



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**O TRABALHO DOCENTE DE ALFABETIZADORAS/ES NO
PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE ITAGUAÍ,
BAIXADA FLUMINENSE.**

BÁRBARA BEATRIZ DA COSTA KRICK

Sob a Orientação do Prof.^a Dr.

Fernando César Ferreira Gouvêa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2024

Ficha Catalográfica

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a)

K89t

Krick, Bárbara Beatriz da Costa , 1995 -
O trabalho docente de alfabetizadoras/es no período da
pandemia da Covid-19 no município de Itaguaí, Baixada
Fluminense. / Bárbara Beatriz da Costa Krick. -
Seropédica; Nova Iguaçu, 2024.
109 f.

Orientador: Fernando César Ferreira Gouvêa.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2024.

1. Trabalho docente. 2. Ensino Remoto. 3. Pandemia da
Covid-19. 4. Alfabetização. 5. Município de Itaguaí,
Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro. I.
Gouvêa, Fernando César Ferreira , 1961-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos
e Demandas Populares III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS



CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

TERMO Nº 155 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.013909/2024-36

Seropédica-RJ, 14 de março de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

BÁRBARA BEATRIZ DA COSTA KRICK

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de PósGraduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 21/02/2024

Membros da banca:

FERNANDO CESAR FERREIRA GOUVEA. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

ANDREA SONIA BERENBLUM. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

PETER SANA. Dr. SEE (Examinador Externo à Instituição).

(Assinado digitalmente em 14/03/2024 19:12)

ANDREA SONIA BERENBLUM PROFESSOR
DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24) Matrícula:
1555406

(Assinado digitalmente em 15/03/2024 10:51)

FERNANDO CESAR FERREIRA GOUVEA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1667143

(Assinado digitalmente em 19/03/2024 17:09)

PETER SANA
ASSINATE EXTERNO
CPF: 057.518.227-06

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **155**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **14/03/2024** e o código de verificação: **ca483ea3c7**

https://sipac.ufrj.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1546978

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de pesquisa a minha mãe e ao meu pai que sempre fizeram tudo pensando no melhor para nossa família, investiram na minha Educação e me deram os melhores exemplos possíveis. Muito obrigada por me incentivarem a voar.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em primeiro lugar a Deus pela minha vida e pela vida de todos/as que estão a minha volta, agradeço pelas oportunidades, pelos livramentos, por nunca estar sozinha, por sempre ter um amparo. Obrigada Senhor por mais essa realização desse sonho e por me permitir sonhar mais!

Agradeço ao meu querido amigo orientador Fernando. Desde a primeira aula que tive com ele, me encantei pelo seu modo de lecionar, pelo jeito que fala e trata as pessoas. Agradeço pela paciência e compreensão, mostrando sempre um lado mais humano. Agradeço a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro por me proporcionar tantas experiências incríveis, das quais mudaram o rumo da minha vida e ainda segue mudando. Agradeço a minha família, aos meus pais por todo apoio e inspiração, aos meus irmãos pela parceria.

Agradeço a Thalita, minha amiga que sempre me apoia.

Agradeço a Alice, minha afilhada que sempre me incentiva a buscar minha melhor versão.

Agradeço ao Amaro Amarante da Silva Netto que esteve comigo durante esses anos e me deu todo apoio nessa missão.

Agradeço a Thamara Maciel que foi mais que uma irmã nesse período do curso de mestrado, me ajudou, me estimulou e me inspirou.

Agradeço aos colegas que ganhei com o curso de mestrado, por todo incentivo e parceria.

RESUMO

KRICK, Bárbara Beatriz da Costa. **O TRABALHO DOCENTE DE ALFABETIZADORAS/ES NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE ITAGUAÍ, BAIXADA FLUMINENSE**. 2024. 109p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo conhecer algumas práticas pedagógicas de alfabetizadoras/es durante a implementação do ensino remoto da pandemia da COVID-19 no município de Itaguaí, Rio de Janeiro. É uma pesquisa de caráter qualitativo e bibliográfico. Três entrevistas foram realizadas como instrumentos de pesquisa. Devido à pandemia, tivemos que nos adaptar às novas regras de convivência, vivendo isolados da comunidade, mantendo o uso de álcool em gel, máscaras de proteção e com precauções durante dois anos aproximadamente, além dos problemas de saúde, dos problemas emocionais, dos traumas pelas perdas sofridas e por toda essa mudança repentina. Em relação à vida profissional, também tivemos que aprender a trabalhar a distância através da internet. E no meio escolar não foi diferente. A partir dessa nova realidade surgiu o interesse em fazer uma pesquisa que contribuísse para a compreensão de tantos desafios nas práticas pedagógicas de profissionais que se dedicaram à arte de alfabetizar durante esse período no modelo de ensino remoto.

Palavras-chave: Trabalho docente. Alfabetização. Pandemia. Ensino remoto. Município de Itaguaí, Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRAT

KRICK, Bárbara Beatriz da Costa. **THE TEACHING WORK OF LITERACY TEACHERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC IN THE MUNICIPALITY OF ITAGUAÍ, BAIXADA FLUMINENSE**. 2024. 109p. Dissertation (Master's in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education/Multidisciplinary Institute – Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

The present research has as its object of study the pedagogical practices of literacy teachers during the implementation of remote teaching of the COVID-19 pandemic in the municipality of Itaguaí, Rio de Janeiro. This is a qualitative and bibliographic research. Three interviews were carried out as research instruments. Due to and during the pandemic, we had to adapt to the new rules of living together, living isolated from the community, keeping the use of alcohol gel, protective masks, and taking several precautions, besides the health problems, the emotional problems, the traumas for the losses suffered, and for all this sudden change. In relation to professional life, we also had to learn to work at a distance through the internet. And in the school environment it was no different. From this new reality arose the interest in doing research that would contribute to the understanding of so many challenges in the pedagogical practices of professionals who dedicated themselves to the art of literacy during this period in the remote teaching model.

Key words: Teaching work. Literacy. Pandemic. Remote teaching. Municipality of Itaguaí, Baixada Fluminense. Rio de Janeiro State.

Sumário

<u>1.</u> Introdução	9
<u>2.</u> Apresentação	14
<u>3.</u> Primeiro capítulo: A história de Itaguaí	28
<u>4.</u> Segundo capítulo: Sistema Educacional Itaguaiense	49
<u>5.</u> Terceiro capítulo: O trabalho docente de alfabetizadoras/es durante o Ensino Remoto no período da pandemia da Covid-19	72
<u>6.</u> Consideração Finais	98
<u>7.</u> Referências	101
<u>8.</u> APÊNDICE I.....	109

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo conhecer algumas práticas pedagógicas de alfabetizadoras/es durante a implementação do ensino remoto da pandemia da Covid-19 no município de Itaguaí, Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro. O objetivo principal dessa pesquisa é conhecer algumas práticas docentes de professores/as alfabetizadores/as durante esse período de pandemia, no modelo de ensino remoto.

A Covid-19 é uma doença respiratória causada pelo coronavírus SARS-Cov-2¹. No final do ano de 2019 esse vírus foi detectado em território chinês, na cidade de Wuhan. E em 30 de janeiro de 2020 foi oficializada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), ou seja, foi declarado um surto internacional do novo coronavírus.

A disseminação de tal vírus ocorreu através do contato físico, desse modo o vírus se espalhou entre os países, acontecendo uma pandemia que durou aproximadamente três anos, fazendo com que medidas protetivas fossem adotadas como o isolamento da população, o uso de máscaras de proteção respiratórias e o uso de álcool em gel nas mãos. No ano de 2022, vacinas foram desenvolvidas e aplicadas para conter os danos causados pelo vírus, porém somente em 5 de maio de 2023 a OMS oficializou o fim da pandemia², com o registro total de entre 7 a 20 milhões de vítimas da doença em todo o mundo até aquela data.

Foi escolhido para a realização da pesquisa em questão o município de Itaguaí, que fica no estado do Rio de Janeiro, na área conhecida como Costa Verde³, por ser uma região costeira a praias, ilhas e serras. Itaguaí também é conhecida como Baixada Fluminense. A Baixada Fluminense⁴ é considerada a região que está ao redor do

¹ Disponível em: [Histórico da pandemia de COVID-19 - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde \(paho.org\)](#). Acesso em: 13 de abril de 2023.

² Disponível em: [Fim da pandemia da covid? Entenda decisão da OMS sobre emergência de saúde - Estadão \(estadao.com.br\)](#). Acesso em: 18/05/2023.

³ Disponível em: <http://www.cidadesmaravilhosas.rj.gov.br/costaverde.asp>. Acesso em: 29 de junho de 2022.

⁴ Disponível em: <https://www.vivendobauru.com.br/quais-sao-os-municipios-que-fazem-parte-dabaixada/>. Acesso em: 29 de junho de 2022.

município do Rio de Janeiro, e também pode ser considerada a planície que fica entre o litoral e as serras do Mar e da Mantiqueira.

A escolha desse município ocorreu por ser o lugar em que fui criada e vivo há mais de 25 anos. Meu desejo é contribuir para a sociedade como um todo, principalmente para a sociedade itaguaiense em que me encontro desde os meus 2 anos de idade, onde fui alfabetizada e tive a formação escolar até chegar à graduação que cursei na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/Seropédica).

A minha relação na infância e na adolescência com os espaços educativos foi bem dinâmica. Já estudei em escolas privadas, estaduais, federais e confessionais. Além disso, tive oportunidade de participar como aluna de escola de música, teatro, idiomas e artes marciais. Em relação às matérias escolares eu sempre apresentei dificuldades na aprendizagem, me lembro que quando estava cursando a antiga Classe de Alfabetização (conhecida como C.A.) a professora solicitou a minha mãe que eu repetisse o ano escolar, pois alegava que eu tinha muita falta de atenção e a repetição me ajudaria a aprender melhor a ler e a escrever. Minha mãe concordou e me ajudou a estudar em casa também. Aprendi na prática, desde cedo, que cada criança aprende no seu próprio tempo, visto ter um irmão mais velho e uma irmã mais nova que não precisaram nem cursar a C.A. pois, segundo as suas respectivas professoras, estavam adiantados em relação à idade, a apropriação dos conteúdos e habilidades e ao ano de escolaridade correspondente considerado ideal naquele momento.

Meu interesse pela área educacional começou cedo, mesmo eu considerando que não tinha facilidade na aprendizagem, ainda assim persisti nos meus estudos. Enquanto estava estudando no terceiro ano do Ensino Médio na parte da tarde em Itaguaí, fiz um curso externo de Hospedagem no período da manhã no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR), em Seropédica, e no período noturno participei como aluna do Pré-Enem, que é um curso preparatório oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) também em Seropédica. No último ano do curso de Hospedagem, em 2014, eu tive experiência como Monitora do curso. Experiência essa que me deu a oportunidade de conviver melhor e mais de perto com as práticas docentes daquele curso e que me incentivou a seguir essa profissão.

