

# GESTÃO PARA A EQUIDADE RACIAL E DE GÊNERO

Dra. Maria Aparecida da Silva Bento  
Dra. Marly Silveira



# **GESTÃO PARA A EQUIDADE RACIAL E DE GÊNERO**

**Dra. Maria Aparecida da Silva Bento  
Dra. Marly Silveira**



## **SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO	6
A GESTÃO PARA A EQUIDADE RACIAL E DE GÊNERO	8
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEI nº 10.639/03	9
O ESTUDO	10
DOS PROFESSORES E GESTORES PARTICIPANTES	11
DOS APRENDIZADOS	12
DESAFIOS E DIFICULDADES	15
INDICADORES DE RESULTADOS	17
CONSIDERAÇÕES FINAIS	20
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	23

## INTRODUÇÃO

*“Branquitude, masculinidade, heterossexualidade...  
territórios do silêncio, da negação, da interdição,  
da neutralidade, do medo e do privilégio...  
dimensões ideológicas, no sentido mais pleno da ideologia:  
com sangue, ícones e calor...”*

Este ensaio versa sobre gestão para a equidade racial e de gênero na educação básica, com foco no ensino médio.

Dentre as dimensões que podemos destacar da equidade na educação, ganha relevo o fato de que a equidade está diretamente implicada na concepção de sociedade e de ser humano que se tem nos posicionamentos filosóficos, éticos e políticos que orientam a sociedade, tanto quanto nas opções teórico-metodológicas escolhidas para a transmissão do conhecimento às novas gerações pelas instituições da educação. A equidade racial na educação pressupõe uma sociedade democrática que respeita e valoriza as diferenças, possibilitando condições para que todos possam atingir o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Dentre as dificuldades encontradas para a institucionalização das políticas de promoção da equidade racial e de enfrentamento ao racismo, estão intrinsecamente conectadas: as relações de poder e as hierarquias raciais que permaneceram intactas no âmbito institucional; e o fato de que as políticas, ao serem implementadas em instituições, desconfiguram-se, ganhando características que as impedem de atingir diferencialmente a população negra, gerando uma situação de persistência e até de agravamento das desigualdades raciais.

A sub-representação de negros e mulheres em postos de comando e decisão nas instituições que concebem e implementam políticas, favorecem um contexto em que as políticas e programas sofrem um esvaziamento e uma desconfiguração, gerando decisões “técnicas” que as modificam, impedindo-as de atingir seus objetivos.

Neste sentido, discutir gestão para a equidade racial e de gênero, é um grande desafio no Brasil. Acrescente-se a isto, os efeitos da onda conservadora que varrem o país neste momento. É flagrante o desmonte promovido pelo atual governo, no que se refere aos direitos conquistados pela população feminina e negra. Setores conservadores, majoritariamente brancos e masculinos, apoiados pela mídia, vêm criando condições para retiradas de direitos, pressionando pelo corte de gastos na área social e de Direitos Humanos, agudizados pelo desemprego, pela violência e o sucateamento dos serviços essenciais para a população.

As reformas educacionais em curso no Brasil fazem parte de um cenário marcado pela perda dos poucos direitos que a população brasileira acumulou, no campo da equidade racial e de gênero, ao longo de sua história. Neste cenário nefasto, estão a flexibilização das relações de trabalho, a reforma trabalhista e a reforma da previdência e, especialmente, a emenda constitucional que determina o congelamento dos investimentos sociais por mais de 20 anos, todas elas impactando, em particular, a população feminina, negra e de baixa renda, principais usuárias das políticas públicas.

A reforma do ensino médio, proposta por medida provisória, aprovada pelo Senado e sancionada pelo governo, enfrenta de largada o desafio de não acirrar ainda mais as desigualdades educacionais no Brasil, como prevê a maioria dos especialistas e militantes da educação. Estas desigualdades raciais na educação tornam crianças e adolescentes negros mais vulneráveis à violência letal, como revelam diferentes estudos.

A investigação de Marcos ROLIM (2014) apontou para a existência de uma correlação direta entre a evasão escolar e a prática da violência extrema no Brasil. Dentre o grupo de jovens entrevistados na pesquisa, que cumpriam pena devido à prática de crimes hediondos, todos, sem exceção, tinham largado a escola entre 11 e 12 anos de idade.

De outro lado, a evasão escolar torna as crianças e jovens negros mais vulneráveis aos homicídios, que representam a principal causa de morte de jovens em nosso País. No ano de 2015, 54,1% das vítimas de homicídio tinham entre 15 e 29 anos, além de baixa escolaridade (IPEA; FBSP, 2017). Este fenômeno é potencialmente agravado pela intersecção entre os sistemas de opressão de gênero, classe, raça e geração, como demonstra a experiência de jovens negros do sexo masculino. Pois, aos 21 anos, um jovem negro possui 147% mais chances de morrer por homicídio do que um jovem branco com a mesma idade (IPEA, 2016).

De fato, dados do PNUD (2013) demonstraram que um a cada quatro alunos que iniciam o Ensino Fundamental no País, abandona a escola antes de completar a última série. Além disso, este estudo apontou que o Brasil possuía a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países de maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). A evasão atinge 7% dos jovens brancos e 11% dos jovens negros durante o Ensino Fundamental (IPEA, 2013), mas os índices se tornam ainda mais discrepantes na etapa do Ensino Médio (INSTITUTO UNIBANCO, 2016; UNICEF, 2014). Segundo o Movimento Todos pela Educação (2016),

70,7% dos adolescentes brancos, entre 15 e 17 anos, estão no ensino médio, etapa adequada à idade; entre os pretos este número cai para 55,5% e entre os pardos 55,3%.

Existem diferentes motivadores para a evasão, principalmente o desinteresse, o trabalho precoce e a gravidez. No caso da gravidez na adolescência, é sabido, a partir de dados da PNAD (2015), que 75% das adolescentes que têm filhos estão fora da escola. E não somente a evasão escolar motivada pela gravidez na adolescência é mais frequente entre as negras (CONCEIÇÃO; MOURA; SANTOS, 2017), como os casos de abuso sexual também, já que 70% das crianças que estão sujeitas à exploração sexual também são negras (BARBOSA; OLIVEIRA, 2008).

