integral Education Policy, through the Programs More Education and Open School in educational, municipal and state institutions, the Cajazeiras neighborhood of Salvador, Bahia . The study seeks to identify the pedagogical strategies of comprehensive education programs to combat gender and racial inequalities. The methodology used was the application of 41 questionnaires to monitors of comprehensive education programs, where it was possible to build a profile of these professionals and analyze their influence in students' education. The theoretical categorical used in this study are gender, race and education, as they allow to identify experienced oppressive processes in the reality of Cajazeiras neighborhood of Salvador and analyze such reflect on the functioning of this work pública.No policy are analyzed possibilities of Integral Education, while time and school space expanded to address issues silenced socially, such as gender and race inequalities, which are often not perceived as issues to be addressed in school spaces. Therefore it is proposed here think the activities of programs and spaces that

need to be used to unravel the processes of exploitation and domination, eliminating and combating all forms of social oppression.

Keywords: Gender; race; education

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do debate de gênero e raça nas atividades do Programa Mais Educação e Escola Aberta no bairro de Cajazeiras em Salvador-BA. Tal delimitação territorial deve-se, ao fato do bairro se caracterizar como um espaço populacional em extrema vulnerabilidade e risco social, que condiz com o objetivo da Política de Educação Integral, que é atender comunidades de pouco acesso aos bens e serviços sociais.

A Educação Integral tem sido pensada pelo Estado como um ideal de superação da desqualificação educacional e de atendimento as demandas das crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social. É nessa perspectiva que se delimita este trabalho, pois defende a investigação acerca das contribuições do Programa Mais Educação e Escola Aberta para a conscientização política, social e econômica das crianças e adolescentes, identificando aspectos que levam a reprodução ou superação das opressões raciais e de gênero.

O instrumento de coleta de dados desenvolvido para analisar a Política de Educação Integral adotada nas escolas públicas, no Bairro de Cajazeiras, foi um questionário, contendo a maioria das perguntas fechadas e somente algumas perguntas abertas, as quais permitiram ouvir o monitor sobre questões que não tinham como ser encerradas em perguntas fechadas.

Inicialmente foram previstos a aplicação de 50 questionários, porém na semana de aplicação, de 28 de novembro a 01 de dezembro de 2013, somente 41 foram respondidos. Um dos fatores que impossibilitou atender a toda a amostra prevista, foi o período de aplicação, que coincidiu com o término das aulas e das atividades dos programas.

1. Gênero e Educação uma articulação necessária

A Educação no Brasil sofre forte influência de organismos multilaterais internacionais, como Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio (OMC), resultando em uma política educacional marcada por características consideradas masculinas em nossa cultura. Os valores pautados na masculinidade perpassam o âmbito educacional, influenciando o cotidiano das instituições e as relações entre os membros da comunidade escolar.

O momento vivenciado pelos alunos, professores e demais profissionais da comunidade escolar nas instituições formais de ensino, vai muito além do processo de troca de conhecimentos científicos, pois se constitui em um espaço de relações entre pessoas, com potencial para influenciar na construção social dos significados e de hierarquias entre homens e mulheres, porém é preciso aprofundar a análise do processo de reprodução destas relações com base no sexismo, como afirma Carvalho,

Não há pesquisas no país sobre o processo através do qual a escola participa na produção de significados e valores ligados a masculinidade e feminilidade, e na socialização de meninos e meninas quanto a suas identidades de gênero. (CARVALHO et al, 1999, p. 21)

A escola, enquanto espaço institucionalizado, regulamentado pelo Estado, reproduz relações sociais de acordo com o seu contexto histórico, contribuindo para a construção de identidades, dentre elas podemos acrescentar a de gênero.

A escola materializa a história em sua prática cotidiana de subalternização da mulher ao homem e é nesse sentido que a escola colabora para a reprodução das identidades gênero dentro dos padrões tradicionais de submissão feminina. Identidades mediadas pelo sexismo, isto é, pela valorização do homem e de tudo a ele associado em detrimento das mulheres.

O movimento feminista vem, desde muito tempo, articulando a categoria gênero à educação, por compreender que a escola se constitui em espaço de construção e reconstrução de cultura, valores, símbolos e significados e tem possibilitado a recriação e ou transformação das hierarquias entre homens e mulheres.

O desenvolvimento desses programas a partir de uma perspectiva de gênero contribuiria para o fortalecimento do debate acerca das relações de gênero no interior das escolas públicas e da sociedade, pois levaria ao questionamento do papel subordinado em que se coloca a mulher ainda hoje. É importantíssimo inclusive, como instrumento de combate à violência doméstica, pois discutir com crianças e adolescentes o lugar da mulher na sociedade passa necessariamente pela abordagem da Lei Maria da Penha fortalecendo os Direitos das Mulheres.

Por Gênero compreendemos ser um termo utilizado para identificar as construções sócio-históricas, que definem funções e papéis a indivíduos do sexo masculino e feminino, onde se configuram modos de vida, de comportamento, de ser e agir para cada um destes, sendo rotulados no campo da anormalidade indivíduos fora deste padrão cultural. Gênero pode ser considerado como uma construção que ocorre através da repetição de atos correspondentes às normas sociais e culturais, como afirma Heilborn (2006). Segundo a autora gênero,

[...] significa a dimensão dos atributos culturais alocados a cada um dos sexos em contraste com a dimensão anátomo-fisiológica dos seres humanos. A expressão assinala o que vem sendo cunhado como perspectiva construtivista em oposição a uma postura essencialista, que poderia ser imputada, por exemplo, ao termo *papéis sexuais*. (HEILBORN, 2006, p. 55)

Os papéis assumidos por homens e mulheres podem existir de formas diferentes em determinadas organizações sociais, pois não existe uma correlação “natural” entre o sexo biológico e identidade de gênero. Os papéis de gênero tiveram significados diferentes no decorrer da história, porém sempre dentro dos moldes da dominação masculina sobre a feminina, retratados através dos espaços ocupados pelas mulheres na educação, no trabalho, na saúde, na cultura, na política e nos demais espaços sociais.

Nas escolas, as relações de gênero ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. São pouco examinadas as dimensões de gênero no cotidiano escolar, talvez pela dificuldade em refletir, não apenas sobre as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero inerentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas educacionais.

Identifica-se, portanto, uma forte ausência da questão de gênero no currículo e na formação de professores, o que interfere bruscamente nas práticas cotidianas da escola e da sala de aula, contribuindo, em última instância, para a persistência de valores e práticas que reafirmam as desigualdades entre homens e mulheres. A categoria gênero precisa ser inserida no ambiente escolar desde o processo organizacional até os conteúdos programáticos, foi nesse sentido que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) organizou em formato de documentos os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)*, que contém referências de conteúdos para serem trabalhados, através de projetos educativos ou salas de aula, com alunos do ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem os Temas Transversais, que segundo o documento de sua apresentação, eles são “questões sociais consideradas relevantes”, “problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e ate mesmo de caráter universal” (BRASIL, 1998, p.64)

Segundo Daniela Auad (1999), “Os Temas transversais correspondem, em sua maioria, a tópicos que até nossos dias foram oficialmente silenciados ou tratados de modo ambíguo nas práticas escolares e sociais” (AUAD, 1999, p.29).

As relações desiguais de gênero são invisibilizadas socialmente, por ser uma prática cultural histórica. Inserir este debate no interior das escolas públicas significa reconhecimento do Estado a esta dimensão que necessita de intervenções coletivas e de combate a práticas machistas e sexistas. A escola poderá certamente contribuir para uma maior igualdade entre homens e mulheres no conjunto da sociedade, á medida que caminhar na direção de educação não sexista, que contribua para a superação de preconceitos e para a construção de pessoas comprometidas com a igualdade de direitos entre os sexos. (CARVALHO et al, 1999, p.21)

A autora complementa ainda que “precisamos utilizar o gênero como ferramenta teórica para construir uma política e uma prática educacionais diferenciadas”. (CARVALHO et al, 1999, p.23)

A Educação é um caminho para a transformação de comportamentos machistas e sexistas arraigados nesta sociedade, que é erguida sob signos patriarcais. Apropriar-se das condições dadas ao desenvolvimento das ações da Política de Educação Integral para socializar junto aos estudantes, famílias,

profissionais da educação e comunidades, o processo histórico cultural que valorizou aspectos masculinos em detrimento a subalternização da mulher, é um passo importante a ser dado para a equidade de gênero.

Na luta pela construção de uma sociedade mais igualitária e equânime é imprescindível utilizar a educação enquanto ferramenta de combate a todas as formas de opressão social, não apenas a desigualdade de gênero, mas tão importante quanto, a desigualdade racial.

2. O fortalecimento do debate racial no âmbito educacional.

Diversas concepções de raça e racismo marcam a história da humanidade, desde que grupos sociais têm dominado e explorado outros grupos sociais.