No ano de 2015, ingressei no curso de Pedagogia, na UFRRJ. A escolha do curso de Pedagogia e o incentivo de seguir por esse caminho da Educação aconteceu, principalmente, pelo exemplo que tive de minha mãe, Lúcia, que é Pedagoga e de meu

pai, Gilberto, que além de pastor luterano também é professor de Teologia⁵. Além do exemplo vindo de casa, tive a oportunidade de ter aulas com diversos docentes que me inspiraram a seguir por esse caminho profissional e a construir minha identidade. O ingresso no referido curso possibilitou diversas experiências para além da sala de aula, em que pude participar escrevendo um capítulo com o título ‘Minha vida na Universidade’ do livro: ‘Pela tela do computador: Relatos de experiência de processos de conclusão de curso na pandemia’⁶, relatando minha experiência durante o período em que estive na Universidade. Além disso, escrevi um artigo⁷ intitulado ‘Reflexões acerca da desvalorização do profissional docente no Brasil’ junto com uma colega do curso de Pedagogia, Isabelle Paiva Gonçalves. Também tive a oportunidade de participar de uma bolsa em que atuei como parte da equipe editorial da Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA).

Além disso, fui monitora de duas disciplinas do curso de Pedagogia: Fundamentos Teóricos Metodológicos em Educação Infantil e Linguagem, Letramento e Alfabetização, em que participei do grupo de pesquisa ‘Alfabetização, Linguagem e Letramento: Saberes docentes em diálogo’⁸ e ainda hoje em 2024, participo do ‘Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA)’⁹. E no ano passado, 2023, tivemos o prazer de lançar um livro sobre as pesquisas dos participantes desse laboratório, do qual eu tive o privilégio de participar com um capítulo sobre esta dissertação de mestrado, no livro intitulado: ‘Da baixada aos Andes: Viagens e escalas pela Historiografia da Educação Latino-Americana’¹⁰.

Durante o curso de Pedagogia pude trabalhar como professora de reforço escolar, na área de alfabetização e professora de língua inglesa em uma escola privada de Educação Infantil, ambas em Itaguaí. E, após a conclusão do mesmo, em 2020, trabalhei como professora no primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola privada em

⁵ Professor de Teologia há mais de 18 anos no Seminário Teológico da Igreja Congregacional (SETECOM) em Itaguaí, das Disciplinas: Capelania, História Eclesiástica, História da Igreja Contemporânea, História dos Livros Apocalípticos do Antigo Testamento (Ezequiel e Daniel) e Cartas de Paulo.

⁶ Pela tela do computador: relatos de experiência de processos de conclusão de curso na pandemia / Andrea Berenblum, Eliane Fazolo, Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho (organizadoras). Curitiba: CRV, 2021. 124 p.

⁷ Artigo publicado na Revista Retta, volume 9, número 17 em 2018.

⁸ Sob a coordenação da Prof^a Andrea Berenblum (UFRRJ).

⁹ Sob a coordenação do Prof. Fernando Gouvêa (UFRRJ).

¹⁰ Da Baixada aos Andes: viagens e escalas pela Historiografia da Educação Latino-Americana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 433p. ISBN: 978-65-265-0483-3 [Impresso] 978-65-265-0484-0 [Digital] DOI: 10.51795/9786526504840.

Seropédica. A minha função principal naquele momento, como docente, era a alfabetização. Porém, logo no mês de março, eu tive que deixar esse trabalho por conta de um problema de saúde e, nesse mesmo mês foi descoberta a disseminação do novo coronavírus aqui no Brasil. Posto isso, a conjuntura da sociedade mudou em questões de dias, novas regras foram criadas para manter a segurança da população na medida do possível, diversos espaços foram fechados para evitar aglomerações. As escolas foram fechadas, as aulas passaram a ser online e eu comecei a me questionar acerca da Educação, em como acontecia a alfabetização nesse momento, através do modelo de ensino remoto e também como funcionava o trabalho docente durante esse período de pandemia, quais foram as dificuldades desses profissionais e como foi o desenrolar das práticas pedagógicas... Enfim, muitas questões surgiram com esse novo cenário no mundo e, a partir desses questionamentos, decidi pesquisar para entender melhor o que e como aconteceu.

Por causa dessa pandemia houve muitas mudanças na sociedade em geral. Em relação à convivência, tivemos que aderir a algumas restrições, como, por exemplo, a proibição de aglomerações. Acerca disso, com os decretos de manter o distanciamento e isolamento social, os Sistemas de Ensino Público e Privado ‘optaram’ pelo modelo de Ensino Remoto Emergencial em acordo com a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19” (BRASIL, 2020).

Essa pandemia durou cerca de três anos e com as medidas adotadas, como o isolamento social e com todas as experiências vividas durante esse período, como o ensino remoto e o ensino híbrido, por exemplo, tivemos uma realidade diferente da qual não estávamos acostumados nos espaços educativos. Essa pesquisa tem o interesse de saber como foram as práticas docentes de alfabetizadores/as. Visto que durante essa pandemia as aulas aconteciam a distância através do modelo de ensino remoto e depois através do ensino híbrido, entre o online e o presencial. Para entendermos melhor as diferenças entre os termos envolvendo a Educação Online, seguimos as definições das autoras Edméa Santos, Mayra Ribeiro e Terezinha Fernandes (2021, p. 25).

(...) saímos do modus operandi que conhecíamos para o acionamento de algo “desconhecido” ou pouco mobilizado no nosso cotidiano, o teletrabalho e o ensino remoto. Daí uma grande necessidade de entendimento do que seria ensino remoto, educação a distância e ensino híbrido, definidos respectivamente como ensino emergencial acionado em contexto de pandemia. O remoto utiliza-se de mediação tecnológica

para ir ao encontro do aluno em formato síncrono; a EAD por sua vez, se constitui em uma modalidade de ensino com legislação e currículo próprio com predominância de formato assíncrono, no qual os alunos realizam leituras, atividades e participam de fóruns e outras interfaces em função de sua disponibilidade de tempo; o ensino híbrido ou blended learning, por sua vez, consiste em mesclar as modalidades online e presencial.

Consideramos a importância da interação e do contato físico na aprendizagem do estudante (VYGOTSKY, 1989), a importância em observar as/os estudantes, no caso aqui citado, as crianças, em como estão escrevendo, o jeito que pegam o lápis, como elas/es entendem a escrita, como elas/es ‘leem’, mesmo sem saber ler, se é passando o dedo direto por cima da palavra ou se é passando o dedo pulando as sílabas. Ou quando observamos as crianças no processo de aquisição da língua escrita, segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), e reconhecemos em qual fase elas/es estão, dessa forma conseguimos fazer as devidas intervenções para que elas consigam superar tais fases e avançar para as fases seguintes e, assim, progredirem conforme o esperado.

Dito isso, as regras de isolamento social durante a pandemia, o fechamento das escolas e a troca do ensino presencial para o ensino remoto impossibilitaram esse olhar de perto. Essa pesquisa busca, então, através da fala de professores/as compreender quais foram as práticas pedagógicas utilizadas durante o ensino remoto e como aconteceu o trabalho docente.

2. APRESENTAÇÃO

Em meio ao contexto de pandemia da Covid-19 foram necessárias mudanças no ambiente escolar e suas práticas. As aulas presenciais foram substituídas primeiramente pelo ensino remoto, modalidade em que as aulas acontecem através de meios eletrônicos, mantendo assim um atendimento pedagógico sem haver a necessidade do contato físico direto, obedecendo as regras de distanciamento social e garantindo o prosseguimento dos estudos de maneira segura em relação ao novo coronavírus, através da mediação tecnológica (SANTOS, RIBEIRO, FERNANDES, 2021).

Por conta de tantas mudanças repentinas e o aumento drástico do número de óbitos, as pessoas ficaram muito abaladas e afetadas pela situação de vulnerabilidade em que se encontravam, fazendo com que a depressão, a ansiedade e o estresse, se tornassem mais comuns. Além disso, devido ao isolamento social, os aumentos de diferentes formas de violência doméstica e de situações de vulnerabilidade foram significativos.

Através das manchetes assistimos aos seguintes fatos: ‘Violência contra a mulher cresce durante pandemia do covid-19’¹¹; ‘66.868 despedidas: Brasil termina pior mês da pandemia com recorde de mortes em dois terços do país’¹²; ‘depressão, ansiedade e estresse aumentam na pandemia’¹³; ‘Número de brasileiros passando fome aumenta durante a pandemia’¹⁴ e ‘A violência contra crianças em tempo de pandemia’¹⁵. Desta forma, podemos observar o aumento da violência e de situações extremas que afetam diretamente o ambiente familiar e, conseqüentemente, o cotidiano de diversas pessoas, inclusive de estudantes.

Nesse período de pandemia houve uma popularização das chamadas *fake news* que também são conhecidas como falsas notícias ou notícias falsas que se espalhavam

¹¹ Disponível em: <https://pebmed.com.br/violencia-contr-a-mulher-cresce-durante-pandemia-de-covid19/#:~:text=Apesar%20do%20aumento%20do%20n%C3%BAmero,as%20medidas%20de%20isolament%20social>. Acesso em: 05 de abril de 2021.

¹² Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/04/01/66868-despedidas-brasil-termina-pior-mes-da-pandemia-com-recorde-de-mortes-em-dois-tercos-do-pais.ghtml>. Acesso em: 05 de abril de 2021.

¹³ Disponível em <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentamdurante-a-pandemia/> Acesso em: 05/04/2021.

¹⁴ Disponível em: <https://tvbrasil.etc.com.br/reporter-brasil/2021/03/numero-de-brasileiros-passandofome-aumentahttps://tvbrasil.etc.com.br/reporter-brasil/2021/03/numero-de-brasileiros-passando-fomeaumenta-durante-pandemiadurante-pandemia>. Acessado em: 05/04/2021.

¹⁵ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/lado/a-violencia-contr-a-criancas-em-tempo-depandemia/>. Acessado em: 05/04/2021.

principalmente pelos aplicativos de conversas WhatsApp e Telegram. Notícias sem veracidade, com a finalidade de confundir as pessoas. Por causa das disseminações dessas notícias falsas a população brasileira se encontrou com bastantes dúvidas em relação às consequências da Covid-19, em relação às vacinas para conter a doença, em relação aos remédios que serviam para conter os danos dessa doença, entre outras questões. Além disso, segundo o documentário ‘O Dilema das Redes’¹⁶, lançado em 2020, especialistas em tecnologias e profissionais da área relatam que as Redes Sociais podem influenciar a humanidade e a democracia. E através dessas *fake news* muitas inverdades foram espalhadas, inclusive para prejudicar candidatos aos cargos eleitorais nas eleições do ano de 2022. Ou seja, o país se encontrou num caos de informações, sendo necessário fazer pesquisas sobre diversos assuntos em sites oficiais, por exemplo, para se ter certeza daquela notícia. E isso afetou a população toda, mas principalmente a parte mais desprovida de acesso à informação.