Neste sentido, é fundamental investir na garantia do direito à educação dos adolescentes e jovens negros e negras, focalizando não só a reversão dos indicadores de repetência e evasão, mas olvidando esforços para que não haja retrocessos em avanços importantes como a alteração na LDB pela Lei nº 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira. As boas práticas do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero e estudos de especialistas vêm evidenciando que o diálogo com a cultura do aluno é fundamental para assegurar sua permanência na escola, como já há décadas o movimento negro apontava, e que se reflete concretamente na alteração da LDB pela Lei nº 10.639/03.

Enfim, uma perspectiva propositiva, no campo da equidade de raça e gênero na educação, é fundamental diante de contexto tão conturbado vivido pelo País na atualidade. Assim é que vamos focalizar neste texto boas práticas que profissionais da educação vêm desenvolvendo e que demonstram que, em meio ao caos político e social que vivemos, sobrevivem e expandem iniciativas pedagógicas e de gestão educacionais na direção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

## A GESTÃO PARA A EQUIDADE RACIAL E DE GÊNERO

*“As instituições habitualmente funcionam na perspectiva  
e visão de mundo do seu segmento social dominante”  
Enriquez (1997)<sup>1</sup>*

A gestão para a equidade racial e de gênero objetiva desenvolver ações concretas na produção de espaços, tempos e relações ou, como destaca Foucault, dispositivos e micropolíticas, com potência para transformar as experiências escolares das jovens gerações, tendo como meta a sociedade igualitária. São ações que podem assegurar a continuidade, o fortalecimento e a ampliação das experiências, tais como, o investimento em formação continuada, o aperfeiçoamento das formas de cooperação docente na proposição de ações conjuntas, e os apoios de órgãos institucionais e da comunidade, interna e externa da escola, às iniciativas em processo.

<sup>1</sup> ENRIQUEZ, Eugéne. A organização em análise. Tradução de Francisco da Rocha Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.



Neste sentido, este texto busca focalizar boas práticas pedagógicas e de gestão que professores(as) e gestores(as) conceberam e permanecem desenvolvendo em uma amostra de escolas que implementam, de fato, as políticas da diferença com equidade, e que fazem parte do acervo do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero, realizado pelo CEERT e parceiros há 16 anos.

O Prêmio nasceu em 2002 com o objetivo de mapear, identificar, fortalecer e disseminar boas práticas de promoção da equidade racial e até 2006 focalizou práticas desenvolvidas por professores. Em 2008, como resultado de pesquisa realizada, o CEERT constatou que as boas práticas pedagógicas se mantinham isoladas, sem envolver a escola. Esta constatação provocou a criação da categoria “Escola”, cujo foco foi a gestão para a equidade de raça e gênero. Em 2014, nova transformação ocorreu no escopo do Prêmio, com a introdução das categorias “Educação Escolar Quilombola” e “Gênero”.

Assim, objetivamos neste texto avançar na elucidação dos conteúdos, processos e suportes materiais do modo de gestão para a equidade racial e de gênero, que decorrem do aprendizado do CEERT na realização do Prêmio e que foram potencializadas pela alteração sofrida pela LDB, em 2003, pela Lei nº 10.639/03.

## A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEI nº 10.639/03

*“A característica conservadora das instituições restringe o resultado dos esforços de democratização de suas estruturas, via políticas de promoção da equidade”*  
Bento, 2014<sup>2</sup>

A atuação individual de docentes interessados na implementação da LDB alterada pela Lei nº 10.639/03 era, ainda, a ação mais recorrente nas escolas, em detrimento de práticas institucionalizadas, segundo pesquisa coordenada e organizada pela PhD Nilma Lino Gomes, intitulada “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”<sup>3</sup>, lançada em 2012<sup>4</sup>. O principal eixo dessa pesquisa foi justamente verificar o grau de institucionalização desta lei e, para isso, valeu-se do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, como um dos balizadores da pesquisa, assim como do estudo das atividades das Secretarias de Educação municipais e estaduais.

Esta pesquisa veio reafirmar os resultados de uma investigação realizada pelo CEERT em 2007, que destacou a importância de focalizarmos, na institucionalização da referida lei, o lugar da gestão.

2 BENTO, M. A. S. Notas sobre a expressão da branquitude nas instituições in Identidade, branquitude e negritude: contribuições para a psicologia social no Brasil: novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa / organizado por Maria Aparecida Silva Bento ... [et al.]. - São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, p. 18.

3 GOMES, Nilma Lino (Org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

4 Parceria do MEC, SECADI, Unesco e Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais.

No campo escolar, é fundamental a participação de gestores (as), coordenadores(as) pedagógicos, orientadores educacionais e professores(as). No sistema de ensino, são imprescindíveis: o MEC, as Secretarias Estaduais de Educação, as Secretarias Municipais, os Conselhos Estaduais e os Conselhos Municipais de Educação. Há que se reconhecer, ainda, a importância da participação efetiva da sociedade, por meio do Movimento Negro e dos NEABS (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros) das Universidades.

A expressão gestão educacional contém um significado ímpar: organizar, atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Para isso, a gestão educacional deve levar em conta que:

- a. A aprendizagem é plural e não decorre tão somente das atividades de ensino.
- b. A política educacional significa muito mais do que oferta de escolarização.
- c. As ações não podem ser resumidas à gestão de unidades escolares e pressupõem formas democráticas de decisão e de participação da sociedade.

Em um país de maioria negra<sup>5</sup>, não se pode mais admitir a adoção de conteúdo, projetos pedagógicos e comportamentos que simplesmente ignorem a diversidade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira.

Neste sentido, vamos agora proceder ao foco específico na gestão para a equidade racial e de gênero, a partir de pesquisa realizada pelo CEERT com apoio do Instituto Unibanco, em 2017, que contemplou visitas a escolas que se mantiveram desenvolvendo boas práticas de gestão, anos após terem sido premiadas, no contexto do Prêmio.