Numa tentativa de distinguir-se dos animais e estabelecer o critério de humanidade a partir da racionalidade e não mais da presença ou não de alma, os europeus criaram o termo raça, com a intenção de denominar a diversidade de aparências e costumes, associados muitas vezes ao ambiente e/ou clima, ou seja, numa tentativa de explicar os diferentes tipos de povos do mundo. Surge neste momento uma necessidade da civilização européia de legitimar sua posição frente as outras sociedades que vinham sendo descobertas.

As teorias giravam em torno da suposição de uma hierarquia da humanidade, onde os europeus se consideravam em posições superiores frente aos índios/as e negros/as, que passavam a ser ‘descobertos’ pelo olhar colonizador, o que nos confirma o trecho abaixo.

Tal teoria de hierarquização racial (biológica) teria justificado as ações coloniais, segregacionistas e/ou de extermínio de populações ditas inferiores, de ódio racial, bem como políticas antiassimilacionistas e antimiscigenação. (HEILBORN; ARAUJO; BARRETO, 2010, p.13)

Baseados em teorias científicas, os europeus invadiram diversos territórios africanos, violentando os indivíduos, suas crenças e culturas. O pior processo de escravidão foi a exploração violenta, realizada pelos europeus, que retirou negros/as africanos/as de seus territórios trazendo-os para o Brasil.

Ao longo do tempo a idéia de raça se fez valer de argumentos religiosos, biológicos, culturalistas e nacionalistas, para garantir legitimidade à dominação do

branco/a europeu sob o negro/a africano/a. Segundo HEILBORN, ARAUJO e BARRETO (2010) “a persistência da idéia de raça se valeu ao longo do tempo de argumentos religiosos, biológicos, culturalistas e nacionalistas, muitas vezes entrelaçados”. (HEILBORN; ARAUJO; BARRETO, 2010, p.14)

A existência de outras civilizações trouxe a ideia de que entre os seres humanos existe uma diferença de valores morais, psíquicos e intelectuais, este argumento era utilizado como justificativa para confirmar ideias no campo da cultura que favoreciam as desigualdades raciais.

Surge então o racismo, que segundo MUNAGA (2003) é uma ideologia que postula a humanidade em raças de forma hierarquizadas, onde um determinado grupo social considera-se superior, em diversos aspectos, a outro. Este fator hierarquizante justificou diversas ações de dominação de exploração de grupos étnicos no decorrer da história da humanidade. (MUNANGA, 2003, p.08)

As teorias racialistas tiveram suporte da imprensa, de livros, de grandes referenciais teóricos, filmes, museus e zoológicos, para popularizar e tomar reconhecimento perante os membros da sociedade europeia, que assumiram com convicção que as raças europeias eram superiores aos povos de cor ou não brancos. Os europeus então conseguiram, através da ciência, popularizar o racismo.

A cor do negro passou então a ser tomada como um marcador de diferença que conota inferioridade, essa perspectiva é alimentada em diversos espaços na perspectiva daqueles que discriminam perante um inconsciente coletivo onde se simboliza que a cor preta representaria o mal, o feio e o sem inteligência enquanto a cor branca representa o inverso, o que é bom, bonito e inteligente. Esta simbolização adentra o inconsciente social e permeia as questões econômicas desfavorecendo os negros diante do poder aquisitivo. (MUNANGA, 2003, p. 07)

As diversas dimensões da Antropologia se contrapuseram às teorias racialistas, onde passavam a divulgar que não havia sentido a comparação com outras organizações sociais, e nem justificativas para a subalternização africana ao europeu. A antropologia passa então a utilizar-se do conceito de *Etnia* que, segundo MUNANGA (2003), “é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, tem um ancestral comum; tem uma língua comum; uma mesma religião ou

cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente no mesmo território” (MUNANGA, 2003, p.12).

O que fica de triste no decorrer da história é que mesmo a desconstrução do conceito de raça pelas ciências biológicas, mesmo as descobertas da Antropologia e das ciências sociais acerca das diferenças dos grupos étnicos, os elementos da hierarquização dos grupos mantém-se até os dias atuais. Como traz MUNANGA (2003) “embora raça não exista biologicamente, isso é insuficiente para fazer desaparecer as categoriais mentais que as sustentam” (MUNANGA, 2003, p.10).

Essa substituição não muda nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes, que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula, com base dos conceitos de etnia, diferença cultural, ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem, e as raças de ontem são as etnias de hoje. (MUNANGA, 2003, p.13)

O ressurgimento do termo raça se deu como instrumento aglutinador e desconstrutor da *Democracia Racial* brasileira, tão publicizada no exterior. Raça retorna ao debate nacional como forma de romper o silêncio do racismo, que vinha sendo camuflado pela democracia racial, e toma força como ferramenta de união dos subordinados ao modo inferiorizado e desigual como geralmente eram incluídos e tratados os negros/as no Brasil. (GUIMARÃES, 2003, p.10)

O ressurgimento da raça, enquanto classificador social, se deu com sinal invertido, isto é como estratégia política para incluir e não para excluir, de reivindicar e não de sujeitar. São os Movimentos Sociais de jovens pretos, pardos e mestiços, profissionais liberais e estudantes, que retomaram o termo, para afirmar-se em sua integralidade corpórea e espiritual contra as diversas formas de desigualdade de tratamento e de oportunidades a que estavam sujeitos no Brasil moderno, apesar – e talvez *por cause-* da democracia racial. (GUIMARÃES, 2003, p.266)

O conceito de raça perde o sentido científico europeu de cunho biologizante para tornar-se um instrumento de construção identitária e instrumento de aglutinação dos grupos negros/as oprimidos/as. O conceito de raça passa então a ter um novo sentido. De acordo com a autora GOMES (2003), [...] raça ainda é o termo que consegue dar dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade. (GOMES, 2003, p.45)

No sentido de fortalecer a luta de combate ao racismo, os movimentos negros passam a buscar uma articulação entre o debate racial e os espaços de educação formal. Na Bahia essa luta tomou força com a criação do CEAO (Centro de Estudo Afro Oriental) vinculado à UFBA (Universidade Federal da Bahia) que aprofundava os estudos acerca das culturas africanas e asiáticas no Brasil. Essa demanda da população negra pela diversificação dos currículos escolares faz parte de uma luta ampla e antiga, inicialmente vinculada à perspectiva das dificuldades de acesso a cultura escrita.

Ao ver de SILVA (2011), apropriar-se dos espaços formais de ensino seria um passo imprescindível para a conquista dos direitos dos negros/as no Brasil. Uma luta árdua a ser travada diante do caráter elitista da Política Educacional no Brasil, que durante anos privilegiou os brancos/as, monopolizando a cultura escrita e fortalecendo injustamente a posição a margem da sociedade dos não brancos/as.

A ausência da história e cultura africana no currículo educacional corrobora para o enfraquecimento da identidade étnica racial e para a popularização do sentimento de inferiorização do negro/a nesta sociedade. A inserção de uma disciplina no currículo escolar, que trate da história e da cultura africana propõe fornecer uma visão geral e atualizada dos afro descendentes, resgatando sua identidade e rompendo com a negativização associada a população de pele negra. Essa diversificação curricular é uma das ações que busca combater as desigualdades raciais na sociedade, utilizando-se da escola enquanto lugar de formação de seres sociais e de construção e desconstrução de ideias e valores.

A década de 90 ampliou ainda mais o debate sobre raça e educação, quando os movimentos organizados põe em pauta a inserção dos negros no ensino superior, principalmente nas universidades Públicas. Este período ficou marcado por fortes pressões por políticas de reparação racial, conhecidas como “cotas” para negros nas Universidades Federais. As mobilizações trouxeram ações concretas e resultados a serem pontuados positivamente. Ainda nessa mesma década o Estado elabora Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), que possibilitou a flexibilização dos currículos e a inclusão de conteúdos étnico-raciais. Um instrumento importante para

o direcionamento das novas diretrizes curriculares, os PCNs agregaram a História da África aos chamados *Temas Transversais*.

Pensar uma escola que não reproduza valores hierarquizantes supõe-se uma instituição que qualifique o patrimônio cultural africano, que desenvolva ações de impacto sobre a autoestima dos alunos negros/as e que possibilite a estes um encontro positivo com o ambiente escolar, combatendo assim o racismo na sociedade.

É imprescindível práticas educacionais antirracistas e que se contraponham a ações que reforçam o racismo entre os alunos e demais profissionais da comunidade escolar.

