



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Stefany Silva Matos

**Professoras negras e educação das relações étnico-raciais na cidade do Rio
de Janeiro**

Duque de Caxias
2022

Stefany Silva Matos

Professoras negras e educação das relações étnico-raciais na cidade do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada como requisito parcial a obtenção do título de mestre em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Linha de Pesquisa Educação, Escola e Seus Sujeitos Sociais

Orientador: Prof Dr. Alexandre Ribeiro Neto.

Duque de Caxias
2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEH/C

M433 Matos, Stefany Silva
Tese Professoras negras e educação das relações étnico-raciais na cidade do Rio de Janeiro / Stefany Silva Matos- 2022.
142f

Orientador: Alexandre Ribeiro Neto

Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Professoras Negras - Teses. 2. Relações étnico-raciais na educação - Teses. I. Ribeiro Neto, Alexandre. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. II. Título

CDU 37-055.2(=013)

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB 7 /5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Stefany Silva Matos

Professoras negras e educação das relações étnico-raciais na cidade do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada como requisito parcial a obtenção do título de mestre em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Linha de Pesquisa Educação, Escola e Seus Sujeitos Sociais

Aprovado em: 29 de março de 2022

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Ribeiro Neto (Orientador)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof. Dr^a. Gabriela Barbosa dos Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof. Dr^a. Dayse Martins Hora

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. William de Góes Ribeiro

Universidade Federal Fluminense

DEDICATÓRIA

Dedicado à minha família, em especial ao meu filho Bernardo, que tem sido a minha maior motivação para seguir estudando. A memória da minha avó Maria, mulher negra, cuja qual tem sido minha maior referência de luta e coragem. Dedico também a memória de inúmeras mulheres negras que perderam suas vidas exercendo funções durante a Pandemia da COVID-19.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por me permitir sonhar sonhos que para muitos pareciam impossíveis, sem Ele não poderia nem aqui estar.

Ao meu marido Alan Barroso dos Santos por ter sido meu apoio de todas as horas, desde a graduação até aqui, dividindo arduamente o cuidado com a nossa casa e com o nosso filho, crendo nas minhas habilidades.

Ao meu filho Bernardo que participou ativamente desse curso, estando desde o processo seletivo, sendo minha força para não desistir. Conciliar a maternidade e o curso não foi fácil, mas por você consegui.

Aos meus pais, Latavanis e Emília, que geraram em mim uma paixão pela educação e pela pesquisa ainda criança, sendo meus primeiros professores e incentivadores da minha escrita.

As minhas amigas, pretas no mestrado, Amanda, Daiana, Denise, Jéssica, Laís, Monique e Rosicler, que juntas formaram uma rede de apoio que foi fundamental para minha resistência e para minha saúde mental. Ao meu amigo Felipe que esteve comigo em momentos importantes na minha vida acadêmica. E a colega Monica que foi fundamental no final do curso.

A toda equipe do EDI – Espaço de Educação Infantil Municipal da Vila Kennedy que apoiou meu processo de ingresso e me incentivou durante o curso.

Ao meu orientador Alexandre Ribeiro Neto, que antes de tudo acreditou nessa pesquisa e investiu em uma candidata que estava iniciando a maternidade.

Enfim, a todos aqueles que indireta ou diretamente colaboraram para que eu pudesse atingir o sonho de ser Mestre, muito obrigada.

O racismo institucional é revelado através de mecanismos e estratégias presentes nas instituições públicas, explícitos ou não, que dificultam a presença dos negros nesses espaços.

Ivanir dos Santos

RESUMO

MATOS, Stefany Silva. **Professoras negras e educação das relações étnico-raciais na cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

O presente trabalho visa analisar, através de pesquisa de revisão bibliográfica e análise de edital, a presença de mulheres negras professoras na cidade do Rio de Janeiro e suas atuações na luta para uma educação para as relações étnico-raciais. Entendemos que em nosso país se estabeleceu opressões de raça e gênero que influenciou diretamente na vida de mulheres negras e no modo como elas se relacionam com essa sociedade. Se tratando do exercício do magistério, que em geral apresenta-se como um trabalho majoritariamente feminino na Educação Básica, considera que a presença de mulheres negras é resultado de uma luta constante, assim como também uma possibilidade de melhores condições sociais. A presença dessas mulheres negras nesses espaços é um elemento de resistência e de novas possibilidades para olhar a educação. Sendo assim, para esse estudo elencamos os seguintes objetivos específicos: discutir a interseção de raça, gênero e classes na vida de mulheres negras e o acesso a carreira do magistério; considerar a implementação da reserva de vagas em concurso público, lançando luzes sobre o cargo de magistério na cidade do Rio de Janeiro; e por fim analisar a atuação das professoras negras na luta para uma educação para as relações étnico-raciais nas escolas da cidade do Rio de Janeiro. Estabelecemos como suporte metodológico: Faria (2016) e Melo e Resende (2018) para compreender a relevância das ações afirmativas e a implementação da política de cotas; Akontirene (2016), Davis (2016), Hooks (2018), para analisar a presença das mulheres negras na sociedade; Machado (2007), Oliveira (2007), Silva (2015), Freitas (2017), para discutir a presença de professoras negras no magistério; Araújo (2021), Gomes (2013), Munanga (2005) e para discutir a implementação da Lei 10.639/2003. Trabalhamos com a hipótese de que a presença dessas professoras auxilia para um novo olhar sobre as práticas pedagógicas nas escolas cariocas, sendo capaz de produzir ações institucionais de combate ao racismo. Ao final dessa pesquisa aprendemos como as professoras negras conseguiram se mobilizar em suas ações e promover uma perspectiva de educação para as relações étnico-raciais que envolvesse toda a cidade do Rio de Janeiro.

Palavras-Chaves: Professoras negras. Relações étnico-raciais. Racismo.

ABSTRACT

MATOS, Stefany Silva. **Black teachers and education of ethnic-racial relations in the city of Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

The present work aims to analyze, through ethnographic research and bid analysis, the presence of black women teachers in the city of Rio de Janeiro and their actions in the struggle for an education for ethnic-racial relations. We understand that racial and gender oppressions were established in our country, which directly influenced the lives of black women and the way they relate to this society. With regard to teaching practice, which in general presents itself as a mostly female job in Basic Education, it considers that the presence of black women is the result of a constant struggle, as well as a possibility of better social conditions. The presence of these black women in these spaces is an element of resistance and new possibilities for looking at education. Therefore, for this study we listed the following specific objectives: to discuss the intersection of race, gender and classes in the lives of black women and access to a teaching career; analyze the implementation of the reservation of vacancies in public examinations, shedding light on the teaching position in the city of Rio de Janeiro; and finally, analyze the role of black teachers in the struggle for education for ethnic-racial relations in schools in the city of Rio de Janeiro. We established as methodological support: Faria (2016) and Melo and Resende (2018) to understand the relevance of affirmative actions and the implementation of the quota policy; Akontirene (2016), Davis (2016), Hooks (2018), to analyze the presence of black women in society; Machado (2007), Oliveira (2007), Silva (2015), Freitas (2017), to discuss the presence of black female teachers in teaching; Araújo (2021), Gomes (2013), Munanga (2005) and to discuss the implementation of Law 10.639/2003. We work with the hypothesis that the presence of these teachers helps to take a new look at pedagogical practices in Rio de Janeiro schools, being capable of producing institutional actions to combat racism. At the end of this research, we learned how black teachers were able to mobilize themselves in their actions and promote an education perspective for ethnic-racial relations that involved the entire city of Rio de Janeiro.

Keywords: Black teachers. Ethnic-racial relations. Racism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Municípios e Estados que legislaram sobre reserva de vagas com critérios raciais na Administração Pública	56
Quadro 2- Vagas Reserva de Vagas para negros	59
Quadro 3- Professores por raça/cor e etapa de ensino- Brasil- 2009/2013/2017	59
Quadro 4- Cargos e gratificação do quadro do magistério da prefeitura do Rio de Janeiro	61
Quadro 5- Provas objetivas, discursivas e de títulos	65
Quadro 6- Candidatos negros que ingressaram no concurso de PEI	69

LISTA DE SIGLAS

ADC	Ação Declaratória de Constitucionalidade
ADPF	Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AFROBRAS	Sociedade Afro-brasileira de Desenvolvimento Sociocultural
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DPU	Defensoria Pública da União
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GERER	Gerência de Relações Étnico-raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICCAB	Instituto Casa da Cultura Afro-brasileira
IDDH	Instituto de Defensores dos Direitos Humanos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
PAEI	Professor Adjunto de Educação Infantil
PCRI	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PEF	Professor de Ensino Fundamental
PEI	Professora de Educação Infantil
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar
RECEN	Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras
SEPPIR	Secretaria de Política de Promoção à Igualdade Racial
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	MULHER, NEGRA E PROFESSORA	27
1.1	Interseccionalidades	27
1.2	Profissão professora: escolha ou falta de opção?	34
1.3	A docência como militância	42
2	RESERVA DE VAGAS EM CONCURSO PÚBLICO PARA O MAGISTÉRIO	49
2.1	Da implementação da Lei Federal à prática	49
2.2-	Edital de concurso para professor na prefeitura do Rio de Janeiro e a reserva de vagas	60
3	PROFESSORAS NEGRAS E RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO	71
3.1	Lei 10.639/2003 e olhares para a educação brasileira	71
3.2	Professoras negras e a Gerência de Relações Étnicos-raciais na cidade do Rio de Janeiro	79
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	93
	ANEXO A . Edital Concurso Para Professor Prefeitura Do Rio De Janeiro...	98
	ANEXO B . Carta Aos Educadores E Educadoras.....	143

INTRODUÇÃO

Insiste-se na ideia de que para se conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade é necessário um contato, uma vivência durante um período razoavelmente longo, pois existem aspectos de uma cultura e de uma sociedade que não são explicitados, que não aparecem à superfície e que exige esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia. (VELHO, 1978, p. 123)

A citação do texto de Gilberto Velho, em *Observando o familiar*, permite a compreensão da necessidade do pesquisador estar próximo do seu objeto de estudo, permitindo que possa observar ou até mesmo vivenciar situações de uma sociedade ou cultura a qual se observa. Sendo assim, como pesquisadora, trago para este trabalho as minhas memórias, de modo que o leitor entenda as implicações que me trouxeram a este estudo.

Como mulher negra, mãe e professora, início esta trajetória de pesquisa acadêmica não só reconhecendo o meu papel social frente a este estudo, mas entendo que neste trabalho divido minha experiência juntamente com outras professoras negras, ouvindo e ampliando as vozes que muitas vezes não são ouvidas. Ressalto que essa construção de identidade racial que hoje apresento foi resultado de uma construção que se estabelece principalmente a partir do magistério.

Pesquisar racismo e educação das relações étnico-raciais, embora esteja diretamente relacionado à minha história, não foi algo que me ocorreu naturalmente. Apesar de ter nascido negra retinta, criada em periferia e de família pobre, eu tive alguns privilégios que me afastaram de experiências que inúmeras meninas negras vivenciam, como por exemplo, ter pai e mãe presente, ter acesso à educação no tempo certo e alguns outros fatores. Mesmo tendo vivenciado o racismo na escola, muitas vezes fui levada a não considerar as práticas racistas e como elas me afetavam.

Entender de fato o que é o racismo e o prejuízo que ele causa na sociedade só ocorreu ao longo da minha vida acadêmica, isso porque na minha vida por muito tempo foi alimentada a ideia de meritocracia, que na verdade sempre me excluiu e excluiu meus pares.

A docência veio como herança na minha vida. Filha de pedagogo com professora, eu decidi cursar não somente o Curso de Formação de Professores no Colégio Estadual Doutor Alfredo Backer, mas também o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Durante a minha formação como pedagoga é que me deparo pela primeira vez com o debate das relações étnico-raciais, haja vista a UERJ/FEBF- Universidade do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - vir adotando a política de reservas de vagas no vestibular.

Embora a Lei 10.639 /2003 ¹estivesse em vigor, durante minha formação no Curso de Formação de Professores, no Ensino Médio, a temática ainda não era tratada dentro do currículo. Na graduação, ainda que no ano de 2010, não houvesse uma disciplina específica sobre relações étnico-raciais; existia a discussão realizada tanto pelos professores quanto pelos alunos, gerando o meu primeiro encontro com a temática.

Durante o período da graduação, ao ingressar no mercado de trabalho, no meu primeiro emprego, na empresa Beleza Natural, comecei a perceber, por meio das histórias de colegas, como mulheres negras sofriam com o fato de serem negras no acesso às vagas de trabalho e ascensão social. Parte do meu empoderamento como mulher negra veio desse processo.

Já formada, decidi realizar o concurso público para exercer o magistério como professora de Educação Infantil na prefeitura do Rio de Janeiro. Destaco que o edital desse concurso seguia a legislação municipal de reserva de vagas para negros. Sendo assim, ingressei no cargo como professora cotista. É digno de nota que no Brasil, a Lei de Cotas, tanto no concurso público quanto no ingresso ao Ensino Superior, ainda não foi compreendida pela população, por isso é necessário ser realizado um debate mais qualificado sobre essa questão, haja vista toda a disparidade ocorrida após a abolição. Além disso, o mito da Democracia Racial construiu uma falsa noção de igualdade que de fato nunca aconteceu.

Durante o período de exercício da docência, na favela da Vila Kennedy, o racismo foi se mostrando cada vez mais presente, levando-me a questionar e querer aprender mais sobre o tema. Nesse período, passei a perceber que tanto para os meus colegas de função, como para os responsáveis dos alunos, eu não poderia ser professora. Nossa presença é presença outra, ou seja, ainda se constrói no imaginário da população que nós mulheres negras temos que ser coadjuvantes, e não protagonistas.

Passei a considerar também as vivências das crianças dentro desse contexto, em que o racismo afetava diretamente a autoestima e a autoimagem. Crianças muito pequenas mostravam rejeição a sua imagem e aos seus fenótipos, apresentavam sua perspectiva em querer mudar suas aparências e um interesse a tudo que era colonial.

O resultado da observação das crianças da Educação Infantil, na Vila Kennedy, permitiu a elaboração do trabalho final, do curso de especialização em Docência na Educação Básica no Colégio Pedro II, com o tema *Cultura Afro-brasileira na educação infantil: o*

¹ A lei 10 639 é uma lei do Brasil que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Também estabelece o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar. É um marco importante, por se tratar da primeira lei que tratasse de inserção desses conteúdos na educação.

brincar como potencializador do respeito, da diversidade e da construção da identidade. A partir desse momento, passo a me engajar mais nos estudos da educação para as relações étnico-raciais e a questionar o meu papel social como professora.

Com o processo de ingresso no mestrado à vista, retorno minhas atenções às implicações, que ao longo da minha trajetória de formação como professora, fosse capaz de gerar um objeto de estudo, que pudesse trazer uma contribuição para a minha classe. Tratar da temática da educação para as relações étnico-raciais e a atuação de professoras negras foi um possível caminho para continuar toda a trajetória de pesquisa e luta.

Ao realizar o processo de seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias, retorno para o espaço que me fez dar os primeiros passos na caminhada como pesquisadora. A UERJ/FEBF trouxe, além das memórias afetivas, a responsabilidade de levar adiante a discussão desta temática.

A partir de então, iniciada a jornada da escrita deste trabalho a qual apresento aqui, reconhecendo os desafios não só da estruturação da pesquisa, mas da minha vida como professora e mãe, retornando as ideias de Velho (1978), ao decidir pesquisar professoras negras, ingresso no território, que embora me pareça familiar, exigiu que eu recuasse como sujeito e deixasse que outras vozes ganhassem forças. Sendo assim, me permito *estranhar o familiar* neste estudo, a fim de *confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações* (VELHO, 1978, p. 129).

As memórias aqui apresentadas traçam parte da trajetória desta pesquisa, permitindo o reconhecimento do meu lugar como professora negra e ao mesmo tempo pesquisadora da problemática central.

A introdução é elemento integrante da pesquisa, permitindo ser apresentados os objetivos, as justificativas, as metodologias, as expectativas e os desafios, dentre outros fatores que nos atravessam. Para este estudo, tendo como enfoque mulheres negras professoras, debruçamo-nos sobre os problemas que perpassam toda a estrutura da nossa sociedade e que estarão presentes nos desdobramentos de nossa pesquisa.

Em nosso estudo, ao trazer a atenção da situação de professoras negras que atuam na cidade do Rio de Janeiro, deparamos com questões em torno de raça, gênero e classes que fazem parte de insurgências sociais que seguem presentes. Ao considerar esses três eixos,

antes mesmo de passar para as discussões de cada capítulo, é preciso recorrer a alguns aspectos que fazem parte do cenário atual em que nossa pesquisa ocorre e também nossa história e como nossa sociedade é constituída.

O cenário em que ocorre nossa pesquisa é marcado pela pandemia da Covid-19², que atravessa o mundo, não somente adoecendo a população, mas desmascarando problemas sociais que muitas vezes foram invisibilizados. Fome, desigualdades sociais, econômicas racismo e violência de gênero são cada vez mais denunciadas enquanto tentamos sobreviver a tudo que acontece.

No tocante à raça, não poderíamos deixar de pontuar o que ocorreu nos Estados Unidos, em que o movimento *Black Live Matter* (Vidas negras importam)³ traz de volta a necessidade de se discutir igualdade racial, devido à morte de George Floyd⁴. No Brasil, temos a semelhança do fato, que desencadeou a morte de outro homem negro chamado João Alberto Silveira Freitas, de 40 anos, que foi morto por seguranças em uma das maiores redes de supermercado do país. Enquanto o mundo vivia as tensões desse movimento, ficaram ainda mais evidentes os efeitos da ideia de raça e por consequência, o racismo.

Destacamos também como gênero tem sido um fator de opressão para mulheres que vivem hoje no Afeganistão, onde o Talibã⁵ tem cercado os direitos adquiridos historicamente e vem promovendo uma série de outras violações aos direitos humanos da população local. Não podemos ainda identificar até onde a atuação desse grupo extremista tem dificultado a vida das mulheres que vivem no país devido às recentes ocorrências, mas reconhecemos o quanto ser mulher tem sido determinante para as opressões.

Dado os dois cenários recentes no mundo, é importante reconhecer o quanto os fatores racial e de gênero têm sido responsáveis por forjar relações de desigualdades desde o processo de colonização. Ao criarem as divisões de raça, os colonizadores introduziram uma

² A pandemia da Covid -19 ocorre primeiramente na China no final do ano de 2019, alastrando-se pelo mundo em 2020. Devido à ausência de informações, ao longo desse período, o mundo viu a necessidade de estabelecer isolamento social, o que acarretou uma série de problemas sociais irreparáveis. No Brasil, até a apresentação deste estudo, foram mais de 500 mil mortes causadas pelo coronavírus.

³ O Black Live Matter é um movimento ativista que visa o combate da violência direcionada a população negra. Criado em 2013, a partir das redes sociais, tem assumido o debate pela luta por igualdade racial, denunciando as violências que esse grupo é submetido.

⁴ George Floyd foi mais uma das vítimas da violência policial nos Estados Unidos, em 25 de maio de 2020, após ser preso em Minneapolis. Acusado de apresentar uma suposta nota falsa, foi sufocado enquanto um dos policiais sentava em seu pescoço. O caso causou revolta não só nos Estados Unidos, mas movimentou a luta por igualdade racial no Brasil e em alguns países da Europa.

⁵ Talibã é um movimento fundamentalista e nacionalista islâmico que se difundiu no Paquistão e, sobretudo, no Afeganistão, a partir de 1994 e que, efetivamente, governou cerca de três quartos do Afeganistão entre 1996 e 2001.

série de aspectos negativos, a partir do racismo científico, colocando-os como os únicos intelectualmente capazes, puros e racionalmente mais bem desenvolvidos. O resultado desse processo foi uma construção negativa da população negra, prejudicando não somente a população africana, mas também todos os seus descendentes da diáspora⁶.

Concordamos com Munanga (2000) que vai dizer que *biologicamente raças não existem* (MUNANGA, 2000, p.21), porém reconhecemos que a construção da lógica de racialização foi responsável por uma série de prejuízos à população negra, assim como também à população indígena. Já Almeida (2018) vai dizer que “o termo raça não é algo fixo ou estático, mas traz nele contingência, conflitos, poder e decisão, além de que a história das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas” (ALMEIDA, 2018, p.19). De fato, se analisarmos a trajetória da nossa população, podemos identificar o peso desse conceito na construção identitária do país, passando pela escravização e chegando aos tempos atuais, trazendo marcas que ainda não foram reparadas.

Sobre racismo, Almeida (2018) vai dizer que:

O racismo é um processo político. Político porque, como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político; caso contrário seria inviável discriminação sistêmica de grupos sociais inteiros. (ALMEIDA, 2018, p. 52)

Recorremos a Werneck (2013) que aponta outra dimensão do racismo que não pode ser desprezada:

O racismo deve ser reconhecido também como um sistema, uma vez que se organiza e se desenvolve através das estruturas políticas, práticas e normas capazes de definir oportunidades e valores para pessoas e populações a partir da sua aparência, atuando em diferentes níveis: pessoal, interpessoal e institucional. (WERNERCK, 2013, p. 11)

Concordamos tanto com Almeida (2018) quanto com Wernerck (2013), pois ambos os autores apresentam que o racismo se estabelece em uma relação de poder, manifestando-se de diferentes formas nas relações sociais. Sobre esses efeitos do racismo em nossa sociedade, podemos apontar desigualdades educacionais, de atendimento à saúde, de oportunidade de trabalho, dentre outras.

A história do Brasil vai nos mostrar como raça vem sendo um fator determinante nas opressões, partindo desde o processo de escravização até o momento atual. A escravização por si só seria suficiente para justificar o porquê ainda hoje vivenciamos os modos de

⁶ Segundo Goli Guerreiro (2010, p. 12) diáspora é um conceito aplicado a diversas realidades e tempos históricos, extrai-se da trajetória que funda o Ocidente Moderno. No mundo atlântico, o termo remete às histórias culturais dos negros no Ocidente e suas relações com o continente africano.

exclusão desse grupo. Porém, os anos posteriores à abolição da escravatura vão moldar nossa sociedade e alicerçar um padrão social centrado no eurocentrismo.

Apesar do Brasil após abolição ter um quantitativo expressivo de população negra, o que vai definir a estruturação das desigualdades são as políticas adotadas tanto no período da escravização, quanto nos anos subsequentes. Leis como a Lei de Terra de 1850⁷ são responsáveis por garantir um abismo social entre a população negra e os brancos. Além de vedar a posse dessa terra pela população escravizada, garantia que outros colonos pudessem chegar ao nosso país para trabalhar com toda estrutura que assegurasse sua permanência.

Silvério (2002) reconhece o modo como a sociedade passa a ser configurada, após o fim da escravização, em que “a presença do Estado foi decisiva na configuração de uma sociedade livre que se fundava com profunda exclusão de alguns segmentos, em especial a população negra”. (SILVERIO, 2002, p. 225)

De lá para cá tivemos outras ações que perpetuaram a persistência da marginalização da população negra. O racismo científico é um desses pilares, construído uma imagem de tudo aquilo que era ruim e que os brancos não queriam que estivessem ligados a eles.

Posterior a isso, vemos, na década de 1920, o fomento do mito da *Democracia Racial*, termo esse que se tornou difundido nas ideias de Gilberto Freyre⁸, e que em seu estudo *Casa Grande-Senzala*, traz a miscigenação como um ideal de harmonia social, além de considerar um esvaziamento dos conflitos entre colonizador e colonizado. Esse mito foi responsável por alimentar uma inércia na promoção de políticas que fossem capazes de permitir a mobilidade social dos grupos que foram escravizados.

O interesse em se descobrir como as relações raciais no Brasil se estabeleciam a partir do que apresentaram os estudos de Freyre, fez com que se desencadeassem várias pesquisas, dentre elas, as financiadas pela Organização das Nações Unidas Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO, ainda na década de 1950. As obras de Octavio Ianni em *Raças e Classes sociais no Brasil* e de Oracy Nogueira em *Preconceito de marca e preconceito de origem* são alguns dos estudos que trouxeram grandes contribuições para pensarmos a relação racial no Brasil.

Esses estudos foram de suma importância para identificar como o racismo operava no nosso país entre os períodos de 1920 a 1950, mas não foram suficientes para marcar a real situação da população negra e como a raça vinha operando em larga escala nas desigualdades

⁷ Lei Eusébio de Queirós, a lei nº 601 de 18 de setembro de 1850 estabelecia o fim da apropriação de terras: nenhuma terra poderia mais ser apropriada por meio do trabalho, mas apenas por compra do estado.

⁸ FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala*. Editora Global, 49ª ed. São Paulo. 2004.

de educação, renda, saúde e outros fatores. Na verdade, estimamos que somente com a presença de pesquisadores negros na década de 1980 é que podemos reconstruir parte dessa história que ficou para trás e que segue sendo procurada.

Ao pensar educação como área de conhecimento deste estudo, sinalizamos os desafios de acesso e permanência no processo de escolarização da população negra. Consideramos a relevância dos estudos de Ribeiro Neto⁹ (2016) ao identificar a presença de crianças negras na escola ainda no período da escravização, fato que até então a historiografia não havia conseguido identificar. O autor, em seus desdobramentos de pesquisa, consegue não somente encontrar a carta da comissão de Libertos de Paty do Alferes para Rui Barbosa, mas também identificar como ocorreu o processo de pressão da população negra, que não tinha direito a todos os estágios do voto, pois o mesmo era censitário. Ainda que, os negros tivessem renda, uma das condições além de saber ler, escrever e ter nascido livre.

Nos estudos de Ribeiro Neto (2016), podemos elencar como a demanda de escola era algo que a própria população negra vinha exigindo, embora os desafios daquele período impedissem que a força popular que eles conseguiram estruturar pudesse ter ainda mais força. Destacamos como ele conseguiu identificar quem eram as crianças negras que frequentavam a escola.

As lacunas sobre o processo de escolarização da população negra segue sendo um campo que a historiografia vem preenchendo aos poucos com pesquisas como a de Ribeiro Neto (2016). Outros estudos, um pouco mais antigos, já sinalizavam como o desafio de acesso à escola desencadeou um processo de desafios de permanência e bons rendimentos, como os estudos de Hasenbalg e Silva (1990) e Oliveira (2007) que demonstraram a desproporcionalidade de permanência entre brancos e negros conforme a elevação dos níveis de ensino.

Hasenbalg e Silva (1990), ao analisarem os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar- PNAD de 1982, concluíram que a proporção de pretos e pardos que não tinha nenhum tipo de acesso escolar era três vezes maior que dos brancos. Para eles o fator econômico não era o único agravante dessa desigualdade.

Embora uma melhor situação socioeconômica reduza a proporção de crianças que não tem acesso à escola independentemente de sua cor, ainda persiste uma diferença clara nos níveis gerais de acesso entre crianças brancas e não brancas, mesmo nos níveis mais elevados de renda familiar per capita (HASENBALG e SILVA, 1990, p. 12).

⁹ RIBEIRO NETO, Alexandre. Fios do novelo: crianças negras, educação e trabalho em Vassouras, 1871 a 1910. 2015. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Essa afirmação foi importante para o reconhecimento do fato da raça ser um determinante nas desigualdades em torno do processo educacional. Alguns anos depois, Oliveira (2007) traz uma análise dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, entre os anos de 1995 a 2005, analisando a presença da população negra na educação básica e no ensino superior, chegando à conclusão de que embora as taxas de matrícula desse grupo estivessem em crescimento, tal grupo ainda estava em desvantagem se comparado à população branca. Outro ponto importante que a autora consegue observar é que essa presença passa a ser menor conforme o grau mais elevado de ensino, sendo resultado de uma lacuna do processo de ensino-aprendizagem.

Em estudo recente Vitelli et al (2019) “apontam a persistência das desigualdades brasileiras, conservando e reproduzindo processos socialmente excludentes para grande parte da população” (VITELLI et al, 2019, p.46), mesmo com o crescimento de políticas públicas no campo da educação.

Os efeitos do racismo na vida da população negra ainda hoje impedem a estruturação de ações que fortaleçam esse processo de acesso e permanência. Permanecer na escola continua a ser um desafio para a população negra, a qual segue sendo enviada para trabalhos precários e mal remunerados. Essa população ingressa no mercado de trabalho com a escolaridade incompleta e baixa remuneração.

Se de fato permanecer na escola consiste ainda em desafio para os negros, tornar-se docente não poderia ser diferente. A estrutura racista que se estabelece em nosso país cria dificuldades para que os negros possam exercer a função de professor, partindo do princípio da inferioridade que insiste em colocá-los em um lugar de servidão.

Os dados do IBGE 2019 comprovam como a sociedade brasileira reproduz ainda hoje essa ideia de superioridade entre brancos e negros. Os dados dessa pesquisa sinalizam também que a população negra está em desvantagem no que tange à ocupação de cargos de lideranças. Segundo esse documento, os cargos de gerência, em 2018, eram ocupados por 68,6% de brancos e 29,9% de negros. Destacamos, em adição, que a população negra corresponde a maior parcela da força de trabalho, que sofre mais com a subutilização¹⁰.

Ocupar espaços antes negados tem sido um movimento de resistência e afirmação do povo negro. Machado (2007) vai nos dizer que o “acesso dos negros ao magistério foi uma das possibilidades para evitar trabalhos ainda mais precarizados” (MACHADO, 2007, p. 106) que vinham sendo realizados por seus familiares.

¹⁰ Subutilização é a soma da população desocupada por insuficiência das horas e força de trabalho potencial.

Para muitos negros, ser docente tem sido a primeira porta de entrada de ascensão social. Notamos que a profissão de professor no Brasil está cada vez mais precarizada. Portanto diante da escassez de recursos destinados às escolas públicas e a própria desvalorização desse docente, as pessoas de classe privilegiada não têm buscado a profissão, pois compreendem que sua atuação tem sido colocada em segundo plano na sociedade.

Para alguns autores a profissão docente vem sofrendo um processo de proletarização. Defendendo essa ideia, Contreras (2002), reconhece que o exercício da docência “vem se aproximando cada vez mais das classes operárias” (CONTRERAS, 2002, p. 34). Sendo assim, a desvalorização dessa profissão apresenta uma relação com a classe social que os professores ocupam na sociedade.

Pires (2014) compreende que a ocupação dos negros no magistério é também parte de uma militância idealizada pelo movimento negro, garantindo uma porta de combate ao racismo e acesso a espaço antes negado. É partir dessa ideia que caminhamos para o eixo central do nosso trabalho de pesquisa, reconhecendo que a entrada desse grupo é fundamental para a desestruturação da discriminação enfrentada. Há no histórico do movimento negro uma busca de uma sociedade mais igualitária, utilizando a educação como instrumento importante para esse processo. Por isso, em diferentes momentos da nossa história, vemos o movimento negro se articulando para garantir a formação da população negra tanto na educação formal, quanto na informal.

Entre algumas estratégias que foram pensadas para a inclusão do negro no mercado de trabalho, tivemos a implementação da Lei 12.990 de 2014¹¹ que trata da reserva de vagas para negros. Considerada como um problema - pois houve as inúmeras tentativas de torná-la inconstitucional - esse documento tem se demonstrado um grande instrumento de acesso para a população negra a diferentes oportunidades de emprego.

Não podemos deixar de dizer que a reserva de vagas nos concursos públicos, que aparentemente permitiram um olhar novo para o lugar do negro na sociedade, elas vêm sendo interpretadas com menosprezo em algumas instituições. O discurso em torno da inferiorização do negro permanece no sentido de justificar a sua incapacidade intelectual de estar naquele espaço.

No caso específico do magistério, é possível compreender a lei de reserva de vagas em concurso público como aliada na promoção de combate à desigualdade, pois por muito

¹¹ Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

tempo a escola foi um espaço de reprodução da colonização. Porém, mesmo com o ingresso desse grupo no magistério, nossa sociedade permanece utilizando o racismo como instrumento, sendo percebido isso nos currículos, nas formas de acesso e nas barreiras enfrentadas para a conclusão da escolarização.

Para além da presença das professoras negras é importante pensar práticas pedagógicas de combate ao racismo que se estabelece em nossa sociedade. Vale ressaltar que desde 2003 nossa Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 torna obrigatório o ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira¹². Logo, nos interessa aqui o modo como essas professoras negras têm protagonizados as suas práticas pedagógicas na luta antirracista.

A) A pesquisa e seu desenvolvimento

A prática pedagógica e o currículo das nossas escolas ainda seguem construídos em torno de uma única perspectiva. Mesmo com quase duas décadas de implementação da Lei 10.639/2003 vemos que poucas são as ações que envolvam a temática. Nosso olhar em torno dessas práticas nos permitiu enxergar que professores negros seguem fazendo o trabalho de tentar realizar ações antirracistas.

O recorte de território¹³ surge um pouco antes do ingresso no mestrado, no qual decidi analisar a educação das relações étnico raciais de professores negros que atuavam na cidade. A escolha desse território se justifica pelo fato dele ser a maior rede de educação da América Latina, constituindo um quadro expressivo de professores, e também por adotar políticas de cotas em seus concursos públicos, a partir da Lei municipal nº 5.695, de 2014, que reserva 20% das suas vagas para candidatos negros e indígenas.

Art. 1º Fica reservado aos negros e índios o percentual correspondente a vinte por cento das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento dos cargos e empregos públicos dos quadros permanentes de pessoal da administração direta e indireta do Município do Rio de Janeiro.

Já o recorte de gênero surgiu durante o curso do mestrado, pois à medida que realizava a leitura de textos sobre a temática, percebi a importância de realizar uma reflexão sistematizada sobre a vida das mulheres negras, que vivenciam o racismo de forma diferente dos homens.

O ingresso de mulheres negras na profissão docente me trouxe todo um histórico de luta que envolve gênero e raça, mostrando como a profissão nem sempre veio como uma

¹² Utilizamos a Lei 10.639/2003 como um marco político da inserção da obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira. Porém, é válido destacar que atualmente nossa LDB, em redação mais recente vai ser alterada pela lei 11.645 de 2008.

¹³ Segundo Souza (2000) é lugar definido e delimitado da relação de poder.

escolha, mas em alguns momentos como a única saída da precarização a qual elas foram mantidas. Como aponta Machado (2007): “o magistério se apresenta como uma possibilidade de escolha profissional que lhes oportuniza com mais facilidade de uma melhoria de vida e uma forma de escapar do lugar social, geralmente destinados a eles: subserviência e marginalidade” (MACHADO, 2007, p. 107 e 108).

Em *Mulheres Negras na Educação Brasileira*, Freitas (2017) aponta sobre o mercado de trabalho para as mulheres negras, bem como seu ingresso na carreira docente. Segundo ela, no período pós-abolição “as mulheres negras, especificamente, vão permanecer no mesmo lugar: nas cozinhas da casa grande” (FREITAS, 2017, p. 71). Já o ingresso nas carreiras do magistério é um processo que só começou a acontecer nas primeiras décadas do século XX, porém com pouca presença de mulheres negras, com a feminilização do magistério.

Desse modo, em relação à carreira do magistério, Machado (2007) aponta que “as profissões que foram permitidas aos negros se apropriarem são de cunho proletariado” (MACHADO, 2007, p. 107). Isso nos motivou a pensar nas razões do crescimento do ingresso desse grupo na profissão.

Destacamos que as leituras de Conceição Evaristo, Lélia Gonzales, Sueli Carneiro, Iolanda de Oliveira, bell Hooks e Ângela Davis foram fundamentais na construção do que é ser mulher negra e mulher negra professora.

Convém ressaltar que esta pesquisa passou por importantes contribuições após a qualificação realizada em dezembro de 2020, lançando luzes as novas áreas nas quais ainda não tínhamos pensado. Entre elas, analisar o edital de concurso para o magistério.

O objetivo deste estudo é analisar, a educação das relações étnico raciais de professores negros que atuavam na cidade do Rio de Janeiro lançando luzes sobre a presença de mulheres negras professoras na cidade do Rio de Janeiro. Elegemos como objetivos específicos: discutir a interseção de raça, gênero e classes na vida de mulheres negras e o acesso à carreira do magistério; considerar a implementação da reserva de vagas em concurso público, dando ênfase ao cargo de magistério na prefeitura do Rio de Janeiro; e por fim analisar a atuação das professoras negras na luta por uma educação para as relações étnico-raciais nas escolas da cidade do Rio de Janeiro.

A hipótese que apresentamos neste trabalho é de que a atuação das professoras negras apresenta ações em suas práticas pedagógicas que permite um novo olhar para o currículo da educação carioca. Cabe pensar: de que modo o racismo se manifesta nas

instituições? Como a noção de lugar do negro afeta o acesso de mulheres negras ao magistério? De que modo as histórias das professoras negras contribuem para o combate ao racismo nas escolas da cidade Rio de Janeiro?

Diante da necessidade, construímos uma metodologia que fosse capaz de auxiliar nas análises dos dados do que envolve o tema apresentado, decidimos pelo uso da abordagem qualitativa na pesquisa, haja vista o problema se insere no campo das ciências sociais, mas com ênfase em educação. Recorremos a Monteiro (1998) que vai dizer que “a abordagem qualitativa é um dos elementos usados na pesquisa de modo que privilegia a interpretação dos fenômenos sociais, ao invés de explicações em termos da relação causa e efeito” (MONTEIRO, 1998). Na abordagem qualitativa o que se espera não são os resultados palpáveis ou o que se pode quantificar, mas sim, assumindo um caráter mais particular, analisa-se o fato e a relevância científica do objeto e campo pesquisado.