## O ESTUDO

*“O filho não é uma pedra no caminho da mãe...  
vou terminar o ensino médio, fazer a faculdade  
e meu filho vai se orgulhar de sua mãe”*

Relato de adolescente negra que resolveu permanecer na escola após o parto.  
(Relatório CEERT 2017)

A partir do acervo de 3.000 práticas inscritas nas sete edições do Prêmio, e das 200 melhores práticas realizadas em sala de aula e na gestão da escola, foi destacada uma amostra de 10 práticas a serem visitadas nas cinco regiões do País, para que fosse possível compreender os meandros da gestão para a equidade de gênero e raça, através da voz dos principais atores e atrizes das comunidades escolares e familiares envolvidos.

As visitas informam a compreensão das mudanças nos processos pedagógicos e de gestão

---

<sup>5</sup> Segundo o último Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), de 2010, 52% da população brasileira se autodeclararam negra ou parda.

habituais, os impactos e as transformações nas relações individuais e coletivas produzidas pela consolidação, expansão e institucionalização das práticas premiadas.

Os critérios de seleção da amostra contemplaram a representatividade regional e o foco no ensino médio. Cabe aqui salientar que durante as edições do Prêmio, foram recebidas práticas das cinco regiões do País atingindo 1.100 cidades e destacaram-se a participação das regiões Sudeste (44,9%) e Nordeste (14,2%)<sup>6</sup>.

A metodologia utilizada pelo CEERT nas visitas foi inspirada na abordagem qualitativa com intenção de valorizar a comunicação aberta e horizontal entre os sujeitos e garantir a livre expressão de suas concepções, análises e avaliações.

Cabe salientar que a amostra de professores(as) se insere num contexto onde 66% dos protagonistas de boas práticas são pós-graduados(as) ou pós-graduandos(as)<sup>7</sup>. Destaque-se ainda que a maior parte das boas práticas foram protagonizadas por mulheres, dentre as quais, 50,5% são negras<sup>8</sup>.

## DOS PROFESSORES E GESTORES PARTICIPANTES

Dentre os(as) autores(as) de projetos da amostra, 07 (sete) atuam em funções e papéis de gestão. Nos relatos aparecem referências ao estilo de atuação que os caracteriza, sobretudo pelas prioridades centradas na questão do sujeito, no e do processo de ensino-aprendizagem: conhecer-se e respeitar-se para aprender, conhecer e dominar a lógica da exclusão.

São lideranças em projetos vencedores: professora de Matemática, jogos africanos tradicionais; professor de Artes, oficina de teatro; professora de Literatura, projeto Cinema Negro; professor de Língua Portuguesa, Café Literário para incentivar a literatura regional; professora de História, pesquisa sobre a história negra local.

Todos acreditaram que iria evoluir a forma de ensinar conteúdos articulados, por exemplo, Matemática, História e Geografia.

Atores e atrizes descobertos e incentivados pelo Prêmio, identificados com o tema, portavozes de um trabalho diferenciado no campo da educação, claramente divergente do pensamento e práticas pedagógicas instituídas pelas políticas e pedagogias hegemônicas das culturas dominantes, também claramente vigentes e vigorosas no mesmo campo da prática social da educação.

As estratégias que buscam instalar no interior da escola é a de como ensinar a todos e a cada criança e jovem e tirá-los do lugar do não aprender, como foram subjetivados.

---

6 Boas práticas pedagógicas e de gestão do Prêmio Educar para a Igualdade Racial: institucionalizando a Lei nº 10.639/03, CEERT/Unesco, São Paulo, 2014, p. 18.

7 Idem, p. 26.

8 Idem, p. 23.

## DOS APRENDIZADOS

*“Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”*

Gonzaguinha

(Álbum: Caminhos Do Coração, 2001)

### A. A Importância da Participação dos Gestores

A forte valorização das ações pedagógicas e curriculares cooperativas e a abertura de espaços e tempos à participação da gestão apareceram nas vozes dos(as) entrevistados(as):

*“No encontro “Diálogos com os Gestores”, promovido pela Secretaria, existe o incentivo de desenvolvimento desses temas... o acompanhamento da Secretaria da Diversidade é bom... e o nosso trabalho foi difundido pela Assessoria de Comunicação (ASCOM), por meio do site da Secretaria e do Blog do Núcleo Territorial”.*

*“...a escola desenvolveu o projeto de modo independente, e este trabalho retornou para a Secretaria, se tornando uma referência para outras escolas... a própria escola pauta a Secretaria... após o desenvolvimento da prática, o olhar da Secretaria ficou mais aguçado, especialmente sobre a questão de gênero” (Relatório CEERT NE1, 2017 p. 2).*

*“A diretora está na instituição desde 2002 e estava presente quando a instituição foi premia- da com o projeto “Cinema Negro”<sup>9</sup>. Desde então, o trabalho da EMEF tomou outros rumos... e na categoria Gestão foi novamente premiada em 2010” (Relatório CEERT SE2, 2017 p. 2).*

*“A diretora atua diretamente na execução de algumas ações pedagógicas”.*

A transformação das relações de opressão, em suas inúmeras formas de hierarquização, requer o envolvimento do conjunto da escola, potencializando a participação nas decisões e processos pedagógicos, para responder com qualidade social às demandas educativas. Segundo pesquisa realizada pelo CEERT, em 2013, no acervo do Prêmio, era recorrente a sinalização de que boas práticas tinham como participantes diferentes atores e atrizes, tais como professores (56,9%), familiares (53,4%) e membros da comunidade (45,7%)<sup>10</sup>. Esta realidade, igualmente, se evidencia na maior parte das escolas visitadas.