3. Educação e Política Pública

A sociedade vem passando por grandes transformações no mundo do trabalho e da produção que repercutem nas ações do Estado na resposta à população através das políticas públicas, afetando principalmente a política educacional, é nesse sentido que Ivo Tonet (2012) coloca:

Nas últimas décadas, com a revolução informacional, o mundo do trabalho sofreu profundas mudanças. Instaurou-se algo que ainda está em andamento- um novo modelo produtivo, caracterizado pela incorporação cada vez maior da ciência e da tecnologia a produção, pela flexibilidade, pela descentralização, pela necessidade de um giro muito rápido dos produtos e por uma produção voltada para o atendimento de uma demanda mais individualizada. É claro que este novo modelo produtivo exigia outro tipo de formação. (TONET, 2012, p.13 e 14)

O autor acrescenta ao debate a influência das mudanças no mundo produtivo para a formação dos indivíduos, que impõe a política pública educacional a responsabilidade de construir trabalhadores que se enquadrem nas novas modalidades de exploração e não questionem o modelo produtivo capitalista.

Como dito anteriormente, a sociedade capitalista, para legitimar-se enquanto modo de produção e de relações sociais, organizou-se em prol de uma formação que busque atender aos seus interesses, ou seja, uma educação que forme indivíduos que consintam com as condições precárias de vida e trabalho que lhes são impostas. (NETTO; BRAZ, 2006, p. 135)

As políticas públicas vêm sofrendo diversas medidas de cortes orçamentárias, que desqualificam e reduzem a atuação do Estado na proteção social dos indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade, produzindo índices altíssimos de miserabilidade. Esta redução no orçamento e na função protetiva estatal reflete na desqualificação da educação pública, que se encontra sucateada. (NETTO; BRAZ, 2006, p.136)

As vulnerabilidades e riscos sociais vivenciados pelas crianças e adolescentes das escolas públicas, fruto da organização societária vigente, incide no desenvolvimento intelectual e cognitivo, refletindo na sala de aula, o que implica em fortes dificuldades no ensino aprendizagem. (HENRIQUES, 2001, p.24)

Por Estado Democrático de Direito subentende-se um governo comprometido com os interesses coletivos e com o atendimento das necessidades sociais onde se torna imprescindível a implementação de políticas de inclusão nas áreas específicas para a efetivação dos Direitos Sociais garantidos na Constituição Federal de 1988. Segundo a Carta Magna,

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.46)

Este trecho nos mostra o reconhecimento da Educação, enquanto espaço de contribuição para a formação do indivíduo para vida e para o trabalho, sendo de responsabilidade do Estado, da família e da sociedade. Outras legislações subsequentes surgiram visando à efetivação do direito à educação, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990).

4. A Política de Educação Integral

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei no 9.394/96 – reitera os princípios constitucionais anteriormente expostos e prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral nos Artigos 34 e 87 onde prescreve que,

Art. 34- A jornada Escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]

O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos Sistemas de Ensino.

.....
Art. 87- É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei:

& 5º- Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996, p.13)

A LDB prescreve a necessidade de criação de políticas públicas de educação integral para qualificação da Educação Pública, reconhecendo e valorizando as práticas e experiências extraescolares.

Para compreender a Política de Educação Integral é imprescindível levar em consideração a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças socioambientais globais, dentre outras, que impõem novos desafios às políticas públicas. (CENPEC/ITAU, 2011, p.07)

O Brasil passa a formular a Política de Educação Integral alicerçada a ampliação da jornada escolar, no início do século XX, numa tentativa de adaptação da rede pública de ensino às novas transformações societárias.

A Política de Educação Integral torna-se prioridade na agenda política do Brasil na tentativa de responder a determinadas demandas que emergiam da sociedade civil, através da iniciativa privada e de organismos internacionais.

Em 1995 nascia uma parceria inédita entre um banco nacional, o Itaú, uma agência das Nações Unidas, o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e uma organização da sociedade civil, o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), dedicada à educação pública. Essa parceria se firmou com um propósito, bastante original, para aquela época: o de apoiar projetos socioeducativos complementares à escola. (CENPEC/ITAU, 2011, p.08)

Uma parceria entre o Banco Itaú, o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) deu início à proliferação de experiências de educação em tempo integral através de organizações do terceiro setor. O texto Série Mais Educação mostra que esta parceria tinha como objetivo,

[...] incentivar os projetos socioeducativos que complementa-se o tempo nas escolas, daí nasceu o Prêmio Itaú-Unicef, que centrava-se

na premiação de iniciativas exemplares de proporcionar acesso, regresso, permanência e sucesso escolar a crianças e adolescentes marcados pela exclusão. (MEC/ SECAD, 2009, p.14)

Em 2008, o Ministério da Educação deu início a implementação das atividades do Programa Mais Educação, que contou com a participação de 1.380 escolas, em 55 Municípios, em 26 Estados e no Distrito Federal, atendendo a cerca de 386.000 estudantes¹. No ano seguinte houve a ampliação para 5.000 escolas, 126 municípios, atendendo a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e respectivas redes de ensino. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos a partir dos seguintes critérios: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano 2008/2009, escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social, nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes².

Em 2011 aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes, de acordo com os mesmos critérios do ano anterior.

4.1 – Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação congrega ações conjuntas dos Ministérios da Educação (MEC), Cultura (MinC), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Esporte (ME), Ciência e Tecnologia (MCT), Meio Ambiente (MMA) e da Presidência da República (PR).

O Programa Mais Educação constitui-se numa estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macro campos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (MEC/SEB, 2009, p.23).

¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 04.09.2013.

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 04.09.2013.

[...] o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. (MEC/SEB, 2011, p.07)

Os governos federal, estadual e municipal em suas respectivas responsabilidades devem garantir o acesso a materiais necessários para o desenvolvimento das atividades, que devem ser repassados através de cálculo de recurso e com prestação de contas, responsabilizando cada unidade escolar pela qualidade dos mesmos. De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral a transferência destes recursos se dá através do PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola, conforme trecho prescrito abaixo,

A não aplicação correta dos recursos orçamentários tende a tornar-se um empecilho à qualificação das ações do Programa Mais Educação. A qualificação dos tempos e espaços ampliados pelo Programa Mais Educação possibilita pensar sua articulação a temas contemporâneos necessários para construção de uma nova sociabilidade, que tenham como base a diversidade cultural, sexual, racial e de gênero.

É fundamental que a escola estabeleça relações entre as atividades do Programa Mais Educação e as atividades curriculares, assim como afirma o Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010.

Art. 2º - São princípios da Educação Integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I- A articulação das disciplinas curriculares em diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no & 2º do artigo 1º.

[...] VI- A afirmação da cultura dos Direitos Humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos Direitos Humanos na formação dos professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos. (BRASIL, 2010, p.01 e 02)

Segundo os princípios do Programa Mais Educação citados acima, as atividades desenvolvidas nas escolas públicas devem ter como foco temas pertinentes à formação de indivíduos comprometidos com novas relações sociais, sem hierarquização racial e de gênero, tendo em vista que a educação integral foi

pensada para responder às demandas emergenciais advindas da organização social opressiva em que se situa.

Este aspecto possibilita relacionar as ações do PME aos Temas Transversais transcritos no documento “*Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica*”, que traz intrínseco no tema *Orientação Sexual*, as discussões referentes às manifestações e práticas escolares que reproduzem e/ou superam as desigualdades de gênero, e no tema *Pluralidade Cultural*, traz questões referentes ao respeito dos diferentes grupos culturais e raciais que consolidam esta sociedade, como discutido anteriormente³.

4.2- Programa Escola Aberta

O Programa Escola Aberta foi criado pela Resolução CD/FNDE Nº 052/2004, que incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. Segundo o Manual Operacional do Programa Escola Aberta,

O Programa incentiva a abertura nos finais de semana de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social, com pouca oferta de espaços de lazer e cultura, onde muitas vezes a escola é a referência do poder público na comunidade, tornando-a uma porta de entrada para um conjunto de direitos sociais. (FNDE, 2011, p.20)

A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecida aos estudantes e a população ao entorno.

Segundo o “Manual Operacional do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude”,

O Programa se insere na política do Governo Federal com a finalidade de fomentar ações para promover a melhoria da qualidade da educação por meio do envolvimento e da participação da comunidade, ampliando o diálogo e a cooperação entre os alunos, pais e equipes profissionais que atuam nas escolas. (FNDE, 2011, p.01)

³ Ver discussão acerca de Temas Transversais no Capítulo 1, subcapítulo 1.1 e 1.2.

As escolas públicas que integram o Programa Escola Aberta recebem recursos por meio do “Programa Dinheiro Direto na Escola para o Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana” (PDDE/FEFS), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Este fundo público tem como finalidade ampliar os espaços culturais, artísticos e educacionais das comunidades em situação de vulnerabilidade social. Segundo Cléia Renata Teixeira de Souza (2002)

A escola aberta é uma possibilidade, uma alternativa de atrair as pessoas para a escola, favorecendo no processo de valorização do espaço e no processo de desenvolvimento pessoal e dos sujeitos que ali estiverem. É um espaço alternativo na comunidade para se utilizar aos finais de semana ou ainda em horários extra escolares. (SOUZA, 2002, p.3122)

A autora traz a importância de utilizar o espaço institucional de ensino para criar possibilidades de desenvolvimento pessoal e comunitário e de ampliação da relação escola-comunidade. A construção de novos saberes e novas práticas sociais são consequências do desenvolvimento do ser social, que através do conhecimento em diversas áreas possibilitado pelo programa, passa a questionar a forma excludente em que se organiza esta sociedade transformando-a.