Optamos por uma pesquisa de revisão bibliográfica devido ao seu caráter de análise de grupos sociais, que no caso desse estudo são as professoras negras, tendo como preocupação elencar textos que nos auxiliasse na construção teórica desse estudo. Também utilizamos a análise de documento, nesse caso o edital de concurso da prefeitura do Rio de Janeiro, para professor de educação infantil, a fim de averiguar a presença de mulheres negras e o perfil dos profissionais selecionados.

Apesar desse estudo traçar a trajetória de mulheres negras na educação e o acesso a carreira docente, nos interessa compreender como suas atuações influencia para uma educação para as relações étnico-raciais. Dentre os instrumentos adotados, utilizamos da revisão bibliográfica, considerando literaturas e documentos, tais como o edital de concursos e outros documentos oficiais para ser pontapé de um debate estruturado sobre a temática apresentado. Tal revisão é feita também com as contribuições recebidas no estado da arte.

Consideramos que a metodologia aqui apresentada é um caminho possível para investigar o objeto de pesquisa, buscando a empiria e olhando a teoria para construirmos conhecimento científico para a análise desse objeto.

Como fonte documental utilizamos informações de domínio público nos quais se encontram nas redes sociais e nos sites conforme indicados nos próprios é permitida a reprodução para fins educativos e de informação, com indicação da autoria da matéria e do site da GERER- Gerência de Relações Étnico- Raciais, vedada qualquer utilização comercial ou com fins lucrativos.

Essa documentação a qual encontramos disponível nos sites contribuiu para a reorganização dos eixos dessa pesquisa e auxiliou na perspectiva de um trabalho realizado por

professoras negras na cidade do Rio de Janeiro em prol de uma educação para as relações étnico-raciais.

B) Os principais conceitos

Para a estruturação desta pesquisa, conto com o suporte de conceitos fundamentais e relevantes para pensar a temática, são eles: interseccionalidade, sororidade, democracia racial, racismo do cotidiano.

O primeiro conceito que iremos trabalhar é de **interseccionalidade**, o qual afirma que diferentes identidades sociais, bem como outros fatores como gênero e classes, são capazes de atribuir opressões, dominação e discriminação. “Permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras” (AKOTIRENE, 2018, p, 14).

Tal conceito nos ajuda a compreender o modo como as mulheres negras, em especial as mulheres negras brasileiras, relacionam-se com a nossa sociedade. Consideramos também a inserção desse grupo no mercado de trabalho. Utilizamos das leituras de Davis (2016), Kilomba (2019), Hooks (2018), Carneiro (2011) e outras autoras que trazem perspectivas dessa temática para este estudo.

Ainda no campo da interseccionalidade, buscamos compreender a situação das mulheres negras, logo temos o conceito de **sororidade**, que Angela Davis (2016) apresenta como ideia de união das mulheres em prol de um objetivo comum. Embora a autora aborde um olhar para mulheres negras nos Estados Unidos, trazemos esse conceito para auxiliar no modo que olhamos o movimento de mulheres negras no Brasil.

O conceito de **racismo do cotidiano**, conceito difundido por Grada Kilomba (2019), o qual trata de vocabulários, discursos, gestos ações e olhares que não se isolam, mas estão introduzidos no dia a dia das professoras negras. Tal conceito nos ajuda a compreender como as professoras estão sujeitas a situações corriqueiras em que o racismo se faz presente.

Este trabalho se estrutura em três capítulos temáticos. No primeiro capítulo, trazemos uma revisão bibliográfica a fim de trabalhar os conceitos de interseccionalidade e sororidade. Nele também discutimos como o magistério tem se tornado uma porta de entrada para mulheres negras e como a educação passa a ser um instrumento importante na luta do movimento negro.

O segundo capítulo é destinado a analisar a implementação da lei de reserva de vagas em concurso público e também analisar o edital do concurso de professor da prefeitura do Rio de Janeiro, compreendendo como é feita a implementação dessa reserva.

Por fim, no terceiro capítulo, debruçamo-nos nos conceitos de racismo do cotidiano e discutiremos como as professoras negras tem se movimentado na cidade do Rio de Janeiro a fim de repensar os currículos da Educação Básica e garantir, efetivamente uma educação para as relações étnico-raciais.

1 MULHER, NEGRA E PROFESSORA

1.1- Interseccionalidades

Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (SOJOURNER TRUTH, 1851 apud DAVIS, 2016, p.71)

O trecho acima é parte do discurso de Sojourner Truth, em 1851, como uma intervenção na Women’s Rights Convention em Akron, Ohio, Estados Unidos. Ela, que nasceu escravizada, traz em seu discurso como mulheres negras são compreendidas socialmente a partir de um olhar construído pelo colonialismo e que ainda hoje repercute em nossa sociedade. Suas palavras trouxeram impacto devido a estar sendo direcionada a mulheres que estavam em convenção sobre o feminismo na época.

Ser mulher, negra e pobre coloca essas mulheres na condição de vulnerabilidade em diferentes esferas, como mercado de trabalho, educação e saúde. A reprodução de preconceitos de raça e gênero no Brasil vem desde a colonização, e ainda hoje, não chegamos a um nível de reparação social que permita de fato a mudança da condição de vida desse grupo.

Interessa-nos reconhecer como a interseção entre raça, classe e gênero opera em torno das mulheres negras. O termo “Interseccionalidades” foi forjado junto ao movimento feminista durante a década de 1960. Convém ressaltar que mulheres, embora formem um grupo único, podem sofrer mais discriminações, dependendo da sua origem, condição socioeconômica ou fator racial. Como Akotirene (2018) vai dizer, o conceito *nos permite enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras* (AKOTIRENE, 2018, p, 14).

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológico à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado produtores de avenidas identitárias onde mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classes, modernos aparados coloniais. (AKOTIRENE, 2018, p. 14)

Embora Davis (2016) não tenha trazido o termo interseccionalidade, seu livro “*Mulheres, Raça e Classes*” nos auxilia na compreensão de como essas opressões atuam na promoção de desigualdade entre mulheres negras e mulheres brancas. A falta de percepção de gênero das mulheres negras é apontada pela autora como elemento que permitiu a invisibilidade de suas lutas até mesmo dentro do movimento feminista.

A exclusão da ideia de gênero associada à mulher negra pode ter sido construída no período da escravização, em que homens e mulheres escravizados exerciam as mesmas funções, trabalhando pesado. O processo de desumanização desse grupo impedia o reconhecimento de gênero, idade, dentre outros. Para aqueles que escravizavam as mulheres negras, elas eram como animais capazes de trabalhar e produzir mais mão-de-obra.

A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modo que cabíveis apenas as mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente a sua condição de fêmeas. (DAVIS, 2016, p. 19).

A mulher negra escravizada tendia a sofrer bem mais nesse processo, haja vista, além do trabalho, elas lidavam com a maternidade e eram submetidas a castigos que eram específicos para seu gênero. Dados os contextos da escravização, é possível verificar que as opressões racistas e sexistas permaneceram, embora tenham ganhado novos moldes, percebemos que há uma reprodução dos lugares sociais nos quais elas foram colocadas.

Destacamos a atuação no mercado de trabalho em que as mulheres negras ainda seguem sendo vistas como trabalhadoras domésticas, cozinheiras ou babás. A pandemia da Covid-19 reforçou o quanto essas mulheres ainda são a principal força de trabalho doméstico em nossa sociedade e como elas foram as que mais sofreram com os efeitos dessa crise. Como Carneiro (2011) sinaliza, a luz da fala do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, o *ápice da exclusão social no Brasil poderia ser retratado por uma mulher negra, chefe de família das regiões Norte e Nordeste do país* (CARNEIRO, 2011, p. 130).

Na mesma direção Kilomba (2019) vai apontar *raça e gênero não se separam, sendo gênero um elemento importante na construção de raça e nas experiências de racismo* (KIMLomba 2019, p. 96). Sendo assim, compreendemos que a vida de mulheres negras, na sociedade, envolve tanto raça como gênero, promovendo uma experiência de opressão distinta das que se estabelecem para homens negros, enquanto raça, ou mulheres brancas, enquanto gênero; mas também classes, isso porque elas ocupam as classes sociais mais baixas em nosso país.

No Brasil, assim como em diferentes países, lutas por igualdade de gênero e de raça foram introduzidas na identidade de mulheres negras, mas historicamente é possível verificar uma invisibilidade dessas na estruturação tanto do movimento negro, quanto no movimento feminista. Os textos de Hooks (2019) e de Davis (2016) apontam como, na estruturação do movimento feminista, essa invisibilidade era reproduzida, desconsiderando os aspectos das condições de vida de mulheres racializadas ou trabalhadoras. Nos livros das duas autoras, é possível também identificar como muitas vezes o movimento feminista colocava o patriarcado como principal opressão, colocando-se em algumas situações contra as lutas do movimento negro, como no caso dos Estados Unidos.

A falta de bibliografia que aponta a presença de mulheres negras nessa luta por igualdade de gênero na estruturação do movimento feminista é resultado do racismo que promoveu uma imagem de mulheres brancas, de classe média, não estando condicionadas à experiência de empregos precários. Como afirma Hooks (2019): “as feministas brancas não haviam desapegado da supremacia branca, da noção de serem superiores às mulheres negras, mais informadas, mais educadas, mais preparadas para liderar o movimento” (HOOKS, 2019, p.90).

Essa universalidade sobre o que é ser mulher(es) deixou inúmeras mulheres racializadas e de baixa renda à margem do movimento, muitas até mesmo recusavam a assumir essa identidade feminista por reconhecerem que as pautas não pertenciam ao seu contexto social.

Embora as mulheres negras estivessem à margem de algumas pautas do movimento feminista, isso não as impediram de criar novas formas e estruturarem suas lutas. Davis (2016) traz o aspecto de como mulheres negras nos Estados Unidos tentaram integrar as discussões, participando das reuniões do movimento feminista e também reunindo outras mulheres racializadas. No Brasil, Carneiro (2011) vai dizer que mulheres negras, com suas lutas, foram responsáveis por movimentar algumas pautas importantes na luta de igualdade de gênero e de igualdade racial.

Kilomba (2019) vai considerar que mulheres negras ocupam um terceiro espaço na luta por igualdade, distanciando-se tanto do mundo do homem negro, quanto das mulheres brancas. Ela chama essa experiência de duplo fardo (raça e gênero) ou em alguns casos triplo fardo (raça, gênero e classes).

Mulheres negras tem sido, portanto, incluídas em diversos discursos que mal interpretam nossa própria realidade: um debate sobre racismo no qual o sujeito é o homem negro; um discurso genderizado no qual o sujeito é a mulher branca; e um discurso de classes no qual raça não tem nem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico na teoria. (KILOMBA, 2019, p. 97)

Embora Kilomba (2019) traga uma perspectiva sobre a situação da luta de mulheres negras no mundo afora, suas considerações contribuem para pensar como as mulheres brasileiras se introduziram nesses movimentos. Como Hooks (2018) aponta, tais mulheres passaram a trazer a bandeira dentro dos movimentos feministas para que reconhecessem que somente a experiência de gênero não era suficiente para justificar suas situações na sociedade, apresentando o racismo como um fato estruturante.

Destacamos a atuação de pesquisas com enfoque em gênero e raça de mulheres negras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento, Jurema Werneck e outras, tão fundamentais para a articulação da ideia de se pensar racismo e sexismo juntos, além da estruturação do Feminismo Negro no Brasil. As pesquisas dessas autoras, além de auxiliarem na construção do cenário que mulheres negras viviam, também auxiliaram nas denúncias da falta de políticas públicas que permitissem uma mobilidade efetiva desse grupo, seguindo as margens de pautas do movimento feminista por muito tempo.

O feminismo negro traz possibilidades de enfrentamento de estereótipos que se compõem em torno de gênero e raça. Ao interseccionalizar o movimento permite reconhecer outras avenidas nas quais outras mulheres excluídas, até então, sejam reconhecidas como aquelas que também necessitam de políticas específicas, trazendo mulheres negras, lésbicas e outras para essas lutas. Permite compreender que a matriz colonial é uma opressão estruturante que coloca a margem todas aquelas que não se enquadram dentro de uma perspectiva a luz do que o colonialismo estabeleceu.

O reconhecimento que as opressões de raça e gênero juntas operam uma experiência diferenciada de racismo promoveu a compreensão de que a situação de mulheres negras, em sua maioria, vai ser diferente da experiência de racismo vivenciada pelo homem negro ou a experiência de opressão de gênero vivenciada por mulheres brancas.

Em “*Retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*”, de 2013, do IPEA- Instituto de Economia e Pesquisa Aplicada -, podemos identificar questões específicas da vida das mulheres negras que as colocam na condição de base da pirâmide social. Como aponta Lima *et al* (2013):

Há que se considerar que, embora o cenário atual seja de redução das desigualdades sociais¹⁴, ainda persistem padrões diferenciados de participação na educação e no mercado de trabalho que afetam de forma específica as mulheres, os negros e, em especial, as mulheres negras. (LIMA *et al*, 2013, p. 54)

¹⁴ Vale considerar que o texto faz referência a um período que o Brasil caminhava em debates sobre a questão de raça e gênero. Porém é importante destacar que nos últimos anos houve um agravamento das desigualdades desencadeado por uma política econômica que se afasta da classe trabalhadora e foi reforçado pela pandemia da Covid-19.

O dossiê aponta que houve um aumento da proporção de mulheres autodeclaradas negras até 2009, chegando a um total de um quarto da população brasileira. A autodeclaração, pauta do movimento negro, tem feito com que as mulheres mais jovens se reconheçam dentro dessa categoria. Fatores como educação, renda, moradia, mercado de trabalho, não se isolam, mas são resultantes de processos estruturais que se mantem.

Os dados do IPEA, além de mostrar a presença de mulheres negras em ocupações que estejam ligadas a afazeres domésticos (empregadas, diaristas e babás) ou ao cuidado (professores, enfermeiras, cuidadoras, entre outras), mostra também a forte presença desse grupo nas chefias de suas famílias, além também das desigualdades de rendimento comparadas às mulheres brancas.

Pensando na situação de mulheres negras no Brasil e trazendo a categoria trabalho para a discussão, os estudos vão apontar para o abismo social que esse grupo se encontra. Embora hoje se tenham alguns avanços no campo das políticas públicas, como aponta os dados do IPEA 2013. González (2019) vai dizer que as mulheres negras são as que ainda mais sofrem com o sistema, atuando em profissões de menos prestígio e, em muitos casos, são as principais rendas de suas famílias.

Carneiro (2011) utiliza a expressão matriarcado da miséria¹⁵ para explicar as condições nas quais as mulheres negras são submetidas no Brasil. Exclusão, discriminação racial e rejeição social são um dos pontos que explicam o porquê esse grupo segue sendo o que apresenta maior dificuldade de melhoria de suas condições de vida. Para a autora em tela, os indicadores sociais reforçam a necessidade de elaboração de políticas específicas para superar essa sucessão de exclusões.

A presença da população negra ingressando no mercado de trabalho, em tenra idade, consiste no reflexo das más condições sociais que o grupo segue vivenciando. Recebendo menores remunerações, principalmente em famílias chefiadas por mulheres negras, a juventude negra acaba tendo necessidade de trabalhar para suprir os gastos essenciais de suas casas.

As mulheres negras estão em nossa sociedade fazendo inúmeras funções e ao mesmo tempo buscando seus espaços para o reconhecimento de suas identidades em nossa sociedade que insiste em negar esse território de direitos.

¹⁵ A expressão “matriarcado da miséria” foi criada por Arnaldo Xavier, poeta negro e nordestino, para explicar as condições de vida de mulheres negras.

Nascimento (2019), ao analisar a situação de mulheres negras no mercado de trabalho, reconhece que nossa sociedade vem adotando um sistema de castas, que se estrutura durante o período colonial, mas que ainda hoje influencia nas posições que as pessoas negras podem ocupar. Para ela, a condição em que mulheres brancas e negras são colocadas na sociedade brasileira são praticamente antagônicas, estando as mulheres negras sempre na posição de produtoras.

A mulher negra, elemento que expressa mais radicalmente a cristalização dessa estrutura de dominação, vem ocupando os mesmos espaços e papéis que lhes foram atribuídos desde a escravização. Dessa maneira, a *herança escravocrata* sofre com a continuidade no que diz respeito a mulher negra. Seu trabalho, a grosso modo, não mudou muito. Se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares ao que ocupava na sociedade colonial, é tanto devido a ser uma mulher de raça negra, como por seus antepassados terem sido escravizados. (NASCIMENTO, 2019, p. 286).

Essa noção de mulher negra doméstica é talvez o maior marco do imaginário brasileiro, impedindo o reconhecimento dessa mulher em diferentes espaços do mercado de trabalho. A caminhada pela diminuição das desigualdades segue bastante lenta, tanto que em 2009 o IPEA apontou que cerca de 57,6% das mulheres ocupadas estavam atuando nas profissões ligadas ao serviço doméstico.

Nascimento (2019) afirma que, mesmo com a qualificação profissional, as mulheres negras continuam sendo preteridas na hora da seleção dos cargos, pois o critério racial privilegia mulheres e homens brancos, colocando-os em cargos que se relacionam diretamente com o público. Para as mulheres negras, mesmo nas indústrias, seguem somente a opção do trabalho operacional.

Em uma sociedade racista e machista, como o Brasil, é incalculável como essas opressões atuam na marginalização de mulheres negras. Ao passo que se avança em pautas como igualdade de gênero e ações de combate ao racismo, a situação de superação dessa posição de subalternidade as quais mulheres negras são colocadas, caminha lentamente.

Algumas bibliografias vão apontar o acesso à educação como principal instrumento para transpor as desigualdades as quais mulheres negras vêm sendo expostas historicamente no Brasil. Isso porque a população negra vem sendo posta de lado do processo educacional, ocasionando uma série de problemas que prejudicam no ingresso ao mercado de trabalho. Tratando especificamente das mulheres negras, a baixa formação leva-as automaticamente para a condições de domésticas ou de trabalhos informais.

É importante conhecer que, embora a democratização do acesso à Educação tenha ganhado força no Brasil com a LDB 9.394/96, a permanência na escola e a progressão das séries subsequentes ainda estão em processo de melhoria. No acesso ao ensino médio, é

reconhecido por Lima *et al* (2014) que houve um crescente aumento da presença de mulheres negras, passando de 14% em 1995 para 49, 8% em 2009, mas infelizmente o aumento ainda não promoveu uma equidade se comparado ao ingresso de mulheres brancas.

No caso do Ensino Superior, os dados do IPEA 2009 apontam para um expressivo crescimento da presença de mulheres negras, embora se comparado à população branca, a desigualdade de acesso persiste. Políticas de acesso e permanência na Educação devem ser um dos caminhos a serem considerados para a mudança gradual nas perspectivas de vida das mulheres negras.

De fato, tais desenvolvimentos nas políticas educacionais resultaram em incrementos na realização educacional das mulheres negras, mas não o suficiente para eliminar as desigualdades desse campo. De maneira que, à despeito do crescimento econômico nas oportunidades educacionais, persistem as desigualdades entre categorias raciais e de gênero no Brasil, o que por fim, resulta em desvantagens no posicionamento de mulheres negras na estratificação social. (LIMA *et al*, 2014, p. 61)

A luz do feminismo negro, é necessário, sobretudo, políticas públicas que atendam as mulheres negras em diferentes esferas: educação, saúde, acesso ao mercado de trabalho, dentre outros. Há necessidade também que haja uma compreensão maior do “binômio racismo/sexismo na produção de privilégios e exclusões” (CARNEIRO, 2011, p. 122). É importante a cooperação tanto do movimento negro quanto do movimento feminista em relação ao grupo de mulheres negras, em nosso país, pois é necessário que tal população não seja excluída das pautas dos movimentos, nem suas necessidades sejam invisibilizadas, mas que essas mulheres possam ser ouvidas e inseridas dentro dos contextos de luta social.

Carneiro (2019) sugere que enegrecer o feminismo é um dos caminhos para a minimização dos impactos da exclusão de mulheres negras, trazendo para os debates do movimento pautas que estejam próximas desse grupo, tais como políticas demográficas, violência racial, questões que envolvam a saúde dessas mulheres e novas políticas públicas para esse campo e discussões em torno do mercado de trabalho.

Como sugere Davis (2016) a sororidade¹⁶ é um caminho para a construção de novas pautas para uma luta que objetive condições melhores para todas as mulheres brasileiras. Carneiro (2011) aponta que o movimento feminista no Brasil vem aos poucos mostrando disposição para introduzir esse debate em suas pautas, se articulando para ouvir os relatos das mulheres negras.

Hoje, diante da situação que o Brasil se encontra, dado a situação de pandemia e os efeitos que se produziram no mercado de trabalho, mais do que nunca precisamos estar

¹⁶ Sororidade representa a união das mulheres do mundo através de companheirismo e empatia.

atentos às mulheres negras, tentando minimizar os efeitos dos problemas sociais que se intensificaram nessas condições.

1.2- **Profissão professora: escolha ou falta de opção?**

Nas últimas décadas, temos acompanhado o crescente número de mulheres negras ingressando na carreira do magistério, tal fato tem sido observado desde os anos 2000, com os estudos como de Teixeira (2006), identificando principalmente a presença na educação infantil e nas séries iniciais. Com o aumento de oferta de vagas para o curso de formação de professores nas escolas estaduais na década de 1990, vemos que essa profissão passa a ser uma possível porta para um futuro melhor, sem necessitar de tanto investimento.

Apesar das pesquisas apontarem para a democratização do ensino público e para a presença de meninas de classes mais pobres nos institutos de educação, a história da educação mostra que nem sempre a educação foi assim, tanto pela falta de oportunidade de acesso às escolas, quanto pela ausência de mulheres negras no magistério.

Recordamos o fato de que as mulheres negras foram ao longo de toda a história do Brasil destinadas a espaços do cuidado doméstico. Freitas (2017), em seu estudo *“Mulheres Negras na Educação Brasileira”*, reconheceu que mulheres negras por muito tempo não foram reconhecidas como educadoras, porém elas assumiam o protagonismo, durante os primeiros anos de vida das crianças, no processo de cuidar e educar, sendo essas responsáveis pelo banho, alimentação, ensinamento das primeiras palavras, dentre outras funções. Como *Amas de leite* foram elas as responsáveis por fases importantes do desenvolvimento infantil.

Hoje, na educação brasileira, na etapa Educação Infantil, o cuidar e o educar são reconhecidos como eixos norteadores para as ações educativas de 0 a 6 anos. Entendemos que até mesmo no processo de alimentação das crianças, elas se desenvolvem como sujeitos.

Dentro do panorama complexo que foi o sistema escravista brasileiro, foram essas mesmas mulheres que cuidaram e educaram primeiramente os meninos e meninas brancos antes que eles entendessem o significado de serem escravistas, “donos” de terra e gente; antes que fossem entregues aos mestres, que os colégios, igrejas ou mesmo nas casas lhe ensinariam as letras, matemática, ciência, foram colocados sob os cuidados das negras, que os alimentaram e ensinaram as primeiras palavras, passos e canções, que lhes contaram as primeiras histórias e se dispuseram as primeiras brincadeiras da infância. (FREITAS, 2017, p. 40)

Concordamos com Freitas (2017) que a atuação dessas mulheres negras teve grande influência na educação das crianças brancas e, que inclusive, foram responsáveis também pelo formato que a língua brasileira foi adotando. Não podemos ignorar que o colonialismo foi também responsável pela invisibilidade desse protagonismo e na construção de um imaginário que ainda hoje impede o reconhecimento desse grupo como produtoras de conhecimento.

Os autores Dávila (2006) e Muller (2008) vão sinalizar o crescimento da presença de pessoas negras nos cursos de magistério e licenciatura durante a primeira metade do século XX. Oliveira (2007), em especial, vai reconhecer o crescimento da presença de mulheres negras durante as décadas de 1990 a 2000 e o perfil desse grupo de docentes.

Considerando a História da Educação podemos identificar os seguintes pontos: o primeiro consiste na Educação, a qual se torna um espaço para mulheres entre o final do século XIX e início do século XX; o segundo refere-se às mulheres negras, que só vão ocupar as salas de aula em número expressivo já no final do século XX.

Nossos esforços são para entender como ser professora se tornou uma opção para as mulheres negras se direcionam as seguintes questões: foi uma escolha ou uma falta de opção? Seria o magistério um caminho para fugir de condições menos precarizadas? E qual o sentido da popularização dos cursos de magistério?

As literaturas vão indicar que, no período de instauração da educação no Brasil, os padres jesuítas - portanto os homens - detinham a responsabilidade pela educação. Posterior a isso, continuamos a ver durante os séculos XVIII e XIX a atuação fortemente dos homens. Isso se justificava porque a educação não era destinada às mulheres e mesmo quando passou a ser, o cunho era unicamente a aprendizagem de prendas domésticas. A História da Educação brasileira vai nos mostrar que as mulheres negras foram as últimas a assumirem o cargo de magistério, tendo sua maior expressão no final do século XX.

A exigência da criação das escolas normais e a formação dos professores passam a ser uma exigência social brasileira logo após a independência do país. Consideravam nesse período que a educação era uma chave importante no processo de estruturação do país e na formação moral das futuras gerações. Ainda nesse período, com predominância masculina, branca e de classe média, é possível identificar que formar professores tinha também um caráter político, envolvendo implicações em torno do modelo de sociedade que se queria naquele período.

Em *Diploma de Brancura*, Jerry Dávila mostra importantes apontamentos para a identificação do corpo docente através da análise das fotos tiradas por Augusto Malta, tendo como recorte geográfico o Rio de Janeiro. Para ele, as fotos revelam que até 1920 podem ser identificados professores afrodescendentes no exercício da profissão, porém na década de 1930 esses desaparecem, dando lugar ao perfil de mulheres brancas (DÁVILA, 2006, p. 149).

Os professores afrodescendentes, que Dávila (2006) reconheceu nas fotografias tiradas nas primeiras décadas do século XX, eram em sua maioria homens negros. Poucas

eram as mulheres que conseguiram ingressar nos cursos de magistério e exercer a profissão naquele período.

As coleções de fotografia de Malta e outras pistas mostram que havia um corpo de profissionais afrodescendentes que, nas primeiras décadas do século, lecionavam nas escolas públicas urbanas. Esses professores conseguiram empregos em virtude de uma combinação de seu nível comparativamente alto de educação e a influência potencial de um patrono. (DÁVILA, 2006, p. 159)

Dávila (2006) declara que os homens negros que conseguiram ingressar como professores conseguiram por razões ligadas à sua formação, muito maior que a exigida para o período, e também por indicação de alguém. Isso sugere que naquela época já havia critérios muito mais exigentes aos negros, pois o próprio autor relata que muitos homens negros com formação não conseguiam vagas por não terem alguém que o apadrinhasse.

Se por um lado a presença de profissionais afrodescendentes era feita por homens, por outro, com a mudança de cenário na década de 1930, mulheres que ingressavam na carreira docente eram em geral brancas e de classe média. Como Freitas (2017) aponta, foram pouquíssimas as mulheres negras que conseguiram se formar naquele período e as que conseguiam vinham de classes sociais mais privilegiadas.

Almeida (1998), ao estudar a presença de mulheres na Educação, verificou que a feminilização do magistério foi um processo que privilegiou as mulheres de classe média, deixando de fora as mulheres de classes mais abastadas. Logo as mulheres negras ainda não aparecem nesse processo de reformulação de profissionais do magistério. Embora, alguns estudos mais recentes vão identificar a presença de algumas professoras que ingressaram e que eram de classes mais abastadas, como no trabalho de Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi.

A feminilização do magistério começa a ocorrer logo após a independência do Brasil, em que a educação passa a ser entendida como um elemento importante para a modernização da sociedade. Nesse mesmo contexto, ao final do século XIX, as meninas passam a frequentar as escolas, onde a principal atividade desenvolvida era a aprendizagem dos afazeres domésticos.

O magistério, no momento em que passa a ser flexibilizado para a presença de mulheres, começa a ter novas exigências, como certificações, tempo de estudo e controle do ensino, fatores esses que antes não eram solicitados como essenciais quando homens exerciam as mesmas funções.

Freitas (2017) declara que as escolas normais só passam a funcionar no Brasil com a presença masculina e feminina em 1875. A partir desse período, iniciam-se as matrículas

femininas no curso, tendo um crescimento expressivo apontado entre os anos de 1880 e 1883. Porém, o número de mulheres formadas só passa a ser maior que o de homens em 1903 (FREITAS, 2017, p. 75).

Com a presença das mulheres nas escolas normais, ideologias foram criadas a fim de justificar a sua presença, dentre elas a ideia de que o magistério seria uma extensão da maternidade. Constrói-se também uma perspectiva em torno do caráter desse profissional do magistério como paciência, afetividade e doação, que ainda hoje seguem presentes no imaginário da população brasileira.

No Brasil, as autoridades do ensino voltaram-se para as mulheres por considerarem que elas preenchiam as condições profissionais exigidas para uma escola pública que se expandia e alicerçava no país, resultado dos ideais esculpidos nos moldes da democratização do ensino. Além da atenção do poder público e das políticas educacionais que pretendiam reservar as mulheres essa fatia do mercado de trabalho. (ALMEIDA, 1998, p. 68)

É importante reconhecer que o movimento feminista esteve apoiando as professoras que ingressavam na carreira. Para a ideologia feminista, o ingresso dessas mulheres seria fundamental para a estruturação social, mas principalmente no poder que a instrução poderia promover a esse grupo, favorecendo a apropriação de maiores direitos. Também sustentava os argumentos de que, ao assumirem esses espaços, não precisariam deixar seu papel de mãe.

No que se refere às exigências para o exercício do magistério no ano de 1930, Dávila (2006) reconheceu que, nesse período, o Brasil estava interessado em um perfil profissional que visasse características eugênicas, não somente na imagem das mulheres, que deveriam ser brancas, mas também um perfil estético e higienista. Essa tendência tinha aspirações a uma construção de uma elite educacional pautada nos valores eugênicos e que se recusava aceitar pessoas, mesmo com formações, que fugissem desse padrão que se estabelecia.

Com a marginalização da população negra e pobre, verificou-se que entre 1930 a 1940 houve uma tendência de desaparecimento dos profissionais negros, tendo um decréscimo de homens negros na profissão, seguido pelo desaparecimento das poucas mulheres negras que ali se encontravam, passando a ser o quadro profissional em sua maioria composto por mulheres brancas (DÁVILA, 2006, p. 152).

Trazendo raça, gênero e classe social para o enfoque, podemos ver que embora houvesse a presença de homens negros na carreira docente, as mulheres negras se mantiveram marginalizadas. No mesmo sentido, enquanto se percebia o crescimento de mulheres brancas na profissão, as mulheres negras continuavam a ocupar o mercado de trabalho nas profissões ligadas a vida doméstica. Apesar de os referenciais aqui utilizados não demonstrarem nada específico, as intersecções operaram como fato de desvantagem no acesso a carreira docente.

A luta por uma escola pública, de qualidade e para todos pode ser um dos indícios que demonstram o porquê o perfil dos profissionais da educação começa a mudar. A ampliação da oferta de vagas, principalmente nas séries iniciais, fez com que houvesse uma grande demanda de profissionais da educação. Já nesse período os critérios de gênero estavam muito bem estabelecidos nos cursos de magistério.

Com a democratização do Ensino, os investimentos no campo da educação e no vencimento dos profissionais da educação também diminuíram. Sendo assim, aquele perfil de mulheres brancas, de classe média, que encontravam no magistério um caminho forte para a emancipação social, aos poucos, vai dando lugar para mulheres de classes mais baixas. Dávila (2006) afirma que, no Rio de Janeiro, a partir do momento em que as escolas passam a ser inseridas nas periferias, fica perceptível uma desmotivação do interesse de mulheres brancas ocuparem esse espaço.

O ano de 1950, também chamado de *Anos Dourados*, marca o processo de redemocratização que o Rio de Janeiro passou. Segundo Lopes (2013), esse período recebe esse nome porque além de oferecer o título de professor, facilitava o acesso das professoras ao Ensino Superior. A década é marcada não só pela expansão do ensino público no Brasil, mas também pela necessidade de ampliação da formação de professores, que até então seguia protocolos específicos de seleção.

Ao longo desse período, a escola passa a ser associada ao sinônimo de democratização e ascensão social. Mudanças no currículo do curso de formação de professores, a equiparação com o ensino tecnicista, dentre outros fatores, marcam a mudança da percepção do tipo de professor que se buscava formar. Entre os anos de 1948 a 1958, acontece um expressivo número de matrículas no Curso Normal, como aponta Lopes (2013):

Havia, em 1948, seis turmas de 3ª série com 36 alunas, em média, por turma, totalizando 216 professorandas. Dez anos depois, já existiam cerca de vinte e cinco turmas, com cerca de 40 alunas, ou seja, aproximadamente 1.000 alunas só no 3º ano normal. Tal fato deveu-se não só à entrada de um excesso de contingente escolar no concurso de admissão à Escola Secundária a partir de 1950, mas também ao fato de, a partir de 1956, ser facultado a alunas de outros estabelecimentos de ensino ingressarem no Instituto apenas para cursar o normal. (LOPES, 2013, p.336)

O expressivo aumento do quadro de professores ingressando no Curso Normal, naquele período, marcava o início da mudança do perfil das futuras professoras. Se antes meninas de classe alta ingressavam no curso, as quais representavam a elite, agora por sua vez, o curso passa a ser considerado um espaço para meninas de classe média em busca de uma formação profissional.

Não era somente o Curso Normal que passava por mudanças, nessa época, pois o aumento da oferta do ensino primário pressionava diretamente a necessidade de mais professores se formando. A União investia diretamente nessa expansão do Ensino, criando um Fundo Nacional do Ensino Primário, verba essa que era utilizada como recurso para a construção desses espaços.

Em “*As Normalistas chegam ao subúrbio – A história da Escola Normal Carmela Dutra: da criação à autonomia administrativa (1946 – 1953)*”, Lima (2015) mostra como as Escolas Normais passam a ser inseridas mais próximas de subúrbios para a ampliação da oferta de vagas. O autor sinaliza a falta de docente para atuar nas Zonas Rurais e as preocupações que surgem ainda no período de Vargas e progride para a gestão de Dutra:

A falta de professores podia ser sentida com maior evidência nas zonas rurais, sendo então os professores e alunos do curso Normal que estivessem no último ano de estudos, escalados para cobrir tais vagas. A sobra de vagas nessas áreas mostrou-se um efeito da falta de profissionais de ensino e da pouca capacidade do Instituto de Educação do Distrito Federal em atender a demanda que necessitava a Capital do país. E foi então que um evento, iniciado ainda com Vargas no poder, mas que veio a precipitar dentro da nova gestão de Dutra pareceu exigir que o Distrito Federal (então com o Prefeito indicado Hildebrando Góis) pusesse em prática as novas ideias de ampliação do Sistema de Ensino. (LIMA, 2015, p.98)

O trabalho de Lima (2015) é um dos indícios da mudança do quadro de professores na década de 1950, isso porque, a localidade de Madureira, onde se instalou a primeira escola em zona suburbana - o Instituto Carmela Dutra - era também a região mais populosa do Rio de Janeiro, atendendo a população de classes sociais diversas.

Não foi somente Madureira que recebeu a Escola Normal nessa época, outros bairros em regiões afastadas do centro foram recebendo essas vagas ao longo do tempo. A Baixada Fluminense anos depois também recebeu escolas de Curso Normal, como é o caso do Instituto de Educação Roberto Silveira¹⁷, em 1963, em Duque de Caxias.

O período da Ditadura Militar e o fortalecimento do tecnicismo favoreceram ainda mais a proletarização do Curso Normal. Lopes (2013) disserta que a reforma decretada pela lei 5. 692/71 “foi responsável por subtrair o glamour dos anos dourados” (LOPES, 2013, p. 334), isso porque colocava o curso cada vez mais próximo da ideia de um Ensino Profissionalizante. Com a baixa procura pelo curso após a implementação da lei, o aumento da oferta de vagas no ensino primário e a baixa quantidade de professores para atuar nessas escolas contribuíram para se afrouxar os critérios de seleção nos Institutos de Educação.

¹⁷ O Instituto Roberto Silveira é ainda hoje um polo importante de formação de professores em Duque de Caxias. Nele também se estabeleceu a primeira sede da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense- FEBF.

No caso do Ensino Superior, verifica-se que havia uma tendência nos cursos de licenciatura no cumprimento de um ensino rígido, segundo o modelo tradicional. A expansão das universidades públicas nesse período não chegou a atender professoras de classes mais baixas. Estabelecia-se o Curso Normal para professores de classes pobres e o Ensino Superior para quem tivesse melhores condições financeiras.

O ano de 1980 passa a trazer perspectivas diferenciadas a respeito da Educação e também da formação de professores, porque mesmo havendo grandes esforços em superar um modelo que se estabelecia de uma educação com caráter tecnicista, a necessidade de mais professores para atender às novas escolas que se instalaram pelo país continuava. Nesse momento, o Curso Normal já havia deixado de ser elitista, dando lugar a um novo perfil de professoras, como também já era possível identificar que a classe de professores estava cada vez mais desvalorizada e recebendo cada vez menos pelo seu trabalho.