### B. A Presença da Família

Em registros de campo, ações de gestão democrática relacionadas à família foram captadas:

*“No ano de 2015, foi criada a Escola de Pais como produto de um processo iniciado há dez anos, cuja finalidade é promover a qualidade nas relações entre escola e família, sob a organiza- ção direta dos membros da equipe gestora. Nestes*

9 Autoria da professora Fátima Bessa, em 2009.

10 Idem, p. 40.

*encontros, a gestão privilegia a aproximação das famílias aos projetos didáticos, em especial aqueles que possuem caráter permanente e de continuidade desde o ano de 2010, que permitem que o tema da diversidade étnico-racial, seja desenvolvido com as crianças” (Relatório CEERT SE1, 2017 p. 3).*

*“Depois da premiação, nós começamos a incluir os ex-alunos da escola, a juventude da comunidade. Assim, além da parte mais velha da comunidade agora nós temos a juventude conosco” (Relatório CEERT SE3, 2017 p. 2).*

#### C. Aprendendo com a Comunidade

*Para compensar a falta de pessoal qualificado para o aperfeiçoamento docente na área das relações raciais, empreende-se uma interlocução com o movimento negro regional. Pessoas ligadas a setores estratégicos do desenvolvimento da cidade são convidadas para palestrar nas atividades abertas, a exemplo de um engenheiro ambiental negro e da líder religiosa do terreiro de candomblé que fica próximo à escola.*

Documentos fotográficos registram a presença, nesses espaços de troca criados e conduzidos por professores, de artistas de diferentes linguagens e autores literários de diferentes estilos, locais e de fora da cidade.

#### D. A Multiplicidade de Formas e Caminhos - Transversalidade, Interculturalidade e Interdisciplinaridade

Observa-se a construção de uma visão interdisciplinar na narrativa de professores, que caracteriza a perspectiva de conhecimento do projeto pedagógico real. A face do projeto maior que a escola dá a conhecer apresenta-se articulada em blocos de conteúdo, intencionalmente relacionados, que são desenvolvidos em cooperação nos projetos de alguns professores.

*“...a cada ano estamos construindo temas para trabalhar de forma transversal. Atualmente, estamos trabalhando “Meu brinquedo tem história e responsabilidade ambiental”, resgatando brincadeiras indígenas e africanas” (Relatório CEERT SE3, 2017 p.1).*

*“A programação curricular abriga projetos e ações interdisciplinares, pautadas no desenvolvimento de valores como cidadania, direitos humanos e as igualdades étnico-racial e de gênero, integrados aos conteúdos das áreas do conhecimento acadêmico” (Relatório CEERT N1, 2017 p. 23).*

*“Professores que desenvolvem propostas em dupla na escola de Aquidauana/MS levam os alunos do ensino médio para conhecer as comunidades quilombolas de Furnas dos Baianos, Piraputanga e Tia Eva”.*

Circulam claramente ideias sobre participação e diálogo, concretizadas na criação de espaços e situações de ensino-aprendizagem, como as oficinas de arte e literatura, que permitem trocar conhecimentos, aprender e ensinar, simultaneamente, no dizer de Freire (1980).

São variados os projetos conjuntos, pensados para potencializar a aprendizagem dos(as) alunos(as) e reconhecer os saberes dos grupos culturais que convivem nessas localidades. Os relatos são ilustrativos:

*“Perpassa uma concepção da pluralidade cultural própria daquele universo educacional. Essa pluralidade se concretiza transversalmente nas ações curriculares praticadas”.*

*“...eles fazem oficina de dança junto com as crianças, eles têm o grupo de dança... a gente sai muito para apresentações, então, eles não são mais tímidos como antes”.*

*“Houve a produção de um livro que traz histórias de famílias, antes negligenciadas pela história local. Ainda hoje a prática e toda a produção material que foi produzida a partir do projeto é referência para se pensar a história do negro em Venda Nova do Imigrante” (Relatório CEERT SE6, 2017 p. 2).*

Nas escolas de gestão exitosa, foram observadas marcações e narrativas sobre aprendizagens do diálogo intercultural em localidades onde convivem grupos culturais tradicionais de diferentes povos. Aliás, cumpre destacar que na pesquisa realizada pelo CEERT (2014) a cultura regional e local foi o foco de 98,7% das práticas desenvolvidas. O ensino intercultural se expressa em sinais de institucionalização que são estratégias de gestão garantindo: o planejamento cooperativo de unidades de interesses, articulação dessas unidades em projetos de ensino interdisciplinares e, na prática operacional, a consequente transversalização dos princípios, objetivos compartilhados e temas aglutinadores. Igualmente, se traduz na produção de novos materiais focados na história local.

#### E. Comportamento e Autoestima dos Alunos

Professores gestores salientam mudanças visíveis no comportamento dos alunos durante e após a realização das práticas:

*“Mudam o modo de arrumar os cabelos, usam adereços que estão referenciados nas culturas africana e afro-brasileira.”*

*“Ágata, aluna do 1º ano do Ensino Médio, uma menina negra, afirma que foi muito importante a Celina chegar à direção da Escola. Assim, ela consegue olhar para si mesma e saber que é possível chegar a qualquer lugar, afinal, herdou a força de suas ancestrais... A representatividade eleva a confiança no potencial do estudante em todas as suas práticas” (Relatório CEERT SE6, 2017 p. 2-3).*

*“Foi possível perceber a mudança no comportamento dos estudantes negros e não-negros. Houve a redução de conflitos, a melhora da autoestima e a melhora nos resultados educacionais”.*

*“Grande número de alunos diz que a experiência foi marcante em suas vidas”. Pedro, aluno de EJA, disse que gostaria de ser invisível por que é assim que os pretos têm que ser. Com o conhecimento e prática do Jogo “Senat”, Pedro e seus parceiros nesse “jogo de vida e morte” passam a conhecer elementos da África real,*

*além da miséria e da violência passada pela mídia, e descubrem um continente rico e interessante. “Pedro estava muito orgulhoso do continente africano, do quanto seu povo era sábio”. Teria dito: “nunca pensei que meu povo tivesse ancestrais tão inteligentes” (Relatório CEERT N1 2017, p. 8).*

Aqui é fundamental destacar que o fortalecimento da identidade, da autoestima, e da autoimagem encontram-se entre os grandes objetivos do movimento negro, no campo da educação de crianças e jovens, justamente em razão de que o fortalecimento emocional e afetivo são elementos fundamentais para favorecer o estar bem consigo próprio, assegurando melhores condições para a aprendizagem.