O Programa Escola Aberta possibilita a aproximação da comunidade à instituição escolar, propondo um ressignificação dos espaços educacionais, ampliando-os para além da sala de aula, assim como fortalece Paulo Freire (2013) ao expor que,

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios nos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 2013, p.50)

O autor faz referência a ampliação dos espaços educacionais, para além da sala de aula, levando em consideração as formas de se relacionar, de viver, de pensar e de agir dos diferentes seres sociais e como todos esses aspectos influenciam a formação dos indivíduos, por estarem carregadas de valores e princípios.

O Programa Escola Aberta, enquanto espaço de educação não formal, apresenta o debate de uma educação inclusiva, que atenda as demandas trazidas pela comunidade, possibilitando uma prática pedagógica que leve em consideração as opressões vivenciadas pelos indivíduos em situação de vulnerabilidade. Nessa perspectiva, é possível relacionar os trabalhos desenvolvidos pelo programa às necessidades de desconstrução de símbolos sociais que hierarquizam as relações de gênero e raça.

5. Resultados da Pesquisa

Salvador, capital da Bahia, possui 2,7 milhões de habitantes, sofre com a desigualdade social, com o turismo sexual, desemprego, violência, iluminação pública, saúde precária, crescimento desordenado (favelização) e desrespeito ao meio ambiente. A cidade possui a nona maior concentração de favelas entre os municípios do Brasil com 99 favelas.

Segundo dados do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), de junho de 2011 a maio de 2013, o município inscreveu no Cadastro Único e incluiu no Programa Bolsa Família 12.550 famílias em situação de extrema pobreza. Em julho de 2013, o município tinha 177.251 famílias no Programa Bolsa Família, isso representa 88,62 % do total estimado de famílias do município com perfil de renda do programa⁴.

Assim, uma iniciativa importante para a superação da extrema pobreza, no campo da educação, que o município aderiu é o Programa Mais Educação.

Em 2013 constam matriculados na rede pública de ensino do Município cerca de 5.063 alunos (as) cursando a Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), dentre eles 2.673 declaram-se Pardos(as), 796 Pretos(as), 296 Brancos(as), 15

⁴ Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/> Acesso em: 12.09.2013.

Amarelos(as), 4 indígenas e 1.279 não se declaram. Na Pré Escola temos um total de 13.533 alunos(as) matriculados na Pré Escola, dentre eles 114 declaram-se amarelos(as), 844 brancos(as), 34 indígenas, 7.564 Pardos(as), 2.347 pretos(as) e 2.630 não se declararam nada, ou seja, 69% dos alunos(as) são Pardos(as), 22% Pretos(as) e apenas 8% são brancos(as)⁵.

Diante da proporção que vem tomando o acesso às ações da Política de Educação Integral no Município de Salvador é extremamente importante analisar, de acordo com as necessidades da formação humana destes alunos, a **utilização deste tempo** que vem sendo ampliado, como mostra o Texto Referência para o Debate Nacional - PME

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. (SECAD/MEC, 2009, p.16)

Fonte: Sistema de Matrícula Informatizada 2014 vinculada a ideia de privilégio, a formação, o trabalho e da transformação da natureza. Um exemplo disso é que as tarefas eram obrigações de seres considerados inferiores e os demais que não precisavam trabalhar tinham uma formação de cunho unicamente espiritual. TONET (2012) traz o conceito marxista que desconstrói esta teoria quando constata que o ser social não se define pela espiritualidade, mas pela práxis e afirma que,

[...] o processo do indivíduo singular tornar-se gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio - material e espiritual - acumulado pela humanidade em cada momento histórico. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se constituindo como membro do gênero humano. (TONET, 2012, p.77)

Daí podemos perceber como é imprescindível fortalecer no ambiente escolar os conceitos de gênero e raça, desvendando a história de opressão vivenciada por mulheres e negros há muitos anos e o Programa Mais Educação e Escola Aberta são espaços ricos para esta finalidade.

⁵ Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/educa-numeros-escolas.php>> Acesso em: 22.09.2013.

Face às características e aos desafios da contemporaneidade, as funções, historicamente definidas para a escola se modificaram e exigem novas configurações, o que implica agregar novos conceitos e assumir novas posturas, mais dialógicas e articuladas. Nesse sentido se torna imprescindível identificar as contribuições do Programa Mais Educação e Escola Aberta para construção de novos conceitos, ressignificação de modos de vida, costumes e valores, sendo necessário utilizar este espaço para fortalecer o debate de gênero e raça.

O bairro de Cajazeiras, objeto desse estudo, é extremamente populoso. Surgiu da necessidade de ordenamento habitacional e falta de moradia em Salvador, através da construção inicial de 13 Conjuntos Habitacionais, abrangendo cerca de 18.523⁶ casas e apartamentos. A população vem desde então sofrendo com a desresponsabilização do Estado e com o sucateamento das Políticas Públicas, onde setores como saúde, educação, habitação, transporte público, lazer e cultura são amplamente precarizados. Segundo dados do site da Fundação Gregório de Matos,

Cajazeiras é um bairro marcado pela existência de vários conjuntos habitacionais, sendo um dos maiores dessa natureza na América latina. Bairro de grande atividade comercial de Salvador, possui uma vida própria de rica cultura e de carências. [...] Em Cajazeiras vivem cerca de 600 mil pessoas, caracterizando-se como um dos maiores aglomerados urbanos do Brasil.⁷

Um bairro populoso como Cajazeiras é composto por uma rede de serviços públicos precária, que busca atender para as necessidades dos moradores, como maternidade, Unidades de Saúde da família, CRAS, escolas municipais e estaduais, transportes, postos de vacinação, dentre outros. Ciente do sucateamento do serviço público na região, que priva e limita o desenvolvimento dos moradores, junto a pouca atenção que o aparato estatal tem dado a comunidades como essa, faz do bairro importante objeto de investigação para a realização deste estudo.

Foram visitadas 17 Escolas Públicas no Bairro de Cajazeiras, em Salvador-BA, dentre elas 08 encontram-se com convênios suspensos, não sendo por isso possível desenvolver a pesquisa nestas escolas, pois estão em processo de adesão

⁶ Disponível em: <http://www.lfmcosta.com.br/products/bairro-cajazeiras-salvador-ba/>, Acesso em: 23.12.2013

⁷ Disponível em: <http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br>, Acesso em: 23.12.2013

do novo contrato para liberação das verbas de 2014. Portanto, os questionários foram aplicados apenas aos monitores dos programas de 09 escolas.

Segue abaixo a relação enumerada das Escolas Públicas, Municipais e Estaduais, onde os questionários foram aplicados: Escola Estadual Oliveira Brito; Escola Estadual Lea Leal; Escola Municipal Recanto do Sol; Escola Municipal Professor Ricardo Pereira; Escola Municipal Irmã Dulce; Escola Estadual Ulisses Guimarães; Colégio Professor Luiz Fernando Macedo Costa; Escola Municipal Professora Elisa Saldanha; Escola Municipal da Fazenda Grande II – Ministro Carlos Santana.

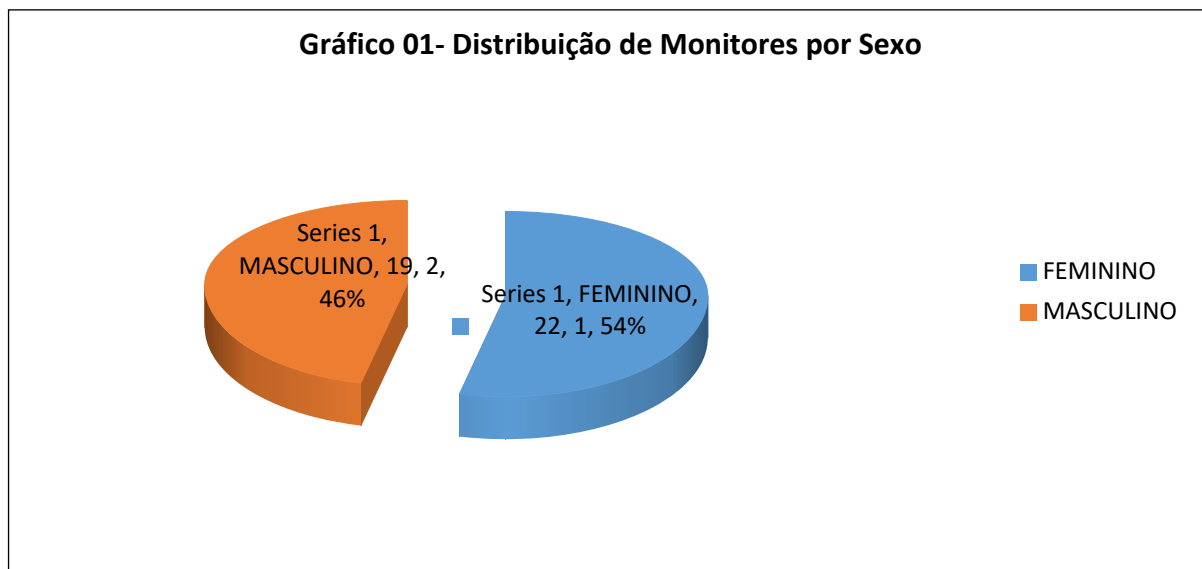
O Programa Mais Educação e Escola Aberta, enquanto espaços de desenvolvimento de atividades nas áreas de cultura, arte, esporte e lazer, exigem dos profissionais capacitações para execução de determinadas ações. Os profissionais que atuam nas escolas públicas, garantindo a efetivação dos cursos e oficinas, são chamados de monitores, que segundo o Manual Operacional de Educação Integral devem ter o perfil abaixo citado.