Esse cenário de conflito de informação, de notícias falsas acerca da pandemia, de medo de contrair a doença e vir a óbito, pois ainda não se tinha uma vacina específica para diminuir o efeito desse vírus, perdurou até o final do ano de 2022. Em meio a essa realidade tivemos políticos ‘receitando remédios’ específicos para combater o vírus da Covid-19. Além disso, também tivemos esses mesmos grupos políticos fazendo propaganda contra as vacinas que foram desenvolvidas com esse fim. Isso foi um grave problema para a sociedade brasileira, pois esse grupo político estava no poder, o que dificultou o investimento nas vacinas e nas campanhas de vacinação. Em relação às *fake news* temos manchetes como: “Desinformação e fake news são entraves no combate à pandemia, aponta debate — Senado Notícias¹⁷”, “‘Pandemia de fake news’ dificulta combate ao coronavírus no | Saúde (brasildefato.com.br)¹⁸” e “É FAKE NEWS!: conheça 5 notícias falsas sobre a Covid-19 (fiocruz.br)¹⁹”.

¹⁶ Documentário lançado em 2020 pela Netflix, com 1 hora e 34 minutos de duração. Trailer oficial disponível em: https://youtu.be/k_jDGRK05jM. O filme na íntegra está disponível exclusivamente a assinantes Netflix. Acesso em: 20/10/2023

¹⁷ Disponível em: [Desinformação e fake news são entraves no combate à pandemia, aponta debate — Senado Notícias](#). Acesso em: 20/10/2023

¹⁸ Disponível em: [‘Pandemia de fake news’ dificulta combate ao coronavírus no | Saúde \(brasildefato.com.br\)](#). Acesso em: 20/10/2023

¹⁹ Disponível em: [É FAKE NEWS!: conheça 5 notícias falsas sobre a Covid-19 \(fiocruz.br\)](#). Acesso em: 20/10/2023

Como consequência, a nova realidade em que o país se encontrou afetou bastante o meio escolar. Com o ensino remoto surgiram muitas dificuldades em ‘como fazer’, tanto para os/as docentes, os/as discentes e responsáveis quanto para a gestão escolar. Havia prazos a serem cumpridos, a necessidade de aprender a lidar com os meios tecnológicos, a pressão em conseguir cumprir com o currículo mínimo²⁰ e a dificuldade de conciliar o trabalho remoto com o auxílio nas tarefas escolares das crianças.

Nesse sentido, considerando o momento vivido de fragilidade nacional, se faz necessário um olhar atento para as práticas pedagógicas, compreendendo que o contato com o educando em sala de aula é fundamental para uma educação dialógica. Portanto, com a implementação do ensino remoto, essa interação aluno/a/-professor/a precisou ser reestruturada, promovendo desafios. Costa e Lopes (2018, p. 21) alegam que “a vida se dá em acontecimentos que são definidos pelos sujeitos que deles participam”. A partir disso, se faz necessário analisar de que maneira esse processo foi sendo conduzido por professores e professoras, suas angústias, dúvidas e a dificuldade de adentrar num mundo para muitos e muitas desconhecido: o mundo das aulas a distância. Dessa forma, trata-se de uma pesquisa que busca contribuir com a educação, investigando as práticas docentes durante a pandemia da Covid-19. A pesquisa tem como objetivo compreender as práticas pedagógicas de alfabetizadores/as do primeiro ano do ensino fundamental de escolas públicas no município de Itaguaí-RJ durante a implementação do ensino remoto na pandemia da Covid-19. É uma pesquisa de caráter qualitativo e bibliográfico. Segundo Lima e Mioto:

A pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados de inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. (2007, p.40).

Três entrevistas foram realizadas como instrumentos de pesquisa pelo caráter aproximativo face às/aos professoras/es das escolas da rede municipal da referida cidade. Escolhemos o modelo de pesquisa qualitativa, pois nosso intuito não é fazer um levantamento de dados quantitativos acerca do tema em questão. Mas, sim, analisar com qualidade um número cabível de entrevistas, em que exista a valorização das falas naquele espaço. Segundo os autores Moreira e Caleffe (2006, p. 56), “[...] ao coletar dados

²⁰ Currículo mínimo é a organização de conteúdos considerados fundamentais para a aprendizagem e bemestar da/o estudante. Disponível em: [currículo escolar - EducaBrasil](https://educabrasil.gov.br/curriculo). Acesso em: 21 de novembro de 2022.

quantificáveis o pesquisador destrói ou ignora o contexto qualitativo de que emergem todos os dados, ou seja, a vida cotidiana das pessoas”. Nessas entrevistas, que foram feitas por meio de conversas, a intenção era de deixar as/os entrevistadas/dos confortáveis para que as/os mesmas/os se sentissem livres para dividirem suas experiências, haja vista ser uma pesquisa sobre Educação, em uma Rede municipal de ensino, em um período caótico que a sociedade viveu. Sendo assim, a pesquisa qualitativa se mostra essencial, pois auxilia na interpretação dos dados obtidos nesse contato entre a pesquisadora e entrevistadas/os. De acordo com Vilela (2003):

A abordagem qualitativa é bastante pertinente nos estudos das questões educacionais da atualidade. Nas pesquisas desenvolvidas no campo da educação destinadas a conhecer o universo escolar em toda a sua plenitude a ênfase deve ser colocada na busca de entendimento das perspectivas dos sujeitos envolvidos na questão investigada. Assim, para se conhecer os fatores relacionados, por exemplo, com o fracasso escolar de um determinado grupo de alunos é igualmente importante a revelação das perspectivas dos alunos, dos seus pais e de seus professores. Nessa tentativa de esclarecer os significados presentes na situação e nas formas particulares em que cada sujeito envolvido nela se encontra, além de trazerem à tona aquilo que experimentam, o modo como interpretam ou o sentido que dão à experiência vivida, revelam as estruturas sociais nas quais esses sujeitos podem contar para explicar aquela situação. Nesse processo, parece ser muito mais ampla a forma de se construir os conhecimentos sobre a realidade escolar. (p.30).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 67), na pesquisa qualitativa, “[...] o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto”. Desse modo, a pesquisa qualitativa em questão busca ouvir o que profissionais da educação têm a compartilhar durante esse período no qual a sociedade viveu em um tempo de incertezas e medos, entretanto tendo que se adaptar a novas formas de trabalhar e viver. Assim, a metodologia escolhida para contemplar os objetivos aqui propostos é a conversa, o diálogo, que terá como ponto de partida as entrevistas semiestruturadas. Essa pesquisa tem como base teórica intelectuais como Freire (1987), Rabelo (2011) e Costa e Lopes (2018), que veem no diálogo, na conversa, infinitas possibilidades de construção de conhecimentos com o outro. Segundo Rabelo (2011),

Os relatos narrativos podem apresentar-se de várias formas (filmes, balé, contagens orais, entre outros) e também podem receber a contribuição de várias técnicas, além da entrevista gravada e transcrita, ou seja, não exclui outros meios escritos. No entanto, em qualquer investigação narrativa estes são complementares à entrevista, pois a

oralidade é a fonte mais importante e, por isso, a entrevista narrativa é essencial, transformando-as em formato escrito através de transcrições. (p. 179)

As relações sociais vivenciadas pelos/as alunos/as no ambiente escolar são fundamentais para o processo de aprendizagem e, para além disso, essas relações têm influências incontáveis, de acordo com o que cada pessoa sente, vive e compreende. Coll, Marchesi e Palacios (2004) destacam que as interações sociais são mediações ocorridas em pequenos grupos e, por isso, não podem ser estudadas isoladamente. Por serem fundamentais, os componentes que integram esse contexto de interação (currículo, aspectos culturais e práticas de avaliação) devem ser considerados pelo/a professor/a. Portanto, é necessário valorizar o contexto das interações em sala de aula, analisando minuciosamente cada componente do processo: o/a aluno/a, o/a professor/a e a instituição escolar. É a partir das interações que se concretizam na sala de aula que o/a professor/a deve exercer o importante papel de mediador/a do conhecimento. Nessa relação, a afetividade, a confiança, a empatia e o respeito tornam-se elementos essenciais, especialmente se considerarmos que essa relação só se concretiza se tiver como base a confiança.

Essa noção dá ao/a professor/a uma responsabilidade importante no sentido de criar vínculos com os/as alunos/as, aproximando-se deles/as em momentos de interações valiosas em sala de aula. De maneira geral, a relação entre ambos os atores (aluno/a e professor/a) no contexto de aprendizagem é compartilhada, isto é, existe uma influência mútua. Há um imenso valor pedagógico subjacente à interação professor/a-aluno/a, pois é por meio das mediações e trocas que se constrói o conhecimento científico. Segundo Paulo Freire (2002):

(...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2002, p.12).

Nesse sentido, é fundamental que analisemos de que maneira esse processo se desenvolveu através do ensino remoto, como e se a alfabetização aconteceu a distância, quais foram as metodologias adotadas para minimizar os impactos da ausência do contato presencial, como foram feitas as avaliações e como todo esse processo interferiu na

aprendizagem do/a aluno/a, a fim de compreender os impactos do ensino remoto no trabalho docente.

Nossos objetivos aqui são refletir sobre alguns impactos da pandemia da Covid19 na prática docente das/dos alfabetizadoras/es no primeiro ano do ensino fundamental de escolas públicas no município de Itaguaí-RJ durante a implementação do ensino remoto; Identificar algumas das metodologias de ensino e de avaliação utilizadas no ensino remoto no primeiro ano do ensino fundamental; Conhecer alguns impactos do ensino remoto no trabalho docente e das escolhas das/os profissionais da educação, especificamente de alfabetizadores/as, em relação às metodologias e aos processos de avaliação.

No primeiro capítulo faremos um apanhado da história de Itaguaí utilizando como base o livro ‘Coletânea de nossas memórias: Itaguaí a cidade do Porto’, organizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura no ano de 2010. No segundo capítulo abordaremos questões do Sistema Educacional de Itaguaí, usando como base o Plano Municipal de Educação, organizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura no ano de 2015, além desse documento faremos uma reflexão sobre a Educação, sobre a escola, seu papel na sociedade, suas metas e nos basearemos nos intelectuais: Libâneo, Freire, Charlot e Rego. No terceiro capítulo discursaremos acerca do trabalho docente de alfabetizadores/as durante o ensino remoto da pandemia da Covid-19 e analisaremos as entrevistas realizadas com docentes da Rede Municipal de Itaguaí e também refletiremos sobre temas interligados à pesquisa em questão, como Entrevista, História, História Oral, Memória, Ciberespaço, Cibercultura, Ensino Remoto, Ensino Híbrido, Educação a Distância com o aporte das/os teóricas/os: Kramer, Souza, Benjamin, Amado, Braga, Thompson, Portelli, Santos, Santaella, Ribeiro e Fernandes.

Acerca das entrevistas feitas por meio de conversa com as/os docentes, as autoras Costa e Lopes (2018, p. 108) alegam “a conversa nos interessa principalmente porque ela é propícia ao acontecimento do enunciado: à enunciação [...] os sujeitos não são vistos em uma relação falante – ouvinte, mas, sim, numa perspectiva de compreensão ativa com posição responsiva”. Cada pessoa carrega suas experiências e vivências, impressões, percepções e concepções e em uma conversa podemos perceber e até mesmo participar desse emaranhado do qual a pessoa está disposta a entregar ao conversar e relatar, desse modo dividindo sua impressão com o outro.

Resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa

condição crítica, conferir-lhe nova significação. E a história humana é baseada nessa descontinuidade; somente os seres humanos têm história e por isso a linguagem é necessária. Como o homem é gerado na cultura da mesma forma que a produz, ele pode fazer e contar a história. Podemos, então, repensar o passado para dar um novo significado à história. (KRAMER, 2004, p. 499).

Como citado acima voltar ao passado é uma opção para entender o presente. Dessa forma, a presente pesquisa em seu terceiro capítulo traz três entrevistas que aconteceram com docentes abordando sobre o ensino remoto, desses três entrevistados/as, dois/duas eram alfabetizadores/as e um/a coordenador/a pedagógico. Dito isso, nesse momento, faz-se necessária uma digressão a fim de que compreendamos as mudanças face ao conceito de ‘pessoa alfabetizada. Assim, cabe asseverar que durante os anos foram mudando os pré-requisitos para tal definição. Nos anos 1940, o Censo brasileiro entendia como uma pessoa alfabetizada aquela que sabia escrever seu nome. Após esse ano de 1940, o pré-requisito do Censo mudou para quem conseguia ler e escrever um bilhete²¹.

As últimas décadas do século XX marcaram um crescimento bibliográfico e acadêmico na área da alfabetização. Até meados da década de 1980, estudo e pesquisas sobre essa temática, voltavam-se quase exclusivamente para os aspectos psicológicos e pedagógicos, ou seja, quase exclusivamente para os processos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e escrever, os aspectos fisiológicos e neurológicos, os pré-requisitos para a alfabetização e para os métodos de alfabetização. (MACIEL, 2008, p.229).

A alfabetização não se reduz apenas a métodos, ela é um campo interdisciplinar, ela está ligada à escolarização, às políticas públicas e ao desenvolvimento econômico. As autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky lançaram um livro em 1986, intitulado ‘A Psicogênese da Língua Escrita’, elaborado a partir de pesquisas feitas da qual mostraram que a questão da alfabetização está mais vinculada à questão do investimento em educação e às condições sociais dos/as estudantes, que a incapacidade ou dificuldades evolutivas ou deficiências desses setores, ou seja, podem existir nações ricas que invistam pouco em educação e podem existir nações pobres que invistam bem na educação.

Após os anos de 1990, além da formação inicial, professores, principalmente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino

²¹ Não está no escopo desta pesquisa estabelecer os aspectos históricos sobre o conceito de cidadão/ã alfabetizado/a mas, sim, apontar que tais conceitos estão sempre em processo de modificação face ao contexto histórico em que se apresentam.

Fundamental, passaram a ser assediados com cursos de capacitação. Afinal, se a educação ia mal, o principal responsável, o Estado, com sua vertente neoliberal, empenhava-se por responsabilizar o professor que, na visão estatal, era mal formado e incapacitado tecnicamente e, por isso, não conseguia alfabetizar as crianças que tinham acesso aos bancos escolares. De acordo com dados do IBGE, apenas 83,8% dos educandos concluíam os anos iniciais do Ensino Fundamental no tempo previsto; os demais 16,2% reprovavam ou evadiam antes de chegarem à antiga 4ª série (atual 5º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos). (MELO; MARQUES, 2017, p.9).

As teorias construtivistas apontam que a aprendizagem não acontece de forma passiva pelo/a aluno/a. O/a professor/a, enquanto mediador/a, possui a tarefa de criar possibilidades e promover situações-problema que permitam o conflito e, conseqüentemente, o avanço cognitivo de cada aluno/a, estimulando o desenvolvimento das estruturas de pensamento, criatividade, raciocínio lógico, julgamento e argumentação. As teorias de Piaget²² contribuíram na construção de novas práticas pedagógicas em que o sujeito passa a ser visto como capaz de construir o conhecimento na interação com o meio social e físico. Ou seja, o processo de aprendizagem passa a ser entendido “[...] como desenvolvimento de uma atividade assimiladora cujas leis funcionais são dadas a partir da vida orgânica e cujas sucessivas estruturas que lhe servem de órgãos são elaboradas por interação dela própria com o meio exterior” (PIAGET, 1987, p. 336). A partir do construtivismo o questionamento muda em relação ao que se quer saber, a pergunta que antes era ‘como se ensina?’, passa a ser ‘como se aprende?’ E essa mudança no foco da questão muda o foco da pesquisa.

Quando abordamos o tema ‘alfabetização’, logo lembramos do tema ‘letramento’, isso porque

Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é,

²² Jean William Fritz Piaget, nasceu em Neuchâtel, na Suíça, no dia 9 de agosto de 1896. Foi psicólogo, biólogo e filósofo. É considerado um importante teórico nas áreas da Educação e da Psicologia pelos seus estudos sobre desenvolvimento infantil, principalmente. Faleceu em setembro de 1980 em Genebra, na Suíça.

através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2009, p.14).

Magda Soares explica que a alfabetização acontece dentro de um contexto em que existem práticas de leitura e de escrita, relata que a sociedade está em contato direto com textos escritos e práticas de leitura, ou seja, atividades de letramento. Assim, o momento da alfabetização é, também, o do letramento.

Outra pesquisadora que aborda o tema do letramento revela:

O termo letramento vem sendo considerado necessário, uma vez que se observa o termo alfabetização muito relacionado a uma visão da aprendizagem da língua escrita como um processo de codificação de sons em letras, para escrever, e o movimento oposto, de decodificação, para ler. Esta visão está, de um modo geral, ligada à suposição de que a linguagem escrita é a fala por escrito. Ou, de um outro modo, supõe que os sistemas escritos teriam sido inventados para representar a fala. (GOULART, 2001, p.7).

De acordo com a autora, o letramento acontece devido à inserção do ser humano em práticas sociais nas quais usa a língua escrita e as práticas de leituras. Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem letramento como “(...) práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever” (Ministério da Educação, 1998, p.19).

Em relação a avaliação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), cada instituição educacional tem a autonomia de adotar os instrumentos avaliativos que verificarão a aprendizagem, sendo de responsabilidade do educador articular as práticas avaliativas que contemplem o contexto sócio-histórico do estudante. Segundo Hoffmann,

Para se entender de avaliação, o primeiro passo é conceber o termo na amplitude que lhe é de direito. Ao avaliar efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delineia um processo. Decorre daí que não se deve denominar por avaliação testes, provas ou exercícios (instrumentos de avaliação). Muito menos se deve nomear por avaliação boletins, fichas, relatórios, dossiês dos alunos (registros de avaliação). Métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. É preciso, então, pensar primeiro em como os educadores

pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas sem discutir o significado desse processo é como preparar as malas sem saber o destino da viagem. A avaliação da aprendizagem, mais especificamente, envolve e diz respeito diretamente a dois elementos do processo: educador/avaliador e educando/avaliando. Alguém (avaliando) que é avaliado por alguém (educador). (2018, p. 1).

A avaliação está presente nos processos de construção do conhecimento dentro do ambiente escolar e, através dessa ‘ação’ de avaliar, conseguimos observar como se está em relação ao objetivo que se deseja alcançar. De acordo com a autora, percebemos que o ato de avaliar vai além de aplicar algum instrumento, como prova e exames, para testar o conhecimento. Esse ato leva em consideração questões que estão diretamente ligadas a como a sociedade está estruturada, no sentido de o que a sociedade considera relevante, quais ‘conhecimentos’ o cidadão deve ‘dominar’, o que o educador entende por avaliação e quais concepções de Educação orientam suas práticas.

É preciso destacar que a aprendizagem no Brasil, na maioria das vezes, é medida através de avaliações padronizadas, que, por sua vez, desconsideram as diferenças culturais e as diversidades que cada região do país apresenta. Quando o assunto é oferta e ampliação do número de acesso à escola, aparecem as questões relacionadas aos aspectos administrativos e financeiros, que, em alguns casos, é bem preocupante. O fato é que, por mais incentivo que se possa dar ao ensino como, por exemplo, as metas apontadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE)²³, o aparato social, administrativo e político é fundamental, mas, no tempo presente, não vemos tantas perspectivas de mudança no que concerne aos recursos financeiros para a Educação Básica e pública.

Nesse sentido, a Educação em sua busca pela equidade, esbarra em vários fatores que necessitam da participação social e, principalmente, dos entes federativos. É necessário que haja políticas públicas voltadas para o âmbito educacional, tendo como meta essa equidade. Nos parece que toda lei é um arranjo cuja origem podemos não conhecer, mas que está sempre marcada por alguma astúcia, por algum favoritismo, por alguma desigualdade. No contexto escolar essa lógica se aplica na tentativa de tratar os/as alunos/as de maneira igualitária. Essa prática desconsidera as singularidades e diferenças culturais entre eles/as. Suas dificuldades, gostos e até mesmo ambições. Nesse sentido,

²³ O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento que tem como objetivo melhorar a educação nacional. O vigente estabelecido pela Lei n ° 13.005 estabeleceu 20 metas para serem alcançadas durante 10 anos (2014 – 2024).

essa lógica burguesa de que tratar todos de maneira igual, que deveria ser algo positivo, acaba potencializando ainda mais as desigualdades.

Um outro ponto a ser destacado acerca desta problemática diz respeito à relação educação e cultura. Segundo Vera Maria Candau (2013), não é possível conceber uma experiência pedagógica desculturalizada, ou seja, uma educação que seja desvinculada completamente das questões culturais da sociedade. Segundo a autora, a escola possui um caráter homogeneizador e monocultural, sendo necessário romper com esta prática e construir novas, em que a questão da diferença e do multiculturalismo se faça mais presente.

Uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (2013, p.23).

Nesse sentido, é importante destacar que democratizar o acesso à escola não significa dizer que a escola será democrática. É necessário considerar os diversos aspectos que se apresentam na relação desse espaço com a sociedade, atentando-se para as questões econômicas, culturais, de gênero, etnia e origem social.

Os gestores educacionais têm metas a cumprir e as consequências oriundas do descumprimento dessas metas não consideram as condições sociais dos/as alunos/as. Igualam-se, portanto, os desiguais sem a devida preparação para que eles/as possam ter condições de aprimorarem o seu aprendizado, considerando as condições sociais em que vivem.

A busca pela eficiência e pelo bom rendimento educacional só faz sentido se estiver atrelada, também, à luta por justiça social. O debate acerca das maneiras de reduzir as desigualdades educacionais devem ser colocadas como aspectos centrais nos espaços de elaboração e planejamento de políticas.

A escola é o espaço do aprender, do criar, do desenvolver, mas isso não depende apenas dos/as estudantes, mas também da maneira como nós atuaremos enquanto profissionais, de naturalização ou não das diversas situações trazidas pelos/as estudantes e da problematização dos assuntos por exemplo. Florestan Fernandes afirma que faz parte da realidade de um país subdesenvolvido a existência de uma infinidade de situações nas quais os educadores precisam estar munidos de uma consciência política penetrante (FERNANDES, 2019). Nesse sentido, é importante que o/a educador/a esteja consciente

do seu papel na sociedade e compreenda a importância de uma educação que promova essa consciência nos/as seus/suas alunos/as.

