

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)¹*

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.

¹ 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, 2014²

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”³, lançada em 2012⁴. 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 negra⁵, 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

⁵ 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%)⁶.

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)⁷. Destaque-se ainda que a maior parte das boas práticas foram protagonizadas por mulheres, dentre as quais, 50,5% são negras⁸.

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”⁹. 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%)¹⁰. 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)¹¹

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.

¹¹ 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”¹² 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 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 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 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.