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE. (FNDE, 2011, p.10)

Pressupõe-se que os monitores dos programas de educação integral são indivíduos que tenham habilidade, formação, experiência e conhecimento para articular o trabalho escolar às demandas da comunidade. São profissionais contratados sob o vínculo de voluntariado, observando-se a Lei 9.608/1998⁸, normalmente moradores da mesma comunidade onde se desenvolvem as atividades.

⁸ Lei 9.608 de 18 de fevereiro de 1998 que dispõe sobre o serviço voluntariado e dá outras providências.

Os dados coletados na pesquisa nos mostram que 54% dos monitores são do sexo feminino e 46% masculino, isto é, dos 41 entrevistados, 22 são mulheres e 19 homens. Estes dados podem ser mais bem visualizados no Gráfico 01 abaixo.



Fonte: Questionário Aplicado aos Monitores do PME e Escola Aberta em Cajazeiras - SSA

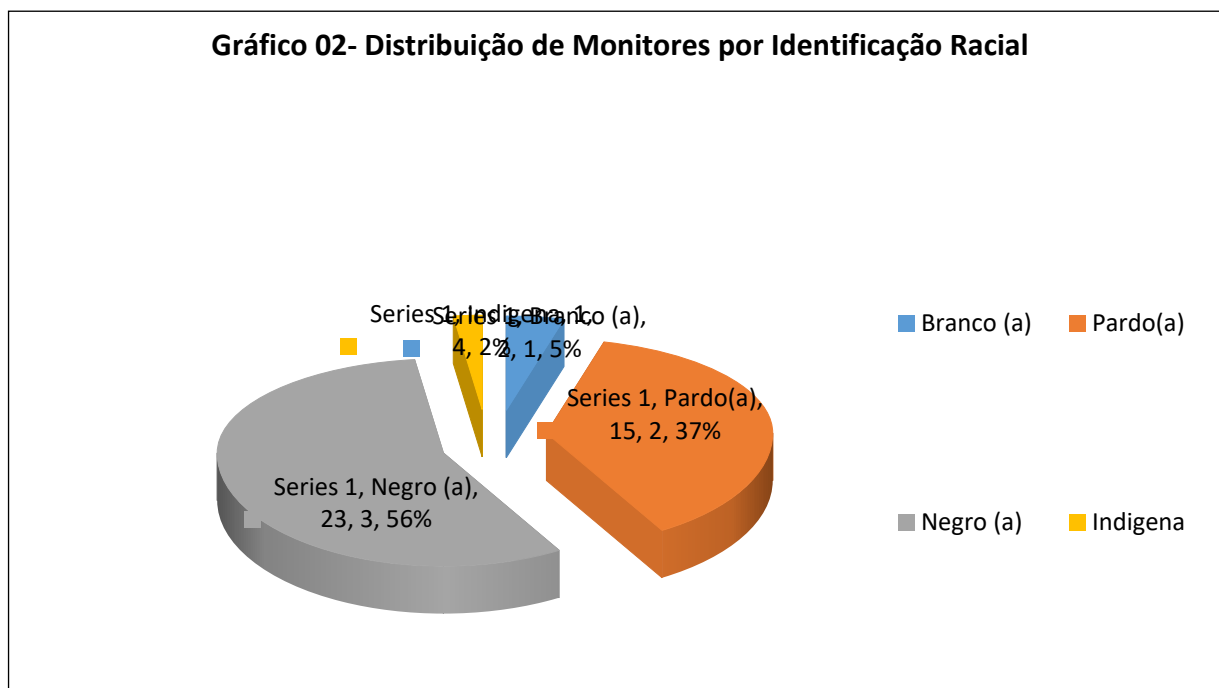
Os/as monitores/as desenvolvem predominantemente atividades vinculadas às normas de comportamento de gênero prescritas pela sociedade, ou seja, majoritariamente as monitoras de danças são mulheres e os de capoeira são homens. A divisão das funções e exercícios das atividades seguem padrões sexistas historicamente consolidados na sociedade, padrões os quais têm determinado o exercício de algumas atividades como sendo exclusivas de mulheres ou de homens. Embora existam grupos de capoeira com mestras mulheres, nas escolas tal realidade não foi observada. Segundo Guacira Lopes Louro (2003),

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes. E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (LOURO, 2003, p.61)

Na escola ocorre transmissão do que se define como "certo" ou "errado", "bonito" ou "feio", "normal," ou "anormal" de acordo com os conhecimentos acumulados pelos professores e/ou monitores, assim, valores e significados são transmitidos para as novas gerações.

Dentre os monitores entrevistados, 15 deles possuem entre 41 a 50 anos, 8 entre 30 e 40 anos, 7 têm entre 21 e 30 anos, e acima de 51 anos apenas 03.

Quanto à identidade étnico/racial, os monitores assim se identificaram: 56% se declararam negros(as), 37% pardos(as), 5% brancos(as) e 2% indígenas. Abaixo a representação gráfica permite uma melhor visualização:



Fonte: Questionário Aplicado aos Monitores do PME e Escola Aberta em Cajazeiras - SSA

O alto índice da identificação racial dos/as monitores/as como negros(as) chama atenção, principalmente em função do fato de que a metodologia da pesquisa apontou para a auto-declaração. No Brasil, por conta do racismo e dos seus processos de discriminação, muitas vezes as pessoas recorrem a diferentes terminologias de classificação de cor, incluindo-se geralmente na classificação de moreno e ou pardo. A auto-identificação como negros/as pode ter diferentes explicações, o fortalecimento do debate racial na sociedade e na própria educação, a implementação da Lei 10.639/2003, a identidade étnico/racial e cultural dos monitores construída a partir da participação em movimentos sociais identitários, como movimento negro e de mulheres negras.

Apesar da implementação da Lei 10.639/2003 ser recente, ela tem proporcionado certa publicização em torno do tema, que desde os embates iniciais

para sua regulamentação já fomentava entre os profissionais da educação, os estudantes, famílias e comunidades, a importância de ações afirmativas que fortaleçam a identidade negra.

Assim, a socialização sobre a necessidade de inserção de uma disciplina no currículo da Educação Básica, que resgate historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, popularizou o debate racial em diversos espaços da sociedade, sensibilizando novos atores para esta causa social, dentre eles diversos profissionais da educação.

Os Movimentos Negros organizados vêm combatendo as formas de negatização dos negros(as) nesta sociedade, isto pode possivelmente estar contribuindo com a auto identificação negra. O fortalecimento do debate racial no âmbito das instituições de ensino têm contribuindo para a desconstrução gradativa de idéias racistas e preconceituosas.

Dentre outras possibilidades, as citadas aqui podem ter influenciado no reconhecimento racial dos monitores.

Foi constatado que quase a metade deles teve acesso ao Ensino Superior, isto é, 20. Desses, 11 monitores possuem curso superior incompleto e 9 completo. Sendo que 15 monitores possuem ensino médio completo. E apenas 05 deles não completaram o ensino médio regular. Este quadro nos mostra que os monitores encontram-se parcialmente capacitados para atuar nos Programas de Educação Integral.