## DESAFIOS E DIFICULDADES

*“Nosso desafio, enquanto gestor, é tornar permanente este projeto que envolveu e mudou nossa escola”  
(Relatório CEERT, 2017)*

A questão sobre desafios e dificuldades no fortalecimento e institucionalização do projeto trouxe informações sobre lacunas no apoio institucional e conflitos de diversas naturezas, exemplificados nos fragmentos que seguem:

*“...o que fazer para desconstruir a ideia da superioridade do saber matemático. O desafio colocado seria aliar o ensino de Matemática à luta política contra o racismo e construção de relações de igualdade étnico-racial. E criar uma abordagem pedagógica para o ensino médio em classes de EJA, tendo os jogos milenares africanos como dispositivo de uma dupla aprendizagem/ensino nuclear básica: aprendizagem de si e aprendizagem de conteúdos matemáticos”.*

Aqui vale a pena um destaque, uma vez que no estudo realizado pelo CEERT (2014) só 9,4% dos professores destacaram operações matemáticas no que diz respeito ao objetivo da prática no campo do conhecimento.

### *A Falta de Recursos*

A falta de recursos para implementar ações no campo da equidade racial apareceu amiúde na pesquisa realizada pelo CEERT no acervo do Prêmio: “75% das boas práticas estavam previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP), mas a maioria delas sem definição de orçamento para o desenvolvimento das ações.

*“A dificuldade se instala porque não há previsão de recursos para a formação continuada nem para a produção dos materiais... eles são produzidos com recursos da professora em coope-ração com alunos do ensino médio, que os confeccionam e doam para os alunos do fundamental” (Relatório CEERT N1, 2017 p. 4).*



*“A gente encontra dificuldades para garantir a nossa locomoção e conseguir sair da comunidade para outros lugares. Essas inúmeras dificuldades nos obrigam a buscar soluções e nos reinventarmos no dia a dia” (Relatório CEERT SE3, 2017 p. 3).*

Na pesquisa realizada pelo CEERT, em 2014, 30% dos professores respondeu que deveria ser evitado o “uso de livros didáticos ultrapassados”. Muitos deles relataram terem tirado dinheiro do próprio bolso para realizar as atividades ou terem contado com o auxílio dos pais e comunidade escolar para a compra de materiais para a realização da prática.

Esta falta de recursos de toda a ordem, para desenvolver atividades relacionadas à *promoção da equidade racial*, estava entre os principais elementos destacados na pesquisa realizada pela PhD Nilma Gomes em 2012: *“O fator de dificuldade que alcançou maior incidência foi a falta de informação sobre o tema. (...) A falta de recursos didáticos foi o segundo indicador de dificuldades. (...) A falta de recursos financeiros foi o terceiro indicador de dificuldade. Das 39 Secretarias, apenas 11 indicaram o recebimento de recursos do MEC/ FNDE para a realização de formação de professores na perspectiva da Lei nº 10.639/03 (GOMES, 2012, p. 58).*

A falta de formação sobre o tema das relações raciais também aparece na pesquisa realizada pelo CEERT em 2014: 44,6% dos professores(as) e gestores(as) apontaram que para melhorar suas práticas seria importante o aprofundamento na formação sobre a temática.

#### *A Intolerância Religiosa*

Os(as) profissionais envolvidos(as) no desenvolvimento de práticas de promoção da equidade racial afirmam que dentre os fatores que dificultam a atuação encontra-se a intolerância religiosa, que se explicita fortemente quando a escola se propõe a implementar ações focadas em gênero e raça. Isso está atestado nos próximos relatos:

*“Os desafios foram ampliados quando, em 2016, elegemos como tema o direito à liberdade religiosa na escola. A formação e a enquete realizada contribuíram para que muitas professoras se declarassem seguidoras de religiões kardecistas ou protestantes e, como tal, com dificuldades de enfrentar o projeto proposto pela escola” (Relatório CEERT SE2, 2017 p. 3).*

Um aluno falou: *“Ouvi dizer que na escola de Catucá a gente bate macumba. E que com o dinheiro do Prêmio a primeira coisa que a gente fez foi comprar tambores”*. Realmente isto é verdade, compramos tambores para aprimorar a nossa prática, o intuito era justamente esse. Muita gente acha que Tambor de Crioula é macumba.

Ainda que a Constituição Federal determine que este Estado brasileiro seja laico, vem crescendo nos últimos anos a violência contra as religiões de matriz africana, envolvendo, inclusive, violência física contra alunos que professam estas religiões. Saliente-se, ainda, que a arte e cultura negras são demonizadas quando abordadas pelos professores em sala de aula.



## O Enfrentamento da Violência

Em que pese a variada gama de obstáculos à construção da cultura democrática, de paz e igualdade, a questão da violência contra a juventude negra representa um fator estrutural que incide pesadamente na reprodução da desigualdade e da exclusão social. Nos trechos a seguir, professores e professoras falam da missão acolhedora da escola e da urgência em criar condições para os jovens projetarem expectativas de vida.