Em nossa pesquisa não encontramos nos trabalhos consultados um recorte de fato quando as matrículas de mulheres negras nos cursos de formação de professores começaram a crescer de fato, necessitando que haja um estudo mais específico sobre a temática futuramente. Porém, é válido reconhecer que desde o aumento da oferta de vagas nas escolas primárias, na década de 1950, percebemos que o perfil desses professores vai mudando.

Os estudos de Teixeira (2007), ao analisar o Censo de 2000, consegue nos mostrar como os anos de 1980 e 1990 foram fundamentais para a mudança do perfil do corpo de professores pelo país. Os dados apresentados pela autora indicavam que os professores que atuavam na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, em geral, eram mulheres, chamando a atenção para a proporção de mulheres negras que atuavam nas séries iniciais.

No caso específico da prefeitura do Rio de Janeiro, trazendo o recorte de raça e gênero para o quadro de magistério, Teixeira (2007) vai dizer que “enquanto a educação infantil três vezes mais representativa para pretos e pardos, o ensino superior quase três vezes mais representativo para os brancos” (TEIXEIRA, 2007, p. 39). Isso significa reconhecer que, com o avançar da ampliação dos Cursos Normais, a população negra teve mais oportunidade de ingressar nos cargos de professores que exigiam essa escolaridade. Por sua vez, quanto maior era a exigência de formação para exercer o cargo de docência, menos mulheres negras foram percebidas.

Esse breve recorte sobre a formação de professores nos auxilia na compreensão de que a ampliação das vagas nos cursos de formação de professores, que acontecesse com a ampliação da oferta em colégios de ensino médio, e a mudança nas regras de acesso foram fundamentais para promover a profissionalização de muitas meninas negras.

Embora alguns trabalhos apontem para uma degeneração do Curso Normal, podemos reconhecer que à medida que se amplia a educação básica, mais mulheres negras puderam encontrar na carreira docente a possibilidade de ascensão social. Os concursos públicos da década de 1990 e, ainda hoje em sua maioria, exigem somente o Curso Normal, permitindo assim que elas ocupem esses espaços.

O Curso Normal ofereceu a possibilidade de ingresso nos serviços públicos para a área da Educação, favorecendo uma mudança no *status-quo* dessas meninas que vieram de classes menos favorecidas economicamente. Essa mobilidade social oferecida pela aprovação em concurso por mulheres negras marca também uma construção no imaginário da população de que se tornar professor seria o caminho mais fácil para a ascensão social.

Para além dos Cursos Normais, a população negra (principalmente as mulheres negras) passou a encontrar nos cursos de Licenciatura de Ensino Superior, a possibilidade de expansão de seu grau de escolaridade. A expansão dos Cursos de Licenciatura, em instituições públicas e privadas, além de políticas para o acesso da população de baixa renda e negra nas universidades públicas, fez com que muitas pessoas buscassem esses cursos como uma estratégia para maior empregabilidade.

Para além do curso normal, muitos foram os professores que ingressaram no magistério através das oportunidades disponibilizadas nos Cursos de Licenciaturas. Como são cursos com menores notas de corte e com um custo mais baixo para a permanência, favorecem as aspirações em torno do Ensino Superior. Apesar e em razão de sua precarização e desvalorização, tem se tornado um caminho possível para um público cujas oportunidades ainda são muito restritas (LOCATELLI e DINIZ-PEREIRA, 2019, p.234).

Os estudos de Locatelli e Diniz-Pereira (2019) auxiliam na compreensão do perfil dos estudantes dos cursos de Licenciatura, seus estudos comprovam que esses estudantes de modo geral são oriundos de escolas públicas, nascidos em família de baixa renda ou extremamente baixa, e sobretudo trabalham e estudam para auxiliar no provimento financeiro de suas casas.

Embora os estudos de Locatelli e Diniz-Pereira (2019) não tragam o recorte racial e de gênero, o perfil que eles conseguem traçar nos possibilita compreender que o grupo que entra nos cursos de Licenciatura é a população negra. As políticas afirmativas nas universidades públicas na última década também se mostraram aliadas ao acesso de professoras negras no Ensino Superior.

Machado (2007) reconhece que a profissão docente vem sofrendo constantes ataques, fazendo com que seja desvalorizada, ficando a profissão para as classes mais pobres

(MACHADO, 2007, p. 107). A autora ainda aponta que a escolarização significa uma das poucas oportunidades de ascensão social para os negros, sendo o magistério uma oportunidade com mais facilidade para a melhora de vida (MACHADO, 2007, p. 108).

De maneira geral, à docência tem sido um espaço para mulheres negras. Se por um lado verificaram uma desvalorização dos cursos de magistério, por outro essas mulheres assumiram esses espaços e permitiram a quebra de estigmas em torno da intelectualidade da população negra.

1.3- A docência como militância

Nesta pesquisa, tendo como enfoque a carreira docente e o acesso à educação da população negra, não poderíamos deixar de destacar a atuação do movimento negro, em toda a sua pluralidade, na luta por igualdade, tendo como um dos seus pilares - a escolarização.

Compreendemos que a educação e o exercício da docência são partes importantes na militância. A presença do professor(a) negro(a) envolve muito mais do que o processo de escolarização, porque sua fala introduz um olhar que parte da representatividade¹⁸ e da militância do cumprimento da Lei 10.639/2003. Esse argumento mostra que a escola para o aluno negro é composta por diferentes insurgências, que indiretamente influenciam na sua permanência e progressão.

Embora o exercício da docência não exija necessariamente uma consciência política e racial, faz-se necessário o reconhecimento de que a presença dos professores negros em todas as etapas da educação, principalmente no Ensino Superior, é um ato de resistência a toda opressão estrutural que conduz o nosso país. O mito da inferioridade e superioridade enraizou um lugar subjetivo para o negro, que é sempre associado a posições de menos prestígio e valorização. Mesmo que o ato de educar venha sofrendo constantes ataques, ainda é essencial reconhecer que a ocupação desse lugar contém diversas implicações.

Gomes (2017) vai corroborar que *o movimento negro educa*, e esse processo de luta contém esforços constantes pelo acesso à educação. A história vai mostrar a presença de homens e mulheres negros que estiveram transcendendo e ofertando educação para o seu povo, tanto por meio da educação popular, quanto no exercício da docência na escola formal. Em diferentes momentos, a luta por igualdade estava aliada à escolarização, principalmente à

¹⁸ Nilma Lino Gomes em “*Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça*”, de 2012, ressalta a importância de papéis identificatórios positivos, dentro e fora da família, durante o desenvolvimento e durante a fase escolar. Essa identidade ainda é um desafio, visto que somos ensinados a seguir identidade branca e rejeitar nossa negritude.

alfabetização, que eram fatores considerados de suma importância para a libertação do povo negro.

Mesmo no período escravista, em que não havia uma articulação de movimentos, foi possível identificar que já havia algumas iniciativas de educação para a população negra. Fernandes (2017) vai enfatizar que havia algumas poucas formas do povo negro ter acesso à educação como “através da observação da aprendizagem das crianças que elas cuidavam; ou na condição de cativos escravizados, onde eram encaminhados a receber instruções para serem servos de ganho; ou através de associações de irmandades negras” (FERNANDES, 2017, p. 41).

As poucas oportunidades de acesso à educação naquele período trouxeram consequências irreparáveis à população negra, que, mesmo após a abolição, continuou apresentando desafios para ingressar ao sistema de ensino. Embora haja registro da presença de negros na educação formal durante o século XIX, a democratização do ensino demorou para acontecer, e ainda hoje não repara as desigualdades que se estruturaram.

Durante as primeiras décadas do século XX, é possível verificar algumas organizações do povo negro em prol não somente de igualdade, mas também em torno da formação social do negro. Como Gomes (2005) aponta:

Desde o início do século XX, as associações negras desenvolveram estratégias e práticas educativas em prol da comunidade negra. Os (as) jovens e os (as) adultos impedidos e excluídos do sistema escolar faziam parte do conjunto de preocupações dessas organizações. Estes grupos, por meio das mais diversas ações, além de denunciarem o racismo, visavam preencher uma lacuna deixada pelo Estado brasileiro em relação aos processos educativos escolares voltados para o segmento negro da população. (GOMES, 2005, p. 95)

O Centro Cívico Palmares, em 1926, promovia ações de cunho pedagógico, no entanto não chegou a estruturar formalmente o ensino do curso primário. Destaca-se a atuação de mulheres negras nesse movimento, sendo essas responsáveis pela aplicação das ações de ensino-aprendizagem de crianças e jovens negros que ali frequentavam. Outro ponto importante desse movimento era o interesse na promoção de cursos para o acesso ao Ensino Superior, reconhecendo já nessa época a necessidade de ocupação desse espaço.

O movimento da Frente Negra, em 1931, foi um dos que assumia caráter de promoção dessa formação. Convém pontuar que em 1920 já havia outras formas de mobilizações da população negra, mas a atuação da Frente Negra se destacava devido ao seu caráter de promoção de ações de cunho educacional e político e a estruturação do ensino formal, permitindo com que ela fosse reconhecida como uma das mais importantes para o

período. Dentro dos seus principais objetivos como organização, estava a promoção da formação do sujeito negro para assumir posições importantes na sociedade brasileira.

Freitas (2017) vai apontar o papel da Frente Negra no campo da Educação:

No que diz respeito à educação, especificamente, a Frente Negra Brasileira oferecia um curso primário, além de ensinar música, educação física, corte, costura e inglês. Nesse mesmo contexto de resistência, é possível refletir ainda o Centro Cívico Palmares, fundado também nesse período em São Paulo, a iniciativa de mulheres negras e onde se ensinava desde a leitura e a escrita até a aritmética, prendas domésticas e preparação para o ingresso no Ensino Superior. (FREITAS, 2017, p.83)

A Frente Negra atuou durante os anos de 1931 a 1937 e como podemos ver, a partir de Freitas (2017), a oferta do ensino primário (atual ensino fundamental I) estava dentro das propostas de sua atuação. Nesse período, a educação não era considerada um direito de todos, nem tão pouco a escola pública assumia caráter democrático, apesar de já existirem movimentos em defesa da escola pública e laica e de sua democratização. A atuação da Frente Negra e sua relação com o exercício da docência é marcada por Dávila (2006), que reconheceu que muitos dos seus membros atuavam como professores, alguns atuando em posição de liderança (DÁVILA, 2006, p. 158).

A caminhada da Frente Negra, em suas atuações, no campo da Educação, e em outros campos, foi interrompida pouco tempo depois dessa se tornar um partido político. O golpe de Getúlio Vargas tornou os partidos políticos ilegais, impedindo que esses movimentos continuassem suas atuações e obstruindo o fortalecimento das suas ações.

Sobre a Frente Negra, Gomes (2017) vai dizer que ela “pode ser considerada, também, como articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época” (GOMES, 2017, p. 30). Concordamos com a autora sobre a grandiosidade das ações desse movimento para o início do século XX, principalmente pelo caráter intencional das ações pedagógicas.

Até a redemocratização, em 1945, houve recuada nas ações de diferentes movimentos que foram perseguidos nesse período. É no final dele que surge o TEN- Teatro Experimental do Negro, fundado por Abdias do Nascimento¹⁹, que se iniciou como um projeto de educação popular, sendo uma forma de confrontar a ausência de negros nos teatros brasileiros - resultado da prática racista que se instaurava no meio artístico.

Para além da atuação, o TEN possibilitou discussões sociais e raciais em favor da mobilização dos negros que ingressavam na luta da superação do racismo e desigualdade

¹⁹ Ator, professor, político e ativista. Fundador do Teatro Experimental do Negro e idealizador do Movimento Negro Unificado. Foi indicado ao prêmio Nobel da Paz em 2010. Foi pioneiro em trazer a proposta de ações afirmativas para departamentos públicos e privados enquanto deputado.

racial. Nele também foi desenvolvido um trabalho de alfabetização de negros, de cunho pedagógico, de construção coletiva do sujeito negro, mesmo sem possuir caráter de escolarização.

O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutando entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional. (GOMES, 2017, p. 30)

A proposta inicial de Abdias do Nascimento era a promoção e o resgate da cultura africana para a população negra, permitindo um protagonismo a partir da recuperação da história e da cultura africana (FREITAS, 2017, p. 83). O enfoque no protagonismo negro trazia nas construções artísticas, que eram produzidas, reflexões acerca da realidade da população brasileira e sua cultura.

A pauta da democratização do ensino gratuito esteve presente diretamente nas lutas do TEN, sendo muitas vezes publicadas essas reivindicações no *Jornal Quilombo*²⁰, reconhecendo que o ingresso no sistema de ensino seria passo importante na garantia de direitos e oportunidades para a população negra, sendo também aliada na denúncia das práticas de racismo que tanto impediram o acesso e progressão dos estudos, principalmente no Ensino Superior.

De acordo com Gomes (2017), a discussão sobre raça, devido à atuação do Movimento Negro, esteve presente também na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/ 61, constando como parte do texto de projeto. Porém, o discurso em torno da luta de classes se tornou mais forte, ocultando a realidade de que a população negra era aquela mais prejudicada com o modelo de ensino que se estabelecia, havendo a necessidade de um novo modelo: público e gratuito.

A instauração da ditadura militar na década de 1960 e o reforço dos discursos em favor do mito da democracia racial fizeram com que a centralidade de uma educação para todos perdesse força, embora tenha sido nesse período que se ampliaram as universidades públicas. Não podemos afirmar que não houve atuação do movimento negro nessa época por meio de práticas pedagógicas, entretanto, devido às constantes perseguições aos movimentos sociais, não foi possível que essas ações fossem mais ativas.

Ainda considerando o contexto da ditadura, esse período marcou diferentes casos de racismo contra a população negra, questionando suas identidades. Essa situação fez com que

²⁰ Fundado em 1948 por Abdias do Nascimento, o Jornal era parte integrante no Teatro Experimental do Negro, promovendo temas culturais e manifestações artísticas. Nele também era pontuado casos de racismo e incentivo a luta da libertação do Negro.

diferentes entidades do Movimento Negro se unissem e se estruturassem, criando o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Étnico- Racial (MUCDR), em 1978, com o foco no combate ao racismo, mas trazendo como bandeiras a educação e o trabalho.

O MUDCR foi renomeado, em 1979, para Movimento Negro Unificado (MNU), e ainda segue vigente com a mesma nomenclatura nos dias atuais. “O MNU além de possuir diferentes ações no campo da educação, também pode ser considerado um dos principais responsável pela trajetória acadêmica de algumas personalidades do campo das relações étnico-raciais” (GOMES, 2017, p. 32).

Com a redemocratização que o Brasil passa na década de 1980, as lutas em prol da igualdade racial se fortalecem e se configuram novos cenários para o campo da educação. Convém mencionar o crescimento de especialistas em educação e a progressão de homens e mulheres negras na carreira acadêmica, produzindo conhecimento para pensar essas escolas.

Pesquisas em diferentes campos, com enfoque na população negra, ganham forças. No campo específico da educação, destacam-se as pesquisas em torno do currículo, ausência de representação negra no livro didático, reprodução de estereótipos na prática pedagógica, e principalmente a necessidade da valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, que veio desencadear na Lei 10.639/2003²¹ anos depois. *Foi nesse momento que as ações afirmativas que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade cota* (GOMES, 2017, p.33).

Entre os anos de 1980 e 1990, o Movimento Negro, após a análise das políticas educacionais para a educação, reconhecendo que essas eram insuficientes, passa a trazer como pautas ações específicas, tais como as Ações Afirmativas, principalmente no campo do acesso e permanência no sistema de ensino. As discussões desse período foram fundamentais para a ampliação das mobilizações do movimento e seus resultados nos anos posteriores.

Salienta-se a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida, realizada em Brasília em 1995, fazendo alusão à morte de Zumbi de Palmares e reivindicando solução para alguns problemas enfrentados pela população negra brasileira. O resultado dessa Marcha foi o documento Programa de Superação ao Racismo e desigualdade étnico-racial, sendo entregue ao presidente da época Fernando Henrique Cardoso.

²¹ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Foi posteriormente substituída pela lei 11.645/2008, passando a incluir também a cultura indígena.

É ainda na década de 1990 que podemos identificar o protagonismo de mulheres negras no exercício da educação básica e as pesquisas com enfoque na autoestima de crianças negras. Consideramos que o ingresso dessas mulheres teve impacto direto nas perspectivas em torno da escola e suas práticas pedagógicas com ênfase nas relações étnico-raciais.

Nos anos 2000, os resultados das lutas do Movimento Negro passam a ter resultado prático nas ações governamentais. A ascensão de um governo de esquerda, representado por Luís Inácio Lula da Silva e posteriormente por Dilma Russel, proporcionou um compromisso com as agendas de combate ao racismo e a igualdade racial. Dentre essas ações, temos a criação da Secretaria de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Desigualdade (SECAD).

Mas as ações para o campo da educação não se resumiram a essas, tendo ainda nesse período a implementação da Lei 10. 639/2003, alterando os artigos 26 e 79 da LDB, tornando obrigatória a temática "História e Cultura Afro-Brasileira. Desse modo, Gomes (2017) vai apontar uma série de ações e documentos para esse campo, estendendo-se entre os anos de 2002 ao presente momento, dentre eles: a Lei 12. 288 de 2010, que estabeleceu o Instituto da Igualdade Racial; a sanção da Lei 12. 711 de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para o ingresso a universidades federais e instituições federais e ensino técnico a Nível Médio; e a sanção da Lei 12.990 de 2014, que reserva 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para o provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito federal (GOMES, 2017, p. 37).

Como podemos ver, o acesso à educação e o exercício da docência estiveram sempre implicados nas lutas do Movimento Negro, sendo entendidos como parte importante para a promoção da igualdade racial. O exercício da docência aparece, ora como caráter popular, ora como acadêmico, assumindo relevância na difusão e na circulação dos saberes produzidos pelo povo negro, auxiliando na desmistificação da ideia marginalizada sobre a população negra.

Destacamos que mesmo com os avanços no campo da educação, a luta continua. Mesmo com a democratização do ensino na educação básica e a promoção de ações afirmativas no Ensino Superior, vemos que nossa sociedade ainda carece do reconhecimento da população negra em diferentes espaços. Enquanto segue a ampliação de professores negros na Educação Básica, principalmente mulheres negras, à docência no Ensino Superior ainda segue sendo um campo que pouco foi ocupado por esse grupo.

Nosso estudo não consegue mensurar de fato o abismo que impede ainda hoje o ingresso de professores negros para atuar no Ensino Superior, mas pontuamos que a ocupação

das cadeiras da docência nessa etapa da educação ainda se faz importante. Como o nosso enfoque aqui é a Educação Básica, seguimos reconhecendo como as ações afirmativas em concurso público foram um marco para a ampliação da presença de professores negros nos últimos anos.

2 RESERVA DE VAGAS EM CONCURSO PÚBLICO PARA O MAGISTÉRIO

O presente capítulo visa analisar a aplicação do sistema de reserva de vagas para negros, em concurso público para o magistério. Traçaremos um histórico da implementação da Lei Federal 12.990/2014 como um marco importante na luta por acesso e, no segundo momento, analisaremos como ocorreu o processo de implantação dessa lei no município do Rio de Janeiro.

Utilizamos como fonte documental o edital de 2015 do concurso público da prefeitura do Rio de Janeiro para o cargo de professor, entendendo que tal município não utiliza somente uma nomenclatura para o cargo, para analisar os requisitos e os procedimentos para a investidura dele, mas também a aplicação da reserva de vagas.

2.1 Da implementação da Lei Federal à prática

No capítulo anterior vimos que as mulheres negras têm encontrado no magistério um caminho para sua mobilidade social. Embora hoje elas, assim como muitos negros, tenham buscado uma qualificação melhor para atuar no mercado de trabalho, a estrutura social impede que a população negra, mesmo que qualificada, tenha acesso a diferentes cargos devido ao racismo que se inseriu no imaginário popular.

Os dados do IBGE de 2019 reconhece que o maior grupo populacional é formado por pessoas autodeclaradas negras (pretos e pardos), somando um total de 56% da população, mas denunciam a existência do racismo nas instituições que ainda preferem contratar brancos para os cargos de liderança e negros para os demais serviços.

Como destaca Almeida (2018) o racismo “é uma forma sistêmica de discriminação que tem como fundamento a raça, se manifestando através de práticas conscientes e inconscientes que acaba levando vantagens ou desvantagens para um indivíduo” (ALMEIDA, 2018, p. 28). O preconceito racial é um comportamento condicionado socialmente em relação a um grupo que carrega determinado estigma, e tal grupo terá desvantagens em comparação com os demais na sociedade.

O trabalho de Barcelos (1993) traz alguns apontamentos a respeito dessas desvantagens as quais a população negra vem enfrentando no campo da Educação, dentre elas elencamos: a necessidade de realizar mais de uma vez os anos escolares; a evasão escolar; e a baixa taxa de aprovação. O autor reconhece que há de fato um abismo que separa a população

negra dos demais grupos raciais, prejudicando não somente sua trajetória acadêmica, mas levando esse grupo às mesmas posições no mercado de trabalho.

O que discurremos até aqui foi um dos elementos considerados por Luís Roberto Barroso²², na redação do voto para a aprovação da constitucionalidade da Lei 12.990/2014. Nesse documento reconhecido, constata-se que poucos pretos e pardos exerciam função de relevo nas esferas públicas ou privadas, sendo esse problema resultado de toda a discriminação histórica que a população negra foi submetida.

Dentre algumas políticas de reparação, as ações afirmativas foram as que ganharam força nos debates em torno do combate ao racismo no Brasil. O Movimento Negro, durante a década de 1990, foi responsável por promover as discussões sobre a luta contra a discriminação por meio de políticas públicas.

Muito embora as ações afirmativas ganhassem ampla discussão nos anos 2000, já haviam sido estabelecidas outras tentativas de proporcionar a reserva de vagas, principalmente no setor público. Abdias do Nascimento, enquanto assumia o mandato de deputado, buscou implementar a isonomia social do negro em 1983, através da PL 1.332/1983. Tal documento previa a reserva de 20% das vagas nos órgãos da administração pública nas esferas federais, estaduais e municipais. Mesmo com sua aprovação unânime, a PL teve seu fim em arquivamento em 1989.

Segundo Jaccoud (2008):

As ações afirmativas visam promover a maior diversidade social de grupos sub-representados em certos espaços sociais. Identificando três inspirações na defesa das ações afirmativas- uma a força de justiça reparatória ou compensatória, de justiça distributiva e de ação preventiva (JACCOUD, 2008, p. 137).

As ações afirmativas assumem um caráter importante na garantia de direito à igualdade, sendo também uma forma de discriminação positiva, que tem como fundamento discriminar os desiguais para reparar os prejuízos a eles atribuídos. Como Jaccoud (2008) aponta, tais ações assumem características reparatórias, reparando as sequelas do preconceito racial, promovendo equidade de oportunidade àqueles que foram prejudicados; como também agem de maneira preventiva, assegurando os direitos de acesso ao grupo discriminado em espaços e funções.

As ações afirmativas também podem ser consideradas como um elemento de resistência às formas de opressões que se estabelecem em uma determinada sociedade. Estabelecem-se na luta por igualdade racial, mudança no contexto daqueles que vêm sendo

²² Relator da Ação Declaratória de Constitucionalidade 41 Distrito Federal. Reserva de vagas para negros em concursos públicos. Constitucionalidade da lei. N° 12.990/2014

discriminados, podendo auxiliar na sua ascensão em um determinado *status quo*. Sua permanência dependerá de avaliações constantes da situação social.

Avaliando as condições de acesso ao mercado de trabalho, por exemplo, é possível identificar que a população negra, ainda hoje, ocupa bem menos cargos de liderança, sendo, em sua maioria, responsáveis pela grande mão de obra operária em todo o país. Esse abismo social entre os grupos raciais é algo que ainda precisa ser combatido no imaginário social.

Retornando à relevância das ações afirmativas, considera-se como uma das suas funções a democratização do acesso à Educação. O acesso e permanência dos jovens negros na escola e nas universidades favorecem a sua qualificação para enfrentar o mercado de trabalho, haja vista muitos negros não conseguirem melhores condições por falta de escolaridade.

Tomando como ênfase o serviço público, a Secretaria de Política de Promoção à Igualdade Racial (SEPPIR) de 2014 apontou em seu estudo que, ainda hoje, os cargos do serviço público são ocupados majoritariamente por pessoas brancas, possuindo apenas o percentual de 32% de servidores negros.

Em estudo recente, Palma (2019) identificou que 55% dos cargos públicos destinados à área da Educação são ocupados por pessoas brancas. Além disso, a autora observou que quanto maior era o grau de instrução para assumir o cargo, menor era a presença de negros.

Nota-se a presença do racismo nas instituições brasileiras, tanto públicas, quanto privadas, o que evidencia que a cor da pele influencia diretamente a vida dos indivíduos. São problemas estruturais da sociedade que devem ser superados, pois restringem consideravelmente o acesso da população negra ao mercado de trabalho, nos serviços públicos e, principalmente, reduzem o acesso às carreiras que recebem maiores salários dentro da hierarquia funcional da administração. (PALMA, 2019, p. 129)

O Estatuto de Igualdade Racial, implementado pela Lei 12.288 de 20 de julho de 2010, é um importante marco na efetivação de estratégias de combate ao racismo no Brasil, sendo resultado das articulações do Movimento Negro, pois trouxe, em seu documento, estratégias de ações para diferentes esferas, como educação, saúde e mercado de trabalho. Em sua proposta inicial, o Estatuto de Igualdade Racial visava, dentre outros fatores, a reserva de vagas tanto no serviço público quanto no serviço privado, mas o texto não se manteve até a sua aprovação, como afirma Silva (2013): *só manteve apenas a referência à implementação de ações afirmativas em áreas como saúde, educação e trabalho* (SILVA, 2013, p.5).

O artigo primeiro do Estatuto da Igualdade Racial declara como objetivo garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa de direitos étnicos e

individuais, coletivos e difusos, bem como o combate à discriminação e a intolerância (BRASIL, 2010). Já em seu artigo 4º aponta a necessidade de *modificação de estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e discriminação étnica* (BRASIL, 2010).

O reconhecimento da necessidade de mudanças, nessas estruturas institucionais, trouxe como possibilidade de caminho o uso das ações afirmativas como recurso para a promoção de acesso a instituições, como as universidades e o serviço público, podendo também ser adotada nos serviços privados²³.

Há no Estatuto da Igualdade Racial a preocupação de combater as desigualdades étnicas a partir da implementação de políticas públicas, mormente de ações afirmativas. Desse modo, o Estatuto direciona ao Estado a responsabilidade de promover a igualdade material étnica e de enfrentar as heranças racistas que limitam o acesso do negro à Educação e, sobretudo, o acesso aos postos de trabalho mais qualificados e melhor remunerados. (FARIA, 2016)

O mercado de trabalho é um dos itens que aparecem no Estatuto com preocupação, haja vista a população negra é a mais afetada com o desemprego ou baixos salários. O artigo 38 traz a responsabilidade do poder público para a implementação de políticas de inclusão dessa população, reforçando o compromisso assumido pelo Brasil, em 1965, na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, e em 1958, na Organização Internacional de Trabalho (OIT) sobre discriminação no emprego e na profissão.

No caso do serviço público, a reserva de vaga no âmbito Federal só passa a ser instituída em 2014, por meio da Lei 12.990, sendo como a Lei de Cotas nas Universidades Federais a efetivação do pressuposto que já vinha sido apontado no Estatuto de Igualdade Racial em 2010.

Para esse estudo, a Lei 12.990/2014 ganha destaque por proporcionar a diversidade racial nos cargos do poder público, além de dispor de um elemento de reparação das desigualdades. Palmas (2019), ao analisar os dados do Sistema Integrado de Administração e Recursos Humanos- SIAPE, em 2014, observou a disparidade de acesso entre os servidores a partir dos fatores escolaridade, raça ou cor.

Segundo o SIAPE, em 2014, dos cargos que exigiam Nível Superior 61,1% eram preenchidos por pessoas brancas. Já os cargos de Nível Auxiliares e Administrativo eram preenchidos em sua maioria por negros, sendo 6,4% de servidores pretos, e 44,3% de servidores pardos, perfazendo um total de 49, 7%. (PALMA, 2019, p.27)

Essa falta de diversidade racial na distribuição dos cargos é um processo que ainda precisa ser superado em nossa sociedade, não somente em termos de acesso a determinados

²³ Recentemente tem se tornado tendência a reserva de seleção para os cargos de trainee, como grande divulgação durante o ano de 2020, durante a pandemia da Covid-19.

cargos ou setores, mas principalmente em condições para que a população negra possa concorrer a essas vagas.

No caso da Lei 12.990/2014 é importante pontuar que havia indícios da sua necessidade em diferentes documentos, tais como o artigo 2º e 4º do Estatuto da Igualdade Racial, no artigo 5º da Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/96 em seu artigo 3º, inciso I, tratando respectivamente de ações afirmativas, igualdade material, e condições de acesso e permanência na escola.

A implementação das Cotas nas Universidades Federais retoma a discussão sobre o exercício da docência no Ensino Superior e a necessidade de diversificar seu quadro de funcionários, tendo em vista que era um espaço quase que exclusivamente branco. Como aponta Faria:

Assim, estabelecer tão somente a reserva de vagas para ingresso de discentes negros na universidade federais é medida eficiente, mas muito aquém das necessidades brasileiras. Por isso, fez-se necessária a criação de outros instrumentos que contemplasse o ingresso de docentes negros. (FARIA, 2016, p. 150)

A reserva de vagas nas Universidades Federais para alunos negros e indígenas trouxe à tona não só a falta de diversidade no quadro do magistério do Ensino Superior, como também a ausência de oportunidades para esses alunos que iriam ocupar o mercado de trabalho após a conclusão do curso de graduação.

Em 2013, foi instituída a PL nº 6.738 que trouxe a proposta de inclusão de pessoas negras nas repartições públicas federais, tendo como justificativa a persistência das diferenças comprovadas nos indicadores sociais; a composição racial da administração pública; as ações afirmativas como elemento de efetivação de igualdade de oportunidades; o cumprimento do artigo 39 do Estatuto da Igualdade Racial; e o caráter temporário das ações afirmativas.

Em 2014, a PL 6.738 dá resultado a Lei 12.990, assinada no governo da presidente Dilma Rousseff, efetivando a garantia da igualdade e prevendo a redução da desigualdade conforme os artigos 3º e 5º da nossa Constituição Federal. Durante o voto de sua implementação, Ricardo Lewandowski apontou, em seu argumento favorável, a falta de diversidade no meio acadêmico, reforçando a necessidade de ingresso de docentes de diferentes etnias, garantindo o pluralismo de ideias, sendo um ganho não somente para a comunidade acadêmica, mas para toda a sociedade, como apontado no início deste texto.

Sobre a implementação da Lei 12.990/2014, Melo e Resende (2018) vão dizer:

Aplicada em seu objetivo original, a lei 12.990/ 2014 constitui um passo imprescindível como sentido de assegurar maior diversidade de raça/cor no conjunto de professores responsável pelo acolhimento e formação de grupo de estudantes não mais exclusivamente brancos, egressos de escolas privadas e originários de famílias

com rendimentos mais altos, como acontecia mais recente. (MELLO E RESENDE, 2018, p. 163)

Reforçamos que o Estatuto da Igualdade Racial foi um grande passo para a efetiva implementação das ações afirmativas, manifestadas tanto na Lei 12.990/2014, quanto nas cotas em Universidades Federais. De fato, começamos a não só a verificar uma diversidade na ocupação desses espaços, mas também um fortalecimento da identidade negra que por muito tempo foi negada.

Mello e Resende (2018) afirmam que a Lei 12.990/2014 é a primeira a trazer as ações afirmativas com critério exclusivo em torno de raça/cor no Brasil, isso porque a Lei 12.711, de 2012, que instituiu as cotas²⁴ nas universidades públicas federais, trouxe outros fatores como critério: ter cursado o ensino médio em escola pública, ter baixa renda e também pessoas portadoras de deficiência.

O artigo 20 da Lei 12.990/2014 vai dizer que “poderão se candidatar a reserva de vagas os candidatos que se autodeclararem pretos e pardos no ato da inscrição do concurso público” (BRASIL, 2014). Sendo assim, o critério de autodeclaração se torna o principal instrumento da lei para garantir as oportunidades de vagas.

A autodeclaração, como aponta Faria (2016), “é uma afirmação da identidade” (FARIA, 2016, p. 148). Essa identidade, outrora negada, passa a ganhar força com as políticas. Segundo os dados do IBGE, de 2019, houve expressivo número de pessoas que passaram a se identificar como pardas ou pretas.

Muito embora a autodeclaração fosse um instrumento efetivo para a reconstrução da identidade racial, observa-se que infelizmente alguns candidatos têm se utilizado desse instrumento, de má fé, alegando uma negritude inexistente²⁵. Porém, a própria Lei 12.990/2014 aponta as penalidades da falsa declaração no seu artigo 20 parágrafo único:

Parágrafo único. Na hipótese de constatação de declaração falsa, o candidato será eliminado do concurso e, se houver sido nomeado, ficará sujeito à anulação da sua admissão ao serviço ou emprego público, após procedimento administrativo em que lhe sejam assegurados o contraditório e a ampla defesa, sem prejuízo de outras sanções cabíveis. (BRASIL, 2014)

²⁴ O termo cotas racial foi criado na Índia na década de 1930, com o objetivo de minimizar as desigualdades que a população, conhecida como “Dalits”, vinha sofrendo. As cotas foram implantadas nesse país em diferentes setores públicos, inclusive em universidades. A medida foi adotada posteriormente por outros países. No Brasil, o termo aparece na discussão em torno de políticas para universidades públicas, nos anos 2000. A primeira universidade a adotar o sistema de cotas aqui no Brasil foi a UERJ, implantando em seu vestibular em 2004 a política afirmativa para negros.

²⁵ Recentemente temos acompanhado o expressivo número de denúncias alegando fraudes no sistema de cotas, não somente nas universidades federais, mas também nos concursos públicos. Ver: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/09/17/jovem-acusada-na-internet-de-fraudar-cota-racial-em-concurso-da-pf-diz-que-fotos-foram-tiradas-por-banca-examinadora.ghtml>

Considerando o crescimento dos casos de denúncia de fraudes no ingresso ao serviço público pela reserva de vagas, algumas instituições têm adotado a banca de heteroidentificação²⁶ como uma estratégia para mitigar esse problema. O procedimento de heteroidentificação tem como fundamento utilizar a percepção social do outro, para promover a identificação do indivíduo como: negros (pretos e pardos), indígena e quilombola, visando assegurar a vaga a indivíduos que a ela tenham direito. Considera nesse tipo de avaliação o fenótipo²⁷ e alguns outros fatores, além da própria autodeclaração.

No que se refere ao processo de seleção para ao ingresso do cargo no serviço público, as reservas de vagas para candidatos negros e indígenas não asseguram que o número de vagas destinadas à população negra seja significativo. Isso porque a Lei assegura que a reserva será de 20% sempre que o edital oferecer o número de vagas igual ou superior a três. Dessa forma, em alguns certames federais que tendem a oferecer somente uma ou duas vagas para determinado cargo, não abre precedência para a reserva, como os casos de concurso para área jurídica e para o magistério no Ensino Superior.

Como corrobora Silva (2013), “as ações afirmativas para a população negra sempre foram objeto de contestação mais intensa” (SILVA, 2013, p.5), logo não poderia ser diferente com a reserva de vagas em concurso público, que se tornou alvo de ataques que visavam discutir a constitucionalidade da lei. Esse fato foi responsável pela construção da ADC- Ação Declaratória de Constitucionalidade 41, movida pelo partido Democratas, em 2016.

A alegação do partido Democratas para ajuizar a ADC 41 foi que a Lei 12.990/2014 não seria capaz de resolver o problema racial em nosso país. Ainda na ADPF- Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186, consideravam a lei de cunho racista, com a justificativa que biologicamente raças não existem.

Durante o processo de reconhecimento de constitucionalidade da reserva de vagas em concurso público federal, diferentes órgãos e instituições se posicionaram a favor das cotas em concurso público. Dentre eles: a Sociedade AFROBRAS- Afro-brasileira de Desenvolvimento Sócio Cultural; ICCAB- Instituto Casa da Cultura Afro-brasileira; IDDH- Instituto de Defensores dos Direitos Humanos; MNU- Movimento Negro Unificado; FUNAI- Fundação Nacional do Índio; DPU- Defensoria Pública da União.

²⁶ Heteroidentificação diz respeito ao modo como as pessoas são identificadas e posicionadas socialmente.

²⁷ Conjunto de características particulares de um indivíduo, que podem ser visíveis. No caso do indivíduo que se autodeclara negro, considera tom de pele, estrutura capilar, formato de nariz e outros.