Fernandes nos ajuda a pensar as relações entre a formação política e o trabalho do/a professor/a. Segundo o autor, o principal elemento na condição humana do/a professor/a é o cidadão e, se ele não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumento para diferentes tipos de manipulação (FERNANDES, 2019).

Um/a professor/a que acredita que o seu papel se resume a ensinar os conteúdos, não é capaz de tratar os/as seus/suas alunos/as enquanto indivíduos e/ou levar em consideração as condições em que vivem, esse/a professor/a não desenvolverá um pensamento politizado acerca da sua atuação. Essa prática acaba reforçando o discurso da meritocracia que reproduz a ideia de que o aprendizado se dá de maneira passiva e é apresentado ao/à aluno/a uma ideia de que o sucesso escolar depende do seu esforço próprio, o que é perverso, visto que a sua trajetória, as suas necessidades e dificuldades individuais não são consideradas.

Considerando que a educação é um instrumento importante para a divisão e a manutenção das classes sociais, de algum modo, ela interfere na formação do sujeito. Um indivíduo que não se reconhece enquanto sujeito explorado e que naturaliza as opressões sofridas e a negação dos seus direitos não vislumbra a possibilidade de ruptura dos instrumentos que o mantém nessa condição, pois, não reconhece a existência desta condição. No livro “Pedagogia do Oprimido” (1987), Paulo Freire defende uma educação crítica e transformadora, que forneça aos educandos mecanismos para que eles sejam os agentes do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Pois, nessa condição, se reconhecerão enquanto sujeitos que fazem a história, portanto capazes de saírem do curso desenhado pela burguesia.

Nesse sentido, a escola é uma instituição fundamental na sociedade de classes, sendo a educação um aspecto primordial para a formação do sujeito e, conseqüentemente, para o papel que esse indivíduo assumirá na sociedade.

Em torno das questões sobre ensino, aprendizagem, avaliação, fracasso escolar, ‘erro e acerto’, práticas docentes, está a questão da experiência. Considerando a visão de Walter Benjamin (1987), em que tudo que nos transforma, tudo que nos ‘toca’, nos leva à reflexão e à ação como um tipo de experiência. Sendo assim, a educação em sua arte de ser, fazer, transformar, vivenciar, sendo fontes de objetos culturais é pura experiência.

É necessário que o/a professor/a propicie um ambiente educacional integrador dos sujeitos que o protagonizam. A escola precisa ser um espaço no qual os/as alunos/as se reconheçam pertencentes e que a comunidade esteja integrada no processo de aprendizagem desde a concepção à execução diuturna na escola e fora dela. Apenas dessa forma, conseguiremos dialogar de forma efetiva com os/as nossos/as alunos/as e com a sociedade.

Esse processo dialógico se mostra extremamente necessário para desenvolver nos/as discentes e na sociedade uma consciência de classe, desde que possibilite um diálogo que vá instigando o desejo de ruptura e superação desse sistema de divisão de classes. A escola deveria encontrar meios de estimular a busca por uma sociedade que rompa com o sistema capitalista e apresente uma estrutura de distribuição de renda em que não haja níveis tão alarmantes de desigualdade social. Uma sociedade em que a educação de qualidade seja um direito e não um privilégio, assim como aponta Viana em suas reflexões sobre Marx:

O que Marx coloca é que o movimento proletário caminha em conjunto (luta, organização, consciência) e a passagem de classe em-si para classe para-si, significa que sua luta, organização e consciência deixam de ser determinadas pelo capital e passam a ser autodeterminadas. A consciência proletária, reprodutora das ideias dominantes e das relações sociais estabelecidas em contradição com sua situação de classe, com o avanço do processo de luta e organização, também avança e nesse processo se torna consciência autodeterminada. Assim, trata-se de autoconsciência e auto-organização num processo de luta e autoformação. (2012, p. 221-222).

Nesse sentido, entendo que a escola é um espaço político e que, como tal, precisa ser disputado. Isto é, como a escola reflete as mesmas contradições da sociedade, o projeto escolar também está em disputa e, nesta luta, a classe trabalhadora precisa formar sua resistência. Essa disputa não será ganha se os/as estudantes, que são majoritariamente pobres, não compreenderem que o conhecimento é uma arma e a escola é um espaço em que as classes populares lutam pela educação.

Após todas essas reflexões da 'Apresentação' dessa pesquisa acadêmica, é possível compreender que o ensino remoto trouxe grandes mudanças para a educação brasileira, exigindo que os/as profissionais da educação, os/as alunos/as e os/as responsáveis rapidamente se adaptassem à nova realidade a fim de assegurar a continuidade dos estudos. Entretanto, o processo de aprendizagem é complexo e carece de observação e interação por parte dos/as educadores/as, engloba muito mais aspectos do que apenas o

ato de ensinar e de aprender. Tais premissas serão retomadas e aprofundadas nos capítulos 2 e 3. Neste momento, torna-se necessária a compreensão da História de Itaguaí e do processo de construção do seu sistema educacional a fim de que a História possa iluminar o tempo presente e dar sustentação às nossas teorias e práticas pedagógicas.

3. PRIMEIRO CAPÍTULO: A HISTÓRIA DE ITAGUAÍ

A fim de ampliar nosso conhecimento sobre a história de Itaguaí, trago um livro que foi publicado em 2010 com o título ‘Coletânea de nossas memórias: Itaguaí a cidade do Porto’, organizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, no mandato do prefeito Carlo Busatto Junior e sob a coordenação da prof^a Maria das Graças da Rocha Costa²⁴.

O principal objetivo da coletânea histórica que apresentamos é suprir uma velha carência, inaceitável para uma municipalidade que se aproxima de dois séculos de autonomia administrativa. (...) Entretanto, a simples existência de obras que se propõem a resgatar a memória, e sua acessibilidade às pessoas “comuns”, inclusive as de reduzido poder aquisitivo, é um fator que promove a elevação da autoestima das comunidades. Reconhecer-se como sujeito histórico, sem dúvida, contribui para o exercício da cidadania. (COSTA, 2010, p. 6).

Neste ano de 2022, o município de Itaguaí completou no dia 5 de julho, 204 anos de fundação. Porém, entre a população itaguaiense existem muitas dúvidas acerca de sua história.

A cidade de Itaguaí possui uma História complexa e relevante, infelizmente ainda não apresentada de maneira sistemática, apenas muito parcialmente em dissertações e monografias universitárias ou artigos isolados. Negligência? Nem tanto. Quando a maior parte da literatura que glorificava os barões e viscondes do Império e seus herdeiros coronéis e doutores da República Velha foi escrita, Itaguaí passava por uma severa crise econômica e demográfica e ficou excluída desse processo. (Idem, 2010, p. 6-7).

De acordo com o livro, Itaguaí fez parte do que foi conhecido como a ‘Fazenda de Santa Cruz’ até o início do século XIX. A Fazenda de Santa Cruz teve sua ascendência em Guaratiba, que hoje é um bairro da cidade do Rio de Janeiro, se estendendo até Itacuruçá, distrito do município de Mangaratiba, tendo sido dada ao primeiro ouvidormor do Rio de Janeiro Cristóvão Monteiro no ano de 1567. Cristóvão Monteiro era casado com Marquesa Ferreira e pai de Catarina e Eliseu. Com a morte de Eliseu, as terras passaram para Marquesa e sua filha Catarina. Em 8 de dezembro do ano de 1589 a

²⁴ A obra selecionada para ser base desse capítulo ‘Coletânea de nossas memórias: Itaguaí a cidade do Porto’ foi escolhida por ser um dos poucos livros que se aprofundam na história de Itaguaí.

Marquesa (nome próprio e não título) estava doente e assinou um documento que era uma escritura em que concedia parte da terra de Guaratiba que estava sob sua posse, para a Companhia de Jesus²⁵. No dia 10 de fevereiro de 1590 os jesuítas tomaram posse da terra, liderados pelo procurador do Colégio do Rio de Janeiro, conhecido como padre Estevão da Grã.

Assim, Catarina recebeu uma proposta sobre sua parte em Guaratiba. Os jesuítas trocariam suas terras em São Paulo na ilha de Santo Amaro, Bertioga e uma área perto da vila de Santos pela parte de Guaratiba. No dia 12 de fevereiro de 1590, Catarina e seu marido José Adorno aceitaram a proposta. Desse modo, o padre João Ferreira representou a Companhia de Jesus em Santos, onde ocorreu a concretização no negócio, sendo feito sob título de doação.

Vinte e seis anos depois, os jesuítas aumentaram seu patrimônio comprando a propriedade de Manoel Veloso de Espinha, que possuía 500 braças de largura (uma braça equivale a 2,2 metros) por 1.500 “sertão” (em direção ao interior). Mais tarde, foi adquirida dos herdeiros de Manoel Correia uma parte da sesmaria do Guandu, e outras três léguas, na mesma região, pertencentes a Francisco Frazão de Souza. Assim, a Companhia de Jesus compôs em etapas uma fazenda com a extensão de aproximadamente dez léguas, cujos limites eram: ao norte, a freguesia de Sacra Família do Tinguá; a leste, a ilha de Guaraqueçaba, as terras dos frades do Carmo em Guaratiba, a mata da Paciência e Marapicu; a oeste, a ilha de Itingussu, em Mangaratiba; ao sul, o mar. Os jesuítas, no século XVIII, buscaram confirmar estes direitos com todas as formalidades legais: uma Ordem Régia de 1727 determinou o tombamento da Fazenda de Santa Cruz, concluído e publicado em 17 de maio de 1731. Além de bairros da Zona Oeste do Rio de Janeiro, na fazenda se incluíam, total ou parcialmente, as áreas que formam os atuais municípios de Itaguaí, Rio Claro, Nova Iguaçu, Vassouras, Paracambi, Piraí, Volta Redonda, Barra do Piraí, Mendes e Paulo de Frontin. (Ibidem, 2010, p 10-11).

Existem diversas versões sobre a origem do nome da cidade de Itaguaí, sua localização, sua fundação e seus fundadores. Segundo a História de Itaguaí encontrada no site do IBGE²⁶, seu nome significa ‘Lago entre Pedras’, de acordo com o vocabulário Tupi, que representa a união de duas palavras ‘Ita = pedra’ e ‘Guay = lago’. Outra crença do nome Itaguaí seria ‘Água Amarela’ sendo ‘Tagoa = amarela’ e ‘hy = água’ por causa da cor amarela dos rios ali encontrados. Além disso, existia um aldeamento dos jesuítas

²⁵ A Companhia de Jesus, também conhecida como Ordem dos Jesuítas é uma organização religiosa criada em 1534 a partir dos movimentos da Contrarreforma que segue as doutrinas da Igreja Católica.

²⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/itaguaui/historico>. Acesso em: 29 de junho de 2022.

ali que era conhecido como ‘Taguay’, sendo ‘Taguá = barro’ e ‘Y = água’, por causa da água potável encontrada em poços abertos em lugares argilosos.