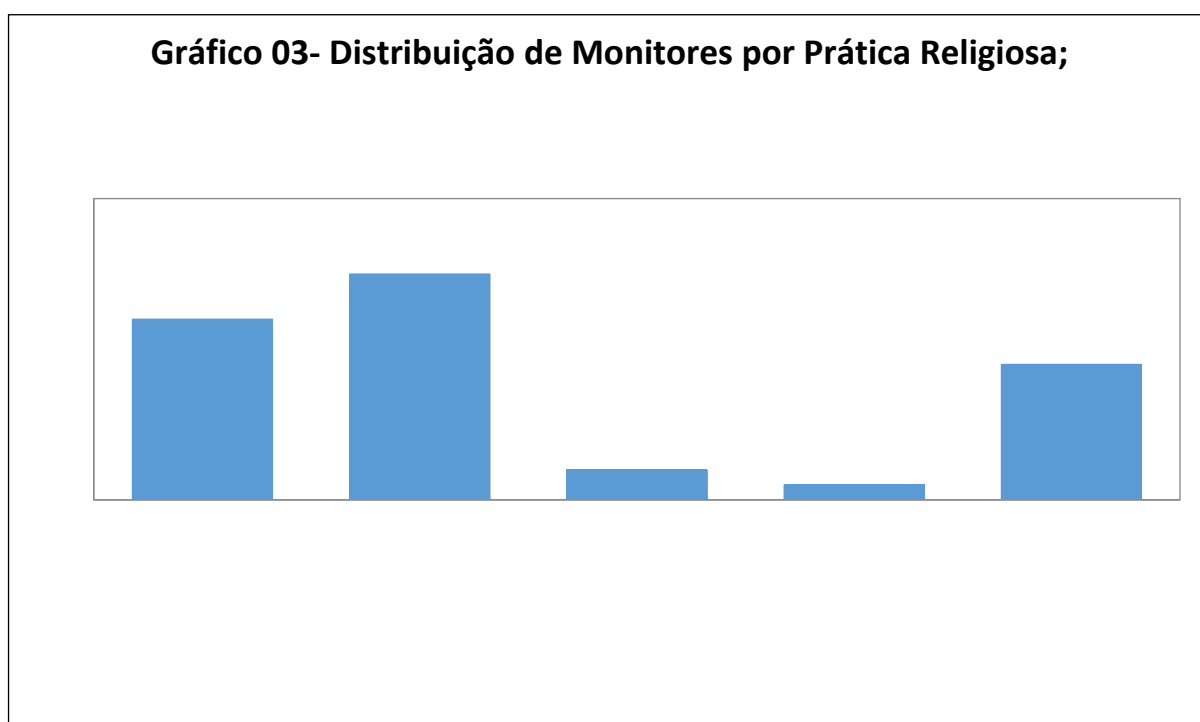
A formação escolar dos monitores não pode ser considerada apenas pelo acesso a níveis superiores de ensino em função de compreender que o conhecimento é advindo também das experiências de vida acumuladas por cada um, e pela participação em organizações comunitárias, movimentos sociais, família, partidos dentre outras. De acordo com NETTO (2012)

No seu processo de amadurecimento, e conforme as condições sociais que lhe são oferecidas, cada homem [mulheres] vai se apropriando das objetivações existentes na sua sociedade; nessa apropriação reside o processo de construção da sua subjetividade. [...] A riqueza subjetiva de cada homem resulta da riqueza das objetivações de que ele pode se apropriar. (NETTO, 2012, p.59)

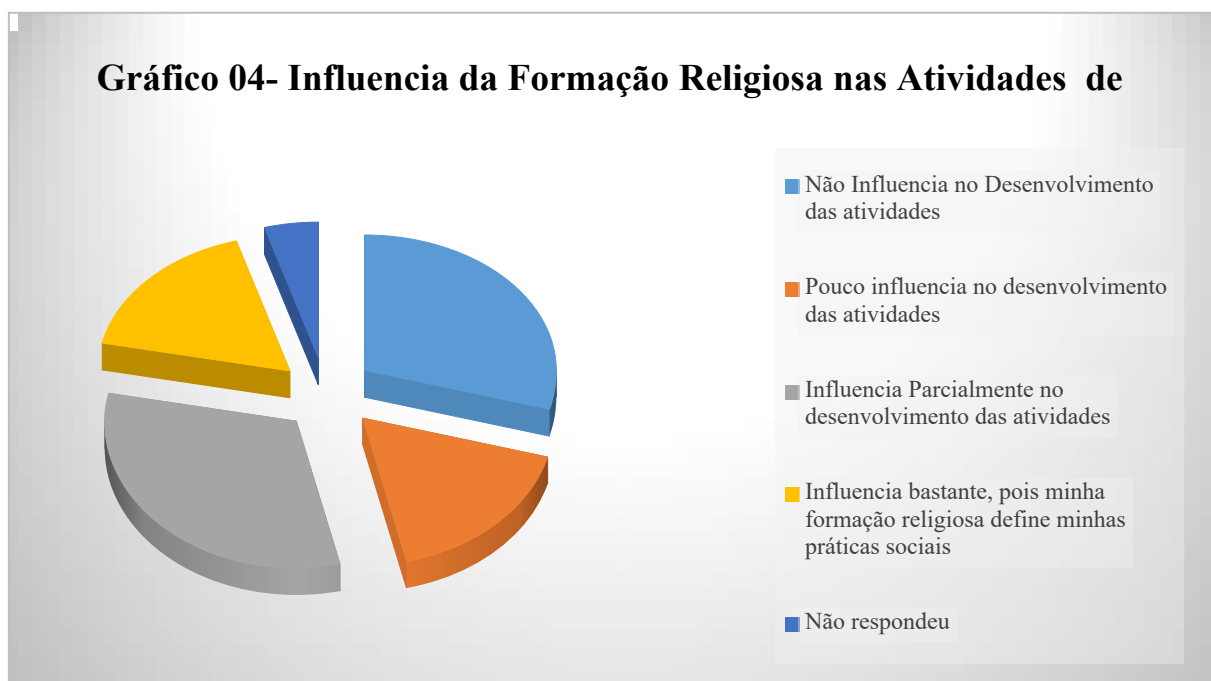
Ainda, segundo o autor, o indivíduo forma-se pelas condições materiais e ideológicas que possui, constituindo-se pelas intensas relações sociais, este aspecto é prejudicado tendo como base a sociedade capitalista que expropria de uma parcela significativa do povo o acesso a conhecimentos, a objetivações e humanizações. Para que os indivíduos construam sua subjetividade é importante que a sociedade possibilite acesso as políticas públicas, bens e serviços, iguais para todos. Desse modo, a falta ou precariedade no acesso a esses elementos pode marcar negativamente a formação humana de alguns dos estudantes e/ou de alguns dos monitores do Programa Mais Educação e Escola Aberta, pois foram furtados de história e conhecimentos que possibilitariam uma outra sociabilidade.

Além da importância do capital social para a construção do conhecimento, é imprescindível chamar atenção para a necessidade de capacitações para os monitores, que ao apropriarem-se de determinadas habilidades e competências desenvolvidas pela educação formal, contribuiriam para a melhoria e qualificação das atividades dos programas impactando na transformação de determinadas ideias sexistas e racistas, que circulam e se consolidam entre os alunos e monitores

O Gráfico 03 mostra a distribuição por prática religiosa dos monitores dos programas, onde 15 deles são praticantes evangélicos, 12 católicos, 09 não possuem prática religiosa, 02 são candomblesistas e 01 espírita.



A pergunta referente às práticas religiosas dos monitores busca sentido ao articular a influência destas no desenvolvimento das atividades previstas no Programa Mais Educação e Escola Aberta. Dos 41 monitores entrevistados, 32% afirmam que sua prática religiosa influencia parcialmente no desenvolvimento das atividades, 29% afirmam que não há influência, 17% pouco influência, e outros 17% dizem que influencia bastante na operacionalização das ações dos programas.



Fonte: Questionário Aplicado aos Monitores do PME e Escola Aberta em Cajazeiras- SSA

Como dito anteriormente, o ser social é influenciado pelas relações sociais e pelas condições materiais e ideológicas, isso resulta em fortes influências entre os membros da sociedade, principalmente pelos espaços educacionais que são produtores de significados e símbolos sociais, nesse sentido José Paulo Netto (2012) nos traz que,