O Supremo Tribunal Federal em 2017, mais uma vez, de forma unânime, posicionou-se a favor da constitucionalidade da lei, apontando por meio do relatório do ministro Luiz Roberto Barroso os seguintes fundamentos:

1. consonância da ação afirmativa em questão com o princípio da isonomia, uma vez que visa a assegurar igualdade material e igualdade como reconhecimento, com vistas à superação do racismo estrutural e institucional prevalecente no Brasil;
2. inviolabilidade dos princípios do concurso público e da eficiência, considerando que a reserva de vagas para negros não os isenta da aprovação no concurso público – passam a coexistir dois critérios distintos de preenchimento de vagas, assegurado o parâmetro mínimo de suficiência em ambos os casos; e
3. observância do princípio da proporcionalidade – afinal, são reservadas apenas 20% das vagas, quando mais de 50% da população brasileira se autodeclara negra, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – e constatação de que a existência de política de cotas para o acesso de negras/os à educação superior não torna a reserva de vagas nos quadros da administração pública desnecessária. (MELLO E RESENDE, 2018, p. 168)

A implementação da reserva de vaga em concurso público federal teve tanta potência que o resultado foi impactar na implementação de legislações similares nas esferas estaduais e municipais, reservando o mesmo percentual de vagas em seus concursos, como aponta o quadro a seguir:

Quadro 1- Municípios e Estados que legislaram sobre reserva de vagas com critérios raciais na Administração Pública

ESTADO	RESERVA DE VAGAS	LEGISLAÇÃO
Paraná	Reserva de 10% das vagas para candidatos afrodescendentes nos concursos estaduais.	Lei nº 14.274/2003 e Lei nº 16.024/2018
Mato Grosso do Sul	Reserva de 20% para candidatos negros em concursos públicos estaduais.	Lei 4.900/2016
Rio de Janeiro	Reserva de 20% para candidatos negros e índios em concursos públicos estaduais.	Lei 6.740/2014
Rio Grande do Sul	Reserva de vaga	Lei 52.223/2014

	proporcional à população estadual aos negros nos cargos públicos.	
MUNICÍPIOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	RESERVA DE VAGAS	LEGISLAÇÃO
Duque de Caxias/RJ	Reserva de 20% para candidatos negros e indígenas em concursos públicos municipais.	Lei 2.689/2015
Nova Iguaçu/RJ	Reserva de 20% para candidatos negros e indígenas em concursos públicos municipais e no serviço público que prestar serviço para administração pública municipal.	Decreto no 9.064/2011
Rio de Janeiro/ RJ	Reserva de 20% para candidatos negros e indígenas em concursos públicos municipais.	Lei 5.695/2014
Niterói/ RJ	Reserva de 20% para candidatos negros e indígenas em concursos públicos municipais.	Lei nº 3.534/2020

Fonte: A autora,: 2022

Alguns estados e municípios acima listados já vinham adotando a reserva de vaga antes mesmo da implementação da lei federal, mas optaram por igualar seus textos ao da Lei 12.990/2014, ampliando essas reservas em alguns casos. Dos quatro estados acima citados, somente o Paraná segue possuindo a reserva de vaga de 10% conforme a primeira lei instituída. Tanto o Rio de Janeiro, quanto o Mato Grosso do Sul já possuíam outros tipos de reserva anterior a legislação de 2014.

Consideramos importante destacar que, no Mato Grosso do Sul, a primeira legislação de reserva de vaga aparece apenas na nomenclatura negro, reservando 10% das vagas do edital a esse grupo. No mesmo ano, ocorre uma alteração da lei, trazendo também a população indígena, reservando para esses apenas 3% das vagas do concurso público.

No estado do Rio de Janeiro, a lei aprovada, em 2011, previa a reserva para negros e indígenas, 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos integrantes dos quadros permanentes de pessoal do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro e das entidades de sua Administração Indireta. Com a alteração da lei, em 2014, é incluso na reserva de vagas os órgãos do Poder Legislativo, Judiciário, Ministério Público, Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro.

Considerando os municípios do estado do Rio de Janeiro é possível verificar que houve aceitação da reserva de vagas em muitos municípios, principalmente por aqueles localizados na Baixada Fluminense. Na prefeitura do Rio de Janeiro, foi adotada inicialmente uma reserva de 10% do percentual das vagas para negros e indígenas em 2008. Posteriormente, o município optou por ampliar sua reserva, igualando-a com o determinado na lei federal, passando a ter 20% das vagas destinadas a esse grupo em 2014.

A prefeitura de Nova Iguaçu ganha destaque por adotar a reserva de vagas para candidatos negros, trazendo no corpo do texto essa reserva também para profissionais que atuassem em empresas privadas que prestassem serviço para administração pública. Outro detalhe a ser pontuado é que em seu texto, em 2011, a prefeitura aprovou uma reserva de 20% das vagas previstas em um texto muito parecido com o que deu resultado a Lei 12.990/2014.

Em Duque de Caxias não houve nenhuma lei que sucedesse a reserva de vagas determinada pela Lei 2.689/2015, que adotou uma reserva de 20% para candidatos negros e indígenas, tendo sua primeira aplicação no edital para a Secretaria de Educação no mesmo ano.

A prefeitura de Niterói criou seu próprio Estatuto de Igualdade Racial em Lei Nº 3110 de 26 de novembro de 2014. Seu texto já anunciava a necessidade de implementação de ações afirmativas em concurso municipal, então a lei 3.534 que estabelecia a reserva de vagas foi aprovada em 2020.

A implementação da reserva de vaga em concurso público nesses municípios foram fundamentais para a ampliação da presença de servidores negros na administração pública municipal. O quadro a seguir apresenta alguns desses dados:

Quadro 2 – Vagas Reserva de Vagas para negros

CONCURSO	NÚMERO DE VAGAS OFERECIDAS	NÚMERO DE VAGAS POR COTAS
Nova Iguaçu Edital N° 001/2012	2.616	524
Duque de Caxias Edital N° 001/2015	801	157
Rio de Janeiro Edital N°81/ 2015	77	22
Rio de Janeiro Edital N° 105/ 2019	157	42

Fonte: A autora: 2022

O quadro apresentado acima aponta os últimos editais de concurso de cada município listado. No caso dos certames realizados pela prefeitura do Rio de Janeiro, ele dispõe de vagas exclusivamente para concursos de professores da Educação Básica. Já o concurso da prefeitura de Duque de Caxias, embora fosse destinado para a Secretaria de Educação, as vagas foram não somente para professores, mas outros cargos como de auxiliar administrativo e estimulador materno.

Destacamos também que, nos editais presentes no quadro 2, o número de candidatos negros que ingressaram para o concurso público foi maior que o número de vagas para cotistas, isso porque, em todos os certames, os candidatos que se autodeclararam negros concorriam concomitantemente as vagas da reserva e da ampla concorrência.

No caso específico de concurso com ênfase no magistério da Educação Básica, podemos observar a presença da população negra aumentando, como aponta o quadro a seguir:

Quadro 3- Professores por raça/cor e etapa de ensino- Brasil- 2009/2013/2017

Ano	TOTAL	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada
2009	1.857.278	38%	2,9%	19,7%	0,6%	0,4%	38,1%
2013	2.017.071	42,7%	3,9%	24,2%	0,6%	0,5%	28,1%
2017	2.078.910	42,0%	4,1%	25,5%	0,7%	0,6%	27,4

Fonte: A autora.: 2022

Como podemos observar, no quadro 3, em 2009, o número de professores pretos e pardos correspondiam a um total de 22, 6% dos professores em exercício. Já em 2017, após a implementação da reserva de vagas em 2014, esse número passa a ser de 29,3%, representando um aumento de 6,7% de profissionais negros. Ressalta também que o número de profissionais que não declaravam sua raça/cor cai de 38,1% em 2009, para 27,4% em 2017, sendo uma queda de 10,7%.

A reserva de vaga em concurso público seja no âmbito federal, estadual ou municipal apresenta uma possibilidade de encarar as desigualdades raciais, não só promovendo o acesso ao candidato negro a espaços antes negados, mas promovendo uma reestruturação na dinâmica social, auxiliando nas desconstruções de mitos e na superação do preconceito.

2.2- Edital de concurso para professor na prefeitura do Rio de Janeiro e a reserva de vagas

Como vimos até aqui, a Prefeitura do Rio de Janeiro vem adotando desde 2012 a reserva de vagas para candidatos negros em seus concursos municipais. Atualmente a Lei vigente, Lei 5.695/2014 de 27 de março de 2014, dispôs de 20% das reservas dos editais para esse grupo.

O interesse desta pesquisa consiste na carreira do magistério, principalmente no que tange à presença de professoras negras nele, então escolhemos analisar um dos editais para o ingresso na carreira de professor que a prefeitura do Rio de Janeiro ofereceu. Porém, é importante ressaltar que atualmente a prefeitura trabalha com basicamente três nomenclaturas para a função professor, são elas: PEI- Professor de Educação Infantil; PAEI- Professor Adjunto de Educação Infantil; e PEF- Professor de Ensino Fundamental. Embora ambos os cargos possuam a função da docência, observamos que possuem critérios de seleção e remuneração diferentes.

É importante reconhecer que atualmente há na prefeitura efetivamente três cargos que recebem a nomenclatura de professor, atuando em 40h, mas recebendo remunerações diferentes, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 4 – Cargos e gratificação do quadro do magistério da prefeitura do Rio de Janeiro

CARGO	QUALIFICAÇÃO EXIGIDA	REMUNERAÇÃO	CARGA HORÁRIA
Professor de Educação Infantil- PEI	R\$3515,87	Curso Normal	40H
Professor Adjunto de Educação Infantil- PAEI	R\$2455,35	Curso Normal	40H
Professor de Ensino Fundamental 1- PEF	R\$5712,91	Ensino Superior em qualquer licenciatura	40H

Fonte: A autora. 2022

O quadro acima revela que a prefeitura do Rio de Janeiro vem adotando diferenças na qualificação e na remuneração dos cargos de professores. Observamos que todos os três cargos atuam na Educação Infantil, porém o professor que atua no Ensino Fundamental, além de ser aquele que é exigido o Ensino Superior para o exercício no cargo, é também o que recebe melhor remuneração.

A LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 vai dizer em seu artigo 4º quais são as habilitações necessárias para o exercício da docência nas diferentes etapas da Educação:

Art. 4º. O exercício da docência na carreira de magistério exige, como qualificação mínima: I - ensino médio completo, na modalidade normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; II - ensino superior em curso de licenciatura, de graduação plena, com habilitações específicas em área própria, para a docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio; III - formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente. (BRASIL, LDB, 1996)

Dessa forma, tanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), quanto na Educação Infantil é reconhecida a habilitação mínima de ensino médio na modalidade normal. Porém, observamos que o professor de Ensino Fundamental apresenta mais prestígio para a

Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, exigindo mais formação e remunerando-o da melhor forma.

Freitas (2019) reconhece que os profissionais que atuam na Educação Infantil ainda hoje são considerados profissionais com menos valor, por trazer dentro dos eixos - o cuidar e o educar - funções que por muito tempo foram exercidas pelas amas de leite nas casas grandes.

Dentro do panorama complexo que foi o sistema escravista brasileiro, foram essas mesmas mulheres que cuidaram e educaram primeiramente os meninos e meninas brancos antes que eles entendessem o significado de serem escravistas [...] foram colocados sob os cuidados das negras, que alimentaram ensinaram as primeiras palavras, passos e canções, que lhe contaram as primeiras histórias e se dispuseram às primeiras brincadeiras da infância. (FREITAS, 2019, p. 39 e 40)

Teixeira (2007) também sinalizou que muitos professores consideravam que sair das séries iniciais era algo de maior prestígio para seu cargo e formação. Em sua análise, a autora identificou que, em prefeituras onde não havia concurso específico para as etapas da Educação básica, tendia a promover para atuarem no ensino fundamental e médio os profissionais brancos. Em contrapartida, os professores negros continuavam atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, como a autora afirma:

Ao se acrescentar à análise a cor do professor, percebe-se que os brancos aumentam ainda mais a sua participação nas categorias de professor de nível mais elevado professores de nível superior, seja atuando nesse mesmo nível de ensino, seja atuando na educação infantil – enquanto pretos e pardos encontram-se mais ocupados no sistema de ensino como professores de nível médio na educação infantil, no ensino fundamental e profissionalizante. (TEIXEIRA, 2007, p. 20)

Como não podemos analisar todos os editais dos concursos da prefeitura do Rio de Janeiro, elencamos o edital para o cargo de Professor de Educação Infantil- PEI, realizado em 2015. A escolha foi feita por se tratar de um cargo que é expressivamente feminino, que exige somente o Curso Normal e que em seu edital apresentou cinco etapas para a seleção, tendo também reserva de vagas para candidatos negros e indígenas.

Os requisitos para a investidura do cargo, segundo o título II do edital, foram: ser brasileiro nato ou naturalizado; estar quite com obrigações eleitorais e militares (em caso de candidato masculino); ter aptidões físicas e mentais; possuir a qualificação exigida para o cargo; ter “Ficha Limpa”²⁸. Embora haja a restrição de “Ficha Limpa”, o edital não faz

²⁸ Decreto nº 35. 610 de 15/05/2012. Institui o regime “FICHA LIMPA” como requisito para o ingresso em cargo ou emprego público no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta do Município do Rio de Janeiro, dando restrições de acesso aos cargos pessoas que: tenham perdido mandato ou cargo por inflação contra a Constituição Federal; tenham processo de abuso de poder econômico; tenham sido condenados em decisão transitada em julgado ou proferida por órgão judicial colegiado, desde a condenação até o transcurso do prazo de 8 (oito) anos após o cumprimento da pena.

nenhum tipo de distinção por gênero, classe social para a investidura do cargo. Como aponta Muller (2007), em geral os editais de concursos apresentam “característica de impessoalidade e neutralidade que devem nortear, pelo menos formalmente, as ações da administração pública” (MULLER, 2007, p. 55). Essa impessoalidade e neutralidade, que os editais de concurso público costumam apresentar, garantem que haja o mínimo de igualdade e de oportunidade, excluindo qualquer tipo de discriminação.

Para Oliveira (2007), o concurso público é uma das maneiras para corrigir as discriminações na carreira do magistério, “sendo indispensável que além de ser respeitada a legislação, sejam determinados critérios de ascensão com base no mérito” (OLIVEIRA, 2007, p. 92).

A garantia de ampla concorrência no cargo de professor de Educação Infantil não só permitiu a participação de profissionais de diferentes raças e gênero, mas também assegurou a participação de pessoas com deficiência.

Embora esse certame analisado fosse cobrado uma taxa no valor de R\$70,00 para realizar a inscrição, foi oferecido, no título IV, a isenção de taxa de inscrição nos termos da Lei 3.300/2001. Para que o candidato pudesse exigir essa isenção, precisaria comprovar renda familiar inferior a três salários-mínimos e/ou comprovar o desemprego.

A Lei Municipal nº 3.330/2001 foi um importante passo para garantir que pessoas com baixa renda pudessem concorrer as vagas para diferentes concursos públicos municipais, não só para o magistério. Para o candidato hipossuficiente²⁹, a taxa de R\$70,00 representaria um custo muito alto naquele período, visto que o salário-mínimo em 2015 girava em torno de R\$700,00, ou seja, o valor da taxa correspondia cerca de 10% desse valor.

Considerando que o edital teve ampla divulgação, não somente no diário oficial, como também nas redes sociais, é possível que o alcance tenha chegado a pessoas de diferentes níveis sociais. Somando possibilidade de isenção da taxa de inscrição com a escolaridade exigida podemos considerar que o certame possa ter sido concorrido por uma parcela grande de pessoas com baixa renda.

Embora exista a oportunidade de o candidato pobre concorrer as vagas com taxa de isenção, somente isso não seria o suficiente para corrigir as desigualdades sociais a qual esse se insere. A isenção de taxa de inscrição não garante que o candidato tenha o conhecimento teórico necessário para o cargo ou até mesmo condições de arcar com as passagens para todas as etapas do cargo.

²⁹ Segundo o dicionário jurídico diz-se de pessoa de poucos recursos econômicos, que não é autossuficiente.

A reserva de vagas para candidatos negros e indígenas tem grande relevância para esse estudo já que nosso foco está nos docentes negros. O título V- Da reserva de vagas para negros e indígenas do edital, seguindo o previsto pela Lei 5.695/2014, dispõe da reserva de 20% das vagas para esses candidatos. Tomando como ponto de partida a autodeclaração, que é facultativa e que deve ser feita no ato da inscrição.

O título V que aponta a reserva de 20% permitirá que candidato negro ou indígena concorra em duas listas, uma de ampla concorrência e outra exclusiva para as cotas. Dessa maneira, o candidato que tenha se autodeclarado negro ou indígena, mas que possua pontuação suficiente para ocupar as vagas da ampla concorrência, assim o fará, ampliando as chances de ingressos de outros candidatos que se enquadrem nessa categoria. Também aponta que quando houver a desistência de um candidato cotista, a vaga deverá ser ocupada por outro candidato do mesmo grupo.

Pereira (2018) em seu estudo “*Negras, professoras e cotistas: Saberes construídos na Luta pelo exercício da docência*”, afirma que embora as ações afirmativas sejam algo que já venham ocorrendo em alguns concursos públicos, ainda há profissionais da educação que desconhecem ou até mesmo desmerecem o ingresso de profissionais por essa modalidade (PEREIRA, 2018, p.111). Ainda para a autora, “há uma lógica de hierarquização e capacidade em que as melhores notas representam maiores qualidades e competência” (PEREIRA, 2018, p. 111). Sendo assim, há uma reprodução de questionamento da presença de professoras negras na disputa do concurso público, em que acreditam que essas seriam menos capazes.

Mesmo que não houvesse no edital a informação de que as vagas não preenchidas seriam destinadas a ampla concorrência, seria possível reconhecer que o não preenchimento geraria novas chamadas, seguindo a ordem de classificação, como é comum acontecer em caso de desistência de algum dos candidatos após a chamada.

No caso do concurso de PEI, é possível verificar que há quatro etapas de avaliação no certame, como os títulos IX e X vão apontar, são elas: 1ª- prova objetiva e discursiva; 2ª- prova de título; 3ª etapa- curso de formação (classificatória); 4ª- prova prática de aula. Para o candidato ser considerado apto ao cargo, deverá ter acertado 60% da prova objetiva, ter no mínimo 18 pontos na prova discursiva e obter no mínimo 60 pontos na prova prática de aula, conforme o quadro a seguir.

Quadro 5- Provas Objetivas, Discursivas e de Títulos

TIPO DE PROVA	CONTEÚDO	Nº DE QUESTÕES	PONTO POR QUESTÃO	TOTAL EM PONTOS	MÍNIMO EM PONTOS PARA HABILITAÇÃO POR CONTEÚDO	MÍNIMO EM PONTOS PARA HABILITAÇÃO, NO TOTAL DA PROVA
Objetiva	Língua Portuguesa	10	2,00	20,00	4,00	60,00
	Matemática	10	2,00	20,00	4,00	
	Atualidades	05	2,00	10,00	2,00	
	Conhecimentos Específicos de Educação Infantil e Legislação	25	2,00	50,00	10,00	
Discursiva	Conhecimentos Específicos de Educação Infantil e Legislação	01	30,00	30,00	.....	18,00
Títulos	.....	.....	.....	....	30,00	.....

		
Prova prática de aula	Conhecimentos Específicos de Educação Infantil e Legislação	.....	.....	100,00	.....	60,00
	

Fonte: A autora, 2022

O quadro acima demonstra as exigências das etapas desse concurso público, em que foram aplicadas três etapas eliminatórias e uma apenas classificatória (curso de formação). Avaliando editais anteriores mostram que a prefeitura passou a adotar novos critérios para o ingresso de professores a partir de 2012. Observamos que as alterações ocorrem bem próximo de quando a prefeitura passa a adotar a reserva de vagas de 20%. Não sabemos de fato se há

alguma relação na inclusão da política com as exigências do cargo. Porém reconhecemos que o aumento das etapas se torna barreira de acesso.

Essas barreiras, embora aparentemente não tenham enfoque no não acesso de determinado grupo de profissionais ao concurso público, acabam se tornando uma estratégia que cria ainda mais desigualdades no processo. Então: por que tantas novas etapas no concurso? Por que essas etapas aparecem juntamente com a implementação de cotas em concurso público? Por que avaliar se o professor sabe ou não dar aulas? Que professor é esse que não saberia dar aulas?

A prova de título apresentada no item quatro do título IX- Da avaliação dos candidatos também merece destaque. Como podemos observar, ainda que o concurso tenha exigido formação por meio de curso normal, cuja equivalência é o ensino médio, ofereceu pontuação específica para quem possuísse cursos de pós-graduação *lato-sensu* (especialização) ou *strictu-sensu* (mestrado ou doutorado). Além disso, a experiência profissional permitia pontuar cinco pontos por ano, podendo chegar até três anos de exercício da docência.

Dessa maneira, mesmo a exigência básica do cargo sendo curso normal, o concurso priorizava candidatos que tivessem mais formação e experiência. O título é uma forma de bonificar os candidatos que possuem mais escolaridade, no entanto pode ser uma forma de exclusão, principalmente quando há disparidades nas oportunidades de acesso.

Como vimos, no primeiro capítulo deste estudo, o Curso Normal tem sido uma porta de ingresso para inúmeras mulheres negras que visam melhorar suas condições sociais. Mesmo não sendo garantia de emprego, as mulheres negras, após concluírem essa modalidade de ensino, estariam aptas para concorrer às vagas de professoras. Ainda hoje, o Curso Normal e os cursos de licenciatura têm sido esse espaço de novas oportunidades.

Destacamos que o concurso, embora exigisse o curso normal, deu pontuação de título somente para candidatos que possuíssem pós-graduação. Conforme a progressão de escolaridade vai diminuindo, ou seja, se essas conseguem cursar o curso normal e alguma graduação, poucas são as que conseguem ingressar nas pós-graduações, principalmente em mestrados e doutorados.

Outro ponto a ser considerado consiste no ingresso de mulheres negras no mercado de trabalho para exercer a função de professora. Como Freitas (2019) vai dizer o protagonismo de mulheres no magistério é resultado das construções históricas da sociedade brasileira. Embora haja esse protagonismo, mulheres negras seguem em desvantagem na

ocupação das vagas de trabalho estando também “em desvantagem histórica mesmo dentro do seu grupo racial” (FREITAS, 2019, p.86).

A presença do racismo na cultura brasileira faz com que em muitos casos essas mulheres sejam preteridas ao disputar cargos no serviço privado. Há na construção social um padrão de professor que é muito reproduzido nas escolas particulares, que é o de mulher, jovem e branca, como vem ocorrendo desde 1930.

Como vimos no capítulo anterior, Dávila (2006) apontou que o Rio de Janeiro já na década de 1930 estabeleceu ações que priorizava a presença de mulheres brancas, jovens e de classe média no ingresso dos cursos de magistério. Isso influenciou na ocupação das vagas para as escolas dos anos iniciais. Mesmo que o quadro temporal seja bem distante, acreditamos que ainda hoje as escolas priorizam essa padronização dos profissionais de educação que são selecionados para exercer os cargos de professores regentes.

Como afirma Nascimento (2012), há no imaginário social da população brasileira um local em que as mulheres negras devem estar e isso interfere diretamente na trajetória de professoras negras, pois “se acredita que elas não têm competência e capacidade intelectual para assumir os cargos de chefia” (NASCIMENTO, 2012, p.58). Essa condição de incapacidade intelectual que se constrói no imaginário social é que impede o acesso dessas mulheres no cargo de docência nas redes privadas, impedindo que muitas tenham experiência anterior.

Ainda sobre o título de experiência, há também disparidades na presença de homens e mulheres no ingresso do magistério. Na Educação Infantil, principalmente, a presença de homens em instituições privadas é quase zero, sendo uma área predominantemente feminina.

O título XI- Do curso de formação básica- 3ª Etapa do edital, de caráter obrigatório e eliminatório, consiste em um momento de aula teórica em que os candidatos teriam informações sobre as atribuições do cargo. Ele é uma etapa na qual os candidatos participam de uma aula teórica que permite ter acesso às informações do cargo. Sendo um curso de modalidade presencial e de horário integral, poderia ocorrer tanto no fim de semana quanto em dia de semana. Além disso, o edital informava que o candidato que participasse dessa etapa receberia, ao final, uma bolsa auxílio, no valor de 10% do vencimento inicial do Professor de Educação Infantil - 40h.

No título XII- Da prova prática de aula - 4ª Etapa que diz respeito à prova prática de aula, pontua que essa é uma etapa de caráter eliminatório, sendo oferecidas a candidatos que tenham tido nota 60 na prova objetiva e que tenham participado do curso de formação. Essa

etapa consiste em uma simulação de aula para crianças da Educação Infantil, com turmas de zero a cinco anos, que foram divididos no edital nos seguintes grupamentos: GI, GII e GIII.

Dessa forma, o candidato na etapa de prova prática de aula deve fazer o planejamento para os três grupamentos, tendo como eixos temáticos: *Linguagem oral e escrita; Matemática; Ciências Sociais e Naturais; Corpo e Movimento; Música; e Artes Visuais*. Seria avaliado o desempenho do candidato considerando, conforme o item 12: *a adequação da linguagem à faixa etária dos grupamentos o conhecimento do assunto; o planejamento da aula; a capacidade de síntese; o desenvolvimento da aula; a coerência com os objetivos determinados*. É proibido o uso de equipamentos eletrônicos. Após a aprovação na prova o candidato faria jus à lista do banco de concursados, aguardando a convocação.

O edital mostra os critérios para a realização da prova e a exclusão do certame, pontuados nos títulos XIII- Das condições de realização das provas e XIV- DA Exclusão do certame. Em nenhum desses títulos, é apontando qualquer tipo de informação discriminatória ou que possa dividir esses candidatos. Já no item XV, são apontados os recursos que deveriam ser feitos pelo candidato, havendo a possibilidade de solicitá-lo em todas as etapas.

O título XVII, ao falar sobre o provimento, ressalta que esse se dará respeitando a classificação final dos aprovados e as disposições legais pertinentes, considerando ainda o resultado dos beneficiários da Lei n.º 2.111/1994³⁰ e da Lei 5.695/2014. Antes da posse, o candidato será submetido à perícia médica e na posse deverá comprovar a formação mínima exigida para o cargo. Em caso de qualquer tipo de fraude nos documentos apresentados, a nomeação se torna nula.

Ainda apresentando a posse, o item 10 do título XVII vai dizer que *não haverá relocação antes de completados cinco anos de exercício na mesma região, em obediência ao disposto no Art. 3º da Lei Municipal nº 3357 de 03//01/2002*. Sendo assim, após escolher a escola na posse, só será permitida a mudança após completar cinco anos de exercício naquela região.

Assim, analisamos o resultado final, bem como os candidatos que foram convocados para tomar posse nesse concurso, a fim de reconhecer a aplicação da reserva de vagas para candidatos negros e indígenas e também identificar o número de candidatos autodeclarado que ingressaram por esse edital.

É importante dizer que os resultados apresentados abaixo não compõem o número total de candidatos aprovados, sendo analisada somente as convocações das turmas 1, 2, 3, 4 e

³⁰ Referente à reserva de 5% para candidatos portadores de deficiência.

5, que foram convocadas em 2016. Devido à pandemia da Covid 19, o concurso foi prorrogado, ocorrendo outras convocações nesse período.

No quadro abaixo é possível identificar a quantidade de candidatos por CREs, do mesmo modo que a prefeitura organizou suas convocações:

Quadro 6- Candidatos negros que ingressaram no concurso de PEI

CRE	NÚMERO DE VAGAS AMPLA	NÚMERO DE VAGAS LEI 5.695/2014	NÚMERO DE CANDIDATOS AUTODECLARADOS NEGROS CONVOCADOS PELA AMPLA	NÚMERO DE NEGROS QUE INGRESSARAM PELA RESERVA DE VAGA
1ª	7	2	25	41
2ª	7	2	7	15
3ª	7	2	8	15
4ª	7	2	57	91
5ª	7	2	8	16
6ª	7	2	7	15
7ª	7	2	2	10
8ª	7	2	3	16
9ª	7	2	4	12
10ª	7	2	79	87
11ª	7	2	3	10
TOT A	7 7	22	203	328

Fonte: A autora. Ano: 2022

Como podemos observar no quadro acima, embora o concurso oferecesse somente 77 vagas de ampla concorrência e 22 vagas para reserva de vagas distribuídas nas 11 CREs, houve convocações ao longo de 2016 que permitiram o ingresso de mais candidatos.

Conforme descrito no edital, os candidatos autodeclarados negros ou indígenas concorrerem a duas listagens, a de ampla concorrência e a específica da reserva. O resultado da reserva foi a ampliação da possibilidade do ingresso desses candidatos a vaga. Como o quadro acima comprova, até o período analisado, foram convocados 203 candidatos que se autodeclararam negros ou indígenas que ingressaram como vagas regulares.

É válido dizer que a reserva de vagas também permitiu que ingressassem 328 candidatos autodeclarados negros ou indígenas, sendo respeitada a colocação após a convocação dos candidatos das vagas regulares. Mostra-se então que até aqui foi assegurada a implementação da Lei 5.695/2014.

Ao total foram 531 candidatos autodeclarados que foram beneficiados pelas convocações no período observado. Vale pontuar que embora haja a autodeclaração, não temos como comprovar de fato se todas as vagas da reserva foram ocupadas de fato por candidatos negros ou indígenas, pois mesmo que o concurso pontuasse os dados de uma falsa autodeclaração, não houve nenhum tipo de processo que assegurasse esse reconhecimento.

3 PROFESSORAS NEGRAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Ao longo desse estudo a questão do racismo esteve presente, sobretudo a vida de mulheres negras professoras. Como já apontado nos capítulos anteriores as mulheres negras são diretamente impactadas por marcadores de gênero e raça, sendo necessário políticas públicas específicas para minimizar os efeitos dessas opressões.

Políticas de Ações Afirmativas, como também já discutimos aqui, tem sido umas das medidas a serem tomadas promovendo o acesso não somente ao Ensino Superior, mas também em Concursos Públicos. A possibilidade de reserva de vagas em concurso público tem sido um espaço não somente de acesso de mulheres negras, mas também, um espaço que proporciona uma estabilidade em atuar na função para qual elas tenham aprovados.

Nosso estudo ao olhar para professoras negras da cidade do Rio de Janeiro identifica que a carreira docente tem sido um espaço majoritariamente feminino, porém o racismo, que tem se constituído em nossa sociedade, interfere diretamente nos nossos espaços escolares. Sendo assim, pensando em gênero e raça, questões em torno da prática docente nos aparece, são elas: como as professoras têm lidado com o racismo do cotidiano nas suas salas de aulas? De que modo elas veem articulando práticas pedagógicas antirracistas? Há algum elemento institucional que tem as auxiliados na luta contra o racismo na escola?

É importante considerar que o racismo é algo presente na cultura brasileira, sendo muitas vezes difícil identificar sua prática devido aos efeitos do Mito da Democracia Racial, que forjou um imaginário de uma sociedade igualitária. É devido a esse mito que nossa história permaneceu por anos ignorando a necessidade de reparação aos danos causados pela escravização e os anos subsequentes.

Concordamos com Almeida (2018) ao dizer que “as instituições apenas são a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como componentes orgânicos” (ALMEIDA, 2018, p. 47). Também consideramos, a luz do autor que o racismo é estrutural³¹, sendo algo muito maior, que interfere no modo como o indivíduo e as instituições se relacionam.

Dentro das categorias de racismo, elegemos o conceito de racismo do cotidiano, que Kilomba (2019) nos apresenta. São vocabulários, discursos, gestos, ações e olhares que colocam as professoras negras numa situação de outridade (KILOMBA, 2019, p. 78). Diante

³¹ O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra, e não exceção.

das experiências únicas construídas em nossa sociedade brasileira, as quais se sustentam ainda hoje no mito da democracia racial, as práticas desse tipo de racismo se tornam comum, isso porque se estabeleceu padrões eurocentrados nos quais tudo que foge da figura do branco é rejeitado.

Para Kilomba (2019) *no racismo cotidiano pessoa negra é usada como tela para a projeção do que a sociedade branca tornou como tabu* (KILOMBA, 2019, p. 78). A autora identifica que o sujeito negro é percebido como o outro, podendo ser visto das seguintes formas: *infantilização, primitivização, incivilização, animalização e erotização* (KILOMBA, 2019, p. 79).

O racismo do cotidiano coloca não somente as professoras negras em situação de constrangimentos, mas é também vivenciado por seus alunos nas diferentes etapas de ensino, transpondo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A resistência em realizar ações que de fato combatem o racismo na escola é um dos principais problemas que ainda precisamos enfrentar, principalmente quando falamos da cidade do Rio de Janeiro onde a população negra é a grande maioria.

Não é de hoje que a nossa LDB 9.394/96 reconhece a necessidade de estabelecer dentro do currículo da educação básica conteúdos ligados a história da África e da Cultura Afro-brasileira, através da Lei 10.639/2003³², que alterou seu artigo 26³³ e 79. A implementação da Lei foi resultado de uma luta constante do Movimento Negro, como aponta Gomes e Jesus (2013):

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola. (GOMES E JESUS, 2013, p.22)

³² Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

³³ O artigo 26-A foi posteriormente alterado pela Lei 11.645/2008, com a introdução da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros.

3.1 Lei 10.639/2003 e olhares para a educação brasileira

É necessário considerar que a implementação da Lei 10.639/2003 é resultado de uma demanda histórica, que em parte tratamos aqui no primeiro capítulo, mas que necessita ser reforçado. Isso por que a memória das lutas do movimento negro nos dar suporte para compreender a necessidade da lei.

Como Pereira (2016) vai apontar a construção da Lei 10.639/2003 “é resultado das articulações do movimento negro brasileiro e as diferentes instâncias e/ou organizações do Estado nos âmbitos municipal, estadual e federal, bem como deste com partidos políticos e organizações da sociedade civil” (PEREIRA, 2016, p. 15). Esse processo até a implementação parte de uma reconstrução da perspectiva de luta dos movimentos negros, que se inicia a partir de meados da década de 1970 e atravessa os anos de 1990.

Os autores vão apresentar que em 1978 o Movimento Negro Unificado, em sua *Carta de Princípios*, aborda não somente a valorização da cultura negra, mas também a reavaliação do papel do negro na história do Brasil. Embora a lacuna temporal seja distante, podemos enxergar que esses princípios passam a ser presentes na Lei, a partir do momento que resgatamos a história da África e ensinamos sobre a cultura afro-brasileira em nossas escolas.

Podemos considerar, historicamente, que as transformações que trazem como resultado a construção da Lei 10.639/2003 se efetivam a partir dos meados da década de 1980 do Brasil, onde sai a ditadura que se estabeleceu e novas lideranças políticas passam a ser levantadas. É nesse cenário que conseguimos identificar que o movimento negro, mesmo tendo sua pluralidade, passam a apoiar como estratégia política a luta por ações afirmativas. Destacamos também que esse período é fortalecido também por formação de lideranças negras e mobilizações políticas do movimento negro em diferentes áreas. É ainda nesse período que se começa a divulgar estudos no campo da educação sobre a disparidade das condições de acesso e permanência de alunos negros e brancos nas escolas, como aponta Pereira e Silva (2016):

Os diversos acontecimentos concernentes à causa negra vinham se intensificando desde o final da década de 80 e início da década de 90, quando foram publicadas pesquisas demonstrando o quanto a população negra estaria em defasagem em relação ao contingente populacional branco, em vários indicadores: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. As pesquisas serviram também para comprovar o quanto a discriminação estava presente em nossa sociedade. Ainda na década de 80, foi promulgada a Constituição Federal, documento no qual não apenas se reconhece a pluralidade cultural como parte integrante de nosso país, mas também se busca combater a discriminação racial e promover a valorização das identidades étnicas. (PEREIRA E SILVA, 2016, p.5)

Não podemos atribuir todo o mérito a somente as pesquisas realizadas, mas é importante reconhecer que elas fora de suma importância para o reconhecimento de intervenções reais em diversos campos, sendo delas os argumentos para a sustentação de outras leis, tais como o Estatuto de Igualdade Racial, implementado em 2010.

A primeira tentativa de inserção de conteúdos que traziam com eixo a história da África é feita ainda em 1988, através da PL nº 678, pelo Deputado Federal Paulo Renato Paim, onde propunha a inclusão da matéria História Geral da África e do Negro no Brasil como disciplina integrante do currículo escolar obrigatório. Posteriormente, a Senadora Benedita da Silva propôs a inclusão disciplina História e Cultura da África nos currículos. Tais projetos, embora não aprovados inicialmente foram importantes por trazerem as demandas que já se surgia no Movimento Negro, como afirma Oscar (2018):

Vale reafirmar que os parlamentares que traziam as reivindicações do Movimento Negro para o parlamento se valeram de estratégias para colocar em pauta as demandas coletivas, nesse sentido, a elaboração de um projeto de lei não era encarada como mérito individual, pois trazia consigo toda marca dos diferentes grupos que atuaram sempre em razão da causa da população negra. (OSCAR, 2018, p.42)

Antes de ser aprovada de fato a Lei 10.639/2003, houve também a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban, África do Sul, em 2001. No evento, o Brasil firmou acordos importantes, que foram fundamentais para pensar a necessidade de reparação para a população negra.

A Conferência de Durban fortaleceu a pressão do Movimento Negro que utilizou como estratégia o Projeto de Lei do deputado Humberto Costa, que já havia sido aprovada de forma tímida na Comissão de Educação, mas que foi arquivado por não ter sido eleito seu redator e não ter passado por outras comissões. A PL nº259 de 1999, foi desarquivada pelos deputados Esther Grossi (PT-RS) e Benhur Ferreira (PT-MS) se tornou posteriormente o texto da nossa Lei 10.639/2003.