De acordo com Costa,

A procedência do termo Itaguaí é igualmente controversa. Uma publicação realizada pela Câmara Municipal, em 1979, informa que essa expressão indígena significa “fogo entre pedras”. Entretanto, a maioria dos autores afirma que a palavra Itaguaí resultou da junção entre os vocábulos tagoa (amarela) e hy (água), em referência ao rio de mesmo nome, que nasce numa serra de solo argiloso que lhe confere uma coloração amarelada. Esta versão é bem mais consistente, se verificarmos que os documentos do período colonial contêm a grafia “Tagoahy”, sem o prefixo “ita” que indicaria, neste caso, pedra. (Ibidem, 2010, p. 12).

Além do significado do nome Itaguaí, do qual existem diversas versões, os organizadores ou fundadores da cidade de Itaguaí também são desconhecidos, sendo que existem algumas vertentes, como mencionado por Costa:

Joaquim Norberto de Souza Silva, sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, ao redigir em meados do século XIX uma História das povoações indígenas fluminenses, já assinalou as opiniões divergentes sobre quem teria organizado, no início do XVII, uma aldeia na ilha de Itacuruçá, com o nome de Itinga. Enquanto o marquês do Lavradio atribuiu a iniciativa aos padres que atuavam nas vizinhanças da lagoa dos Patos, no sul da América Portuguesa, o monsenhor Pizarro apontou para a figura do governador do Rio de Janeiro Martim de Sá, que teria mandado para a mencionada ilha índios de uma outra, atualmente conhecida como Jaguanão, que fica a alguns quilômetros ao sul de Itacuruçá. João Baptista Cortines Laxe, em 1885, indicou como fundador o governador-geral do Brasil Mem de Sá, possivelmente se baseando no texto do próprio Souza Silva, que em certa passagem revela que “o general Mendo [sic] de Sá, (...) aí [em Itacuruçá] destruiu uma grande aldeia dos tamoios aliados dos franceses estabelecidos na Guanabara”. Conforme esta versão, o governador, para impedir que os inimigos voltassem a ocupar a mesma posição, trouxe para a região índios naturais das capitânicas de Porto Seguro e do Espírito Santo, postos sob a administração dos jesuítas. Sinvaldo Souza assegurou em artigo de 1986 que a aldeia de São Francisco Xavier de Itaguaí foi criada pelos jesuítas, que reuniram dezenas de nativos carijós ou tupiniquins, já catequizados, para esta tarefa. Inicialmente levados para a restinga da Marambaia, os índios precisaram sair por ordem do proprietário daquela localidade, permanecendo em seguida algum tempo na ilha de Itacuruçá. Segundo este autor, a própria denominação de São Francisco Xavier reforça sua hipótese, visto fazer alusão ao padre jesuíta que se destacou na catequese no continente asiático. (Ibidem, p. 11).

A fim de reforçar a possibilidade de que Itaguaí foi fundada por Martim de Sá, o livro cita que a cidade vizinha Mangaratiba foi fundada pelo mesmo, através de um agrupamento na praia de São Brás por nativos tupiniquins, fazendo parte de um amplo processo de organização pelas autoridades coloniais.

No ano de 1729 foi inaugurada a igreja de São Francisco Xavier, que existe até hoje, porém segundo o livro, por volta de 1688 já aconteciam batismos ali naquela localidade. Ao redor da igreja havia casas, ruas, escolas ensinando a língua portuguesa, parecido com as vilas em Portugal, e quem frequentava ali eram moradores das aldeias administradas pelos jesuítas e pelo Estado. Já os habitantes das aldeias dos indígenas fluminenses viviam afastados dali e só se misturavam quando trabalhavam em alguma obra pública ou quando vendiam seus produtos agrícolas ou artesanais.

Ciro Cardoso identificou, na própria transferência da aldeia de Itaguaí para sua localização definitiva, a finalidade de garantir mão de obra para a sede da Fazenda de Santa Cruz. Há indícios, inclusive, de que os índios tenham funcionado como uma massa de manobra nas disputas entre o Estado português e a Companhia de Jesus. Iniciado antes da metade do século XVII, o chamado “Caminho dos Jesuítas” foi uma importante via terrestre que garantia a comunicação da cidade do Rio de Janeiro com o interior, a partir da Fazenda de Santa Cruz. Sua construção se tornou necessária em consequência de diversos naufrágios ocorridos na rota Parati-Sepetiba-Rio de Janeiro, além dos estragos causados pela pirataria que, como já observamos, ali era frequente. Como a Coroa decidiu fazer a estrada utilizando os recursos dos proprietários mais ricos da região, a obra sofreu uma contínua oposição destes, inclusive dos jesuítas, que, de acordo com Benedicto Freitas, “ordenavam aos índios da Aldeia de Itaguaí incessante resistência aos trabalhos das turmas de construção”. Somente uma rigorosa intervenção do governador Luiz Vahia Monteiro garantiu a conclusão da obra”. Não por acaso, o ex-jesuíta José Basílio da Gama, autor do poema “O Uruguai” (impresso em 1769), escreveu seus cinco mil e quatrocentos versos, altamente críticos em relação à ordem que integrou, inspirando-se nas observações feitas em suas várias visitas à aldeia de Itaguaí. Referindo-se diretamente aos padres da Fazenda de Santa Cruz, Basílio da Gama censurou o fato de viverem em “nobres edificios”, enquanto os índios moravam em “miseras choupanas”. As diversas ordens que existiam no vasto império português desfrutavam de bastante autonomia, apesar da existência do padroado real, conjunto de normas que oficialmente submetia a Igreja ao Estado. Os religiosos, em especial os Jesuítas, seguiam mais as regras internas das instituições a que pertenciam do que as instruções do governo. Além disso, como muitas vezes eram donas de enormes propriedades [a exemplo da Fazenda de Santa Cruz], as ordens católicas não dependiam dos recursos estatais para sua manutenção. (Ibidem, 2010, p. 13).

No ano de 1758, aconteceu uma tentativa de homicídio do rei de Portugal, D. José I. Tendo em vista que o rei tinha vários inimigos, seu ministro, Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como marquês de Pombal, ficou encarregado de executar diversas pessoas e tomar providências sobre o ocorrido. Os jesuítas foram acusados de participar dessa tentativa contra o rei e foram expulsos de Portugal e de suas colônias em 1759. Alguns países, como a Espanha e a França, apoiaram essa expulsão dos jesuítas e com esse apoio o ministro marquês de Pombal solicitou ao Papa Clemente XIV que acabasse com a Companhia de Jesus.

Expulsos os Jesuítas, do outro lado do Atlântico a igreja de Itaguaí foi transformada em paróquia encomendada pela provisão de 15 de novembro de 1759. Embora antes sofressem, nos termos de Souza Silva, “o duro regime dos missionários”, os índios aparentemente não tiveram o que comemorar. O capitão-mor designado para a aldeia, Damásio Rodrigues, logo se tornou ausente, o que contribuiu para uma desorganização total. Alguns habitantes retornaram à vida nas matas, enquanto outros fugiam das “inauditas violências” dos homens que o conde de Bobadela, governador do Rio de Janeiro, enviou para administrá-los. Como outras povoações situadas no interior da Fazenda de Santa Cruz, Itaguaí se transformou, na definição de Ricardo Muniz de Ruiz, em um local “praticamente abandonado”. O fato provavelmente levou o governo, entre 1760 e 1765, a promover a doação de cinco novas sesmarias no território que mais tarde constituiria o município, “ao longo do caminho para São Paulo”. A mesma impressão se faz notar na “Memória” de Souza Silva, quando os remanescentes da aldeia de São Francisco Xavier são descritos como um “insignificante número de famílias mais sofredoras”. (Ibidem, 2010, p. 14).

De acordo com Costa, a visão acerca da Fazenda de Santa Cruz por volta do ano de 1790 mudou devido à crise do sistema colonial e isso afetou a cidade do Rio de Janeiro. Dessa forma, a Fazenda de Santa Cruz foi usada para suprir as necessidades em relação aos alimentos. No ano de 1784 o sargento-mor Manoel Joaquim da Silva e Castro assumiu a administração da Fazenda de Santa Cruz e uma de suas ações foi expulsar os indígenas que moravam em sua terra, acusando-os de roubo e furto, que segundo o livro citado era apenas uma desculpa pois o mesmo tinha a intenção de construir um engenho naquele espaço. Porém, o capitão-mor José Pires Tavares, que era indígena entrou em conflito com o sargento-mor pela sua atitude de expulsá-los dali.

Indignado pelo fato de “um caboclo ousar levantar a voz contra ele”, Silva e Castro possivelmente preparava uma vingança contra Pires Tavares, que não esperando a sua concretização, vendeu bens e fugiu fazendo escalas: dirigiu-se primeiro a São Paulo, depois à Bahia, de

onde finalmente passou a Lisboa, para se queixar à rainha D. Maria I das arbitrariedades cometidas contra a aldeia. Conseguindo da Junta da Fazenda da cidade do Rio de Janeiro uma ordem para que os índios deixassem Itaguaí dentro do prazo de quinze dias, Manoel Joaquim da Silva e Castro fez com que seus mais de quatrocentos habitantes, na quase totalidade, abandonassem casas e roças. Somente os mais velhos e doentes, sem força para marchar, permaneceram. Todavia, pouco tempo depois do choque inicial, os exilados retornaram progressivamente, confiando em um desejado esquecimento por parte do administrador. (Ibidem, 2010, p. 14-15).

Durante esse tempo que José Pires Tavares estava procurando ajuda em Portugal das autoridades, como o desembargador Manoel Francisco da Silva Veiga Magro de Moura, o marquês do Lavradio e o fidalgo da Casa Real Fernando Dias Paes Leme, a Justiça enviou tropas por causa da acusação de roubos e furtos e expulsaram os indígenas de Itaguaí amarrando-os e colocando-os em canoas nas praias de Mangaratiba.

Voltando José Pires Tavares ao Brasil em companhia do conde, este determinou, pela portaria, de 5 de agosto de 1790, que a aldeia fosse restituída aos antigos moradores. O sargento-mor e engenheiro Joaquim Corrêa da Serra ficou encarregado de separar as terras de Itaguaí do restante da fazenda, com o auxílio do mestre de campo Inácio de Andrade Souto Maior Rendon. Todavia, a maior parte das providências jurídicas que assegurariam aos aldeados a posse das áreas que cultivavam não se efetuou. (Ibidem, 2010, p. 15).

No ano de 1791 foram construídos os primeiros engenhos de açúcar em Itaguaí. E por causa disso, as terras que antes pertenciam aos indígenas que criavam gado e tinham plantações diversas foram destinadas a ser engenhos. Assim, os indígenas se mudaram e reiniciaram os seus negócios em lugar mais afastado.