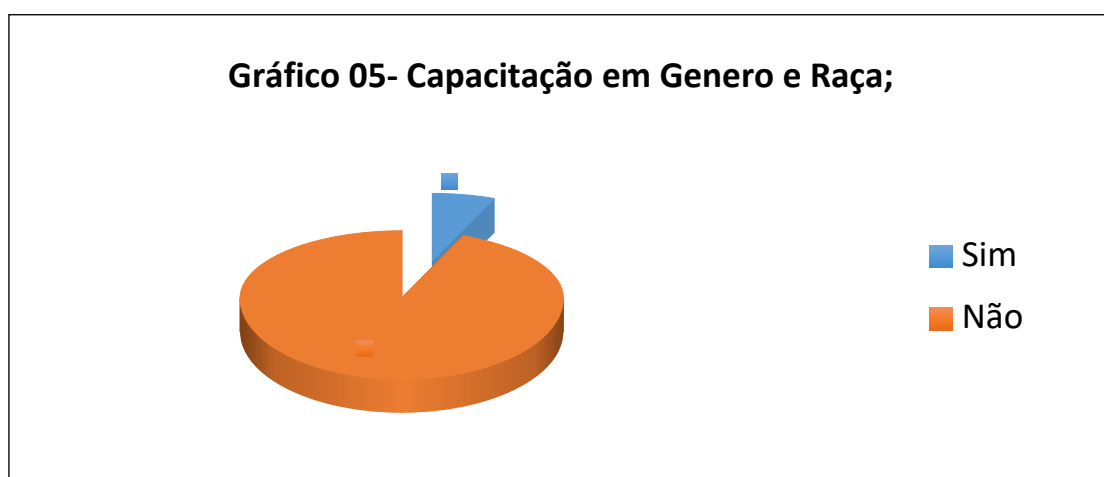
[...] o ser social dispõe da capacidade de sociabilização, isto é, ele é passível de apropriação e desenvolvimento por parte dos membros da sociedade no interior da própria sociedade, através, fundamentalmente dos processos de interação social, especialmente os educativos (formais e informais). (NETTO, 2012, p.54)

As relações sociais desenvolvidas no decorrer da história dos indivíduos darão subsídios para o modo de enxergar a realidade social em todas as suas

dimensões, econômica, política, moral e até mesmo religiosa. Este aspecto nos permite perceber que pode haver certa influência das práticas religiosas dos monitores na realidade de vida dos estudantes, visto que são eles que dão o direcionamento das ações desenvolvidas pelo grupo de estudantes sob sua responsabilidade. Como foi possível presenciar em determinado momento do trabalho de campo, onde uma monitora ministrava aula de dança, utilizando-se para tal de músicas evangélicas.

Questões sobre as desigualdades raciais, de gênero, econômicas, políticas, diferenças religiosas, sexuais, são temas que precisam ser explorados pedagogicamente no interior das atividades, para isso é imprescindível que os profissionais que atuam na base dos programas tenham formações contínuas sobre determinados temas. É importante que sejam criados espaços de reflexão, principalmente nas áreas de gênero e raça, para que seja possível desenvolver ações que tenham como foco o combate ao racismo e ao sexismo.

O Gráfico abaixo representa a ‘desresponsabilização’ do Estado na qualificação dos/as monitores/as dos Programas Mais Educação e Escola Aberta em gênero e raça. Somente 7% se declararam capacitados em assuntos que versam sobre relações étnico/raciais e de gênero, ou seja, 93% dos monitores nunca tiveram nenhum tipo de capacitação que trabalhasse com eles as categorias gênero e raça.



Fonte: Questionário Aplicado aos Monitores do PME e Escola Aberta em Cajazeiras- SSA

Capacitação para os monitores é um quesito extremamente importante por aproximá-los de diálogos que desvendam a realidade social e por possibilitar

reflexão de determinadas questões que são silenciadas na sociedade. Segundo MUNANGA (2005)

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p.15)

O autor retrata os impactos de uma educação influenciada pelos ditames de uma herança europeia, que tem em suas bases a dominação racial e que influencia os modos de vida até os dias atuais. Ressalta que o despreparo para lidar com a diversidade, advindo desta educação eurocêntrica, possibilita a reprodução “consciente ou inconsciente” de ações racistas, e/ou preconceituosas e discriminatórias, prejudicando conseqüentemente a formação dos estudantes.

Portanto, a falta de capacitação dos monitores em gênero e raça contribui para a manutenção de idéias racistas e sexistas e não para sua superação.

Para fortalecer o combate ao racismo e sexismo se torna imprescindível educação permanente com os monitores dos Programas Mais Educação e Escola Aberta, para que seja possível discutir aspectos relevantes a formação de estudantes, no sentido de contribuir com a construção de novos seres sociais conscientes do processo opressivo e envolvidos no combate as desigualdades, principalmente de gênero e raça.

A capacitação em gênero e raça para monitores da política de Educação Integral possibilita refletir acerca das desigualdades entre homens e mulheres e entre negros(as) e brancos(as), o que possivelmente os tornaria multiplicadores do debate no desenvolver das atividades, em suas diversas áreas, tendo sempre transversalmente estas duas categoriais teóricas como lentes de leitura da realidade.

A sistematização das respostas dos monitores acerca das ações que são implementadas pela política de Educação integral mostra que discussões coletivas sobre temas contemporâneos com os estudantes são as atividades onde mais se pontuam e abordam questões como as desigualdades de gênero e raça. Monitores alegam que ações de integração com todo o grupo contribuem para a superação de determinadas desigualdades entre os estudantes, como mostra o gráfico abaixo.

Oficinas, palestras, atividades culturais, leituras, exposição de filmes são vistas pelos monitores como ações que possuem foco no combate as desigualdades de gênero e raça.

Ressaltando que cerca de 15% dos monitores identificam a dança afro e a capoeira como instrumentos de enfrentamento ao racismo e ao sexismo. Existe certa centralidade nestas duas atividades, pois são percebidas como preponderantes para o trabalho da questão racial. As duas ações são fundamentais como expressões significativas da cultura negra no Brasil, no entanto, tanto a dança afro quanto a capoeira não podem ser vistas como única possibilidade de trabalho para o enfrentamento do racismo e fortalecimento da identidade racial.

Uma forte presença de situações que envolvem preconceito e/ou discriminação nas escolas relatadas no decorrer da aplicação do questionário de Fonte: Questionário Aplicado aos Monitores do PME e Escola Aberta em Cajazeiras- SSA tuações, inclusive em incluir questões como estas nas atividades dos programas.

OS equipamentos utilizados no ambiente escolar, que são carregados de ferramentas preconceituosas e as relações entre alunos(as), professores e demais profissionais da escola encontram-se pautadas na hierarquização racial e de gênero, por isso cabe ao educador(a) utilizar de tais circunstancias como instrumento pedagógico de desconstrução do racismo e do sexíssimo.

É também tarefa imprescindível dos monitores entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a questão racial ajuda nessa tarefa.

Alguns dos monitores relataram que após a participação nas atividades dos programas os estudantes “ficam mais sociáveis”⁹. Falas, por exemplo, como ”o aluno

passa a se perceber como protagonista da comunidade escolar¹⁰” revelam que a diversidade de atividades trabalhadas nos espaços e tempos ampliados do Programa Mais Educação e Escola Aberta contribuem para a construção de um sujeito que se percebe enquanto oprimido e pensa possibilidades e soluções para suas demandas e de sua comunidade.

Algumas ações desenvolvidas nas escolas tornam possível trabalhar a questão racial entre os estudantes, numa perspectiva de mudanças de ver, sentir, pensar e viver o mundo, com respeito às diferenças raciais. Como se constata na afirmação de um dos monitores: “mudanças pequenas, ainda assim perceptíveis são notadas no comportamento de certos alunos anteriormente bastante preconceituosos com outros alunos de cor e religião diferentes das suas.”¹¹

De acordo com GOMES (2003)

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro e o papel de subordinação feminina são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, 2003, p. 77)

Através das ações dos programas está sendo possível conquistar mudanças nos comportamentos dos alunos, que pensavam velhas ideias consolidadas historicamente e estão em processo de superação, como afirma Ademar Bogo (2010) ao dizer,

Precisamos fazer uma sociedade que nos faça ser melhores; que nos dê função social e política; que nos permita amar intensamente e cultivar a dignidade como parte da cultura e da nova identidade. Para se realizar a utopia, se impõe a necessidade de novas práticas que significarão um novo existir. A opressão tem seus limites, ela tropeça nos seus próprios passos e chegará o momento em que o rompimento será inevitável. (BOGO, 2010, p.25)

Portanto, é possível pensarmos que há fortes possibilidades de mudanças no imaginário e nas representações dos estudantes, desde que os profissionais da

⁹ Questionário aplicado aos monitores do PME e Escola Aberta em Cajazeiras Salvador, 2013, Q.20

¹⁰ Idem.

¹¹ Idem.

escola, onde desenvolvem-se os Programas de Educação Integral, tenham como foco ações de combate as desigualdades de gênero e raça.

Partindo das propostas trazidas pelos monitores entrevistados dos Programas Mais Educação e Escola Aberta, há certa expectativa de que o Governo, em suas respectivas instâncias, valorize as ações que são desenvolvidas nas escolas, e aproveite estes espaços para trabalhar questões silenciadas socialmente.

Questões como a opressão racial e de gênero, que pouco têm sido percebidas pelos educadores, como constatado durante a aplicação dos questionários em falas, como “não enfrento nenhuma desigualdade” precisam ser questionadas.¹² Frases como essa acabam por reforçar o mito da democracia racial. Como salienta MUNANGA (2005),

[...] a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e la cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005, p.17)

Podemos ampliar a fala do autor para pensar as relações de dominação entre homens e mulheres, neste sentido a educação é capaz de oferecer aos jovens e adultos instrumentos para que as relações de gênero opressivas sejam, questionadas e desconstruídas.