O resgate do texto da PL nº 259 de 1999 foi responsável por assegurar a implementação da primeira Ação Afirmativa sancionada após a Conferência de Durban. O movimento negro nesse momento também buscou respaldo na Constituição Federal, através do artigo 242 ³⁴para conseguir a promulgação da Lei. Sua aprovação veio no governo do

³⁴ Art. 242. O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.

§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que efetivou o cumprimento de uma de suas promessas de campanha, no qual assumia o compromisso público com a luta da população negra.

Embora pouco se fale sobre o assunto, a Lei 10.639/2003 também é considerada uma forma de Ação Afirmativa, visto que se propõem em reparar as ausências da história da população negra nos currículos escolares, como aponta o próprio documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Essa ação afirmativa, que é a Lei 10.639/2003, também se apresenta como o resultado de uma discussão cara ao movimento negro, que é o reconhecimento da história da África para a valorização da identidade da população negra em nosso país. Essa discussão ela vai aparecer em diferentes momentos, atravessando a Frente Negra, o Teatro Experimental do Negro, a criação do Movimento Negro Unificado e chega ao final da década de 1990 onde planeja a construção da lei. Nessa perspectiva, Pereira e Silva (2016) vão dizer que:

Lei 10.639, sancionada em 2003 pelo Presidente da República – que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e institui a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira – tem especial importância para a divulgação/valorização do legado cultural africano que recebemos desde o século XVI, pois além de ampliar o parco conhecimento que temos dessa cultura, supõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações como o percurso histórico brasileiro. (PEREIRA E SILVA, 2016)

Consideremos a sua implementação como uma das maiores conquistas em termos de articulação do movimento Negro com o Estado, tendo em todo o processo participação direta de militantes do movimento. Damos ênfase a atuação de diferentes mulheres negras professoras que estiveram nesse processo, como a professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que foi responsável por redigir o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, além de ter sido a primeira pessoa negra a fazer parte do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O texto da lei, antes de sua aprovação recebeu dois vetos, que retirou parte do seu texto original. O primeiro veto foi a respeito de disponibilizar dez por cento dos conteúdos programáticos das disciplinas de História do Brasil e Educação Artística, para a aplicação dos conteúdos sobre a temática africana e afro-brasileira, sendo considerado inconstitucional. Já o segundo veto foi relacionado a necessidade de que os cursos de capacitação para professores, que deveriam ter o suporte da participação das entidades do movimento negro, universidades e outras instituições vinculadas ao tema. Esse segundo veto foi justificado por considerar que a LDB 9.394/96 não fazia menção em nenhum artigo a respeito de capacitação de professores.

No ano subsequente o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, que constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, deveriam ser implementadas em toda Educação Básica, porém devido a lei não apontar as etapas de ensino que deveriam atender as temáticas, o que muito passou a acontecer foi limitar a prática ao ensino de História. Sendo assim, por muito tempo vemos a Educação Infantil e as outras disciplinas do Ensino Fundamental as margens das discussões das relações étnico-raciais.

Outro desentendimento, em torno das diretrizes e da própria lei seria o papel da escola na sua implementação, isso porque criou-se a ideia que as temáticas apresentadas seriam de exclusivo interesse do Movimento Negro e da população negra. Sendo assim, deixando todo os outros agentes do ambiente escolar isentos da responsabilidade de cumpri-los. Nesse equívoco do papel da escola a respeito da implementação da lei, vimos nossa História da Educação permanecer na reprodução de um currículo que reforçava a supremacia branca, deixando de modo isolado as temáticas raciais apenas para as datas comemorativas.

Recentemente a Lei completou sua maioridade e ainda é um marco importante para pensar as relações étnico-raciais no campo da Educação. Embora tenha trazido um olhar para a necessidade de um currículo escolar que valorizasse a pluralidade étnica existente no nosso país e práticas pedagógicas que pudessem auxiliar no combate ao racismo, ainda hoje é

possível verificar uma resistência em desenvolver essas ações dentro de nossas escolas. Quando acontecem, as práticas ficam limitadas ao Dia da Consciência Negra³⁵.

Mesmo com 18 anos de sua implementação, Araújo (2021) vai dizer que “as escolas brasileiras não mudaram para recebê-la, e que é reflexo de toda uma construção advinda do racismo estrutural que permeia o Estado brasileiro” (ARAÚJO, 2021, p.286). Concordamos com o autor que nossas escolas seguem reproduzindo um ideal de educação pautados em valores eurocentrados, ignorando os demais aspectos de nossa cultura. Essa educação eurocêntrica, que Munanga (2005) reconhece como instrumento capaz de reproduzir os preconceitos enraizados em nossa sociedade.

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadão, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvidas, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. (MUNANGA, 2005, p.15)

Não foram poucas as iniciativas com o objetivo de promover a aplicação da lei, sendo pensadas oficinas para avaliar sua implementação. Suas ações e avaliações resultaram no Plano Nacional de Implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Dentre as metas que o Plano previa estavam: Incentivar a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Criar Programas de Formação Continuada Presencial, semipresencial e a distância de Gestores(as) e Profissionais da Educação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Incluir nas licenciaturas, com destaque para o curso de Pedagogia, temas relacionados à diversidade étnico-racial em seus currículos; Reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão de conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais e à história e cultura afro-brasileira e africana nas obras a serem avaliadas; entre outros.

Infelizmente com as recentes mudanças nas gestões, principalmente do Governo Federal, acabamos por ver o debate sobre as relações étnico-raciais perderem forças no

³⁵ O Dia da Consciência Negra foi adicionado ao calendário escolar pela alteração da LDB, em seu artigo 79. É comemorado no dia 20 de novembro e é uma data importante para reforçar a necessidade da luta contra o racismo no Brasil.

Ministério da Educação. Com isso, apenas estados e municípios passaram a assumir a responsabilidade por trazer essa discussão. Essa ausência de ações do Ministério da Educação traz prejuízos a toda uma trajetória de conquistas que já adquiridas pelo Movimento Negro.

Em análise recente Araújo (2021) apontou que embora o Plano Nacional de Implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais tenha adotado algumas importantes metas, ainda é necessário que essas sejam efetivamente aplicadas. A autora aponta que ainda há pontos importantes para um trabalho eficaz, tais como: um conceito de relações étnico-raciais; interdisciplinaridade dos conteúdos que trabalhem o combate ao racismo e a história da África e da cultura afro-brasileira; secretarias de educação estaduais e municipais criarem espaços institucionais para a implementação da lei; e qualificação das equipes dos Ministérios Públicos para atuarem na atuação pedagógica e eficiente da lei.

É importante considerar, como aponta Gomes (2008) “que a discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada no contexto de uma educação para as relações étnico-raciais” (GOMES, 2008, p. 81). A preocupação em torno de educar para relações étnico-raciais tem sido um desafio para inúmeros professores que de forma autônoma insistem em implementar a Lei 10.639/2003 em suas salas de aula.

Sabemos que a prática pedagógica para uma educação para relações étnico-raciais só será efetivada a partir de compromissos firmes das entidades públicas, oferecendo formação para os professores que contemplem as temáticas de História da África e de Cultura Afro-brasileira.

3.2 Professoras negras e a gerência de relações étnico-raciais na cidade do Rio de Janeiro

De modo geral ainda faltam caminhos a serem percorridos em torno da implementação da Lei 10.639/2003 em nossas escolas. Porém, retornando à atenção as professoras negras, podemos identificar que elas estão dentro desses espaços fazendo aos poucos o necessário para que haja uma educação antirracista para crianças e adolescentes em suas salas.

Como apontado no início do capítulo, nossos questionamentos eram em torno de como as professoras têm lidado com o racismo do cotidiano nas suas salas de aulas? De que

modo elas veem articulando práticas pedagógicas antirracistas? Há algum elemento institucional que tem as auxiliados na luta contra o racismo na escola?

Em diálogo com diferentes professoras negras que atuam na cidade do Rio de Janeiro, que atuam nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, conseguimos identificar algumas questões importantes, tais como a necessidade de práticas pedagógicas antirracistas, ausência de ações por parte das escolas para o cumprimento da Lei 10.639/2003, e diálogos e práticas racistas que permanecem sendo exercidas por professores e alunos.

Com a preocupação de assegurar que seus alunos tenham acesso a conteúdo ligados a história da África e da cultura afro-brasileira, além de valorizar a identidade negra, essas professoras têm criados suas estratégias, em alguns casos de modo isolado, para realizar práticas pedagógicas que estejam ligadas a Lei 10.639/2003. Nesses relatos ainda, conseguimos reconhecer que embora as escolas nas quais elas estivessem inseridas não tivessem nenhum tipo de ação nesse sentido, no momento que elas executavam seus planejamentos, não eram questionadas ou repreendidas.

As escolas e seus gestores, ao se posicionarem ou se silenciarem quando um professor realiza uma prática que valide os conteúdos que se estabelecem no artigo 26-B da LDB 9.394/96, assumem que de fato era para ocorrer esse tipo de prática, isso porque sabem que tais conteúdos são assegurados por lei. Porém, é visível que por desconhecimento ou a reprodução do racismo estrutural acabam não repensando suas práticas pedagógicas.

Ao longo desse estudo conseguimos reconhecer um trabalho de militância de professores negros em favor da discussão de uma educação para as relações étnico-raciais. A busca por uma escola que combate ao racismo tem feito que esses professores, principalmente mulheres negras deixassem suas atuações individuais e se articulassem de forma coletiva. Em nosso estudo conseguimos identificar o Coletivo Agbalá e Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (RECEN). Em ambos os grupos a preocupação de uma educação para as relações étnico-raciais é o principal enfoque.

A Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras (RECEN)³⁶ hoje é uma proposta de projeto de extensão, mas que nasce em 2015 a partir de articulação de pensadoras, pesquisadoras e ativistas negras, com o objetivo de potencializar práticas e metodologias para

³⁶ Ver: <https://redesetnoeducadoras.org/>

uma educação antirracista, interligando escola e universidade. A rede é formada atualmente por 120 mulheres negras educadoras e recentemente passou a compor a Rede CLACSO³⁷.

Já o coletivo Agbalá, embora não tenha um recorte específico de gênero, é formado hoje por um grupo majoritariamente de professoras negras. Criado em 2018 o grupo nasceu da necessidade de se discutir ações para o combate ao racismo em escolas cariocas. Esse coletivo passou a se reunir de forma não institucionalizada, discutindo pautas para a aplicação da Lei 10.639/ 2003 desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Suas discussões passaram a ser levadas para eventos acadêmicos, permitindo também uma articulação entre escola e universidade.

Na busca por uma escola antirracista e práticas pedagógicas que auxiliassem a valorização e o reconhecimento da cultura da população negra vemos surgir, no início de 2021 a GERER- Gerência de Relações Étnico-raciais. A gerência nasce parti dessa movimentação de professores e professoras que já viam se organizando em sala de aula em favor de uma educação antirracista. Instituída no dia 7 de janeiro de 2021, atua com os objetivos pensar e articular ações de caráter transversal e intersetorial, respaldadas pelas legislações vigentes que orientam o trabalho de implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, constituindo-se como um órgão de natureza consultiva, mediadora e de planejamento estratégico, que deve atuar de forma circular e mover-se através dos eixos Currículo, Formação e Projetos Intersetoriais.

A gerência assumiu papel importante em sua construção, pois passa a adotar o lugar de diálogo em tudo que é ligado a currículo, formação e projetos que possam ocorrer na cidade do Rio de Janeiro. Isso faz com que houvesse garantia que os três eixos estejam sendo pensados a partir de uma noção de uma educação antirracista e para a diversidade. É um marco importante, visto que é a primeira vez que vemos uma ação específica da educação articulando esses eixos de maneira estruturada.

Em reportagem disponibilizada no portal da cidade³⁸, podemos identificar, a partir do que foi apresentado, as seguintes preocupações: cumprimento da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008; cuidar de todos os segmentos étnico-raciais da sociedade; formação para os profissionais da educação; e articulação com outros setores. Sua construção é resultado de uma demanda que já vinha sendo sinalizada pelos professores e como resultado, traz a proposta de valorização dos conhecimentos e práticas que já vem sendo efetivados.

³⁷ Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais

³⁸ Ver: <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibenoticias?id=12223653>

A GERER é um órgão da Secretaria de Educação da Cidade, que está vinculada a Coordenadoria de Educação Integrada e Extra Curricular. Embora aparentemente seja uma ação da gestão atual, é válido reconhecer que sua implementação tem impacto direto no currículo escolar carioca, e vai de encontro ao que já se estabelecia no Plano Nacional de Implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, sendo um órgão específico para estabelecer ações de garantia ao cumprimento a Lei 10.639/2003.

Outras metas do Plano Nacional de Implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais são efetivadas a partir da criação da GERER, tais como: Regulamentação da Lei 10.639/03 em nível municipal; Criar Programas de Formação Continuada Presenciais, Semipresenciais e a Distância, para gestores e profissionais da educação; Reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão dos conteúdos referentes à Educação das Relações étnico-raciais e à história da cultura afro-brasileira; Divulgar experiências exemplares e as ações estratégicas que já vêm sendo desenvolvidas pela Secretaria de Educação, etc.

Em Carta Aberta disponibilizada para os profissionais da Educação da cidade do Rio de Janeiro, é possível identificar o reconhecimento de que a escola deve ser um espaço de combate de qualquer manifestação racista. A carta, que se apresenta em domínio público no site, e está disponível no ANEXO II desse trabalho, em um de seus fragmentos vai apontar que a gerência corresponde a um caminho institucional que já foi iniciado com a realização de uma série de ações pedagógicas em prol de uma educação antirracista e do combate às formas de discriminação e preconceito produzidas pelo racismo dentro dos ambientes escolares.

Ao pensar sua prática, a GERER vai estabelecer os seguintes objetivos: fomentar discussões e práticas pedagógicas orientadas pela Educação das Relações Étnico-Raciais; inspirar diálogos sobre as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas a partir da relação das Unidades Escolares com os territórios onde estão inseridas; orientar o desenvolvimento de ações que dialoguem com os valores civilizatórios afro-brasileiros e dos povos originários do Brasil; convidar as Unidades Escolares para ampliarem canais de escuta e de fala sensíveis, a fim de promover uma Educação mais Plural.

Como nosso foco nesse estudo é a atuação das professoras negras, podemos apontar que com a criação da GERER, suas práticas se fortalecem, visto que a gerência vem desenvolvendo políticas e pensando práticas para ser implementadas nos currículos dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A preocupação com o currículo parece ser o

principal interesse das ações da gerência, mas nosso questionamento em torno do protagonismo de professoras negras não se limita a somente ao reconhecimento de práticas pedagógicas antirracistas, mas também no modo que essas mulheres hoje passam a ser vistas dentro desses espaços que estão ligados ao campo da educação.

Se considerarmos as ações que estão disponíveis na página oficial da GERER veremos que as práticas pedagógicas também são ampliadas em formações para os demais profissionais da educação. Nossas professoras negras, muitas delas também pesquisadoras, assumem o protagonismo de estarem a frente de formar uma nova geração de professores, que de fato estejam articuladas as discussões para a educação das relações étnico-raciais.

A presença das professoras negras emerge o resultado de uma luta que envolve o reconhecimento da história da África e da cultura Afro-brasileira como um conhecimento válido a está nos currículos dos nossos alunos, mas também de toda uma trajetória de pesquisas em educação que permitiu que mulheres negras pensassem nas práticas e promovessem novos caminhos para nossas escolas.

O resultado das pesquisas que essas professoras negras realizaram através de suas práticas e a implementação da Lei 10.639/2003 permitiu que a GERER construísse um acervo digital composto por mais de 6 mil pesquisas, que perpassam a temática na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

Infelizmente não tivemos acesso a todas as pesquisas que fazem parte desse acervo digital, mas podemos citar algumas dessas pesquisas realizadas por professores que atuam na cidade do Rio de Janeiro, e principalmente mulheres negras. Dentre elas, citamos o trabalho de Nascimento (2012), Rodrigues (2014) e Oscar (2018).

A professora Nascimento (2012) em seu trabalho “*Aqui todos são iguais!: Uma análise sobre as Relações Étnico-raciais em escolas municipais do Rio de Janeiro*”, trouxe questões importantes para se pensar a realidade das escolas do Rio de Janeiro e como elas pensavam uma educação antirracista. Com o enfoque principalmente no Ensino Fundamental, a professora constatou ausências de práticas efetivas para a implementação da Lei 10.639/2003 em sala de aula.

Ainda nesse estudo, Nascimento (2012) faz uma análise do currículo implementado nas disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa, verificando quais seriam os conteúdos considerados válidos naquele período para os alunos do Ensino Fundamental. Em suma foi reconhecido que o currículo não mencionava a questão racial nas disciplinas de Língua Portuguesa, já em Geografia e História era possível observar a inserção dos conteúdos,

porém sem abrir brechas para uma discussão mais acentuada sobre a questão racial, como aponta:

De outra forma, percebemos a incoerência que cerca esta questão na rede educativa municipal carioca, pois, ao mesmo tempo em que o trato pedagógico sobre a questão racial, a partir de diálogos sobre a diversidade, aparece incluído no currículo oficial da rede, as mesmas abordagens não constam como habilidades a serem desenvolvidas nos descritores bimestrais recomendados, e enviados às escolas no período de realização das avaliações (segundo relatos dos próprios professores) mesmo que de forma indireta. (NASCIMENTO, 2012, p. 109)

O estudo de Nascimento (2012) traz o olhar da necessidade de revisão de um currículo para o Ensino Fundamental carioca, tendo como enfoque não somente a questão da diversidade, mas principalmente um currículo capaz de estar próximo das vivências e da história dos alunos que frequentam.

O trabalho de Rodrigues (2014) com enfoque no ensino de Artes nas escolas da cidade do Rio de Janeiro é um estudo que permite uma análise da situação da cidade após 10 anos de implementação da Lei 10.639/2003. Nele, o autor sinaliza sobre as ausências de mudanças no currículo e nos livros didáticos daquele período. Também é considerado como o Ensino de Artes tem auxiliado a reprodução de um padrão de sociedade eurocentrados e invisibilizando as produções africanas e afro-brasileiras.

Ainda nesse estudo, Rodrigues (2014) sinaliza que naquele período a cidade já vinha demonstrando abertura para as temáticas das relações étnico-raciais, porém o currículo do Ensino da Artes não acompanhava essa transição. Em conversa informal com outros professores da rede, o autor conseguiu observar a resistência em incluir conteúdos ligados a produção artística ligadas a África e a cultura afro-brasileira. Outro ponto que ele destaca é a falta de formação desses professores para trabalhar a temática em sala de aula.

Rodrigues (2014) ainda usa o conceito de racismo epistêmico para justificar essa rejeição em torno das produções culturais da população negra. Como ele aponta:

A partir dessa visão e da realidade do ensino atual de Arte podemos constatar que ainda se perpetua as raízes coloniais na transmissão e reformulação do conhecimento artístico. Ao escolher o que deve ser abordado em sala de aula, o sistema de ensino brasileiro ainda considera relevante apenas a produção europeia. Isso nos faz concluir que o processo de sobrepôr uma cultura sobre outra teve início nesse período histórico e a aculturação praticada pelos europeus sobre os povos indígenas e africanos ainda se reflete nos currículos brasileiros onde a cultura hegemônica se mantém. (RODRIGUES, 2014, p.109)

O estudo de Rodrigues (2014) consegue favorecer um olhar do momento que o currículo do Ensino de Artes se encontrava e os desafios para a implementação da lei 10.639/2003 nessa área de conhecimento. Seus apontamentos além de fazer uma denúncia, reforça a necessidade de repensar essas práticas.

Em estudo mais recente Oscar (2018), em sua dissertação de mestrado “*Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei nº. 10.639/2003 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal*”, se destaca por estar focado na primeira etapa da Educação Básica. O seu estudo permitiu a compreensão não somente para práticas pedagógica e a implementação da Lei em sala de aula, mas também o compromisso de algumas escolas.

Ainda no estudo realizado por Oscar (2018), com o enfoque na Educação Infantil, foram discutidos os modos como eram elencadas as escolas do Plano Pedagógico Anual (PPA) e se nesse haveria ou não espaço para práticas que tivessem como temática os eixos da Lei 10.639/2003. A resistência de muitas escolas em trabalhar a temática também é exposta através dos relatos das professoras entrevistadas, mas também outros relatos apontavam que os PPAs vinham sendo estratégias usadas para inserir o tema no contexto da Educação Infantil, como apontado no trecho a seguir:

Contudo, podemos perceber que a temática da diversidade, especificamente no ano de 2015 não se configurou como atendimento exclusivo à proposta da Secretaria, mas já vinha sendo proposta pelas professoras anteriormente, seja em projetos anteriores, ou em projetos paralelos. Desse modo, compreende-se que antes essas práticas estavam invisibilizadas, sendo a proposta do PPA uma possibilidade de exposição desse trabalho. (OSCAR, 2018, p. 160)

A invisibilidade das questões étnico-raciais no currículo das escolas cariocas aparece tanto no estudo de Nascimento (2012) como no de Oscar (2018), embora estivessem com enfoque em etapas diferentes da Educação. Esses e outros estudos foram fundamentais para reconhecer que seria necessárias mudanças no modo como se entendia a escola na cidade do Rio de Janeiro e caminhos para repensar o currículo.

Quanto currículo, podemos considerar a partir das discussões de Lopes e Macedo (2018), que esse é um elemento que envolve vários aspectos do processo educativo, sendo assim sua definição não é simples ou fácil de ser feita. Para as autoras, currículo é muito além do que um plano de aprendizagem, que possuem grade curricular, horários ou disciplina, é também um elemento político que estabelece uma relação de poder.

Se currículo é um elemento político é válido reconhecer as seguintes questões: quem definiu o que é útil de ser aprendido? Para quem tal conhecimento é útil? Quais experiências ou conteúdo devem ser considerados na grade curricular das disciplinas? Essas e outras questões permeiam não só a discussão do currículo, mas as ausências que se estabelecem ao defini-lo.

No Brasil o debate sobre o currículo que surge em 1920 aparece aliado a imagem de escola como elemento de controle social. Logo, o que se tinha estabelecido como currículo

sempre partiu da perspectiva do que se esperava daquela sociedade. Tal fato não se estabelece somente esse período, mas segue em diferentes momentos da nossa história da educação. Ainda no Movimento Escola Nova o entendimento de currículo passa a ser de instrumento para minimização das desigualdades sociais, a fim de construir uma sociedade mais justa e democrática.

No caso dos estudos dos professores que analisaram a cidade do Rio de Janeiro, podemos ver que dentro do currículo naqueles períodos havia as ausências de temas ligados a História da África e cultura afro-brasileira, estabelecendo uma relação de poder aos conteúdos eurocentrados, como foi o caso da disciplina de Artes, apontada por Rodrigues (2014).

Lopes e Macedo (2018) ao pensar o currículo nos ajuda a problematizar a questão do que tem sido ensinado nas nossas escolas e os interesses que se estabelecem a partir dessa relação. Para elas há necessidade de se pensar o currículo de forma aberta, permitindo que o educando se compreenda como sujeito em seu mundo, alinhando seus olhares para os ensinamentos de Paulo Freire.

Na análise do que é importante para o currículo Lopes e Macedo (2018) ainda utilizam dos estudos de Stuart Hall para pensar a cultura, reconhecendo que “aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação” (LOPES e MACEDO, 2018, p. 202). A aqui podemos pensar em qual tem sido o papel da escola ao ignorar a cultura afro-brasileira e somente ensinar um único modelo de cultura? O que tem sido eleito como cultura e reproduzido em nossas práticas pedagógica?

Infelizmente o que os estudos nos apontam é que as nossas escolas cariocas até aqueles momentos insistiam em estabelecer uma grade curricular, ou um modelo de currículo que excluía a identidade, cultura e vivência da população negra. Ao nos deparar com os trabalhos que apontam para uma individualidade de professores que lutaram para a inserção desses conteúdos em sala de aula, reconhecemos o desafio político e pedagógico que se estabelece ao longo dos anos para pensar currículo em nossa cidade.

Retornando ao acervo, destacamos outras professoras negras realizaram outras pesquisas que permitiram um olhar de como as escolas têm se posicionado frente as questões das relações étnico-raciais. Pesquisas em torno da estética da criança negra, autoestima, formas de aprendizagem e práticas para a valorização da cultura negra, embora não estivessem diretamente atreladas a questão do currículo oferecendo grandes subsídios para pensar a GERER e promover novos caminhos.

Essas professoras negras, muitas ingressantes do sistema de reserva de vagas, promovem uma quebra de paradigma em torno da prática docente, construindo novos saberes

e aproximando o modelo que se tinha de escola a um possível espaço para a construção de uma futura escola antirracista de fato.

É válido destacar que a GERER não é a primeira iniciativa de trabalho para o combate ao racismo nas escolas da cidade do Rio de Janeiro, isso porque em 2016 foi implementado o projeto *Rio Escola Sem Preconceito*, que tinha como o objetivo de fomentar a universalização do respeito à dignidade humana e às diferenças culturais, étnicas, religiosas, de diversidade sexual e outras. O projeto que tinha como eixos relações étnico-raciais, diversidade, convivência e práticas sociais, embora tivesse uma boa ideologia, teve pouca divulgação, durando apenas dois anos de atuação.

O que difere o projeto *Rio Escola Sem Preconceito* da GERER é o caráter institucional de cada um deles. Ambos foram ligados a educação, porém o projeto se limita a uma ação específica, designada apenas ao Ensino Fundamental. Já a GERER é um órgão, que mesmo vinculado à secretaria possui uma autonomia, verbas próprias e se articula em toda educação básica.

Como Araújo (2021) aponta “é fundamental que as Secretarias de Educação estaduais e municipais criem espaços institucionais com equipes qualificadas e dotação orçamentária específica para a implementação da Lei 10639” (ARAÚJO, 2021, p.291). Ter a implementação da GERER é está garantindo a efetivação do Plano para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico- raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Dentre os documentos norteadores disponíveis no site da GERER podemos identificar: Ciganos Documento Orientador para os Sistemas de Ensino; Declaração de Durban; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Parecer CNE/CP 08/2012; Estatuto da Igualdade Racial; 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, entre outros.

Esses documentos citados acima são fundamentais para que as escolas cariocas possam iniciar seus trabalhos na busca por uma educação antirracista e práticas de valorização da identidade negra. É claro também é necessário que haja formações que permitam que professores e gestores se atualizem em torno da discussão e repensem o modo que estão organizando os planejamentos de suas ações.

Retornando as discussões de currículo que aparece nos trabalhos de Nascimento (2012), Rodrigues (201) e Oscar (2018) podemos identificar que em 2021, após a criação da GERER, há uma mudança na matriz curricular da educação carioca, passando a trazer no documento, considerando as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 sendo incluídas em toda a educação básica. Outro detalhe é na mudança do próprio currículo do Ensino Fundamental que passa a incluir a temática em todas as disciplinas, não se limitando ao ensino de História.

Analisado a atuação das professoras negras e da GERER no eixo de formação foi possível verificar que houve em diferentes momentos o protagonismo dessas mulheres, realizando uma interlocução entre teoria e as práticas já realizadas nas salas de aula. Ao longo de 2021 foram realizadas em média 10 formações e uma jornada que tiveram como temática a educação para as relações étnico-raciais. Nelas nossas professoras puderam discorrer assuntos como os *Impactos da Formação em Educação das Relações Étnico- Raciais na Prática dos Professores, Território e Identidade: A pequena África como Espaço Educador, e O que há em nós da África*.

Destacamos que ao longo das formações oferecidas, a GERER oportunizou 2 diálogos específicos de professoras negras, sendo esses *Professoras Antirracistas Organizadas e Professoras Negras: Escrivências na sala de aula*. Também foi possibilitado um diálogo com professoras indígenas. Nesses diálogos foram considerados as histórias dessas mulheres que estão em sala atuando, garantindo um espaço de escuta, mobilização e organização das pautas das relações étnico-raciais, efetivando a prática que já vinha ocorrendo por diferentes movimentos de professores na cidade.

Quanto retornamos o nosso olhar as preocupações da GERER no combate ao racismo vemos que eles sinalizam para o racismo estrutural em nossa sociedade e a necessidade de minimizá-los com as ações educacionais. Porém, consideramos, como apontado no início desse capítulo que o racismo do cotidiano ele está diretamente implicado no contexto da sala de aula.

Considerar o racismo do cotidiano na execução das ações e práticas das professoras negras e propriamente da GERER é reconhecer que nas nossas escolas foram naturalizados alguns comportamentos que influenciam diretamente na autoestima dos alunos negros e em seu desempenho escolar. Sendo assim, ao trazer o conteúdo de Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, nossas escolas podem conduzir um grupo de alunos a superação dessas práticas racistas que foram em algum momento naturalizadas.

É importante dizer que esse racismo do cotidiano não se limita aos alunos negros, sendo estendidos a professores e gestores negros, que muitas vezes são questionados direta ou

indiretamente pelas suas posições. A ausência de conhecimento da cultura negra e da valorização da população negra é que tem feito com que permaneça essas práticas racistas. Como aponta Silva (2010)

O estudo da história da África beneficia tanto indivíduos negros quanto não negros, ao passo que os negros podem assumir seu papel de protagonistas da história perante a sociedade, se sentindo valorizados, visibilizados e livres para a apropriação de seu pertencimento racial de forma positiva; e os não negros se tornam capazes de deslocarem o olhar do seu próprio mundo, de modo enxergarem o mundo dos outros que lhes são diferentes. (SILVA, 2010, p.42)

Concordamos com Silva (2010) que ao introduzir a lei 10.639/2003 nos currículos das nossas escolas favoreceremos tanto a população negra, que aprende a valorizar sua história e identidade, como também para a população não negra que passa a reconhecer outras culturas e a aprender a valorizar as múltiplas identidades raciais existentes em nosso país.

Ainda considerando o racismo, embora a GERER não tenha feito sinalização específica a respeito do assunto, é válido considerar também que ao colocar as professoras negras como enfoque auxilia no combate ao racismo institucional.³⁹ Isso porque geralmente a população negra fica a margens dos cargos de poder. Ao permitir que essas professoras estejam a frente de ações de formação, currículo e projeto, favorece que haja uma naturalização da presença da população negra em todos os cargos e setores, não mais destinando apenas as pessoas brancas.

Com dados coletados no perfil da GERER, pudemos identificar as ações efetivadas nos eixos currículo, formação e projeto intersetoriais, em seu primeiro ano de atuação. Essas ações nos permitem vislumbrar o que já começa a ser traçado em termo de políticas educacionais para a educação das relações étnico-raciais.

No que diz respeito ao currículo a gerência realizou consultoria e revisão dos materiais oficiais da cidade, desde a Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, incluído a Educação de Jovens e Adultos. Também ampliaram as referências sobre cultura africana, afro-brasileira e indígena nos materiais didáticos ao longo do ano e entregaram 3 fascículos de material com proposta e práticas de educação para as relações étnico- raciais.

Quanto a formação a gerência realizou aproximadamente 150 aulas com a temática de relações étnico-raciais como transversal nas diferentes áreas de conhecimento; 13 aulas exclusivas sobre relações étnico-raciais; 40 encontros formativos; atingiu cerca de 5900 profissionais da educação e alunos através das formações; e auxiliou na acolhida de mais de mil professores que ingressaram na cidade em 2021.

³⁹ O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas, tais como em sistemas e agendas educativas, mercado de trabalho, justiça, etc. (KILOMBA, 2019, p. 77 e 78).

Já no campo de projetos intersetoriais a gerência conseguiu articular grupos de estudo com mais de 30 profissionais da educação. Ofereceu premiação as pesquisas sobre temas ligados a cultura afro-brasileira e desenvolveu encontros formativos com outras cidades, tais como Queimados, Paty do Alferes, São Paulo, Campinas, entre outros. Na bienal do livro orientou 1543 escolas, destinou 20% da verba para aquisição de livros para a educação das relações étnico-raciais e sugeriu mais de 200 títulos com a temática. Também promoveu exposições com os temas “*Mulheres e Ciência*” e “*Enciclopédia Negra*”. Por fim realizou a I Jornada de educação das relações étnico-raciais, alcançando cerca de 2900 profissionais da educação.

Esses resultados mostram como um movimento promovido por professores negros foi capaz de reestruturar o entendimento do que é educação na cidade do Rio de Janeiro. Sabemos que hoje podemos esperar que mais ações sejam movidas em prol da educação para as relações étnico-raciais em nossas escolas, tendo respaldo institucional e verbas para essa efetivação.

É preciso ainda pensar possibilidades para a permanência efetiva da GERER e como trazer nossas professoras negras para que estejam ainda mais atuantes nesse processo de construção de novas perspectivas educativas. Sugerimos como possibilidade, além da premiação já oferecida atualmente como incentivo a pesquisas em torno da temática da cultura afro-brasileira, a disposição de 20% das bolsas destinadas a pesquisa para estudo ligados a práticas pedagógicas que se alinhem as leis 10.639/2002 e 11.645/2008.

Elencamos formação continuada ocorrendo por bimestre, tendo atuação específica para cada etapa da educação carioca (Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA). Consideramos também importante a realização de rodas de conversas com esses professores para discutir o que já vem sendo realizado em sala e listarem possíveis ações, criando um guia de orientação para as relações étnico-raciais específico da cidade, no qual outros professores de outros lugares do nosso país também possam ter acesso.

No que tange a institucionalização, sugerimos que possa ser ampliado o quadro de profissionais que atuem na GERER, sendo colocadas pequenas equipes em cada uma das CREs a fim de monitorar as ações e desenvolver atividades específicas para a região, reconhecendo as especificidades locais, entendendo que locais com mais escolas periféricas exigem mais atuação em termos de conteúdo e projetos que tragam o resgate e valorização da cultura negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar até aqui não foi tarefa fácil. Mais que realizar a pesquisa, precisamos de equilíbrio, saúde e muita confiança no que estávamos realizando. Isso porque atravessamos nesse período a pandemia da COVID- 19 que ainda nos assola. Lidar com o isolamento, com as perdas e principalmente com a atenção para nos manter saudáveis mexeu inúmeras vezes com nossa mente, fazendo com que várias vezes o trabalho fosse interrompido. Entregamos aqui uma pesquisa possível, no qual esse atravessamento a fizeram parte.

No período de construção da pesquisa reconhecemos que houve necessidade de recuar e repensar os caminhos que estávamos seguindo. Nosso desafio parte desde a ausência de referenciais teóricos que nos auxiliassem na produção do texto, como também a metodologia que estávamos aplicando para sua conclusão. Revisamos nosso quadro teórico, distanciamos de algumas questões que nos saltavam os olhos no projeto e recomeçamos a enxergar o principal, as mulheres negras professoras.

Como dito na apresentação desse trabalho, foi preciso desconhecer o familiar, e em alguns momentos, desconfiar dele também, para que pudéssemos deixar aparecer aquilo que ainda não havia aparecido. Chegamos a acreditar que talvez estivemos circulando no mesmo lugar, sem encontrar um caminho para finalizar o que tínhamos programado.

Nossa pesquisa enfrentou um dos maiores desafios, preencher a lacuna que nos impedia de enxergar as mulheres negras na história da educação. As nossas fontes não nos mostravam explicitamente onde estavam essas mulheres negras, principalmente nos cursos do magistério. As pesquisas de história da educação nos mostravam somente um modelo de professora, que é o mesmo que se construiu até a década de 1930.

O que sabíamos era que as professoras negras tinham ingressado de forma expressiva no magistério nos anos de 1990, porém faltava reconhecer esse espaço entre 1930 a 1990. Retornamos as leituras inúmeras vezes, tentamos identificar estudos que trouxessem a palavra professora negra como enfoque, mas infelizmente nada nos auxiliava nessa identificação. Foi preciso recuar e perceber o que não estava dito, dentre isso, a mudança do perfil das professoras na década de 1940, a ampliação da oferta de vagas em escolas de educação básica no subúrbio e também a ampliação de colégio de formação de professores para zonas periféricas. Só aí conseguimos começar a traçar onde poderiam estar essas professoras.

De fato, nossa História da Educação infelizmente tem apagado a presença negra nas nossas escolas. Não somente como alunos, como já tínhamos apontado na introdução desse

estudo, mas também como professores. É necessário hoje que haja mais pesquisas com recorte racial nesse campo, para que possamos enxergar a presença negra na construção de uma nova escola.

Destacamos também, ao longo da pesquisa, a importância das Ações Afirmativas, nesse caso, da reserva de vagas em concurso público para garantir o acesso de professores negros. Ao trazer o cargo de Professor de Educação Infantil, cargo onde a presença feminina é mais expressiva, conseguimos verificar que o número de mulheres negras aprovadas pelo sistema foi grande. Há de se reconhecer que nosso trabalho não conseguiu indicar as que ingressaram como ampla concorrência, mas que eram mulheres negras também.

As ações afirmativas que vem sendo uma luta constante do movimento negro têm auxiliado que essas pessoas negras tenham acesso a lugares as quais antes era impedido. No caso das professoras negras, não podemos dizer que a reserva de vaga permitiu esse acesso, visto que elas têm ingressado aos poucos na carreira do magistério, mas sim possibilitou a ampliação das oportunidades, permitindo que elas concorressem em duas listagens, favorecendo suas chances de ingresso.