Um ofício dirigido pelo juiz de órfãos João José Figueira à presidência da província do Rio de Janeiro, em 1834, aponta para o fim consumado da aldeia. Segundo o magistrado, a última propriedade a que os índios tiveram direito, "uma porção de terras na ilha denominada Sapimiaguera", lhes fora retirada pelo alvará de criação da vila de Itaguaí, passando a constituir um bem da municipalidade. Os antigos aldeados, por sua vez, haviam sido integrados à nova ordem como praças da Guarda Nacional, condição da qual somente escaparam os menores e os velhos. No dia 23 de março de 1836, a Comissão de Catequese e Civilização dos Índios da Assembleia Legislativa Provincial recebeu uma representação da Câmara de Itaguaí, reivindicando o reconhecimento, como parte de seu patrimônio, de uma área de três léguas, "as quais terras eram dos índios". Diante dessa sucessão de acontecimentos, parece lógico supormos que em muito pouco tempo as identidades indígenas devem ter desaparecido em

Itaguaí, sob os fatores da dispersão geográfica de uma população já pequena e bastante minoritária na região, da miscigenação e da aculturação. (Ibidem, p. 16).

Segundo Costa, foi construído um grande engenho em Itaguaí, também chamado de Engenho do Facão, tendo a supervisão do coronel Manoel Martins do Couto Reis. Esse foi considerado um dos engenhos mais lindos no Brasil.

Feito com madeira, pedra e cal, ele contava com dois ternos de moendas movidas a água. Além da alta produtividade comum às terras da Fazenda de Santa Cruz, a abundância de matas fornecedoras de lenha e a existência de um porto por onde era possível exportar o açúcar e demais derivados da cana contribuíram para o sucesso do engenho. É preciso registrar, ainda, que o uso da água como força motriz elevava ainda mais a produção, visto que essa fonte de energia supera em muito o rendimento da propulsão animal ou humana. (Ibidem, p. 18-19).

Esse engenho tinha a área de 101 km² e contou com duzentos escravizados, vindos da Fazenda de Santa Cruz para trabalharem no local. Além do açúcar, as plantações de café (que depois de alguns anos foi um dos produtos mais exportados), milho, arroz, feijão cresceram e a mandioca também fez sucesso, com a criação de duas fábricas de farinha nas proximidades. Contudo, no dia 7 de novembro de 1803 foi escrita uma carta régia que determinava que fossem vendidos os engenhos em Itaguaí e Piaí. Contendo os argumentos de que os engenhos estavam sendo mal administrados e com suas vendas se arrecadariam bastante dinheiro para reduzir as dívidas do Tesouro na província do Rio de Janeiro.

Fania Fridman registra controvérsias a respeito da negociação do Engenho de Itaguaí. Segundo uma das versões, o engenho foi comprado, sem concorrência, por António Gomes Barroso, em 1806, que teria pagado uma quantia pouco superior a duzentos e quarenta e um contos de réis. Todavia, documentos aos quais a autora dá mais crédito assinalam um valor ainda menor, na casa dos cento e setenta e nove contos, sendo o verdadeiro comprador a sociedade integrada por António José da Silva Braga, Amaro Velho da Silva e os irmãos João Alexandre Gomes Barroso e António Gomes Barroso. Entretanto, este último viria a se tornar o único dono de Itaguaí. (Ibidem, p. 19).

De acordo com o livro citado, Antônio Gomes Barroso foi considerado um homem muito poderoso, porque no ano de 1821, ele era o maior acionista do Banco do Brasil, com quarenta e uma ações. Perdia apenas para o Tesouro Real que tinha setenta e seis ações. Sendo que Antônio era uma pessoa física diante do banco e o Tesouro Real pessoa jurídica. Esse mesmo Antônio, considerado o dono de Itaguaí na citação anterior,

concentrou seus negócios nessa região (que depois veio ser a cidade de Itaguaí), através de produções agrícolas, de engenhos, arrendamentos de terras, tendo um cargo político na região (considerado hoje como sendo Vereador da cidade), entre outros.

O alvará de 5 de julho de 1818 elevou Itaguaí à condição de vila. O município surgiu com a reunião de terras antes subordinadas a Angra dos Reis e ao Rio de Janeiro. Segundo Ciro Cardoso, existia na época uma política deliberada do governo de D. João VI no sentido de incentivar emancipações. Apenas entre 1808 e 1822, oito novos municípios receberam sua autonomia, ao passo que em todo o período que se estende de 1565 a 1808 somente dez tiveram tal benefício. A área original de Itaguaí era bem maior do que a atual, pois abrangia as áreas das futuras freguesias de São Pedro e São Paulo de Ribeirão das Lajes (mais tarde Paracambi) e Nossa Senhora da Conceição do Bananal (depois Seropédica), além de Mangaratiba. (Ibidem, p. 21-22).

Acompanhando o livro coordenado por Costa, Antônio Gomes Barroso não gostou do fato de Itaguaí se tornar vila, mesmo que com essa mudança ele tenha sido nomeado a um cargo que era considerado o mais elevado em relação à oficial de justiça, conhecido como ‘alcaide-mor’. Contudo, o mesmo alegava que teve muitos gastos em relação à compra do engenho e com todos os seus outros negócios na região. Barroso entendia que teria prejuízos financeiros, pois o que eram as suas terras, engenhos e plantações agora fariam parte de uma vila com outras pessoas de poderes aquisitivos e influências diversas, ocupando o mesmo espaço e dividindo o poder.

O poder econômico e a influência política de Antônio Gomes Barroso, muito provavelmente, fizeram com que a questão da emancipação de Itaguaí se estendesse significativamente. A vila chegou a ser suprimida em 13 de novembro de 1819. Todavia, em 11 de fevereiro de 1820, se realizou sua instalação em caráter definitivo. Um documento de 1822, escrito menos de três meses antes da proclamação da Independência do Brasil, testemunha a adesão incondicional das autoridades municipais de Itaguaí à dinastia de Bragança. A proclamação da Câmara de 15 de junho, que saudava D. Pedro como “Regente Constitucional e Defensor Perpétuo do Reino do Brasil”, atribuía também a recente elevação de *status* da povoação à “Magnanimidade do Senhor Dom João Sexto”. Enviado à Corte pelas mãos do juiz almotacé (encarregado da aplicação exata de pesos e medidas e da taxaço dos gêneros alimentícios) Manuel Antônio dos Santos Mendes, o texto apresentava ao príncipe, em nome da vila, “sentimentos de honra e de fraternidade”. Como presidente da Câmara, assinou Francisco Basílio Teixeira, cujos filhos, no futuro, se casariam estrategicamente com membros de outras eminentes famílias senhoriais, como os Cardosos e os Pavões. (Ibidem, p. 22).

No ano de 1831 entrou em vigor a lei para a criação da Guarda Nacional do Império, com o objetivo principal de manter a ordem e a paz.

Embora submetida a um ministério, a chamada "milícia cidadã" cedo se converteu em um instrumento dos poderosos de cada municipalidade para fazer valer seus interesses. Este fato se tornou cada vez mais evidente a partir do início da direção nacional conservadora instalada em 1837. Como o governo imperial, em regra, estava distante demais para interferir diretamente nos assuntos relacionados à Guarda Nacional, esta força se estruturou com base em compromissos políticos entre o poder central e as facções locais. (Ibidem, p. 42).

Durantes os anos do Período Regencial, aconteceram diversos conflitos e confrontos armados pelo Brasil. Em Itaguaí, a Câmara e os cargos judiciários estavam sendo disputados por diversos grupos que queriam o poder por volta de 1838, principalmente os conservadores como Manoel Antônio Lopes Coelho, que era um líder político em Itaguaí, e os republicanos como José Pereira Tavares, que naquele momento defendia a república. Manoel Coelho que era juiz de paz em Itaguaí acusou José Pereira Tavares de fazer reuniões e assembleias a favor da república tanto na sua casa, quanto na casa de amigos. Desse modo, Manoel Coelho censurou os participantes dessas reuniões com fins políticos. Seu principal motivo era que o povo temia por um conflito armado em Itaguaí e estaria evitando tal confronto prendendo as pessoas que, com essas reuniões, traziam ameaças à monarquia.

Por outro lado, ao saber das desavenças ocorridas em Itaguaí, João Antônio de Miranda voltou rapidamente para o município. O juiz de Direito entrou na vila acompanhado por doze guardas de cavalaria, mobilizados pelo alferes Galvão. Para Manoel Coelho, as atitudes de Miranda já demonstravam uma total parcialidade a favor dos prisioneiros, ainda que tivesse dado ordens para que ninguém saísse da cadeia sem as suas instruções. (Ibidem, 2010, p. 34).

João Antônio de Miranda soltou os presos e Manoel Coelho ficou indignado por essa ação. Após essa soltura, Manoel Coelho acusou João Antônio de Miranda de ter se aliado com os republicanos, pois ele teria recebido comida em forma de presente.

Segundo Coelho, por esta postura Miranda também se tornava criminoso. Embora não fosse bacharel, o autor doutrinava que "o Sr. Juiz de Direito de Angra dos Reis [Itaguaí estava subordinada juridicamente a esta sede de comarca] violou o artigo 130, com relação ao artigo 131 do Código Criminal". Estas disposições legais

estabeleciam que um magistrado estaria impedido não somente de receber dinheiro, como igualmente qualquer donativo de réus. (Ibidem, 2010, p. 35).

Com o passar do tempo a visão acerca de Itaguaí foi mudando. Após Itaguaí se tornar uma vila, os negócios foram se expandindo, abriram diversas lojas e o comércio local se fortaleceu. Além das plantações de café estarem em alta, as exportações também davam um lucro para os investidores locais.

O rápido crescimento dessas atividades possibilitou que, em texto publicado pelo Jornal do Comércio, de 19 de maio de 1839, João Manuel Pereira da Silva definisse Itaguaí como “a segunda maior vila de comércio da província do Rio de Janeiro, superada apenas pela de Iguaçu, com a qual tinha rivalizado durante algum tempo”. O autor indicava a existência de mil e quinhentos fogos (habitações independentes) no termo de Itaguaí, dentre os quais setecentos localizados no “arraial sede da vila”. Pereira da Silva mencionou ainda a presença de importantes casas comerciais, identificando as de Felipe Néri de Carvalho, Cardoso, Clark & Comp., Figueiredo Moreira, Tavares, Braga, Sampaio e Guimarães. (Ibidem, p. 25).

Outro motivo para Itaguaí crescer em desenvolvimento habitacional e econômico nessa época foi a criação de um porto de mar. As terras de Itaguaí são cortadas por dois grandes rios, com isso existiam vários portos pequenos permitindo assim o acesso a embarcações de pequeno porte para receber e enviar produtos e pessoas.

Segundo os estudos do pesquisador Edvan Ramos da Silva, concorreram decisivamente para o desenvolvimento da navegação em Itaguaí dois indivíduos de origem germânica, o engenheiro militar Antônio Luiz von Hoonholtz, pai do futuro barão de Tefé, e o negociante Antônio Vicente Danenberg, que teriam projetado, em 1830, um porto de mar que ficou conhecido como Porto Real de Itaguaí ou Imperial Porto da Vila de Itaguaí. Oficialmente, porém, suas operações foram iniciadas somente em 22 de março de 1841. (Ibidem, p. 27).