*“Em nossa cidade foram assassinadas duas jovens mulheres, a escola se revoltou e foi pra rua”*

*“A escola está localizada em um bairro periférico que ainda registra um alto índice de violência, sobretudo, contra a juventude”.*

*“O esforço é “manter os (as) estudantes mais tempo na escola, para que tenham menos contato com a violência que está presente no bairro”.*

*“...quando retornava para minha casa, fui surpreendida por uma cena de homicídio há alguns metros da escola. Na cena do crime, um jovem assassinado, muita gente na rua: crianças, adolescentes, jovens e adultos, perplexos e assustados... os (as)”.*

*“Adolescentes e jovens estudantes precisam de uma escola pública que os acolha, que acolha suas identidades e traga-lhes a possibilidade de compreensão cidadã e política de que podem acessar outros lugares em suas experiências de vida. A expectativa que se coloca é a de que a escola auxilie os estudantes no entendimento que a educação pode ser um caminho promissor de realização. O estudante passa a se compreender, como parte do processo de aprendizagem, a dialogar com a realidade e a buscar soluções para os conflitos, para a inclusão e o respeito. Esta é uma das tarefas dos projetos que visam o respeito às diversidades” (Relatório CEERT SE4, 2017 p. 2).*

## INDICADORES DE RESULTADOS

*“A cidade toda sabia de nosso projeto”  
(Relatório CEERT, 2017)*

Fala dos(as) professores(as) e gestores(as) destacam alguns resultados observados:

Processos de revisão e atualizações inovadoras no currículo são promovidos na escola; são obtidos progressos nas replicações e desdobramentos da prática com as leituras e elaboração de material para o trabalho interdisciplinar.

Crianças aprendem a persistir e ficar mais tempo para concluir uma prova de avaliação da aprendizagem.

É possível perceber que, à medida que a escola desenvolve os projetos, ocorre a mudança de pensamento, de atitudes e, inclusive, mudanças estéticas nos(as) estudantes negros(as).

Os impactos das práticas promotoras de igualdade racial refletem-se nos índices de produtividade da escola, em particular no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e diminui o fenômeno da evasão.

São perceptíveis os reflexos de um efetivo envolvimento da comunidade escolar nos projetos, e um forte movimento interativo da escola em direção às comunidades locais.

Surgem novos comportamentos individuais, de grupos, posturas diante dos estudos e expectativas em relação à importância da escola nos projetos de vida dos(as) estudantes.

Antigos conflitos, gerados por desrespeito consigo e com o outro, podem ser compreendidos e transformados em ponto de partida para novas aprendizagens. Valoriza-se a explicitação das diferenças e respectivas tensões para que se vivenciem novas formas de convivência na produção de conhecimento e trocas culturais.

## DIMENSÕES DO PROCESSO DE GESTÃO

*“Nas instituições, as regras visam a continuidade, a permanência das estruturas, aquelas mesmas que geraram a desigualdade. Assim, cumpre averiguar o comportamento das instituições diante da pressão por equidade e justiça racial”*  
Bento (2014)<sup>11</sup>

Um destaque surgido nas pesquisas do CEERT (2007, 2013, 2017) é a questão da gestão participativa, entendida como elemento fundamental para o favorecimento de processos que visem à educação para a igualdade étnico-racial. Algumas ações dos dirigentes foram citadas como essenciais para assegurar que os diferentes agentes da educação consigam realizar uma prática comprometida com a igualdade étnico-racial. Neste sentido, seguem alguns destaques das ações citadas:

1. Determinação política dos órgãos dos sistemas de ensino (MEC, Secretarias e Conselhos de Educação estaduais e municipais) para incorporar os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

<sup>11</sup> BENTO, M. A. S. Notas sobre a expressão da branquitude nas instituições in Identidade, branquitude e negritude: contribuições para a psicologia social no Brasil: novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa / organizado por Maria Aparecida Silva Bento ... [et al.]. - São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, p. 26.

2. Participação ativa da universidade, através de pesquisadores e especialistas em educação e na temática étnico-racial.
3. Criação de organismos, tais como Câmaras Técnicas para Educação das Relações ÉtnicoRaciais no Conselho Municipal de Educação.
4. Elaboração das Diretrizes Municipais, baseadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
5. Assessoria específica para acompanhar o Projeto Político Pedagógico - PPP das instituições de educação, para que se introduza a temática a partir da realidade local.
6. Introdução da temática no Plano Plurianual - PPA, prevendo em seu orçamento uma linha de trabalho com a temática da diversidade étnico-racial, incluindo formação de gestores e profissionais da educação e aquisição de materiais.
7. Demandar cursos com especialistas sobre escolha e seleção de livros e materiais pedagógicos, para dar cumprimento ao disposto na LDB, Lei nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº 10.639/2003.

#### *Interação com a Sociedade*

Além disso, os estudos do CEERT mostram que o sucesso de uma prática depende da ação de toda a comunidade escolar. E que se faz necessário o reconhecimento e apoio das Secretarias de Educação que participam da divulgação, mas muito pouco do desenvolvimento da prática.

É significativo perceber que 40% das boas práticas recebem a colaboração dos pais, mostrando que a família tem sido cada vez mais integrada à vida escolar, como indica a LDB. As ONGs e o Movimento Negro assumem, também, posições de destaque neste esforço colaborativo.

O diálogo e a integração entre as instituições de educação e os diversos setores da sociedade foram apontados como recursos fundamentais para a obtenção de êxito nas práticas educativas para a igualdade racial.

#### *Avaliação e Monitoramento*

É importante destacar que o monitoramento da política educacional de promoção da igualdade racial exigirá dos órgãos articuladores, em permanente diálogo com a sociedade civil, a capacidade de acompanhamento das ações realizadas pelas instituições de ensino.

De outra parte, a esta caberá o compromisso de disponibilizar sistematicamente as informações referentes aos avanços, às conquistas e às dificuldades encontradas no curso da execução das políticas.

Da mesma forma que o monitoramento, a avaliação exigirá a pactuação de indicadores específicos para cada ação. Os indicadores escolhidos deverão ser capazes de mensurar o impacto da ação sobre a realidade à qual é dirigida.

A avaliação contemplará, também, a investigação do impacto global da política educacional, compreendido como o efeito agregado de todas as ações, por meio de indicadores das grandes dimensões da desigualdade racial.

Cabe aos gestores(as) e à sociedade como um todo contribuírem com seu acúmulo de conhecimento sobre a temática étnico-racial, instrumentalizando os(as) professores(as), oferecendo conteúdos, identificando práticas, programas e ações desejáveis que preparem as crianças para a convivência respeitosa e a valorização da diversidade.