Ainda nas tensões dessa pesquisa, precisamos sair da zona de conforto e limitação que nos cercava durante a criação do projeto, para então entrarmos no que de fato seria o trabalho. Saímos da discussão do que é racismo e entramos para a discussão do papel da educação na busca da minimização dele. Nós debruçamos na Lei 10.639/2003 e enxergamos que mesmo com quase 20 anos de implementação, a serem completados em 2023, a lei ainda não atingiu sua totalidade nos nossos sistemas de ensino.

É válido dizer que nosso estudo reforçou que para haver de fato implementação da lei 10.639/2003 nas salas de aula precisamos que haja mais ações voltadas à formação de professores e mais verbas destinadas a compra de material pedagógico e outros recursos que possam auxiliar na divulgação da lei.

Encontramos, a luz do movimento de professoras negras da cidade do Rio de Janeiro, mobilizações em torno da efetivação da lei no currículo e práticas que foram, em muitas vezes, pensadas de forma isolada. Vimos que a produção acadêmica dessas professoras além de construir um grande acervo, favoreceu a discussão em torno do currículo, práticas e projeto que perpassam toda a Educação Básica.

Embora os desafios, encontramos através dessa pesquisa caminhos para a superação do racismo do cotidiano e institucional, através da institucionalização das ações para a implementação da lei 10.639/2003. A GERER nos apresenta uma possibilidade de novas

perspectiva para a educação carioca e um protagonismo de professoras negras no pensar essas escolas.

Sinalizamos aqui a necessidade de reconhecer que a GERER não pode ser um órgão pensado de forma provisória, mas que demanda ter ainda mais espaço na sua atuação. Se possível, que se haja monitoramento das ações, mas também ampliação das esferas, permitindo um diálogo da educação com outras áreas, como saúde, assistência social, entre outros.

Às mulheres negras professoras que atuam na cidade do Rio de Janeiro deixamos o nosso agradecimento pela constante luta em prol de uma educação para as relações étnico-raciais, valorizando as especificidades existentes em nossa sociedade e cultura. Para quem ainda atua na cidade, mas também é pesquisadora, pedimos para que continuem a produzir estudos que marquem suas práticas, as avaliações, as intervenções e principalmente o que estamos conquistando em todo de educação.

Antes de finalizar, recorremos a Sueli Carneiro ao lembrar que as mulheres negras estão em movimento, e é esse movimento que nos permite sonhar com um novo olhar para nossa escola, alunos e práticas pedagógica. Esse movimento que cresce em nossa cidade nos faz esperar para uma sociedade na qual os efeitos do racismo sejam minimizados.

Ao encerrarmos, fica a certeza de que a construção deste estudo não se finda aqui. Acreditamos que deixamos caminhos para novos diálogos e quando preciso for, para retornarmos ao que foi produzido e reavaliar o que ainda precisa ser construído.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: A paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Femininos plurais., 2019.
- ALMEIDA, Antônio B. SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n.2, p. 234-246, 2016.
- ALMEIDA, Giane E. S. ALVES, Claudia M. C. Educação escolar de mulheres negras: interdições históricas. **Revista Educacional em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 81-106, 2011.
- ALVES, Christiane Luci Bezerra et al. Padrão de inserção da mulher negra no mercado de trabalho nordestino: notas para o período 2005-2014. **Redes** (St. Cruz do Sul Online), Santa Cruz do Sul, v. 25, p. 2713-2736, dez. 2020. ISSN 1982-6745. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/15382>>. Acesso em: 26 jul. 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/redes.v25i0.15382>.
- ALVES, Alda Judith . A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n.81, 1992.
- ANDREWS, George Reid. **Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)**. Trad. Magda Lopes; Revisão Técnica e Apresentação Maria Ligia Coelho Prado. Bauru: Editora EDUSC, 1998.
- ANDREWS, George Reid. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. **Estudos Avançados**, v.11, n. 30, 95-115, 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8998>>. Acesso em: 10 ago 2020.
- ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar? **Revista Docência da Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 5, n.2, 2021.
- BARCELOS, Luiz Claudio. Educação e Desigualdade Raciais no Brasil. **Cader. Pesq.**, São Paulo, n.86, p.15-24, 1993. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/935/940>> Acesso em: 21 jul. 2021.
- BENTO, Maria Aparecida S. A Mulher Negra no Mercado de Trabalho. **Estudos Feminista**, ano 3, n. 2, 2 sem., 1995.
- BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União. Poder Executivo**, Brasília, DF, 10 jun.2014.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo, Selo Negro, 2011.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento. **Estudos Avançados**, v.17, n.49, 2003.
- CRI. **Articulação para o Combate ao Racismo Institucional**. Identificação e abordagem do racismo institucional. Brasília: CRI, 2006.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raças e classes**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARIA, Iolanda Pinto de. Cotas Raciais em Concurso Público: O ingresso na carreira docente. **Revista Diálogo**, Canoas, n. 32, 2016.

FERNANDES, Jorge. **Da trajetória escolar ao sucesso profissional**: narrativa de professoras e professores negros. Curitiba: Appris, 2017.

FERREIRA, Gianmarco Lurdes. QUEIROZ, Marco Vinicius Lustosa. A Trajetória da teoria crítica da raça: História, conceitos e reflexões para pensar o Brasil. **Teoria Jurídica Contemporânea** PPGD/UFRJ, v. 3, n.1, p. 201-229, jan-jun, 2018. ISSN 2526-0464. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/18291/12545>> Acesso em 20 jun. 2019.

FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método de entender as culturas (escolares) locais**. Universidade da Madeira, 2001.

FONSECA, Marcus Vinicius. BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **A história da educação dos negros no Brasil** (Orgs.). Niterói: EdUFF, 2016.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo**. Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. Páginas:67- 89.

GOMES, Nilma Lino **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rj: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Dossiê Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas • **Educ. rev.**, n.47, Mar 2013.

GOMES, Nilma Educação de Jovens e Adultos e a questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005. P. 87- 104.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GONZALEZ, L. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, M. (Org.) **O lugar da mulher**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. P. 29-47

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. RIOS, Flavia. SOTERO, Edilza. Coletivos negros e novas identidades raciais. Dossiê Raça, Desigualdades E Políticas De Inclusão, **Novos estud. CEBRAP**, n. 39, v.2, 2020.

HASENALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 8 ed. Rio de Janeiro: Roa dos Tempos, 2019.

KILOMA, Grada. **Memórias da plantação- episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. Ied. Rio de Janeiro: Cobogó, 2009.

LIMA, Fábio Souza C. **As Normalistas Chegam ao Subúrbio a História da Escola Normal Carmela Dutra**: Da criação à autonomia administrativa (1946 – 1953). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2015.

LOCATELLI, Cleomar. DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Quem são os atuais estudantes das Licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 3, jul./set., 2019. Disponível em:

<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12767/0>> Acesso em 22 jul. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2018.

LOPES, Sonia de Castro. Políticas de Formação de Professores nos Anos 1950: Problematizando os Anos Dourados do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. **Cadernos de História da Educação**, v. 12, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22912/12421>> Acesso em: 21 jul 2021.

MACHADO, Lúcia Helena de Assis. **Professores negro, experiências de discriminação, de racismo e pedagogias antirracistas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2007.

MARCONDES, Mariana Mazzini [et al] (Org). **Dossiê Mulheres Negras**: Retrato das Condições de Vida das Mulheres Negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

MELLO, Luiz. RESENDE, Ubiratan Pereira de. Concurso públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: os desafios para candidatas/os negras/os. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, n. 1, 2019.

MENDES, Adriana Pereira (org). **Dossiê Mulher 2020** [Livro eletrônico]. 15. ed. Rio de Janeiro: Instituto de Segurança Pública, 2020.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MULLER, Maria Lucia Rodrigues. **A cor da escola**: imagens da Primeira República. Cuiabá: EDUFMT/Entrelinhas, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ed. Ver. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
RIBEIRO, B. T. ; GARCEZ, P. M. Sociolinguística Interacional. São Paulo: Edições Loyola, [1964] 2002.

NASCIMENTO, Cleonice Ferreira do. **História de vida de professoras negras**: trajetória de sucesso. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

NASCIMENTO, Luciana Guimarães. **“Aqui todos são iguais!”**: Uma Análise Sobre As Relações Étnico-Raciais Em Escolas Municipais Do Rio De Janeiro. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.

NUNES, Sylvia da Silveira. **Racismo Contra Negros**: Um estudo sobre preconceito sutil. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Iolanda de. A construção social e histórica do racismo e suas repercussões na educação contemporânea (257- 281). **Cadernos Penesb** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF(n.9) (dezembro 2007) Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/Quartet, 2007.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Cor e Magistério** (org). Rio de Janeiro : Quartet ; Niterói, RJ : EDUFF, 2006.

OLIVEIRA, Arlete dos Santos. **Mulheres negras e educadoras**: de amas-de-leites a professoras. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OSCAR, Joana Elisa Costa. **Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei nº. 10.639/2003 na educação infantil**: prática pedagógica em interface com a política pública municipal. (Dissertação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PALLONE, Simone. Diferenciando subúrbio de periferia. **Cienc. Cult.** , São Paulo, v. 57, n. 2, 2005.

PALMA, Vanessa C. L C.F. **Educação, Democracia e Inclusão Racial**: análise da efetividade da Lei de Cotas para negros em concursos docentes e de Universidades de Federais. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. Disponível em: <<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>> Acesso em: 24 mar 2020.

PENA, Grace. V. M. FRIEDICH, Denise. B. SILVA, Morzart, L. **A política de cotas étnico-raciais para concurso público de ensino superior**. Barborói, Santa Cruz do Sul, Edição especial, n.47, 2016.

PEREIRA, Amilcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a lei 10.639/2003: Da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, 2016.

PEREIRA, Priscila Nunes. **Negras, professoras e cotistas**: saberes construídos na luta pelo exercício da docência. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

REIS, Maria Glareth Gonçalves. **Mulheres, Negras e Professoras**: suas histórias de vida. Campos dos Goytacases, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro**. 1 ed. São Paulo: Companhia de Letras, 2018.

RODRIGUES, Marcelino Euzebio. **Silenciando a cor:** o trato pedagógico da cultura afro-brasileira no ensino de artes do Município do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ROLNIK, Raquel. **O que é periferia?** Entrevista à Revista Continuum/ Itaú Cultural, 2016.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados (Org.). MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2a ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Gerilza da Silva. CANUTO, Ellen C. A S. **A Mulher Negra na Sociedade Brasileira.** Anais IV CONEDU, 2019.

SARDENBERG, Cecília, M. B. **Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista,** 2006. 12 F Artigo. NEIM/UFBA, Bahia, 2006.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 117, p. 219-246, 2002.

SODRÉ, M. (2012). **Reinventando a Educação:** diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes.

SOUZA, Arivaldo Santos de. Racismo institucional: Para compreender o conceito. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 77-88, fev. 2011. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/275>>. Acesso em: 06 jan. 2020.

THEODORO, M. (org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 após a abolição.** Brasília: IPEA, 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/imagens/stories/Livo_desigualdadesraciais.pdf> Acesso em: 20 set. 2020.

WERNECK, Jurema. **Nossos passos vêm de longe!** Movimento de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. I; Vents d'Ouest: Mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux. Genève: Graduate Institute Publications, 2009.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. ESTEVAM, Vanessa da Silva O estudo da representatividade racial e de gênero nos cursos de licenciatura dos institutos federais de Minas Gerais. **Laplage em Revista**, v. 2, n. 3, p. 84-99, 2016.

ANEXO A- Edital Concurso Para Professor Prefeitura Do Rio De Janeiro

(*) Edital SMA nº 81, de 22 de maio de 2015.

**REGULAMENTA O
CONCURSO PÚBLICO
PARA PROVIMENTO NO
CARGO DE PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO
INFANTIL, DO QUADRO
PERMANENTE DE
PESSOAL DO MUNICÍPIO
DO RIO DE JANEIRO, NO
ÂMBITO DA
SECRETARIA
MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO.**

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO, no uso das atribuições que lhes são conferidas pela legislação em vigor, e tendo em vista o processo 07/003.544/2013 e, em conformidade com o disposto na Resolução SMA Nº 1640, de 28 de dezembro de 2010, torna público que fará realizar o *Concurso Público para provimento de cargos de Professor de Educação Infantil* do Quadro Permanente de Pessoal do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

I- DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1. Do Cargo

O Concurso destina-se à seleção de candidatos para o preenchimento de vagas no cargo efetivo de **Professor de Educação Infantil**, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

2. Da Escolaridade, do Vencimento, da Carga Horária e da Taxa de Inscrição

Qualificação (Escolaridade)	Mínima	Exigida	Vencimento	Carga Horária Semanal	Taxa de Inscrição
<ul style="list-style-type: none"> • Nível Médio - Curso Modalidade Normal <u>ou</u> • Curso Normal Superior <u>ou</u> • Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação paradocência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ou específica para Educação Infantil. 			R\$ 3.515,87	40h	R\$ 70,00

2.1 será acrescido ao vencimento:

- bônus cultura (Lei nº 3438/2002) R\$ 150,55
- auxílio-transporte (Decreto nº 17.110/98) R\$ 149,60
- benefício alimentação de acordo com o Decreto 35098/2012

3. Das vagas

- 3.1 a distribuição das vagas será por Coordenadoria Regional de Educação - CRE, conforme consta do quadro abaixo:

CRE	VAGAS			BAIRROS DE ABRANGÊNCIA
	R	NI	PD	
1ª	7	2	1	Praça Mauá, Gamboa, Santo Cristo, Caju, Centro, Cidade Nova, Bairro de Fátima, Estácio, Santa Teresa, Rio Comprido, São Cristóvão, Catumbi, Mangueira, Benfica e Paquetá.
2ª	7	2	1	Glória, Flamengo, Laranjeiras, Catete, Urca, Cosme Velho, Botafogo, Humaitá, Praia Vermelha, Leme, Copacabana, Ipanema, São Conrado, Rocinha, Vidigal, Gávea, Leblon, Jardim Botânico, Horto, Alto da Boa Vista, Tijuca, Praça da Bandeira, Vila Isabel, Andaraí e Grajaú.
3ª	7	2	1	Higienópolis, Engenho Novo, Rocha, Riachuelo, Del Castilho, Méier, Maria da Graça, Inhaúma, Engenho da Rainha, Tomás Coelho, Bonsucesso, Piedade, Sampaio, Jacaré, Cachambi, Todos os Santos, Pilares, Lins, Engenho de Dentro, Água Santa, Encantado, Abolição, Jacarezinho e Alemão.
4ª	7	2	1	Manguinhos, Bonsucesso, Maré, Ramos, Olaria, Penha, Brás de Pina, Vila da Penha, Cordovil, Parada de Lucas, Vigário Geral e Jardim América.
5ª	7	2	1	Vicente de Carvalho, Vila Kosmos, Vila da Penha, Irajá, Vista Alegre, Vaz Lobo, Colégio, Marechal Hermes, Rocha Miranda, Turiaçu, Oswaldo Cruz, Bento Ribeiro, Guadalupe, Madureira, Honório Gurgel, Campinho, Quintino, Cavalcante e Cascadura.
6ª	7	2	1	Parque Anchieta, Anchieta, Ricardo de Albuquerque, Guadalupe, Acari, Coelho Neto, Irajá, Honório Gurgel, Costa Barros, Pavuna e Barros Filho
7ª	7	2	1	Barra da Tijuca, Itanhangá, Vargem Pequena, Vargem Grande, Recreio dos Bandeirantes, Jacarepaguá, Taquara, Cidade de Deus, Freguesia, Rio das Pedras, Tanque, Curicica, Pechincha, Praça Seca e Vila Valqueire.
8ª	7	2	1	Guadalupe, Deodoro, Padre Miguel, Bangu, Senador Camará, Jabour, Santíssimo, Guilherme da Silveira, Vila Kennedy, Vila Militar, Jardim Sulacap, Magalhães Bastos e Realengo.
9ª	7	2	1	Inhoaíba, Campo Grande, Cosmos, Santíssimo, Augusto Vasconcelos e Benjamin Dumont.

10^a	7	2	1	Santa Cruz, Paciência, Cosmos, São Fernando, Guaratiba, Ilha de Guaratiba, Barra de Guaratiba, Pedra de Guaratiba, Sepetiba e JardimMaravilha.
11^a	7	2	1	Ilha do Governador
TOTAL	77	22	11	

(*) VAGAS LEGENDA

R = Vagas Regulares -

NI = Vagas Negros e Índios

PD = Vagas Pessoa com Deficiência

3.2 *As vagas reservadas a pessoa com deficiência e a negros e índios, caso não preenchidas, serão revertidas para o quadro de vagas regulares, observando a Coordenadoria Geral de Educação - CRE que deu origem à(s) respectiva(s) vaga(s)..*

4- Das Atribuições

4.1 Descrição Sumária

- Planejar, executar e avaliar, junto com os demais profissionais docentes e equipe de direção, as atividades da unidade de Educação Infantil e propiciar condições para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças.

4.2 Responsabilidades Genéricas

- manter-se atualizado quanto às modernas técnicas profissionais;
- responsabilizar-se pelo planejamento, requisição e manutenção do suprimento necessário à realização das atividades;
- orientar os profissionais responsáveis pela higienização e limpeza do ambiente e dependências sob sua responsabilidade, bem como na sua manutenção;
- observar as condições de funcionamento dos equipamentos, instrumentos e bens patrimoniais, solicitando os reparos necessários, para evitar riscos e prejuízos;
- zelar pela economicidade e conservação dos equipamentos e materiais que lhe são confiados;
- observar e orientar aos demais profissionais do quadro de apoio quanto às regras de segurança no atendimento às crianças e na utilização de materiais, equipamentos e instrumentos durante o desenvolvimento das rotinas diárias;
- responsabilizar-se, no âmbito de sua área de atuação, pelo atendimento às crianças e pelo adequado funcionamento da unidade de Educação Infantil;
- cumprir as orientações emanadas da direção do estabelecimento de Educação Infantil e dos demais Órgãos da Secretaria Municipal de Educação.

4.3 Atribuições Específicas

- interagir com os demais profissionais da instituição educacional, para a construção coletiva do projeto político-pedagógico; Apoiar o processo de inclusão do aluno com deficiência;
 - planejar, executar e avaliar as atividades propostas às crianças, objetivando o “cuidar e educar” como eixo norteador do desenvolvimento infantil;
 - organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento, interação e aprendizagem;
 - propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia;
 - planejar, disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades;
 - atender diretamente às crianças, em suas necessidades individuais de alimentação, repouso, higiene, asseio e cuidados especiais decorrentes de prescrições médicas;
 - registrar a frequência diária das crianças;
 - acompanhar a clientela em atividades sociais e culturais programadas pela unidade;
 - planejar e executar as atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas, sem discriminação alguma;
 - observar e registrar, diariamente, o comportamento e desenvolvimento das crianças sob sua responsabilidade e elaborar relatórios periódicos de avaliação;
 - realizar reuniões com os pais ou quem os substitua, estabelecendo o vínculo família escola, apresentando e discutindo o trabalho vivenciado e o desenvolvimento infantil;
 - coordenar as atividades concernentes à elaboração de relatórios periódicos de avaliação das crianças;
-
- colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade, sob a orientação da direção;
 - participar de atividades de qualificação proporcionadas pela Administração Municipal, dos centros de estudos e de reuniões de equipe;
 - refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la
 - aplicar, avaliar e monitorar, a partir de instrumentos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, indicadores de qualidade e desenvolvimento infantil.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, de 20/12/96, são ainda atribuições do cargo:

- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

II- DOS REQUISITOS

1. São requisitos necessários para a investidura no cargo:
 - ser brasileiro nato ou naturalizado e, no caso de nacionalidade portuguesa, estar amparado pelo estatuto de igualdade entre brasileiros e portugueses, com reconhecimento do gozo dos direitos políticos, na forma do disposto no art. 13, do Decreto n.º 70.436, de 18 de abril de 1972;
 - estar em dia com as obrigações eleitorais;
 - estar em dia com as obrigações do Serviço Militar, se do sexo masculino;
 - ter aptidão física e mental para o exercício das atribuições do cargo, comprovadas junto à Gerência de Perícias Médicas da Secretaria Municipal de Administração
 - possuir a qualificação exigida referente ao cargo pretendido, conforme o estabelecido no quadro constante do Título I, item 2, deste Edital;
 - *atender ao estabelecido no Decreto N° 35.610, de 15/05/2012, que institui o regime “Ficha Limpa” como requisito para o ingresso em cargo ou emprego público no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta do Município do Rio de Janeiro;*
 - apresentar outros documentos que se fizerem necessários, à época da posse.

III - DAS INSCRIÇÕES

1. As inscrições serão recebidas das **10h do dia 22/06/2015 até as 23h 59min do dia 08/07/2015** (horário de Brasília), incluindo sábados, domingos e feriados, somente via *Internet*, através de requerimento específico disponível no *site* <http://concurso.rio.rj.gov.br>:
 - 1.1 para efetuar a inscrição é imprescindível o número do Cadastro de Pessoa Física (CPF) do candidato;
 - 1.2 a inscrição vale, para todo e qualquer efeito, como forma de expressa aceitação, por parte do candidato, de todas as condições, normas e exigências constantes deste Edital e demais instrumentos reguladores, dos quais o candidato não poderá alegar desconhecimento, bem como de todos os atos que forem expedidos sobre o concurso;
 - 1.2.1 de forma a evitar ônus desnecessário, orienta-se o candidato a recolher o valor de inscrição somente após tomar conhecimento de todos os requisitos e condições exigidos para o Concurso.
 - 1.3 somente haverá devolução de taxa de inscrição nos casos previstos na Lei Municipal n.º 2.937, de 24.11.1999;
 - 1.4 no ato da inscrição no concurso não haverá qualquer restrição ao candidato que não cumprir os requisitos básicos. No entanto, só poderá ser admitido no cargo aquele que, na data de sua convocação cumprir, integralmente o contido nos Títulos I; II e XVIII;
 - 1.5 o candidato com deficiência visual poderá consultar o presente Edital acessando o aplicativo NVDA, disponibilizado no *site* <http://concursos.rio.rj.gov.br>;
 - 1.6 a Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos da Secretaria Municipal de Administração não se responsabiliza por inscrições não recebidas, independente do motivo: ordem técnica dos equipamentos, falhas de

comunicação, congestionamento das linhas de comunicação, bem como outros fatores que impossibilitem a efetivação da inscrição.

2. Procedimentos para inscrição:

- 2.1 certificar-se, preliminarmente, de que preenche todos os requisitos exigidos para participação no Concurso e para posse no cargo;
- 2.2 acessar o site <http://concursos.rio.rj.gov.br>, onde estarão disponibilizados o Edital, o requerimento de inscrição, orientações e os procedimentos necessários à efetivação da inscrição;
- 2.3 cadastrar-se, das **10h do dia 22/06/2015 até as 23h 59min do dia 08/07/2015** (horário de Brasília), incluindo os sábados, domingos e feriados, através de requerimento específico disponível no *site* <http://concurso.rio.rj.gov.br>;
- 2.4 assegurar-se de que preencheu corretamente o requerimento de inscrição.
 - 2.4.1 **no ato da inscrição, assinalar a opção da Coordenadoria Regional de Educação - CRE para a qual deseja concorrer;**
 - 2.4.2 uma vez efetivada a inscrição, não será permitida, em hipótese alguma, a sua alteração.
- 2.5 imprimir o requerimento preenchido e guardá-lo consigo;
- 2.6 efetuar o pagamento da taxa, obrigatoriamente, por meio de DARM, que deverá ser impresso logo após a conclusão de preenchimento do requerimento de inscrição on-line, sendo este o único meio aceito para a efetivação da inscrição.
 - 2.6.1 a impressão do DARM deverá ser feita, exclusivamente, em papel A4, **até as 16h do dia 13/07/2015** (horário de Brasília);
 - 2.6.2 após o horário citado no subitem 2.6.1, deste Título, o sistema bloqueará a impressão do DARM, ficando o candidato impossibilitado de solicitar, inclusive, a impressão de uma 2ª via;
Não serão validados os pagamentos realizados através de DARM ou documentos similares que não sejam gerados pelo sistema de inscrição de concursos da Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos.
 - 2.6.3 o **pagamento** da taxa de inscrição deverá ser efetivado **SOMENTE NOS BANCOS ABAIXO DISCRIMINADOS** e respectivos correspondentes bancários, **até o dia 13/07/2015;**

BANCOS CREDENCIADOS

- BRASIL S/A
- SANTANDERS/A
- ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL S/A
- BRASÍLIA S/A
- CAIXA ECONÔMICA FEDERAL
- BRADESCO S/A
- ITAÚ S/A
- MERCANTIL DO BRASIL S/A
- HSBC BANK BRASIL S/A – BANCO MÚLTIPLO
- SAFRA S/A
- CITIBANK S/A
- BANCOOB S/A

2.6.4 O PAGAMENTO EFETUADO APÓS A DATA OFICIAL DE VENCIMENTO (13/07/2015) NÃO SERÁ VALIDADO E RESULTARÁ NO CANCELAMENTO DA INSCRIÇÃO.

2.6.5 **não será confirmada a inscrição** cujo referido pagamento seja efetuado através de depósito, transferência bancária e/ou agendamento;

2.6.6 a inobservância ao determinado nos subitens 2.6.1 a 2.6.5 resultará na não participação do candidato no concurso, sendo inaceitável, portanto, reclamações posteriores quanto à não confirmação do pagamento.

2.6.7 salvo o disposto no item 1.4 deste Título, **não** haverá devolução de taxa de inscrição.

2.7 a inscrição será efetivada somente após a confirmação do pagamento da taxa de inscrição pela instituição bancária a este órgão.

3. Não serão aceitas inscrições por fax, condicional ou extemporânea, estando canceladas as que não atendam a todos os requisitos fixados neste Edital, em qualquer uma das etapas do concurso.
4. É vedada a transferência do valor pago a título de taxa para terceiros, para outra inscrição ou para outros concursos.
5. Os dados cadastrais informados no ato da inscrição são de exclusiva responsabilidade do candidato.
6. A prestação de declaração falsa ou inexata e a não apresentação de quaisquer documentos exigidos implicarão na não validação da inscrição, nulidade de habilitação e perda dos direitos decorrentes, sem prejuízo das sanções aplicáveis à falsidade de declaração, ainda que o fato seja constatado posteriormente.
7. O descumprimento das instruções resultará na não efetivação da inscrição.

IV- DA ISENÇÃO DA TAXA DE INSCRIÇÃO

1. Será admitida isenção da taxa de inscrição nos termos da Lei nº 3.330/2001;
 - 1.1 as inscrições deverão ser efetuadas das **10h do dia 22/06/2015 até às 23h 59min do dia 25/06/2015**, impreterivelmente.
2. O candidato deverá assinalar no requerimento utilizado para inscrição *on-line*,

no site

<http://concurso.rio.rj.gov.br>, seu pedido de isenção de taxa de inscrição:

- 2.1 o sistema bloqueará o acesso a esta opção após o período determinado no subitem 1.1;
- 2.2 o candidato que pretender isenção de taxa de inscrição deverá, obrigatoriamente, comparecer no **dia 30/06/2015 ou 01/07/2015 ou 02/07/2015 ou 03/07/2015, das 10h às 13h ou das 14h às 16h**, em um dos locais, abaixo determinados, para a entrega dos seguintes documentos:
- requerimento de avaliação de hipossuficiência impresso;
 - original e cópia do comprovante de residência (luz, gás ou telefone) no nome do requerente ou do parente que reside no mesmo endereço;
 - original e cópia da certidão de nascimento ou certidão de casamento ou decisão judicial de separação ou divórcio ou de óbito do cônjuge;
 - original e cópia da certidão de nascimento de filhos, se menores de idade
 - original e cópia do último contracheque de todos integrantes da renda familiar ou original e cópia da Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) das páginas que contenham fotografia, identificação, anotação do último contrato de trabalho e da primeira página subsequente em branco ou com correspondente data de saída anotada do último contrato de trabalho;
 - declaração, de próprio punho, sobre a renda familiar de parentes de 1º grau devidamente comprovados com os documentos acima solicitados, que residam no mesmo endereço do candidato.

LOCAL	ENDEREÇO
II Região Administrativa	Rua da Constituição, 34 - 2º andar - Centro/RJ
VIII Região Administrativa	Rua Desembargador Isidro, 41 - Tijuca (Praça Saens Peña) - RJ
Sede da 8ª Coordenadoria Regional de Educação/CRE	Rua Biarritz, 31 - Bangu - RJ

2.2.1 a entrega dos documentos para a avaliação da hipossuficiência só poderá ser efetuada pelo próprio candidato;

2.2.2 ao entregar **todos** os documentos constantes do item 2.2 deste Título, o candidato receberá um comprovante de entrega.

2.2.2.1 não será admitida entrega condicional e posterior complementação de documentos.

2.3 não serão analisados os pedidos de isenção sem as informações e os documentos necessários para a correta avaliação da hipossuficiência do candidato;

2.4 qualquer declaração identificada como falsa sujeitará o candidato ao cancelamento de sua inscrição e às sanções previstas em lei;

- 2.5 caso o candidato não compareça para a avaliação da hipossuficiência no dia, horário e local determinados no subitem 2.2, deste Título, o processo de inscrição será cancelado, pois somente a realização do preenchimento do requerimento com a solicitação de isenção de taxa não significará que a inscrição tenha sido aceita e efetivada.
3. Conforme o estabelecido no art. 1º da Lei nº 3.330/2001, serão considerados hipossuficientes para inscrição gratuita aqueles cuja renda familiar *não exceda três Salários Mínimos* e/ou comprovarem estar desempregados.
- 3.1 atestada a hipossuficiência do requerente, sua inscrição será, automaticamente, autorizada.
- 3.1.1 o candidato deverá acessar no site <http://concurso.rio.rj.gov.br> o seu requerimento de inscrição a partir das **16h do dia 08/07/2015**, a fim de tomar ciência do resultado de sua avaliação da hipossuficiência.
- 3.2 caso a avaliação da hipossuficiência seja indeferida, o requerente poderá, se desejar, concretizar sua inscrição acessando novamente o seu requerimento de inscrição no site <http://concurso.rio.rj.gov.br> **para a impressão do DARM até as 16h do dia 13/07/2015** e efetuar o pagamento da taxa, **até o dia 13/07/2015**, conforme o disposto no Título III, item 2 e seus subitens.

V- DA RESERVA DE VAGAS PARA NEGROS E ÍNDIOS

1. Conforme o estabelecido na Lei Municipal 5.695 de 27/03/2014, fica reservado a candidatos negros e índios, o equivalente a 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas neste Edital.
2. É considerado negro ou índio o candidato que assim se declare no momento da inscrição.
 - 2.1 caso o candidato não autodeclarar no ato da inscrição, não será permitida qualquer alteração para esse fim.
3. A autodeclaração é facultativa, ficando o candidato submetido às regras gerais deste Edital, caso não opte pela reserva de vagas.
4. As vagas reservadas a candidatos negros e índios, conforme o quantitativo estabelecido no item 3, do Título I, deste Edital, caso não sejam preenchidas, serão revertidas para o quadro de vagas regulares, **observando a CRE - Coordenadoria Geral de Educação- que deu origem à(s) respectiva(s) vaga(s) não preenchida(s)**.
5. Detectada a falsidade da declaração a que se refere o item 3 deste Título, que poderá ser identificada pelo servidor a quem o candidato se apresente, será o candidato eliminado do concurso e, se houver sido nomeado, ficará sujeito à anulação da sua admissão ao serviço público, após o procedimento administrativo em que lhe seja assegurado o contraditório e a ampla defesa, sem prejuízo de outras sanções cabíveis.
6. Os candidatos concorrentes às vagas de negros e índios, se aprovados, além de figurarem na lista geral de classificação, por CRE, terão seus nomes em relação à parte, por CRE, observada a respectiva ordem de classificação obtida.
7. Caso haja desistência de vaga do candidato negro ou índio aprovado, essa vaga

será preenchida por outro candidato negro ou índio, respeitada a ordem de classificação da lista específica da respectiva Coordenadoria Regional de Educação-CRE.

VI- DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

1. Ficam reservadas, no presente certame, 5% (cinco por cento) das vagas oferecidas para pessoas com deficiência, desde que comprovada a deficiência e a devida compatibilidade com as atividades do emprego, em conformidade com o disposto na Lei Municipal nº 4.950 de 02.12.08, Lei Municipal n.º 2.111 de 10.01.94, na Lei Municipal n.º 645 de 05.11.84 e no Decreto Municipal n.º 5.890 de 16.06.86.
2. O candidato inscrito como pessoa com deficiência deverá assinalar o campo próprio do requerimento de inscrição, declarando a deficiência da qual é portador e, se necessário, requerer o método através do qual deseja realizar a prova: com leitor ou prova ampliada e/ou informar dificuldade de locomoção.
 - 2.1 no caso de prova, em que haja necessidade de auxílio de fiscal leitor, o mesmo, além de auxiliar na leitura da prova, sempre sob a supervisão de outro fiscal devidamente treinado, transcreverá as respostas para o cartão-resposta e para o caderno de resposta definitivo do candidato. Ao final da prova será lavrado um termo no qual o candidato concordará com as marcações que foram efetuadas no cartão-resposta e com o texto transcrito no caderno de resposta definitivo.
 - 2.2.1 no caso da Prova Discursiva, além de ditar o texto, o candidato deverá especificar, **oralmente, a grafia das palavras e os sinais gráficos de pontuação.**
 - 2.2 o candidato com deficiência visual parcial (ambliopia) deverá declarar sua condição, informando no requerimento de inscrição sobre a necessidade da prova ser confeccionada de forma ampliada. Neste caso, serão oferecidos apenas cartão resposta ampliado e prova com tamanho de letra correspondente a corpo 24 (vinte e quatro).
 - 2.3 qualquer outra solicitação referente a atendimento de necessidade especial o candidato deverá proceder conforme o disposto no Título VII deste Edital.
3. O candidato com deficiência auditiva que fizer uso de aparelho auricular, somente poderá utilizá-lo até o sinal de início da prova; momento no qual será solicitado que retire o mesmo.
 - 3.1 caso haja algum aviso no decorrer do período de prova, ao candidato será permitido recolocar o aparelho, garantindo assim, a isonomia de informações.
4. O candidato que não declarar no requerimento de inscrição que é pessoa com deficiência, concorrerá somente às vagas regulares, não sendo admitidas alterações posteriores ao término das inscrições **(08/07/2015)**.
5. As vagas reservadas a pessoas com deficiência, conforme o quantitativo estabelecido no item 3, do Título I deste Edital, caso não sejam preenchidas, serão revertidas para o quadro de vagas regulares.
6. O candidato inscrito como pessoa com deficiência participará do certame em igualdade de condições com os demais candidatos, no que se refere ao conteúdo

das provas, à avaliação e aos critérios de aprovação, ao horário, ao local de aplicação, ao tempo de realização das provas e à nota mínima exigida para todos os demais candidatos, sendo-lhe, porém, assegurado fácil acesso ao recinto onde serão realizadas as provas.

7. O acesso de pessoas com deficiência às provas e sua eventual aprovação não significa que houve o reconhecimento da compatibilidade de sua deficiência com a atividade pertinente à vaga, a qual será determinada por meio de Perícia Médica.
8. O candidato inscrito como pessoa com deficiência, **se aprovado na Prova Objetiva**, deverá comparecer no prazo de até 02 (dois) dias úteis, contados a partir da **publicação do resultado da mesma**, no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, à Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos, da Secretaria Municipal de Administração, situada na Rua Afonso Cavalcanti n.º 455, Prédio Anexo, 10º andar - Ala B - Cidade Nova, no horário das 10h às 16h, munido do original de documento oficial de identidade, para tomar ciência do dia, horário e local em que deverá comparecer à Gerência de Perícias Médicas da Secretaria Municipal de Administração
- A/CSRH/CVS/GPM, **ficando a Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos desobrigada de realizar qualquer tipo de contato para este fim.**
 - 8.1 o candidato será encaminhado à Gerência de Perícias Médicas da Secretaria Municipal de Administração - A/CSRH/CVS/GPM, para confirmação da deficiência declarada, conforme o disposto na legislação vigente;
 - 8.2 no caso de ser pessoa com deficiência auditiva ou visual ou apresentar paralisia cerebral, o candidato deverá exibir, também, exame audiométrico, laudo oftalmológico com acuidade visual ou parecer neurológico, respectivamente, dentro do prazo de validade de 30 (trinta) dias, contados da data da emissão até a da apresentação;
 - 8.3 constatada, pela A/CSRH/CVS/GPM, a necessidade de avaliação da capacidade laborativa do candidato pela Junta de Especialistas, o referido órgão informará à Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos da Secretaria Municipal de Administração, para as providências pertinentes;
 - 8.4 a Junta de Especialistas emitirá laudo fundamentado, declarando a compatibilidade ou não da deficiência com as atribuições do cargo a ser ocupado;
 - 8.5 o candidato, cuja deficiência seja considerada pela Junta de Especialistas, incompatível com o regular exercício das atividades do cargo, será eliminado do certame.
9. O candidato considerado pela Gerência de Perícias Médicas como **portador de deficiência** fará jus aos benefícios da legislação pertinente, se obtiver a média para aprovação, conforme o estabelecido neste Edital.
10. O candidato considerado pela Gerência de Perícias Médicas como **não portador de deficiência** concorrerá, somente, às vagas regulares, se obtiver a média para aprovação, conforme o estabelecido neste Edital.
11. O candidato inscrito como pessoa com deficiência que não comparecer, no dia,

hora e local determinados, para confirmação da deficiência declarada no ato da inscrição ou deixar de comparecer, se convocado, para a avaliação da Junta de Especialistas, concorrerá, somente, às vagas regulares.