Portanto, possibilitar capacitações em gênero e raça para os monitores tem ação revolucionária, na medida em que esses educadores podem se tornar multiplicadores perante os estudantes, contribuindo para a reversão do quadro de desigualdades na sociedade, formando indivíduos preparados para conviver com a diversidade étnico-racial e sexual.

É necessário a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial e de gênero, um rompimento com a “naturalização” das diferenças étnico/raciais, e das relações entre homens e mulheres.

A partir do exercício de novas práticas sociais, que podem ser incentivadas no cotidiano escolar, se supera um sistema construído sob os signos da opressão racial

¹² Questionário aplicado aos monitores do PME e Escola Aberta em Cajazeiras Salvador, 2013, Q.30.

e de gênero, desconstruindo formas de pensar e agir que mantêm e reproduz as desigualdades nesta sociedade.

CONCLUSÃO

Este artigo buscou analisar as contribuições dos programas Mais Educação e Escola Aberta das escolas públicas do bairro de Cajazeiras, em Salvador, para o fortalecimento do debate de gênero e raça. Para tal, realizou-se uma pesquisa de campo, onde foram entrevistados, através de questionários 41 monitores vinculados à Política de Educação Integral com o objetivo de identificar como têm sido construídas as propostas pedagógicas desenvolvidas pelos programas nas escolas.

Os questionários possibilitaram identificar as principais dificuldades para trabalhar a questão racial e de gênero nas atividades, dentre elas encontram-se a falta de capacitações de gênero e raça para os monitores. Este fator pode constituir por si só uma ação racista e machista, por conta de não desenvolver ações de superação das desigualdades tornando-se permissivo a manutenção de velhas ideias opressivas.

O resultado dos dados tornou possível constatar que há situações de preconceitos e discriminações envoltas no cotidiano escolar, envolvendo desde casos entre alunos, até professores, profissionais e familiares. As práticas discriminatórias existentes no cotidiano escolar não têm sido utilizadas como instrumentos pedagógicos para as atividades dos programas, pois elas poderiam servir como mecanismos de debate sobre a questão racial e de gênero com os estudantes, possibilitando assim sua superação.

Esta pesquisa pode constatar a precariedade em estratégias para redução de práticas racistas e sexistas no interior das atividades. De acordo com os dados, os monitores resumem como ação adotada com foco no enfrentamento as desigualdades de gênero e raça, apenas as aulas de dança e a capoeira. Ou seja, há certo sucateamento pedagógico no desenvolver das atividades, que não permite o desenrolar de ações que tenham foco na equidade de gênero e raça, que pode ser proveniente da falta de capacitação dos monitores nestas áreas específicas.

É de suma importância que todos os componentes da instituição escolar, principalmente os educadores, enfrentem o racismo e o sexismo de forma a ter como foco a construção de uma educação equânime.

Os resultados e conclusões do estudo atual comprovam a existência de um silenciamento quanto às desigualdades raciais e de gênero, fruto de diversos fatores sociais que repercutem no cotidiano escolar.

O desafio proposto aos monitores dos programas é enfrentar a omissão, organizando-se para cobrar dos agentes políticos maiores investimentos que tenham como foco o combate a práticas racistas e machistas. Para enfrentar tal desafio os monitores precisam encontrar-se capacitados em gênero e raça.

Conclui-se que as ações desenvolvidas pelos programas Mais Educação e Escola Aberta não se utilizam do debate de gênero e raça, o que contribui para a manutenção das desigualdades. A pouca capacitação em gênero e raça dos monitores, constatado na pesquisa, revela pouca proximidade com os temas, aspecto este que infere no desenvolver das atividades, perdendo inclusive um espaço rico para tratar tais questões.

Se os estudantes das escolas públicas de Cajazeiras tivessem acesso a conhecimentos que desvendem a realidade opressora em que vivem, através dos Programas de Educação Integral, eles desenvolveriam relações sociais sem opressão e com respeito às diferenças sejam elas raciais, de gênero, sexuais ou religiosas.

O racismo e o sexismo encontram-se tão enraizados que isso expressa-se nas instituições sociais. Não há uma intencionalidade do Estado, de utilizar-se dos serviços públicos prestados as comunidades em situação de vulnerabilidade para desvendar as desigualdades de gênero e raça, pois o Estado também é racista e sexista.

Isso torna necessário o fortalecimento dos movimentos negros e de mulheres em prol da articulação de suas demandas aos espaços educacionais. É preciso uma Educação que esteja vinculada à realidade de vida do estudante. E a realidade dos estudantes de Cajazeiras é a opressão racial e de gênero.

Decifrar a realidade opressiva em que vive os alunos das escolas públicas de Cajazeiras em Salvador é um objetivo que precisa estar vinculado às ações dos programas Mais Educação e Escola Aberta.

O resultado da pesquisa expressou a importância de capacitações, que atendam ao universo de educadores, e não a parcelas e amostras, para que todos estejam capacitados para intervir nas atividades, no sentido de, junto aos estudantes, desvendar a realidade opressiva e construir soluções pedagógicas de enfrentamento.

Finaliza-se o presente estudo reconhecendo que o tema é de extrema complexidade, por ser amplo e inesgotável, necessita que novos estudos e pesquisas sejam desenvolvidos a partir do que aqui foi exposto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUAD, Daniela. Gênero nos Parâmetros Curriculares. In: CARVALHO. Marília. et al. **Gênero e Educação**. SOF- Sempreviva Organização Feminista, Coleção Cadernos Sempreviva. São Paulo. 1999.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. DF: Senado Federal. 1990.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. DF: Senado Federal. 1996

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília. 1998.

_____. **Manual Operacional do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude**. FNDE. Brasília. 2011.

_____. MEC- Ministério da Educação/SEB- Secretária de Educação Básica. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília. 2010.

_____. MEC- Ministério da Educação / SECAD- Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Série Mais Educação: Texto Referência Para o Debate Nacional**. Brasília. 2009.

CAVALCANTI. Maria Laura; CASTRO, Viveiros de. **Preconceito de marca etnografia e relações raciais**. Tempo Social. Revista Sociológica. USP. São Paulo. 1999.

CARVALHO. Marília. et al. **Gênero e Educação**. SOF- Sempreviva Organização Feminista, Coleção Cadernos Sempreviva. São Paulo. 1999.

CENPEC. **Tendências para Educação Integral**. São Paulo. 2011.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 46ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2013.

GOMES. Nilma Lino. **Cultura Negra e Educação**. Revista Brasileira. Educação. 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, Raças e Democracia**. Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. São Paulo. 34. ed. 2008.

HEILBORN. Maria Luiza. **Entre as tramas da sexualidade brasileira: Estudos Feministas**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2006.

_____. ARAUJO. Leila. BARRETO. Andréia. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça GPP-GeR: Modulo 02**. CEPESC. Brasília. 2010.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós Estruturalista**. 6° Ed. Editora Vozes. Petrópolis - RJ. 1997.

MIRANDA, Sonia Guariza. A configuração do capitalismo, a reforma do Estado e a educação. In: ORSO, Paulino José. GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. MATTOS, Valci Maria (org). **Educação, Estado e Contradições Sociais**. Outras Expressões. 1° Ed. São Paulo 2011.

MUNANGA. Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. PENEb. Rio de Janeiro. 2003.

_____. **Superando o Racismo na Escola**. MEC/ SECAD. Brasília. 2005.

NETTO. José Paulo. BRAZ. Marcelo. **Economia Política: Uma introdução crítica**, 8° Ed. Editora Cortez- Biblioteca Básica de Serviço Social. São Paulo. 2012.

OLIVEIRA. Luís R. Cardoso de. **Racismo, Direitos e Cidadania**. Estud. av. [online]. 2004, vol.18, n.50, pp. 81-93. ISSN 0103-4014.

ORSO. Paulino Jose. GONÇALVES. Sebastião Rodrigues. MATTOS. Valci Maria (Organizadores). **Educação, Estado e Contradições Sociais**. 1° Ed. Editora Outras Expressões. São Paulo. 2011.

RAMOS. Jair de Souza. **Ciência e Racismo: uma leitura crítica de Raça e assimilação**. Hist. cienc. Saúde - Manguinhos [online]. 2003, vol.10, n.2, pp. 573-601. ISSN 0104-5970.

SANTOS. Arany Santana Neves. **Inclusão da Disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” no currículo oficial da rede estadual de 1º e 2º Grau da Bahia**. Bahia. 1987.

SILVA, ----- . IN: FILHO. Guimes Rodrigues. PERÒN, Cristina Mary Ribeiro (Organizadores). **Racismo e Educação: Contribuições para a implementação da Lei 10.639/03**. EDUFU. Uberlândia. 2011.