Segundo relatos da pesquisa “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”, *“nem todas as Secretarias de Educação que constituíram equipes responsáveis pela educação das relações étnico-raciais adotam o acompanhamento pedagógico das escolas como estratégia”* (GOMES, 2012, p. 55). A pesquisa revela que há um déficit maior nesse acompanhamento protagonizado pelas Secretarias Municipais de Educação.

Ressalta-se aqui o quão preocupante é essa falta de apoio, uma vez que a primeira ação indicada aos sistemas de ensino estaduais e municipais no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é justamente esse acompanhamento ao trabalho pedagógico das escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Aprendemos muito, nestes anos...  
afinal de contas, não tem cabimento,  
entregar o jogo, no primeiro tempo”*  
Ivan Lins (Desesperar Jamais, 2004)

A condução técnico-pedagógica das instituições escolares tem como orientação o princípio constitucional da gestão democrática da educação pública (BRASIL, 1988, art. 206), uma conquista histórica da sociedade brasileira. Gestado no debate sobre a democratização da escola, o conceito é apropriado com diversos entendimentos.

Os pressupostos desse debate são inerentes às relações democráticas que sedimentam mudanças profundas na escola, como as que enfatizam a ampliação dos canais de comunicação, o uso dialógico da palavra, a participação e cooperação, a equidade de condições, oportunidades e representação.

O debate atual se dá no contexto das reformas neoliberais em curso, conforme Poli e Lages (2017): “A chamada Nova Gestão Pública adentra a política pública educacional brasileira e ressignifica termos como gestão democrática participação e descentralização, promovendo uma série de contradições e dilemas”.

Os processos democráticos de gestão educacional passam, atualmente, por avanços e re-trocessos no “dilema de enfrentar oposições tensionantes entre o experienciado historicamente, as concepções coexistentes e a disputa na construção de outra realidade” (POLI, L.; LAGARES, R. 2017 p. 835), em visões conflitantes sobre o projeto de nação e a qualidade da educação desejada e necessária.

Observa-se que os profissionais ouvidos nas visitas às escolas estão atentos a este contexto e às superposições, desencontros e contradições entre os próprios movimentos internos à escola e entre esses e propostas que chamam de “vindas de cima”, como a atual política de intervenção no ensino médio.

Ao mesmo tempo, ofereceram preciosas informações que atestam o seu empenho como gestores(as) em garantir que políticas específicas e projetos de educação das relações raciais, étnicas e de gênero sejam fortalecidos.

O quadro atual indica que 15 anos depois da alteração da LDB pela Lei nº 10.639/03, a institucionalização da referida lei ainda está na fase inicial de implantação. Há, ainda, um grande abismo entre o que ocorre nas Secretarias e as indicações do Plano de Implementação da Lei nº 10.639/03.

O termo “implementar” significa dar execução a um plano, programa ou projeto, levar à prática por meio de providências concretas, programar, prover. Não se observa, no entanto, a existência desse conjunto programático nem mesmo nas Secretarias que possuem equipe específica responsável para isso (GOMES, 2012, p. 58).

A não abordagem institucional da Lei nº 10.639/03 se reflete na motivação dos(as) professores(as) e gestores(as) para trabalhar o tema: 59,7% dos professores(as) começaram a trabalhar o tema para intervir no desempenho escolar e a “vivência pessoal”<sup>12</sup> de cada professor(a) foi apontada como o segundo maior motivador no desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras da igualdade. Ou seja, muito do que é feito hoje no sentido de estabelecer uma educação promotora da igualdade racial depende, exclusivamente, do protagonismo do educador(a) ou de um grupo de educadores(as).

Neste sentido, destaca-se aqui o quanto é necessário sensibilizar e valorizar o trabalho dos professores(as), ao mesmo tempo em que se realiza a cobrança da institucionalização da Lei nº 10.639/03 junto às Secretarias e ao MEC.

A garantia de uma gestão democrática e mecanismos de participação social são primordiais neste processo. Por fim, recomenda-se aqui a reflexão sobre pontos cruciais que podem ser orientadores tanto para o trabalho do professor(a) quanto da gestão como um todo. São eles:

1. As discussões sobre a questão africana e afro-brasileira devem estar inseridas no PPP da escola e nos planejamentos pedagógicos de todas as disciplinas.

---

12 A esse respeito, Souza (2012) apresenta a dimensão percepções e sentimentos racializados: “São as formas de perceber a si mesmas e aos outros, bem como de estar no mundo que possibilitam as suas construções de percepções e sentimentos pautados em seu pertencimento étnico-racial. Assim, é interessante compreender como as colaboradoras utilizam das mesmas palavras com diferentes sentidos, sentidos esses direcionados a partir de seus pertencimentos étnico-raciais. Por exemplo, as experiências que remetem à construção de uma percepção do que significa resistência são muito distintas entre a professora negra e a professora branca”.

2. Deve haver integração da participação e dos saberes das famílias nos diferentes eventos escolares.
3. Os programas e ações devem levar em consideração os **marcos legais**, internos e internacionais, que situam a diversidade como princípio norteador da educação.
4. Ao organizar **propostas pedagógicas**, a instituição deve estabelecer diretrizes para valorizar a diversidade e coibir a discriminação étnico-racial e de gênero.
5. O **espaço físico** deve ser planejado de modo a valorizar a diversidade e coibir a discriminação.
6. Os **livros para professores e alunos devem** possibilitar o trabalho com referenciais de diferentes culturas, especialmente a negra e a indígena.
7. É primordial a existência de **brinquedos** e **objetos lúdicos**, especialmente bonecos, com diferentes características étnico-raciais.
8. Há a necessidade de se ter um **especialista**, com formação reconhecida na temática étnico-racial, que supervisione a instituição. Os  **cursos, seminários e palestras** de que os profissionais participam precisam contemplar a diversidade. É necessário suporte para que todas as crianças tenham **sucesso em seu processo de inserção**, independentemente das diferenças de classe social, cor/raça e de gênero.
9. É necessária a **formação de grupos de estudo e de trabalho** sobre o tema diversidade. As **orientações curriculares** adotadas precisam dialogar com a diversidade étnico-racial.
10. Os **grupos de cultura negra e indígena existentes na comunidade** devem ser convidados a participar das atividades escolares.