12. Os candidatos considerados “pessoa com deficiência”, conforme a legislação vigente, se habilitados, além de figurarem na lista geral de classificação, por CRE, terão seus nomes publicados em relação à parte, por CRE, observados a respectiva ordem de classificação obtida.
13. Os recursos contra o resultado das avaliações realizadas pela Gerência de Perícias Médicas deverão ser interpostos no dia subsequente ao da publicação do resultado da avaliação dos candidatos inscritos como pessoa com deficiência e encaminhados à Gerência de Perícias Médicas da Secretaria Municipal de Administração - A/CSRH/CVS/GPM.
14. Os recursos contra o resultado das avaliações realizadas pela Junta de Especialistas deverão ser interpostos no dia subsequente ao da publicação do resultado da avaliação dos candidatos inscritos como pessoa com deficiência e encaminhados à Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos da Secretaria Municipal de Administração
– A/CGGT/CRS.

VII- DA NECESSIDADE DE ATENDIMENTO ESPECIAL

- 1 O candidato, inscrito como pessoa com deficiência ou não, que necessitar de atendimento especial durante a realização da prova deverá solicitá-lo à Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos situada na Rua Afonso Cavalcanti, 455, Prédio Anexo, 10º andar - Ala B, Cidade Nova/RJ, no prazo de até 48 horas antes da data de realização da mesma, no horário das 10h às 16h, indicando claramente quais os recursos especiais necessários e apresentar laudo médico redigido em letra legível, justificando o atendimento especial solicitado.
 - 1.1 o candidato que não se manifestar, na forma e no prazo contido no item 1, não terá atendimento especial no dia da realização da prova.
2. ***Entende-se por necessidade de atendimento especial:***
 - 2.1 necessidade de auxílio de um fiscal leitor. Neste caso, além de auxiliar na leitura da prova, o fiscal leitor, sempre sob a supervisão de outro fiscal devidamente treinado, transcreverá as respostas para o cartão-resposta e para o caderno de resposta definitivo do candidato. Ao final da prova será lavrado um termo no qual o candidato concordará com as marcações que foram efetuadas no cartão-resposta e com o texto transcrito no caderno de resposta definitivo.
 - 2.1.1 no caso da Prova Discursiva, além de ditar o texto, o candidato deverá especificar, **oralmente, a grafia das palavras e os sinais gráficos de pontuação.**
 - 2.2 necessidade da prova ser confeccionada de forma ampliada. Neste caso, serão oferecidos apenas cartão resposta ampliado e prova com tamanho de letrecorrespondente a corpo 24 (vinte e quatro);
 - 2.3 necessidade de sala de mais fácil acesso, no caso de dificuldade de locomoção;
 - 2.4 necessidade de carteira e mesa separadas.

- 2.4.1 dependendo da disponibilidade do local, o candidato poderá ser alocado em uma sala sozinho. Nesse caso, o candidato será acompanhado por 2 (dois) fiscais.
- 2.5 candidato que necessitar utilizar lupa, óculos escuros, protetores auriculares ou quaisquer acessórios de cobertura para cabeça;
- 2.6 candidato que necessitar utilizar aparelho auricular;
- 2.7 candidato que estiver impossibilitado de transcrever as respostas da prova. Nesse caso, o candidato será acompanhado por 2 (dois) fiscais. Ao final da prova será lavrado um termo no qual o candidato concordará com as marcações que foram efetuadas no cartão-resposta e com o texto transcrito no caderno de resposta definitivo.
- 2.7.1** no caso da Prova Discursiva, além de ditar o texto, o candidato deverá especificar, **oralmente, a grafia das palavras e os sinais gráficos de pontuação.**
- 2.8 a candidata que tiver necessidade de amamentar durante a realização da prova, deverá levar um acompanhante, o qual será responsável pela guarda da criança.
- 2.8.1 a candidata que não levar acompanhante não realizará a prova.
- 2.8.2 nos horários de amamentação, a candidata lactante poderá ausentar-se, temporariamente, da sala de prova, acompanhada de uma fiscal.
- 2.8.2.1 na sala reservada para amamentação, ficarão somente a candidata lactante, o lactante e uma fiscal, sendo vedada a permanência do acompanhante e de quaisquer outras pessoas.
- 2.8.3 não será concedido tempo adicional para a candidata que necessitar amamentar, a título de compensação, durante o período de realização das provas.
- 2.9 candidato que não tenha condições de se deslocar sozinho e necessite de acompanhante.
- 3 Ao acompanhante, conforme estabelecido nos itens 2.8 e 2.9 e, previamente autorizados pela Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos, não será permitido a utilização de celular ou quaisquer outros equipamentos eletrônicos ou de comunicação durante a realização do certame.
- 3.1 o acompanhante ficará, sempre sob a supervisão de um fiscal, em dependência designada pela Comissão Organizadora.
- 4 A exigência da solicitação da necessidade de atendimento especial descrita nos itens 2.1, 2.2 e 2.3 aplica-se apenas aos candidatos concorrentes às vagas regulares tendo em vista não existir a opção no requerimento de inscrição.
- 4.1 para o atendimento das demais necessidades, o candidato, concorrente as vagas regulares ou de pessoa com deficiência, deverá proceder conforme o

estabelecido no item 1 deste Título.

- 5 A solicitação não garante ao candidato o atendimento especial. O pedido será deferido ou indeferido pela Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos, após análise, obedecendo a critérios de viabilidade e de razoabilidade.

VIII- DA CONFIRMAÇÃO DA INSCRIÇÃO

1. O candidato deverá acompanhar a **CONFIRMAÇÃO DO PAGAMENTO DE SUA INSCRIÇÃO** através do site <http://concurso.rio.rj.gov.br> até o dia **21/07/2015**.
- 1.1 para verificar a confirmação do pagamento, o candidato acessará, no site acima mencionado, a opção “*consultar andamento da inscrição*” e, verificar no final do requerimento se consta a mensagem “*confirmado pagamento da taxa de inscrição*”;
- 1.2 se até a data acima citada não estiver confirmado o respectivo pagamento da inscrição, o candidato deverá comparecer, impreterivelmente, **no dia 22/07/2015** à Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos, da Secretaria Municipal de Administração, situada na Rua Afonso Cavalcanti n.º 455, Prédio Anexo, 10º andar - Ala B - Cidade Nova, no horário das 10h às 16h, portando o CPF, DARM e o respectivo comprovante de pagamento;
- 1.3 a inobservância ao determinado no item 1 e subitem 1.2 deste Título, implicará a não participação do candidato no concurso, não sendo aceitas, portanto, reclamações quanto a não confirmação do pagamento de sua inscrição;
- 1.4 não haverá inclusão de candidato após a data determinada no subitem 1.2 deste Título.
2. As informações referentes a data, horário, tempo de duração e local de realização da prova (nome do estabelecimento, endereço e sala), assim como orientações para realização da prova, estarão disponíveis, oportunamente, no site <http://concurso.rio.rj.gov.br>.
- 2.1 não serão prestadas, por telefone, informações a respeito de locais e horários de realização da prova;
- 2.2 o Cartão de Confirmação de Inscrição estará disponível no site para conhecimento do candidato.
3. O candidato deverá, obrigatoriamente, conferir todas as informações contidas no site <http://concurso.rio.rj.gov.br> e/ou no requerimento de inscrição e/ou no Cartão de Confirmação de Inscrição - CCI.
- 3.1 quando houver inexatidão de informação tais como: nome, identidade e data de nascimento, o candidato deverá solicitar ao fiscal de sala a devida correção, no momento em que for assinar a lista de presença na sala de prova;
- 3.2 caso haja inexatidão na informação relativa à sua eventual condição de pessoa com deficiência que demande tipo de prova diferenciada (ledor ou ampliada) e/ou esteja concorrendo às vagas reservadas para pessoas com deficiência, o candidato deverá comparecer à Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos, da Secretaria Municipal de Administração, situada na Rua Afonso Cavalcanti n.º 455, Prédio

- Anexo, 10º andar - Ala B - Cidade Nova, no horário das 10h às 16h;
- 3.3 serão de exclusiva responsabilidade do candidato as consequências advindas de eventual omissão quanto à solicitação de correção.
4. A existência de informações quanto à data, horário e local da realização da prova no cartão de confirmação de inscrição disponível na Internet, não exime o candidato do dever de observar, pelo Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, as publicações de todos os atos e editais referentes ao certame.
5. O candidato não poderá alegar desconhecimento dos locais de realização das provas como justificativa de sua ausência. O não comparecimento às provas, qualquer que seja o motivo, será considerado como desistência do candidato e resultará em **sua eliminação do certame.**

IX- DA AVALIAÇÃO DOS CANDIDATOS

A avaliação dos candidatos será feita através de:

- a) 1ª Etapa: Provas Objetiva e Discursiva
- b) 2ª Etapa: Prova de Títulos
- c) 3ª Etapa: Curso de Formação Básica
- d) 4ª Etapa Prova Prática de Aula

X- DAS PROVAS OBJETIVA, DISCURSIVA E DE TÍTULOS

1. As Provas Objetiva e Discursiva serão elaboradas com base no conteúdo programático constante do Anexo Único deste Edital, ambas de caráter eliminatório e classificatório e de Títulos, apenas de caráter classificatório, conforme quadro a seguir:

TIPO DE PROVA	CONTEÚDO	Nº DE QUESTÕES	PONTOS POR QUESTÃO	TOTAL EM PONTOS	MÍNIMO EM PONTOS PARA HABILITAÇÃO POR CONTEÚDO	MÍNIMO EM PONTOS PARA HABILITAÇÃO, NO TOTAL DA PROVA
OBJETIVA	Língua Portuguesa	10	2,0	20,0	4,0	60,0
	Matemática	10	2,0	20,0	4,0	
	Atualidades	05	2,0	10,0	2,0	
	Conhecimentos Específicos de Educação Infantil e	25	2,0	50,0	10,0	

	Legislação					
DISCURSIVA	Conhecimentos Específicos de Educação Infantil e Legislação	01	30,0	30,0	---- -	18,0
TÍTULOS	-----	--- --	-----	30,0	---- -	-----
PRÁTICA DE AULA	Conhecimentos Específicos de Educação Infantil e Legislação	---	-----	100,0	---- -	60,0

- 1.1 será considerado habilitado o candidato que obtiver:
- **na Prova Objetiva, o mínimo 20% (vinte por cento) de pontos por conteúdo E 60% (sessenta por cento) de pontos do total da prova, conforme estabelecido no quadro acima;**
 - **na Prova Discursiva, o mínimo de 18 (dezoito) pontos;**
 - **na Prova Prática de Aula, o mínimo de 60 (sessenta) pontos**
- 1.2 toda e qualquer legislação com entrada em vigor após a data de publicação deste Edital, bem como alterações em dispositivos legais e normativos a ele posteriores, não serão objeto de avaliação na prova do Concurso.

2. DA PROVA OBJETIVA

- 2.1 a prova objetiva constará de questões de múltipla escolha, com quatro opções (A, B, C e D) e uma única resposta correta, de acordo com o enunciado da questão.
- 2.2 a prova objetiva deverá ser feita, obrigatoriamente, à caneta esferográfica, fabricada em material incolor e transparente de tinta azul ou preta.
- 2.2.1 não será permitido o uso de lápis, lapiseira, marca texto, corretivo e/ou borracha durante a realização da prova.
- 2.3 os cartões-resposta serão corrigidos por meio de processamento eletrônico;

- 2.4 o candidato deverá transcrever as respostas da prova objetiva para o cartão- resposta, que é o único documento válido para a correção eletrônica, apondo, ainda, sua assinatura no local determinado.
- 2.4.1 como medida de segurança, o candidato deverá transcrever, de próprio punho, em caligrafia usual, a frase apresentada no caderno de questões, para posterior exame grafológico e confirmação de sua identificação, não sendo permitida a interferência e/ou a participação de outras pessoas.
- 2.4.1.1 caso não tenha condições de transcrever a frase, será lavrado Termo de Ocorrência e colhida a impressão digital do candidato.
- 2.5 o preenchimento do cartão-resposta será de inteira responsabilidade do candidato, que deverá proceder em conformidade com as instruções específicas contidas neste regulamento, não sendo permitida a interferência e/ou a participação de outras pessoas, salvo em caso de candidato que tenha solicitado atendimento especial para a realização das provas, conforme o disposto no Título VI item 2.1 e Título VII itens 2.1 e 2.5.
- 2.5.1 haverá, no cartão-resposta, para cada questão, quatro campos demarcação: um campo para cada uma das quatro opções A, B, C e D, sendo que o candidato deverá, obrigatoriamente, marcar, para cada questão, um, e somente um, dos quatro campos do cartão-resposta, sob pena de anulaçãoda respectiva questão;
- 2.5.2 não serão computadas as questões não assinaladas, rasuradas ou emendadas, ainda que legíveis, e as que tiverem mais de uma opção assinalada como resposta;
- 2.5.3 o candidato não poderá amassar, molhar, dobrar, rasgar, mancharou, de qualquer modo, danificar o cartão-resposta, sob pena de reprovação, por impossibilidade de realização da leitura óptica;
- 2.5.4 em hipótese alguma haverá substituição do cartão-resposta por erro do candidato.
- 2.6 o tempo de duração da prova inclui o preenchimento do cartão-resposta;
- 2.6.1 o candidato é responsável pela conferência de seus dados pessoais: nome, número de inscrição e data de nascimento.
- 2.7 o gabarito da prova objetiva será publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro no segundo dia útil seguinte ao de realização da prova, estando disponível também, no endereço eletrônico <http://concursos.rio.rj.gov.br>.

3. DA PROVA DISCURSIVA

- 3.1 a Prova Discursiva, de caráter eliminatório e classificatório, baseada no conteúdo programático constante do Anexo Único deste Edital, será aplicada juntamente com a prova objetiva;
- 3.2 a prova tem o objetivo de avaliar o conhecimento do candidato, a capacidade de expressão na modalidade escrita e, ainda, a coerência, coesão, clareza e objetividade, bem como a utilização correta do

vocabulário e das normas gramaticais segundo o novo acordo ortográfico;

- 3.3 somente serão corrigidas as provas discursivas dos candidatos que obtiverem a nota mínima para habilitação na prova objetiva e classificados, parcialmente, de acordo com o quantitativo, por CRE, estabelecido no quadro a seguir:

QUANTITATIVO DE CANDIDATOS APROVADOS NA PROVA OBJETIVA ,POR CRE, QUE TERÃO A PROVA DISCURSIVA CORRIGIDA			
CRE	Candidatos aprovados na Prova Objetiva classificados até o:		
	VAGAS REGULARES	VAGAS DEFICIENTES	VAGAS NEGROS EÍNDIOS
1 ^a	300	20	80
2 ^a	300	20	80
3 ^a	300	20	80
4 ^a	300	20	80
5 ^a	300	20	80
6 ^a	300	20	80
7 ^a	300	20	80
8 ^a	300	20	80
9 ^a	300	20	80
10 ^a	300	20	80
11 ^a	300	20	80
Total Candidatos	3300	220	880

- 3.4 caso não seja preenchido todo o quantitativo estabelecido a pessoa com deficiência e a negros e índios, no quadro constante do item 3, deste Título, será revertido para o quadro de vagas regulares, observando a Coordenadoria Geral de Educação - CRE que deu origem à(s) respectiva(s) vaga(s).

- 3.5 os candidatos aprovados na prova objetiva serão *classificados, parcialmente*, em ordem decrescente de pontos, por Coordenadoria Regionalde Educação – CRE.

- 3.6 em caso de empate no limite do quantitativo estabelecido no do item 3.3, deste Título, serão adotados, sucessivamente, os seguintes critérios de desempate:

1º maior nota na prova objetiva no conteúdo de Conhecimentos Específicos de Educação Infantil e Legislação

2º maior nota na prova objetiva no conteúdo de Língua Portuguesa

3º maior nota na prova objetiva no conteúdo de Matemática 4º maior nota na prova objetiva no conteúdo de Atualidades 4º o mais idoso

- 3.6.1 em observância à Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003 que dispõe sobre o Estatuto do Idoso, os candidatos por ela amparados terão critério de desempate diferenciado;
- 3.6.2** para aplicação do critério de desempate estabelecido no item 3.6, será considerada a idade que o candidato tiver no último dia de inscrição **(08/07/2015)**.
- 3.6.3 após aplicados todos os critérios de desempate, estabelecidos no subitem 3.6, deste Título, caso ainda persista empate de candidatos quanto ao 4º critério, na classificação limite do quantitativo de cada CRE, todos os candidatos empatados, nesta condição, terão a prova discursiva corrigida.
- 3.7 o candidato deverá responder à questão discursiva utilizando o mínimo de **20 (vinte) linhas e o máximo de 25 (vinte e cinco) linhas**.
- 3.8 a questão da prova discursiva será entregue aos candidatos já impressa, não sendo permitido solicitar esclarecimentos sobre enunciados ou sobre modo de resolvê-la;
- 3.9** a prova discursiva deverá ser feita pelo próprio candidato, à mão, em letra legível, obrigatoriamente, à caneta esferográfica, fabricada em **material incolor e transparente**, de tinta azul ou preta, não sendo permitida a interferência e/ou a participação de outras pessoas, salvo em caso de candidato que tenha solicitado atendimento especial para a realização das provas, conforme o disposto no Título VI item 2.1 e Título VII itens 2.1 e 2.5.
- 3.9.1 não será permitido o uso de lápis, lapiseira, marca texto, corretivo e/ou borracha durante a realização da prova.
- 3.10 o tempo de duração da prova inclui o preenchimento do caderno de respostas definitivo;
- 3.10.1 o candidato é responsável pela conferência de seus dados pessoais: nome, número de inscrição e data de nascimento.
- 3.11 o caderno de respostas definitivo será o documento válido para avaliação da prova discursiva e não será substituído por erro de preenchimento do candidato.
- 3.11.1 o caderno de respostas definitivo não poderá ser assinado, rubricado, nem conter, em outro local que não o apropriado, qualquer palavra ou marca que o identifique na capa ou contracapa, fora ou no espaço destinado à transcrição do texto definitivo, sob pena de anulação da prova. Assim, a detecção de qualquer marca identificadora acarretará sua anulação e a consequente eliminação do candidato do certame;
- 3.11.2 o candidato não poderá amassar, molhar, dobrar, rasgar, manchar ou, de qualquer modo, danificar o caderno de respostas definitivo, sob pena de reprovação;

- 3.11.3 a folha para rascunho no caderno de questões é de preenchimento facultativo e **não** será considerado para correção.
- 3.12 a avaliação da prova discursiva será composta de duas notas atribuídas por dois avaliadores. O resultado será a média das duas notas obtidas.
- 3.12.1 somente será corrigida a Prova Discursiva que abranger o número mínimo de linhas estabelecido no subitem 3.7 deste Título.
- 3.12.2 será desconsiderado, para efeito de avaliação, qualquer fragmento de texto que for escrito fora do local apropriado ou ultrapassar a extensão máxima de linhas estabelecida
- 3.12.3 nos casos de fuga ao tema ou à tipologia textual, de não haver texto ou de identificação em local indevido, o candidato receberá nota ZERO.

4. DA PROVA DE TÍTULOS

- 4.1 somente serão avaliados os títulos dos candidatos aprovados nas Provas Objetiva e Discursiva. A aferição dos Títulos terá caráter classificatório, com valoração máxima de 30 (trinta) pontos, em conformidade com os critérios de valores determinados na tabela a seguir:

TÍTULO FORMAÇÃO ACADÊMICA			
DENOMINAÇÃO	DOCUMENTO	Nº MÁXIMO DE TÍTULOS	PONTUAÇÃO
<i>Curso de Pós-Graduação: “Lato Sensu” em nível de Especialização “Strictu Sensu” em nível de Mestrado “Strictu Sensu” , em nível de Doutorado</i>	<i>Cópia autenticada do certificado ou da declaração de conclusão</i>	01	<i>Lato Sensu – 10,0 Strictu Sensu – 15,0</i>

TÍTULO EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL				
DENOMINAÇÃO	DOCUMENTO	Nº MÁXIMO DE TÍTULOS	PONTUAÇÃO DE CADA TÍTULO	PONTUAÇÃO MÁXIMA

Exercício e atividade profissional em creche da Rede Pública Privada.	<i>Cópia autenticada do Declaração em papel timbrado ou registro em carteira profissional – CTPS de instituição pública ou privada, devidamente reconhecida por Sistema de Ensino Municipal, Estadual ou Federal</i>	03 anos	5,0 por ano completo	15,0
---	--	---------	-----------------------------	-------------

- 4.2 o candidato deverá entregar apenas um dos títulos referentes à titulação acadêmica (ou *latu sensu* especialização ou *strictu sensu* mestrado ou *strictu sensu* doutorado), pois somente um título será avaliado.
- 4.3 os títulos deverão conter timbre, identificação do órgão expedidor, carimbo e assinatura do responsável e data;
- 4.3.1 não serão consideradas, para efeito de pontuação, as cópias não autenticadas.
- 4.3.2 somente serão avaliados e pontuados os títulos que forem correlatos com a área de educação Infantil;
- 4.3.2 a entrega dos documentos referentes aos títulos não implica, necessariamente, que a pontuação postulada seja concedida. Os documentos serão analisados de acordo com as normas estabelecidas neste edital.
- 4.4 os títulos deverão ser entregues pelo candidato em data, horário e local a serem divulgados em Diário Oficial do Rio de Janeiro, após a publicação do resultado da prova discursiva, acondicionados em envelope tamanho A4 **lacrado**, identificado por formulário, devidamente preenchido e colado na parte externa do mesmo, cujo modelo estará disponível no site <http://concursos.rio.rj.gov.br>;
- 4.4.1 o formulário, devidamente preenchido (nome, nº de inscrição, CRE de opção, identidade, CPF, nº de títulos entregues) com letra legível ou de forma assinado, deverá ser colado na parte externa do envelope;
- 4.4.2 quando o nome do candidato for diferente do constante dos documentos apresentados, deverá ser anexado comprovante de alteração do nome;
- 4.4.3 ao entregar os títulos, o candidato receberá o protocolo de entregados títulos.
- 4.4.4 não será aceita, sob qualquer pretexto, a entrega de títulos fora do dia, local e horário determinados;
- 4.4.5 não serão aceitos títulos encaminhados via fax, via postal e nem via correio eletrônico;**
- 4.4.6 após a entrega dos títulos não será permitida a complementação da documentação.
- 4.5 o candidato que não apresentar os documentos para avaliação de

títulos receberá **nota 0 (zero)** e será classificado somente pela pontuação obtida nas Provas Objetiva e Discursiva;

4.5.1 em caso de impedimento do candidato, os Títulos poderão ser entregues por seu representante legal, desde que apresente procuração específica para este fim e cópia da identidade do candidato.

4.6 no ato da entrega dos títulos, o candidato deverá assinar declaração de veracidade dos documentos apresentados, sob pena de exclusão do certame.

4.6.1 o candidato será responsabilizado pela veracidade da documentação e da informação apresentada, assinando, para tanto, um documento, cujo modelo estará disponível no site <http://concursos.rio.rj.gov.br>, à época da entrega dos títulos.

4.6.1.1 a declaração falsa estará sujeita na eliminação do candidato do certame, e nas sanções das leis aplicáveis.

Para os Títulos de Formação Acadêmica

4.7 a comprovação de títulos referentes a cursos para os que ainda não foram expedidos diplomas e históricos escolares, será feita mediante declaração de conclusão de curso. A declaração só será aceita se informar **EXPRESSAMENTE** a portaria do MEC que autoriza o curso de pós-graduação realizado. A declaração deverá conter, ainda, a data de término do curso, com conclusão e apresentação de monografia (se houver);

4.8 não serão pontuados como títulos declarações que apenas informem que o candidato está regularmente matriculado em curso de pós-graduação, mesmo que nessa declaração conste a previsão de seu término. A declaração de conclusão de curso somente será considerada válida se informar **EXPRESSAMENTE** que o curso foi integralmente concluído.

4.9 os certificados de conclusão de cursos expedidos em língua estrangeira somente serão considerados quando traduzidos para a Língua Portuguesa por tradutor juramentado e validados pelo Ministério da Educação – MEC;

4.10 os diplomas ou certificados de conclusão de curso de pós-graduação *latosensu*, em nível de especialização, deverão atender ao seguinte:

a) os realizados sob a égide da Resolução CNE/CES 1, de 3 de abril de 2001, emitida pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, publicada no Diário Oficial da União, de 9 de abril de 2001, Seção I, p. 12 deverão conter - ou ser acompanhados de - histórico escolar, do qual devem constar, obrigatoriamente, a relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno em cada uma das disciplinas e o nome e qualificação dos professores responsáveis por elas; período e local em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico; título da monografia ou do trabalho final do curso e nota ou conceito obtido; declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições estabelecidas na Resolução CNE/CES 1 e indicação do ato legal de credenciamento da instituição, no caso de Cursos ministrados à distância.

Esta exigência está amparada pelo art. 12 da Resolução CNE/CES 1;

b) os realizados sob a égide da Resolução CNE/CES 3, de 5 de outubro de 1999, emitida pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, publicada no Diário Oficial da União, de 7 de outubro de 1999, Seção I, p. 52 deverão mencionar a área específica do conhecimento a que corresponde, e conter, obrigatoriamente, a relação das disciplinas, sua carga horária, a nota ou conceito obtido pelo aluno; o nome e a titulação do professor por elas responsável; o período em que o curso foi realizado e a declaração de que o curso cumpriu todas as disposições da dita Resolução. Esta exigência está amparada pelo art. 5º da Resolução CNE/CES 3;

c) os realizados sob a égide da Resolução CNE/CES 2, de 20 de setembro de 1996, emitida pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, publicada no Diário Oficial da União de 17 de outubro de 1996, Seção I, p. 21183, deverão conter, obrigatoriamente, a relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno em cada uma das disciplinas e o nome e qualificação dos professores responsáveis por elas; o critério adotado para avaliação do aproveitamento; período e local em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico e declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições estabelecidas na Resolução CNE/CES 2. Esta exigência está amparada pelo art. 11 da Resolução CNE/CES 2;

d) os realizados sob a égide da Resolução CNE/CES 12, de 6 de outubro de 1983, emitida pelo Conselho Federal de Educação do Ministério da Educação, publicada no Diário Oficial da União de 27 de outubro de 1983, Seção I, p. 18.233 deverão conter - ou ser acompanhado de - histórico escolar, do qual devem constar, obrigatoriamente, cada uma das disciplinas e o nome e qualificação dos professores responsáveis por elas; o critério adotado para avaliação do aproveitamento; período e local em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico e declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições estabelecidas na Resolução CNE/CES 12. Esta exigência está amparada pelo parágrafo único do art. 5 da Resolução 12/83;

e) outras Resoluções que amparem os diplomas expedidos.

- 4.11 outros comprovantes de conclusão de curso ou disciplina - tais como declarações, certidões, comprovantes de pagamento de taxa para obtenção de documentação, cópias de requerimentos, além dos mencionados nos itens 4.8 e 4.9, ou documentos que não estejam em consonância com as Resoluções citadas não serão considerados para efeito de pontuação.

Para os Títulos de Exercício de Atividade Profissional em creche da Rede Pública e/ou Privada,

- 4.12 para o exercício de atividade profissional no setor privado, o candidato

deverá apresentar cópia autenticada em cartório da carteira de trabalho (página de identificação com foto e dados pessoais e registro do(s) contrato(s) de trabalho). Em caso de contrato de trabalho em vigor (carteira sem data de saída), o tempo de serviço será considerado até a data da entrega dos títulos; ou declaração do empregador que informe o **período (dia/mês/ano do início e dia/mês/ano do fim, se for o caso)**, e a descrição das atividades desenvolvidas (**docência e/ou apoio à docência**)

- 4.13** para o exercício de atividade profissional no setor público, o candidato deverá apresentar documento expedido pelo Poder Federal, Estadual ou Municipal, conforme o âmbito da prestação da atividade, em papel timbrado, com carimbo do órgão expedidor, datado e assinado, que informe o período (dia/mês/ano do início e dia/mês/ano do fim, se for o caso), em que haja apuração do tempo líquido de exercício e que certifique explicitamente que o candidato exerceu a função **de docência e/ou apoio à docência;**
- 4.14 as declarações relativas à atividade profissional exercida na rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro serão expedidas pela direção da respectiva unidade escolar.
- 4.15 as declarações e/ou certidões deverão ser expedidas, em papel timbrado, pelo setor de pessoal, de recursos humanos ou equivalente. Não havendo setor de pessoal, de recursos humanos ou equivalente, deverá ser especificado, na declaração e/ou na certidão, o setor competente para a emissão do documento;
- 4.16 na apuração da pontuação não serão considerados sobreposição de tempo e/ou fração de ano;
- 4.17 não será computado, como experiência profissional, o tempo de estágio, de monitoria ou de bolsa de estudo.**

XI. DO CURSO DE FORMAÇÃO BÁSICA- 3ª ETAPA

1. O Curso de Formação, de caráter obrigatório e eliminatório, será constituído de aulas teóricas e de atividades práticas docente, obedecendo à regulamentação própria, mediante Ato Administrativo específico a ser publicado, na época de sua realização, sendo o candidato considerado APTO, INAPTO ou DESISTENTE.
2. Serão convocados para o Curso de Formação Básica somente os candidatos aprovados nas provas objetiva e discursiva **e classificados, parcialmente, de acordo com o quantitativo, por CRE, estabelecido no quadro a seguir:**

QUANTITATIVO DE CANDIDATOS, POR CRE, QUE SERÃO CONVOCADOS PARA O CURSO DE FORMAÇÃO BÁSICA			
CRE	Candidatos aprovados nas Provas Objetiva e Discursiva classificados até o:		
	VAGAS REGULAR ES	VAGAS DEFICIENTES	VAGAS NEGROS E INDIOS
1ª	31	2	8

2 ^a	31	2	8
3 ^a	31	2	8
4 ^a	31	2	8
5 ^a	31	2	8
6 ^a	31	2	8
7 ^a	31	2	8
8 ^a	31	2	8
9 ^a	31	2	8
10 ^a	31	2	8
11 ^a	30	2	8
Total Candidatos	340	22	80

- 2.1 os candidatos aprovados nas provas objetiva e discursiva serão *classificados, parcialmente*, em ordem decrescente de pontos, por Coordenadoria Regional de Educação - CRE, mediante o somatório das notas obtidas nas Provas Objetiva, Discursiva e de Títulos.
- 2.2 **em caso de empate no limite do quantitativo estabelecido no do item 2, deste Título, serão adotados, sucessivamente, os seguintes critérios de desempate:**
- 1º maior nota na prova objetiva no conteúdo de **Conhecimentos Específicos de Educação Infantil e Legislação**
 - 2º maior nota na prova discursiva
 - 3º maior nota na prova objetiva no conteúdo de **Língua Portuguesa**
 - 4º o mais idoso
- 2.2.1 em observância à Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003 que dispõe sobre o Estatuto do Idoso, os candidatos por ela amparados terão critério de desempate diferenciado;
- 2.2.2 para aplicação do critério de desempate estabelecido no item 2.2, será considerada a idade que o candidato tiver no último dia de inscrição **(08/07/2015)**.
- 2.3. após aplicados todos os critérios de desempate, estabelecidos no subitem 2.2, deste Título, caso ainda persista empate de candidatos quanto ao 4º critério, na classificação limite do quantitativo de cada CRE, todos os candidatos empatados, nesta condição, serão convocados para o curso de Formação.
- 2.4 caso não seja preenchido todo o quantitativo estabelecido a pessoa com deficiência e a negros e índios, no quadro constante do item 2, deste Título, será revertido para o quadro de vagas regulares, observando a Coordenadoria Geral de Educação - CRE que deu origem à(s) respectiva(s) vaga(s).
3. O curso na modalidade presencial, com carga horária total de 16 horas, será desenvolvido em dois dias, no horário das 8h às 17h com 1h de almoço, podendo ser dia útil e/ou final de semana;
- 3.1 o curso será ministrado pela Escola de Formação Carioca do Professor - Paulo Freire, da Secretaria Municipal de Educação.

4. O candidato que participar do curso receberá, ao final, uma bolsa auxílio, no valor de 10% do vencimento inicial do Professor de Educação Infantil - 40h.
5. **O candidato que não obtiver 100% de frequência ao curso, não fará jus à bolsa auxílio e será eliminado do concurso.**
6. A bolsa auxílio destina-se ao custeio de despesas do candidato com a sua participação obrigatória no curso.
7. **o candidato para ser considerado APTO no Curso de Formação Básica deverá obter frequência integral.**
8. Os demais candidatos aprovados nas Provas Objetiva e Discursiva, e não classificados para o Curso de Formação Básica, formarão o banco de concursados podendo, conforme a necessidade da Secretaria Municipal de Educação, serem convocados para o Curso, durante o prazo de validade do concurso.

XII- DA PROVA PRÁTICA DE AULA - 4ª ETAPA

1. A Prova Prática de Aula, de caráter **eliminatório**, será baseada no conteúdo programático constante do Anexo Único deste Edital;
2. Será considerado aprovado na Prova Prática de Aula o candidato que obtiver nota igualou superior a 60 (sessenta) pontos;
3. A Prova Prática de Aula será avaliada por dois examinadores e a nota do candidato será o resultado da média das duas notas.
4. **Será convocado para a Prova Prática de Aula somente o candidato considerado APTO no Curso de Formação Básica, ou seja, obtiver frequência INTEGRAL, conforme o disposto no item 8, Título XI;**
5. **A convocação para prova prática de aula, será divulgada quando da publicação do resultado do Curso de Formação Básica;**
6. A Prova Prática de Aula será realizada na Escola de Formação Carioca do Professor– Paulo Freire e, conforme a necessidade, em Escolas Municipais, em data e horário a serem divulgados durante a realização do Curso de Formação Básica, podendo ser, inclusive, final de semana;
7. O **Grupamento** a que se destina a prova prática de aula, conforme discriminado no Anexo Único, serão objetos de sorteio no momento da prova prática;
8. O candidato deverá apresentar na prova prática de aula um planejamento de atividades para cada um dos Grupamentos (GI, GII, GIII) num total de 03 (três) planejamentos, que contemplem e articulem, necessariamente, duas áreas de conhecimento/linguagens constantes no documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil”.

Áreas de Conhecimento

- a) Linguagem oral e escrita;
- b) Matemática
- c) Ciências Sociais e Naturais
- d) Corpo e Movimento

- e) Música
- f) Artes Visuais

- 8.1 o Planejamento de Atividades deverá ser digitado, em 2 (duas) vias, conforme modelo constante no Anexo Único deste Edital;
9. Não será permitida a presença de candidato concorrente à Prova Prática, sob pena de sua desclassificação no certame.
- 10 A Prova Prática terá a duração mínima de 10 (dez) minutos e máxima de 15 (quinze) minutos.
11. Não será permitido a nenhum dos demais presentes à Prova Prática a interferência nas aulas públicas, bem como o uso de câmeras, celulares, filmadoras ou similares que possam reproduzir e/ ou transmitir seu conteúdo.
12. A avaliação de desempenho do candidato será feita considerando:
- a adequação da linguagem à faixa etária dos grupamentos
 - o conhecimento do assunto;
 - o planejamento da aula;
 - a capacidade de síntese;
 - o desenvolvimento da aula.
 - a coerência com os objetivos determinados
13. Não poderá ser utilizado, como recurso, nenhum tipo de equipamento eletrônico e/ou digital.
14. Os candidatos considerados Aptos no Curso de Formação Básica e aprovados na Prova Prática de Aula, formarão o banco de concursados podendo, conforme a necessidade e disponibilidade orçamentária da Secretaria Municipal de Educação, serem convocados para a posse.