Por fim, cabe ressaltar que um dos aspectos mais importantes da gestão para a equidade racial, conforme destacamos neste texto, diz respeito à necessidade de pluralidade no perfil das pessoas que ocupam lugares de poder e decisão.

A ausência desta multiplicidade, explicita uma espécie de “pacto narcísico” nos processos de acesso a estes lugares. Evidencia ainda a prevalência de uma perspectiva, de uma visão de mundo e de interesses de um determinado grupo, em detrimento de outros. Assim é que, a entrada na instituição de outros atores e atrizes sociais, pode significar mudanças de perspectivas, de funcionamento e de práticas cotidianas, na direção de uma sociedade mais igualitária e democrática. É o que almejamos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Alexandre de Freitas; OLIVEIRA, Cláudia Cirino. Quem são as adolescentes em situação de risco? Revista Na Mão Certa – Instituto WCF Brasil, 2008. Disponível em: <http://www.childhood.org.br/wp-content/uploads/2010/07/WCF-Edicao-02-mobilizacao.pdf> Acesso em: abr./2017.

BBC BRASIL. Estas são as 50 cidades mais violentas do mundo (e 17 estão no Brasil). Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-43309946> Acesso em: maio/2018.

BRASIL. Assembleia Constituinte. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Boas práticas pedagógicas e de gestão do Prêmio Educar para a Igualdade Racial: institucionalizando a Lei nº 10.639/03. Unesco, São Paulo, 2014.

BRASIL. CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Relatórios sobre Depoimentos de Professores: 2007, 2013, 2017. São Paulo, SP, 2017.

CEERT. Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero. Disponível em: <https://www.ceert.org.br/premio-educar> Acesso em: maio/2018.

CONCEIÇÃO, Ideojane Melo; MOURA, Patrícia Almeida; SANTOS, Elis Souza dos. Gravidez e o abandono escolar de adolescentes negras: Qual o papel da escola nesse contexto? Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/5268/1789> Acesso em: maio/2017.

D24am. Ensino Médio no AM registra 11% de evasão, diz INEP. Disponível em: <http://d24am.com/educacao/ensino-medio-no-am-registra-11-de-evasao-diz-inep/> Acesso em: maio/2018.

FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas; INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade\\_apresentacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf) Acesso em: maio/2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. Litoral paulista enfrenta disparada de roubos; alta supera capital e Estado. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/12/1838233-litoral-paulista-enfrenta-disparada-de-roubos-alta-supera-capital-e-estado.shtml> Acesso em: maio/2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 8. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1980.

IBGE. Perfil dos municípios brasileiros. Disponível em: [https://munic.ibge.gov.br/sel\\_tema.php?periodo=2015&municipio=3555406&UF=35](https://munic.ibge.gov.br/sel_tema.php?periodo=2015&municipio=3555406&UF=35) Acesso em: maio/2018.

IBGE. Sistema IBGE de recuperação automática - SIDRA. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/136#resultado> Acesso em: maio/2018.

INSTITUTO UNIBANCO. Quem são os jovens fora da escola? Aprendizagem em Foco, n. 5, fev. 2016. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/5/> Acesso em: mar./2016.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas da Violência 2016. Brasília, Nota Técnica, n. 17, 2016.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Atlas da Violência 2017. Rio de Janeiro, 2017.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação reforça desigualdades entre brancos e negros, diz estudo. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/40480/educacao-reforca-desigualdades-entre-brancos-e-negros-diz-estudo/> Acesso em: abr./2018.

\_\_\_\_\_. No Brasil, 75% das adolescentes que têm filhos estão fora da escola. <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/33195/no-brasil-75-das-adolescentes-que-tem-filhos-estao-fora-da-escola/> Acesso em: maio/2018.

O VALE. Vale tem 16 cidades no Top 100 da violência do interior de São Paulo. Disponível em: <http://www2.ovale.com.br/vale-tem-16-cidades-no-top-100-da-violencia-do-interior-de-s-o-paulo-1.741285> Acesso em: maio/2018.

PINHEIRO, Edneia Virgínia; CONTI, Celso Luiz Aparecido. Participação e conflitos na gestão da escola transformada em comunidades de aprendizagem. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 23, n. 50, p. 131-150, fev. 2017.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório anual 2012. O futuro sustentável que queremos. Disponível em: [https://issuu.com/pnudbrasil/docs/pnud\\_relato\\_anual\\_web](https://issuu.com/pnudbrasil/docs/pnud_relato_anual_web) Acesso em: jul./2013.

POLI, Luzenir; LAGARES, Rosilene. Dilemas da gestão democrática na educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. RBPAE, v. 33, n. 3, p. 835-849, set./dez. 2017.

ROLIM, Marcos. A formação de jovens violentos: para uma etiologia da disponibilidade violenta. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SANTOS, Luan. Programa de combate a evasão escolar é lançado em Salvador. Disponível em: <http://atarde.uol.com.br/educacao/noticias/1694926-programa-de-combate-a-evasio-escolar-e-lancado-em-salvador> Acesso em: maio/2018.



SENADO. Relatório final da CPI do Assassinato de Jovens. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>  
Acesso em: nov./2016.

SMED. Agente da Educação. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/agente-da-educacao/> Acesso em: maio/2018.

\_\_\_\_\_. Programa de Regularização de Fluxo Idade Certa. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/programa-idade-certa/> Acesso em: maio/2018.

TEODORA, Carolina. Indicador do ensino médio de 16 cidades do Vale está abaixo do Estado. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2014/03/indicador-do-ensino-medio-de-16-cidades-do-vale-esta-abaixo-do-estado.html> Acesso em: maio/2018.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. O enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil. Brasília, 2014.

WAISELFISZ, J. J. *Mapa da Violência 2016 - Homicídios por armas de fogo no Brasil*. Brasília: Flacso, 2016.