XIII- DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DAS PROVAS

1. As provas serão aplicadas na Cidade do Rio de Janeiro, em função da disponibilidade de locais para realização.
- 1.1 a Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos não se obriga a realizar as provas no bairro onde o candidato residir;
2. Os locais, a data e o horário de realização da prova serão publicados no Diário Oficial do Município e divulgados no site <http://concursos.rio.rj.gov.br>.
3. **O candidato deverá comparecer ao local designado para a prova com antecedência de 60 (sessenta) minutos do horário fixado para o seu início, portando caneta esferográfica de tinta azul ou preta, fabricada em material transparente e o original do documento de identidade oficial, reconhecido em todo o território nacional.**
- 3.1 o documento deverá estar em perfeitas condições, de forma a permitir, com clareza, a identificação do candidato e sua assinatura;
- 3.2 **não será aceita cópia do documento de identidade, ainda que autenticada, nem protocolo do documento;**
- 3.3 serão considerados documentos de identidade: carteiras expedidas pelo Comando Militar, pela Secretaria de Segurança Pública, pelo Instituto de Identificação e pelo Corpo de Bombeiro Militar; carteiras expedidas

- pelos órgãos fiscalizadores de exercício profissional (ordens, conselhos etc.); passaporte brasileiro; certificado de reservista; carteiras funcionais do Ministério Público; carteiras funcionais expedidas por órgão público que, por lei federal, valham como identidade; carteira de trabalho; carteira nacional de habilitação (somente o modelo aprovado pelo artigo 159 da Lei n.º 9.503, de 23 de setembro de 1997);
- 3.4 **não serão aceitos como documentos de identidade:** certidões de nascimento, CPF, títulos eleitorais, carteiras de motorista (modelo antigo), carteiras de estudante, carteiras funcionais sem valor de identidade, protocolos de documentos nem documentos, **mesmo que original**, ilegíveis, não- identificáveis e/ou danificados ou quaisquer outros, que não tenham validade como documento de identidade em todo o território nacional;
- 3.5 o candidato que deixar de apresentar, no dia de realização da prova, documento original que o identifique, reconhecido em todo o território nacional alegando qualquer justificativa, não realizará a prova, sendo excluído do certame.
4. Para a segurança dos candidatos e a garantia da lisura do certame, após a assinatura da lista de presença, serão adotados os seguintes procedimentos.
- 4.1 o candidato não poderá retirar-se da sala de prova sem autorização e acompanhamento da fiscalização;
- 4.2 o candidato não poderá consultar qualquer material, inclusive jornal e revista, enquanto aguardar o horário de início da prova.
- 5. Recomenda-se que o candidato não leve nenhum aparelho eletrônico no dia de realização das provas.**
- 5.1 os candidatos que portarem pertences pessoais, inclusive aparelho(s) celular(es) desligado(s) ou outros aparelhos eletrônicos, terão os referidos objetos guardados em saco plástico, que deverá ser identificado, lacrado e colocado embaixo da carteira onde o candidato estiver sentado. Demais pertences ficarão à vista da fiscalização de sala, durante todo o período de permanência dos candidatos em sala, não se responsabilizando a Secretaria Municipal de Administração pela guarda, por perdas ou extravios durante a realização da prova, nem por danos a eles causados;
- 5.1.1 é de responsabilidade de o candidato acondicionar os objetos citados no item 5.1
- 5.2 o telefone celular deverá permanecer desligado e sem bateria, desde o momento da entrada até a retirada do candidato do local de realização das provas;**
- 5.3 o candidato que descumprir o estabelecido no item 5 e nos subitens 5.1 e 5.2, deste Título, poderá ser eliminado do certame, conforme decisão da organizadora do concurso.**
6. Não será permitida a entrada de candidatos no ambiente de provas portando arma de qualquer espécie, ainda que detenha autorização para o respectivo porte.

7. Os portões dos prédios onde serão realizadas as Provas serão fechados, impreterivelmente, no horário a ser informado através de Edital, mediante preenchimento “Termo de Fechamento de Portão”, lavrado pelo Supervisor ou pelo Coordenador na presença de duas testemunhas.
 - 7.1 o candidato que chegar após o fechamento dos portões, independente do motivo alegado, terá vedada sua entrada no prédio e será automaticamente eliminado do certame;
8. Será vedado ao candidato o uso de lupas, óculos escuros, protetores auriculares ou quaisquer acessórios de cobertura para cabeça, tais como: chapéu, boné, gorro etc., salvo se autorizado, previamente, pela Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos, conforme estabelecido no Título VII deste Edital.
9. Os relógios de pulso serão permitidos, desde que não sejam digitais e permaneçam sobre a mesa, à vista dos fiscais, até a conclusão da Prova.
10. Não será permitido o empréstimo de material e/ou utensílio de qualquer espécie entre os candidatos.
11. A inviolabilidade das provas será comprovada no momento do rompimento do lacre dos malotes, mediante termo formal e a presença de, no mínimo, 2 (dois) candidatos.
12. Não será autorizado o ingresso de acompanhantes do candidato no estabelecimento de realização das provas, salvo se autorizado, previamente, pela Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos, conforme estabelecido no Título VII deste Edital.
13. Nos locais de prova poderá haver revista pessoal por meio de utilização de detector de metais e rastreamento eletrônico.
14. Não será permitido ao candidato fumar conforme determinado no art 49 da Lei Federal 12.546 de 14 de dezembro de 2011.
15. Após o início da prova não será permitida a permanência de pessoas não autorizadas previamente no local de prova, salvo se autorizado, previamente, pela Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos, conforme estabelecido no item 1 do Título VII deste Edital.
16. Não será permitida a consulta à legislação, livros, impressos ou anotações.
17. Somente após decorrida uma hora do início da prova, o candidato, ainda que tenha desistido do concurso, poderá entregar o caderno de questões, o caderno de resposta definitivo e o cartão-resposta devidamente assinado e com a frase transcrita, e retirar-se do recinto.
18. **AO TERMINAR A PROVA O CANDIDATO ENTREGARÁ, OBRIGATORIAMENTE, AO FISCAL DE SALA, O SEU CARTÃO-RESPOSTA, O CADERNO DE RESPOSTA DEFINITIVO E O CADERNO DE QUESTÕES, SOB PENA DE EXCLUSÃO DO CERTAME.**
 - 18.1 os cadernos de questões da prova retidos serão eliminados posteriormente.

- 19. Somente durante os 30 (trinta) minutos finais de prova será permitido ao candidato copiar seus assinalamentos do cartão-resposta, em formulário próprio, a ser distribuído pelo fiscal de sala.**
- 19.1 o candidato que descumprir o estabelecido no item 19 deste Título, poderá ser eliminado do certame, conforme decisão da Organizadora do Concurso.**
20. Os três últimos candidatos deverão permanecer em sala, sendo liberados somente quando todos tiverem concluído a prova ou o tempo tenha se esgotado, sendo indispensável o registro dos seus nomes e assinaturas na ata de aplicação de prova.
21. O candidato que insistir em sair de sala, descumprindo o disposto nos itens 17 a 20 deste Título, deverá assinar o Termo de Desistência e, caso se negue, será lavrado um Termo de Ocorrência, testemunhado por 2 (dois) outros candidatos, pelos fiscais e pelo Coordenador Local.
22. Qualquer observação por parte dos candidatos será igualmente lavrada na ata, ficando seus nomes e números de inscrição registrados pelos fiscais.
23. Não haverá prorrogação do tempo previsto para aplicação da prova, e nem compensação em decorrência de afastamento do candidato da sala de prova, seja qual for o motivo.
24. No dia de realização da prova não serão fornecidas, por nenhum membro da equipe de aplicação desta e nem pelas autoridades presentes, informações referentes ao seu conteúdo e/ou aos critérios de avaliação e de classificação.
25. Não haverá aplicação de prova fora dos dias, locais e horários pré-estabelecidos.

XIV- DA EXCLUSÃO DO CERTAME

- 1 Será excluído do concurso o candidato que:**
- 1.1 faltar, chegar ao local de prova após o fechamento dos portões ou comparecer para a realização da prova em local diferente do designado;
 - 1.2 ausentar-se da sala, a qualquer tempo, portando ausentar-se da sala, a qualquer tempo, portando o cartão-resposta e/ou o caderno de questões e/ou caderno de resposta definitivo;
 - 1.3 o candidato que insistir em sair de sala, descumprindo o disposto nos itens 17 a 20 do Título XIII;
 - 1.4 deixar de cumprir o disposto no item 3 do Título XIII;
 - 1.5 deixar de assinar o cartão-resposta e a lista de presença e/ou não transcrever a frase para o cartão-resposta conforme estabelecido no subitem 2.4.1 do Título X;
 - 1.6 dispensar tratamento incorreto e/ou descortês a qualquer pessoa envolvida na aplicação das provas ou autoridade, bem como perturbar, de qualquer modo, a ordem dos trabalhos, incorrendo em comportamento indevido;
 - 1.7 for surpreendido, durante a realização da prova:

- 1.7.1 utilizando qualquer tipo de consulta a material impresso, anotações ou similares ou em comunicação verbal, escrita ou gestual, com outro candidato;
- 1.7.2 dando e/ou recebendo auxílio para a execução da prova;
- 1.7.3 portando anotações, impressas ou manuscritas;
- 1.7.4 utilizando qualquer aparelho eletrônico ou qualquer outro meio de comunicação ativa ou passiva;
- 1.7.5 portando qualquer tipo de arma.
- 1.8 fazer anotação de informações relativas às suas respostas no comprovante de inscrição ou em qualquer outro meio, que não opermitido;**
- 1.9 recusar-se a ser submetido ao detector de metal;
- 1.10 recusar-se a entregar o cartão-resposta, o caderno de questões e o caderno de resposta definitivo da prova discursiva, ao término do tempo destinado para a realização da prova;
- 1.11 descumprir quaisquer das instruções contidas no caderno de questões;
- 1.12 não alcançar o mínimo de pontos exigidos para habilitação nas Provas Objetiva e Discursiva e for considerado Inapto ou Desistente no Curso de Formação Básica, conforme estabelecido no presente Edital;
- 1.13 utilizar processos ilícitos, através de meio eletrônico, estatístico, visual ou grafológico, mesmo que constatado posteriormente;
- 1.14 deixar de se apresentar, quando convocado em qualquer fase do concurso, ou não cumprir, nos prazos indicados, os procedimentos necessários para a posse;
- 1.15 utilizar ou tentar utilizar meios fraudulentos ou ilegais para obter aprovação própria ou de terceiros, em qualquer etapa do concurso público;
- 1.16 deixar de apresentar qualquer um dos documentos que comprovem o atendimento a todos os requisitos fixados neste Edital;
- 1.17 fazer declaração identificada como falsa ou inexata em qualquer documento;
- 1.18 não atender às determinações do presente regulamento e de seus atos complementares.

XV- DOS RECURSOS

- 1.** O próprio candidato, ou seu procurador legal, poderão interpor recurso, quando ficar evidenciado erro na formulação da questão, na correção e no critério de julgamento, utilizando-se, para tanto, de formulário próprio, para cada questão, cujo modelo estará disponível no *site* <http://concursos.rio.rj.gov.br>, opção “Portal de Concursos”.
- 1.1 o recurso para prova objetiva e/ou discursiva poderá ser protocolado pelo candidato ou pelo seu procurador legal, exceto a vista da prova discursiva e da recontagem de pontos que só poderá ser feita pelo próprio candidato.

2. Será vedada a extração de cópia, fotografia ou qualquer outra forma de reprodução em qualquer fase recursal.
 - 2.1 A obtenção de cópia somente se dará através de certidão de inteiro teor, desde que requerida pelo próprio candidato ou seu procurador legal.

3. **Os recursos deverão ser interpostos no prazo de:**
 - 3.1 até 02 (dois) dias úteis, contados a partir do dia subsequente ao da publicação do gabarito no D.O.Rio, quanto às questões da prova objetiva;
 - 3.2 até 02 (dois) dias úteis, contados a partir do dia subsequente ao da publicação do resultado da prova objetiva no D.O. Rio, para solicitar recontagem de pontos, que só poderá ser feita pelo próprio candidato;
 - 3.2.1 a recontagem de pontos será através da vista da cópia do cartão-resposta
 - 3.3 até 02 (dois) dias úteis, contados a partir do dia subsequente ao da publicação do resultado da prova discursiva no D.O. Rio, para solicitar vistada prova discursiva;
 - 3.3.1 no dia da vista da prova, que só poderá ser feita pelo próprio candidato, não será permitido a utilização de equipamento para fotografar, inclusive o celular, também, com a função de comunicação;
 - 3.4 até 02 (dois) dias úteis, contados a partir do dia subsequente ao da vista da prova discursiva, para solicitar revisão da prova;
 - 3.5 até 02 (dois) dias úteis, contados a partir do dia subsequente ao da publicação do resultado da prova de títulos no D.O. Rio, para solicitar revisão;
 - 3.5.1 **No recurso da prova de títulos não será permitido entrega de documentos complementares.**
 - 3.6 até 02 (dois) dias úteis, contados a partir do dia subsequente ao da publicação do resultado da prova prática de aula no D.O. Rio, para solicitar revisão;
 - 3.7 até 02 (dois) dias úteis, contados a partir do dia subsequente ao da publicação do resultado final no D.O.Rio, exclusivamente para retificação de eventual erro material.

4. O recurso, individual, contra o gabarito, deverá ser digitado ou preenchido com letra de forma e assinado pelo candidato ou por procurador legal, com a indicação precisa daquilo em que o candidato se julgar prejudicado e devidamente fundamentado, comprovando as alegações com a citação de artigos de legislação, itens, páginas de livros, nome de autores etc, juntando, sempre que possível cópia dos comprovantes.
 - 4.1 o recurso contra o gabarito deverá ser único para cada questão.

5. O recurso deverá ser entregue na Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos da Secretaria Municipal de Administração, situada à Rua Afonso Cavalcanti, 455 – Anexo, 10º andar / Ala B - Cidade Nova, impreterivelmente, das 10h às 16h.

5.1 não serão aceitos, em hipótese alguma, recursos após as 16 horas.

6. Será indeferido, liminarmente, o pedido de recurso apresentado fora das condições exigidas e/ou dos prazos estabelecidos.
7. Se do exame dos recursos contra o gabarito resultar anulação de questão, os pontos a ela correspondentes serão atribuídos, indistintamente, a todos os candidatos presentes, independentemente da formulação de recurso.
8. Se, por força de decisão favorável a impugnações, houver modificação do gabarito divulgado antes dos recursos, as provas serão corrigidas de acordo com o gabarito definitivo, não se admitindo recurso dessa modificação decorrente das mesmas.
9. Não serão aceitos recursos por *fax*, via postal ou pela *Internet*.
10. A Banca Examinadora constitui última instância para recurso e revisão, sendo soberana em suas decisões, razão pela qual serão indeferidos, liminarmente, recursos ou revisões adicionais.

XVI- DO RESULTADO DAS PROVAS

1. O resultado da Prova Objetiva será divulgado por Edital, publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro e disponibilizado no *site* <http://concursos.rio.rj.gov.br>, opção “Portal de Concursos”, e dele constarão as notas, por conteúdo, de **todos** os candidatos convocados.
2. O resultado da Prova Discursiva será divulgado por Edital, publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro e disponibilizado no *site* <http://concursos.rio.rj.gov.br>, opção “Portal de Concursos”, e dele constarão as notas, por conteúdo de todos os candidatos que tiveram a redação corrigida;
3. O resultado da Prova de Títulos será divulgado por Edital, publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro e disponibilizado no *site* <http://concursos.rio.rj.gov.br>, opção “Portal de Concursos”, e dele constarão as notas, de **todos** os candidatos aprovados na Prova Discursiva.
4. O resultado do Curso de Formação Básica será divulgado por Edital, publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro e disponibilizado no *site* <http://concursos.rio.rj.gov.br>, opção “Portal de Concursos” e dele constarão as notas de todos os candidatos convocados para esta etapa.

XVII DO RESULTADO FINAL

1. O resultado final do Concurso Público, por Coordenadoria Regional de Educação – CRE, será divulgado por Edital, publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro e disponibilizado no *site* <http://concursos.rio.rj.gov.br>, opção “Portal de Concursos”.
2. Do resultado final constarão, apenas, os candidatos aprovados nas Provas Objetiva, Discursiva e no Curso de Formação Básica, por Coordenadoria Regional de Educação - CRE, em ordem decrescente de pontos, mediante o somatório das notas obtidas nas Provas Objetiva, Discursiva e dos pontos alcançados na aferição dos Títulos, aplicando-se os mesmos critérios de desempate estabelecidos no subitem 2.2, Título XI deste Edital
 - 2.1 caso haja outra convocação de candidatos do banco de concursados

para serem submetidos ao Curso de Formação Básica e à Prova Prática de Aula, conforme previsto no Título XI, item 8, a classificação final será seqüencial à turma anteriormente concluída.

XVIII- DO PROVIMENTO E ADMISSÃO NO CARGO

- 1 O provimento no cargo obedecerá, rigorosamente, à ordem da Classificação Final dos candidatos aprovados e às disposições legais pertinentes, considerando ainda o resultado dos beneficiários da Lei n.º 2.111/1994 e da Lei 5.695/2014.
2. No ato da posse, o candidato deverá comprovar a qualificação essencial exigida para o ingresso no cargo, conforme o constante no item 2 do inciso I e do item 6 deste Inciso.
3. O candidato aprovado, quando convocado, deverá apresentar-se à Gerência de Perícias Médicas, de acordo com escala a ser divulgada na época própria, para exame admissional, devendo, neste momento, estar de posse dos seguintes exames:
 - oftalmológico com laudo, especificando acuidade visual, fundoscopia, tonometria e senso cromático;
 - vídeoestrobolarinoscopia com laudo DVD, identificação de som e imagem nítida;
 - eletrocardiograma com laudo, quando com 35 (trinta e cinco) anos ou mais.

3.1 ao serem avaliados pelos Médicos Peritos da Gerência de Perícias Médicas da Secretaria Municipal de Administração, outros exames poderão ser solicitados, na dependência do exame clínico.
- 4 Somente serão aceitos exames realizados em até 30 (trinta) dias imediatamente anteriores ao ato da apresentação.
- 5 Somente será empossado no cargo o candidato considerado APTO no exame de saúde admissional, de caráter eliminatório.
6. Por ocasião da posse, serão exigidos dos candidatos os seguintes documentos:
 - Carteira de Identidade;
 - CPF;
 - Comprovante da habilitação (qualificação exigida) para exercer o cargo;
 - Currículo;
 - PIS ou PASEP;
 - Duas fotos 3x4 (iguais), coloridas, recentes e de frente;
 - Original da Carteira de Trabalho;
 - Título de Eleitor, com o respectivo comprovante de votação da última eleição;
 - Certificado de Reservista, se do sexo masculino;
 - Certidão de Casamento (se casado) ou da Certidão de Nascimento (se solteiro);
 - Xerox da Certidão de Nascimento dos filhos menores 21 anos;
 - Xerox do comprovante de residência (conta de luz, gás, água ou telefone convencional), emitido há no máximo 60 dias, onde conste seu endereço completo, inclusive o Código de Endereçamento Postal – CEP;

- Carta de Naturalização se estrangeiro naturalizado (original e cópia);
 - Caso exista dependente por força de ação judicial: apresentar Termo de Curatela (original e cópia) ou Termo de Guarda e Posse em caso de adoção (original e cópia);
 - Se o candidato já for ocupante de outro cargo ou emprego público, nas esferas Municipal, Estadual ou Federal, na ocasião da posse, após a devida aprovação na perícia médica, deverá comparecer no Setor de Acumulação de Cargos da SMA, munido do seu contra-cheque para regularizar esta situação funcional. Caso o cargo seja inacumulável, apresentar o protocolo de exoneração ou rescisão do contrato de trabalho.
7. Os documentos citados no item 6 serão exigidos, apenas, dos candidatos aprovados e convocados para posse, não sendo aceitos protocolos.
 8. Será vedado o ingresso no cargo, o candidato que se enquadrar em qualquer das hipóteses previstas no Art. 1º do Decreto nº 35.610 de 15 de maio de 2012.
 9. O candidato deverá assinar declaração de veracidade dos documentos apresentados, bem como das informações prestadas, sob pena de anulação do ato de nomeação.
 10. **Não haverá relotação** antes de completados cinco anos de exercício na mesma região, em obediência ao disposto no Art. 3º da Lei Municipal nº 3357 de 03//01/2002.

XIX - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

- 1 O certame será regulado por este Edital, organizado e executado pela Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos da Secretaria Municipal de Administração.
 - 1.1.1 o cronograma com as **datas previstas** da realização de todas as etapas encontra-se disponível no *site* <http://concursos.rio.rj.gov.br>, dependendo da necessidade o cronograma poderá sofrer alterações.
2. A Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos não se responsabiliza pela comercialização de apostilas referentes ao concurso.
3. A aprovação no concurso assegurará apenas a expectativa de direito à nomeação, ficando a concretização desse ato condicionada à observância das disposições legais pertinentes, do exclusivo interesse e às necessidades do serviço, de acordo com a disponibilidade orçamentária e dentro do prazo de validade do concurso.
4. **A jornada de trabalho será organizada para atender às necessidades do Município do Rio de Janeiro, observada a carga horária específica do cargo efetivo.**
5. A qualquer tempo poder-se-á anular a inscrição, prova ou convocação do candidato, desde que verificadas falsidades de declarações ou irregularidades nas provas ou documentos.
6. O concurso será homologado pelo Secretário Municipal de Administração, sendo o ato respectivo publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro.

Janeiro - D.O.Rio.

7. O prazo de validade do concurso será de **02 (dois) anos**, contados a partir da data de publicação do despacho da homologação do certame, podendo ser prorrogado por igual período, a critério da Administração Superior.
 - 7.1 caso haja necessidade de convocação para o Curso de Formação Básica e para Prova Prática de Aula, além do quantitativo estabelecido no Título XI, item 2, **a referência do prazo de validade do concurso será a data de homologação da 1ª Turma concluída.**
8. Todas as convocações, avisos e resultados serão publicados, exclusivamente, nos Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro - D.O.Rio e disponibilizados no *site* <http://concursos.rio.rj.gov.br>.
 - 8.1 é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação a convocação dos candidatos para posse.
 - 8.1.1 o candidato habilitado deverá acompanhar as publicações, no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro - D.O.Rio, referentes à convocação para posse.
9. Não será investido no cargo o candidato que, na condição de ex-servidor, tenha nos últimos cinco anos sido demitido de cargo público municipal, tido sua aposentadoria cassada por danos ao serviço público ou tido contrato de trabalho com esta Municipalidade rescindido por justa causa, conforme o disposto no Decreto Municipal n.º 17.930/1999.
10. Os candidatos aprovados e classificados além do número de vagas constantes do quadro do Título I, item 3, farão parte do banco de concursados, suscetível de aproveitamento durante o período de validade do concurso, de acordo com o interesse da Administração Pública Municipal.
11. Conforme o estabelecido na Resolução SMA nº 1958, de 29 de junho de 2015, o candidato habilitado em todas as etapas do concurso, na forma do edital regulamentador e da mencionada Resolução, que não tenha completado a investidura de acordo com as determinações contidas na Lei nº 94 de 14 de março de 1979, poderá requerer a Inclusão no Final da Lista do Banco de Concursados ou a Autorização para a Posse.
 - 11.1 o candidato que tiver deferida sua solicitação para inclusão no final de lista do banco de concursados, será reposicionado após aos demais que aguardam a chamada para a participação obrigatória no Curso de Formação Básica.
 - 11.2 o deferimento da opção para figurar no final da lista citada no subitem 11.1 deste Título, não garantirá ao candidato nova convocação, o que dependerá, inclusive do interesse e necessidade da Administração Pública.
12. Durante o desenvolvimento do processo, o candidato é responsável pela atualização de endereço, junto à Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos. **Após a homologação do concurso, o candidato aprovado é responsável pela atualização do endereço junto à Secretaria Municipal de Educação. A não atualização poderá gerar prejuízos ao candidato, sem nenhuma responsabilização para a Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos da**

Secretaria Municipal de Administração e nem para Secretaria Municipal de Educação.

- 12.1 a Secretaria Municipal de Administração e a Secretaria Municipal de Educação não se responsabilizam nos casos decorrentes de:
- a) endereço não atualizado;
 - b) correspondência devolvida pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos -ECT por razões diversas de fornecimento e/ou endereço errado do candidato;
 - c) correspondência recebida por terceiros.
13. As informações referentes à classificação e à nota do candidato não serão transmitidas por telefone, em hipótese alguma.
14. As dúvidas, oriundas das informações neste Edital, poderão ser dirimidas na Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos, Rua Afonso Cavalcanti nº 455, Anexo, 10º andar - Ala B - Cidade Nova/RJ, de 2ª a 6ª feira, das 10h às 16h; através dos telefones 2976-1612 ou 2976-1103.
15. Quaisquer alterações nas regras fixadas neste edital somente poderão ser feitas por meio de outro edital.
16. Os casos omissos serão submetidos à apreciação do Secretário Municipal de Administração

(*) *Republicado por incorreções*

Rio de Janeiro, 22 de maio de 2015

MARCELO ANDRE CID HERACLITO DO PORTO QUEIROZ

Secretário Municipal de Administração

A N E X O Ú N I C O

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PARA AS PROVAS OBJETIVA E DISCURSIVA

LÍNGUA PORTUGUESA

1. **Compreensão de textos contemporâneos.** 1.1 Localização de informações explícitas e implícitas no texto. 1.2 Depreensão do significado de vocábulos e expressões em função do contexto. 1.3 Identificação de relações de sentido entre orações e segmentos do texto. 1.4 Reconhecimento do uso significativo dos diferentes recursos gramaticais no texto. 2. **Estrutura e formação de palavras;** emprego das diferentes classes de palavras. 2.1 Valor semântico de elementos mórficos. 2.2 Uso e função do artigo, dos pronomes e numerais. 2.3 Valor substantivo, adjetivo e adverbial dos vocábulos portugueses. 2.4 Emprego de preposições e conjunções que conferem coesão e coerência ao texto escrito. 3. **Denotação e conotação** – figuras de linguagem. 4. **Varição linguística** e adequação no uso da língua às situações de comunicação. 5. **Ortografia.** 5.1 Emprego de letras. 5.2 Acentuação gráfica (conforme o atual Acordo Ortográfico). 6.

Flexão verbal – valor semântico de tempos e modos. 6.1 Correlação entre tempos verbais. 6.2. Concordância verbal. 7. **Concordância nominal**. 8. **Regência nominal e verbal** – o fenômeno da crase. 9. **Uso e função dos sinais de pontuação**.

OBS: A prova priorizará a consciência no uso da língua escrita padrão e, não, a nomenclatura gramatical.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

AZEREDO, José Carlos. Gramática Houaiss da língua portuguesa. 2.ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa (atualizada pelo Novo Acordo Ortográfico). 5.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 5.ed. Curitiba: Positivo, 2010.

MATEMÁTICA

1. Números reais: Resolução de problemas envolvendo as operações de adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação. 2. Divisibilidade: Múltiplos e Divisores. 3. Proporcionalidade: Razão e proporção, Regra de três simples, Porcentagem. 4. Medidas de comprimento, área, volume, capacidade, massa e tempo. 5. Princípio Multiplicativo. 6. Cálculo Algébrico: Resolução de situações problemas envolvendo equações do 1º grau. 7. Volumes dos principais sólidos geométricos. 8. Conservação, redução ou ampliação de perímetros e áreas das principais figuras planas usando malhas quadriculadas. Cálculo de áreas e perímetros. 9. Relacionar figuras tridimensionais com suas respectivas planificações. 10. Reconhecer arestas, vértices e faces de um sólido geométrico.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

BIANCHINI, Edwaldo – Matemática – 6ª edição – Editora Moderna – 2006.

DANTE, Luiz Roberto – Projeto Teláris Matemática – 6º/7º/8º/9º ANO - 1ª edição – Editora Ática – 2012.

IEZZI, G. & Dolce, O. & Machado, A. *Matemática e Realidade*.

Atual, 2009. SILVEIRA E. & Marques C. *Matemática Contextualizada*. Construir, 2006.

DANTE, Luiz Roberto – Didática da Resolução de Problemas de Matemática – 12ª edição – Editora Ática – 2000.

NETO, Ernesto Rosa – Didática Matemática – 11ª edição – Editora Ática.

ATUALIDADES

1. **O município do Rio de Janeiro:** história - passado e presente; a relação sociedade natureza; as permanências e transformações atuais nos diferentes setores da vida cidadã; o patrimônio histórico da cidade; educação, cultura e cotidiano. 2. **Brasil:** demandas e questões políticas, socioeconômicas, culturais e ambientais nos contextos urbano e rural hoje. 3. **O Brasil** na sua relação com o contexto mundial na atualidade: política, economia, sociedade, meio ambiente e cultura. 4. **O mundo atual:** principais organizações político-econômicas e humanitárias suas atuações e crises; os

conflitos armados localizados e suas consequências socioeconômicas. 5. **Cidadania e Direitos Humanos** - no Brasil e no Mundo. 6. **As Novas tecnologias da Informação e da Comunicação e a Cidadania**: meios e alcance social.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

ARAÚJO, Regina *et al.* **Conexões**. São Paulo: Moderna, 2008.

CARVALHO, Jaciara de Sá. **Redes e Comunidades**: ensino-aprendizagem pela Internet. Série Cidadania Planetária; 4. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

CASTELLS, M. **Redes de Indignação e Esperança**: movimentos sociais na era da Internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. **O Mundo Globalizado**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010. COARACY, Vivaldo. **Memórias da Cidade do Rio de Janeiro**. 3ª ed., Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1988.

DUARTE, Ronaldo G. e SANTANA, FABIO T. M. de. **Rio de Janeiro - Estado e Metrôpole**. São Paulo: do Brasil, 2009

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007. PINSK, Jaime (org.). **12 Faces do Preconceito**. São Paulo: Contexto, 2011.

RIBEIRO, Wagner Costa. **A Ordem Ambiental Internacional**. São Paulo: Contexto, 2010. SILVA, Marco. De Anísio Teixeira à Cibercultura: Desafios para a Formação de Professores: ontem, hoje e amanhã. **Boletim Técnico do SENAC**, 2003. Disponível em:

<<http://www.senac.br/informativo/BTS/293/boltec293c.htm>>

VALIM, Ana. **Migrações: da perda da terra à exclusão social**. 11ª ed. São Paulo: Atual, 2009.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DE EDUCAÇÃO Infantil E LEGISLAÇÃO

1. A organização do tempo e do espaço na educação infantil. 2. Avaliação na educação infantil.
3. Currículo da educação infantil. 4. História e concepções de educação infantil. 5. Infância e desenvolvimento humano. 6. Interações e processos de aprendizagem em crianças pequenas.
7. O brincar na educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRANDÃO, Ana Caroline Perrusi e ROSA, Ester Calland de Souza (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil. Volumes I, II e III**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf; Acesso em 01/06/2015. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>; Acesso em 01/06/2015. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em 01/06/2015.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras na creche: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB/2012. Disponível em: [file:///D:/Users/01583632/Downloads/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/01583632/Downloads/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa%20(1).pdf)

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Educação de crianças em creches**. MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/18_165615-Educriancascreches.pdf Acesso em 01/06/2015.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/ TV Escola – Salto para o futuro. **O cotidiano na educação infantil**. MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/17_5810Cotidiano.pdf

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6º ed. Brasília, MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em 01/06/2015.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JUNIOR, Hédio e BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Práticas pedagógicas para a igualdade racial na Educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das relações de trabalho e desigualdade – CEERT, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152 Acesso em 01/06/2015.

OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortês, 2002.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KAMII, Constance. **A criança e o número: Implicações Educacionais da Teoria de Piaget para a Atuação Junto a Escolares de 4 a 6 anos**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990.

RIO DE JANEIRO/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Rio de Janeiro: SME, 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104953/orientacoesCurricularesEdInfantil.pdf> Acesso em 01/06/2015.

RIO DE JANEIRO/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Caderno de Planejamento na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: SME, 2011. Disponível em:

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E LEGISLAÇÃO

1. A organização do tempo e do espaço na educação infantil. 2. Avaliação na educação infantil.
3. Currículo da educação infantil. 4. História e concepções de educação infantil. 5. Infância e desenvolvimento humano. 6. Interações e processos de aprendizagem em crianças pequenas.
7. O brincar na educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRANDÃO, Ana Caroline Perrusi e ROSA, Ester Calland de Souza (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil. Volumes I, II e III**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf; Acesso em 01/06/2015. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>; Acesso em 01/06/2015. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em 01/06/2015.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras na creche: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB/2012. Disponível em: [file:///D:/Users/01583632/Downloads/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/01583632/Downloads/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa%20(1).pdf) BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Educação de crianças em creches**. MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/18_165615-Educricancascreches.pdf Acesso em 01/06/2015.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/ TV Escola – Salto para o futuro. **O cotidiano na educação infantil**. MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/17_5810Cotidiano.pdf Acesso em 01/06/2015.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6º ed. Brasília, MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em 01/06/2015..

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JUNIOR, Hédio e BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Práticas pedagógicas para a igualdade racial na Educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das relações de trabalho e desigualdade – CEERT, 2011. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152 Acesso em 01/06/2015.

OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortês, 2002.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: Seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KAMII, Constance. **A criança e o número: Implicações Educacionais da Teoria de Piaget para a Atuação Junto a Escolares de 4 a 6 anos**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

RIO DE JANEIRO/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Rio de Janeiro: SME, 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104953/orientacoesCurricularesEdInfantil.pdf> Acesso em 01/06/2015.

RIO DE JANEIRO/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Caderno de Planejamento na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: SME, 2011. Disponível em: <http://www.rioeduca.net/blog.php?bid=19> Acesso em 01/06/2015. ou <https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=9A0409FEB089278!270&cid=09a0409feb089278&app=WordPdf> Acesso em 01/06/2015.

RIO DE JANEIRO/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações para os profissionais da educação infantil**. Rio de Janeiro: SME, 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/1053798/DLFE-203708.pdf/ManualdeOrientacoesSMEfinaleducacao infantil.pdf> Acesso em 01/06/2015.

RIO DE JANEIRO/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações para a organização da sala na Educação Infantil: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender**. Rio de Janeiro: SME, 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4644996/4119240/OrientaesparaaOrganizaodaSala na Educauo Infantil.pdf> Acesso em 01/06/2015.

RIO DE JANEIRO/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **A avaliação na educação Infantil**. SME, 2013. Disponível em:

RIO DE JANEIRO/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações ao professor de pré-escola I e II: Caderno de Atividades da criança**. SME, 2013. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B1oR1cGFJicQdW1QWGstRWVtX2s/edit>. Acesso em 01/06/2015.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEGISLAÇÃO

Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei nº 8069 de 13/07/1990. Título I – Das Disposições Preliminares; Título II, Capítulo I – Do Direito à Vida e à Saúde; Capítulo II - Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade; Capítulo III - Do Direito à Convivência Familiar Comunitária - Seção I - Disposições Gerais; Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer.

Constituição Federal, artigo 208 – Capítulo da Educação.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Título I - Da Educação, Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Título IV - Da Organização da Educação Nacional; Título V – Capítulo I - Da Composição dos Níveis Escolares , Título V – capítulo II seção II - Da Educação Infantil; Capítulo V - Título VI - Dos Profissionais da Educação.

Resolução CNE/CEB nº 5, de 17/12/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

**PARA A PROVA PRÁTICA HAVERÁ O SORTEIO DOS
GRUPAMENTOS, ABAIXO
ESTABELECIDOS**

Grupamento I - 25 crianças com idade entre seis meses e um ano e seis meses.

Grupamento II - 25 crianças com idade entre um ano e sete meses e dois anos e seis meses.

Grupamento III - 25 crianças com idade entre dois anos e sete meses e três anos e seis meses.



Coordenadoria Geral de Gestão de Talentos

Coordenadoria de Recrutamento e Seleção

CONCURSO PÚBLICO - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MODELO DO PLANEJAMENTO DE ATIVIDADE

NOME:

INSCR:

IDENTIDADE:	CPF:	CRE:
GRUPAMENTO:		

OBJETIVOS	RECURSOS	DESDOBRAMENTOS	AVALIAÇÃO
GERAIS:			
ESPECÍFICOS:			

ANEXO B- Carta Aos Educadores e Educadoras

CARTA AOS EDUCADORES E EDUCADORAS Todo dia é dia de ser quem a gente é e ter nossa imagem e histórias valorizadas em todos os espaços sociais, sobretudo no espaço escolar. Reconhecer, respeitar e incluir as culturas, as lutas e os saberes da população negra, dos povos indígenas, enaltecendo a formação da sociedade brasileira, conforme orientam os documentos oficiais, valoriza os diversos grupos étnico-raciais, construindo um decurso de formação social inclusivo para todas e todos. Dialogar com a pluralidade é enriquecer perspectivas para além do que está posto em nossas escolas, fortalecendo um paradigma de educação equânime pautado na positivação de identidades diversas, considerando a relevância da autoestima para a assertividade dos envolvidos com/no processo educativo.

A Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER), criada no âmbito da Subsecretaria de Ensino e da Coordenadoria de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, possui como objetivo fomentar a política pública em torno da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que versam sobre a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo das etapas e modalidades de ensino ofertadas nessa Rede. A criação dessa gerência corresponde a um caminhar institucional que já foi iniciado com a realização de uma série de ações pedagógicas em prol de uma educação antirracista e do combate às formas de discriminação e preconceito produzidas pelo racismo dentro dos ambientes escolares. Nesse sentido, acreditamos que o primeiro passo a ser dado pela gerência seja a escuta e acolhida dos nossos saberes e fazeres enquanto profissionais da educação desta cidade. Consideramos, portanto, essa primeira etapa como extremamente importante para delinear o plano de atuação, reconhecendo o que já foi realizado, avaliando criticamente as ações desenvolvidas, planejando ações futuras de forma eficaz para que coadunem com o projeto de política pública da agenda da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e respeitando, sobretudo, os caminhos plurais percorridos pelos profissionais dentro da nossa Rede. Nesse sentido, concebemos esse formulário, intitulado Pesquisa-ação da GERER, convidando-os a refletirem e indicarem suas percepções sobre essa pauta, para que possamos realizar um retrato inicial que contribuirá para o desenvolvimento do trabalho da gerência, bem como a perspectiva de amadurecimento e efetividade das ações desenvolvidas na Rede. Contamos com sua valiosa contribuição e nos comprometemos a tornar público o resultado desse levantamento.

Cordialmente, Gerência de Relações Étnico-Raciais- GERER