Através desses portos em Itaguaí, houve muitas movimentações na região que renderam lucros aos negociantes locais. É importante destacar que os portos de Itaguaí também foram conhecidos por serem uma opção de rotas de fuga principalmente pela sua localização. De acordo com Costa, criminosos, desertores, fugitivos usavam como uma saída, além do intenso tráfico de escravizados mesmo até depois do período permitido

pela Lei Feijó²⁷ e pela Lei Eusébio de Queirós²⁸. De acordo com os autores, em Itaguaí e nas vizinhanças (Sepetiba e Angra) esse tráfico durou até os anos de 1860 aproximadamente.

Por volta do ano de 1850, existia na região a Companhia Itaguayense de Navegação que surgiu, principalmente, da necessidade de um sistema de transporte de café e de passageiros para o Rio de Janeiro que era a capital do Império. Essa companhia tinha dois vapores, conhecidos como América e Brasília.

Itaguaí foi se desenvolvendo com o passar do tempo com as criações de engenhos, depois com os portos e, houve, também a criação de dois canais por volta do ano de 1836 e, a partir de 1844, Itaguaí começou a produzir seda. Porém, nos anos seguintes as dificuldades apareceram no que concerne à sua comercialização. Mediante essa dificuldade, a empresa Tavares, sob a administração de José Pereira Tavares, responsável pela produção de seda, que desde o seu início obteve ajuda financeira, da qual mais tarde deveria devolver os valores aos cofres públicos, se tornou uma companhia que utilizava a divisão de capital em ações a fim de sanar os prejuízos e ter lucros, passando a se chamar Companhia Seropédica Fluminense e depois Imperial Companhia Seropédica Fluminense.

Houve diversos problemas em relação à administração da Companhia, que sempre precisou de recursos estatais e estavam ligadas aos políticos que estavam no poder. Também teve dificuldades com a própria produção de seda, que no início parecia ser um bom negócio. No ano de 1854 passou a ter capital aberto, por ordem de D. Pedro II. Além dos problemas mencionados aqui, em 1857 a Companhia precisou de mais empréstimos e foi beneficiada, através de relações políticas, como por exemplo com mais quantidade de terras para o aumento de produção de matéria-prima.

No ano de 1861 houve uma exposição nacional de produtos industriais e naturais e a companhia participou com amostras de seda, porém o Jornal do Commercio alegou que as amostras apresentadas pela companhia não eram da mesma e sim de outra empresa que teve suas amostras apresentadas dez dias antes desse evento. Após essa situação constrangedora, a empresa Seropédica tentou se defender e negar as acusações, porém já não tinha mais credibilidade. Nos anos seguintes, ocorreu um descaso das autoridades políticas, dos investidores e dos acionistas com a companhia. Em 1865, a companhia

²⁷ A Lei Feijó ou Lei de 7 de novembro de 1831, como também é conhecida proibia a importação de pessoas escravizadas para o Brasil.

²⁸ A Lei Eusébio de Queirós de setembro de 1850 decretava a abolição do tráfico negreiro no Brasil.

Seropédica aparece como uma sociedade em liquidação e no ano de 1869 a propriedade foi a leilão. Após isso, a propriedade foi transformada em uma fazenda que produzia cana.

Um detalhe importante de destacar na política da época é que Itaguaí tinha uma forte representação na Assembleia Legislativa fluminense: a família Cardoso, por exemplo, durante mais de quatro décadas deteve o poder no cargo de deputado provincial por dezenove mandatos (sendo de dois anos cada mandato). No ano de 1856 Francisco José Cardoso obteve o cargo de presidente da Assembleia Provincial, tendo um assento na mesma desde 1842, e em 1857 seu filho Francisco José Cardoso Júnior o substituiu. Através dessas representações Itaguaí recebia verbas provinciais para diversas obras, como reformas de estradas, construções de pontes, entre outros.

Segundo o decreto de 26 de março de 1824, os indivíduos que não possuísem renda líquida igual ou superior a cem mil réis estariam excluídos da condição de votantes. Como se não bastasse, sendo as eleições indiretas, a massa de votantes de cada paróquia gerava apenas uma quantidade de eleitores correspondente a um para cada cem fogos (habitações independentes). Somente os eleitores propriamente ditos tinham o direito de escolher deputados e senadores. (Ibidem, p. 37).

A respeito da quantidade de pessoas que viviam em Itaguaí durante o século XIX, podemos destacar:

Os 370 moradores do final da década de 1780, entre os quais 67 escravos, se multiplicaram de tal forma que, em 1821, o número total de habitantes já chegava a 2.662 pessoas, sendo 1.505 escravos. A estimativa provincial de 1840 revela a continuidade dessa expansão geométrica, ao apontar a existência de 17.339 habitantes, dos quais 7.226 eram livres e 10.113 cativos. Entretanto, a julgar pelos dados oficiais, a década de 1840 já se caracterizou por um crescimento populacional negativo, impulsionado pela forte diminuição do número de escravos; em 1850, viviam no município 16.003 pessoas: 7.331 livres e 8.672 escravos. Ricardo Muniz de Ruiz identifica, com base nestas informações, uma grave crise de reposição de mão de obra em Itaguaí, verificada antes mesmo do processo semelhante que aconteceu em toda a província do Rio de Janeiro, em consequência do fechamento do tráfico atlântico em 1850. (Ibidem, p. 52).

Na citação anterior percebemos que com o passar dos anos o número de pessoas que viviam em Itaguaí aumentou significativamente. Porém, existia uma preocupação em relação a uma grave crise por causa da proibição do tráfico de escravizados a partir de 1850 e, também, por causa do sucesso dos cafezais em outras regiões, fazendo com que os habitantes migrassem para esses locais, além do declínio do porto e suas exportações.

O Censo Nacional de 1872, primeira contagem sistemática da população brasileira, deixa evidente uma situação de total decadência. Restavam a Itaguaí 13.875 moradores, predominando agora os 9.072 livres sobre os 4.803 escravos. O município, que em 1840 era o décimo da província em total de habitantes, caía para a vigésima quinta posição em um total de trinta e três. O motor deste declínio, sem dúvida, foi a drástica redução da mão de obra escrava. Enquanto na província do Rio de Janeiro a quantidade de cativos se elevava de 224.012 em 1840 para 293.554 em 1850, e depois (sob efeito do tráfico interprovincial) se mantinha relativamente estável em 1872, com 292.637, em Itaguaí, nesses 32 anos, ocorrera uma queda de 52,5 % no número de escravos. Para Ruiz, é inevitável ligar esse decréscimo à expansão populacional que ocorria no vale do Paraíba, região onde os cafezais se mostravam bem mais produtivos. A falência (ou pelo menos semifalência) do porto e a retração dos negócios de exportação também devem ter contribuído em grande parte para o agravamento da crise. (Ibidem, p. 53).

Por causa dessa mudança na estrutura populacional em Itaguaí surgiram problemas econômicos e, principalmente, problemas políticos. No ano de 1875, houve uma alteração no tocante à quantidade percentual de eleitores de cada paróquia do Império, o que antes era a cada 100 habitantes 1 eleitor (sem contar com a quantidade de renda que tinham que ter), passou a ser a cada 400 habitantes 1 eleitor. Por causa disso em 1877 Itaguaí podia ter apenas 33 eleitores. Esse quadro demonstra o fortalecimento da exclusão em relação as votações, privilegiando sempre quem tem uma boa renda, de acordo com o estipulado na época. Cabe aqui destacar que a maioria desses eleitores de Itaguaí tinha ligação com as Irmandades religiosas, era vinculada à Polícia ou à Guarda Nacional, com casamentos arranjados, casando-se assim uns com os outros para manterem no poder os sobrenomes com maior poder aquisitivo e instrução considerada adequada à época.

Durante esse período dos anos de 1875 ocorreram vários problemas no tocante à violência por causa das eleições, como atentados, tumultos nas votações levando assim a suspensão da mesma, e através dessa suspensão o roubo da caixa e da urna com a votação coletada até aquele momento, além das diversas fraudes, com nomes de eleitores falsos, ou pessoas já falecidas, entre outros. Mesmo com a criação do título de eleitor em 1875 os problemas referentes às votações não acabaram, “como resultado dos embates do final de 1876, o Almanak Laemmert de 1877 apontava Itaguaí como município sem eleitores, por terem sido ‘anuladas as eleições deste colégio’.” (COSTA, 2010, p. 64). Cabe mencionar aqui como funcionava o título de eleitor nesse primeiro momento de sua criação.

O documento que conhecemos como título de eleitor foi instituído no Brasil, pela primeira vez, em 1875. Dele constavam informações como nome, idade, estado civil, profissão, renda e residência. Também ficavam registradas a elegibilidade (se o cidadão era um eleitor ou um mero votante) e a condição de alfabetizado (ou não). Depois de qualificados por uma junta municipal, os indivíduos tinham seus nomes afixados na entrada da câmara ou da igreja matriz, sendo convidados a buscar seus títulos. A intenção dos legisladores ao introduzir o documento era reduzir as fraudes, identificando mais claramente as pessoas e comprovando se dispunham ou não dos requisitos econômicos exigidos. (Ibidem, 2010, p. 61).

A configuração territorial de Itaguaí foi se modificando de acordo com as decisões das autoridades das épocas, por exemplo: Mangaratiba que em 1818 era considerada uma freguesia fazendo parte de Angra dos Reis, a partir desse ano passou a ser parte da vila São Francisco Xavier (que é atualmente Itaguaí) até o ano de 1831 quando constituiu sua municipalidade. Em 1833 por meio de um decreto da Regência Permanente, os lugares conhecidos como Cantagalo e Cunhanga, na zona oeste do Rio de Janeiro, foram consideradas terras pertencentes a Itaguaí, porém esse decreto só durou alguns meses, pois os moradores não aceitaram o mesmo.

A crônica jurídica de Itaguaí foi ainda mais complexa. Uma lei de 1833, quando o Poder Judiciário ainda começava a se estruturar na província do Rio de Janeiro, vinculou o município à comarca da Ilha Grande, fato confirmado pela lei provincial n.º 14 de 1835. Dezenove anos mais tarde, a lei n.º 720 deslocou Itaguaí para a comarca de São João do Príncipe, o que perdurou até 1871, quando a lei provincial n.º 1.637 efetuou uma nova transferência, agora para a comarca de Iguaçú. Somente, em 29 de setembro de 1877, através da lei n.º 2.243, o termo de Itaguaí, desmembrado de Iguaçú, formou uma comarca independente. (Ibidem, 2010, p. 75).

No ano de 1889, Itaguaí passou por várias dificuldades financeiras, nessa época o Brasil já tinha se tornado uma República e as autoridades eram diferentes. Entretanto, de acordo com o livro que temos como base, as atas da Câmara eram de declarações de penúria, com diversos salários atrasados, aluguéis dos estabelecimentos públicos, como a própria Câmara, atrasos de contas de luz, água, materiais das escolas municipais, entre outros. Após 1890 Itaguaí foi administrado por uma Intendência, conforme a legislação nacional que estava valendo, com Deodoro da Fonseca na liderança e com isso a Câmara de Itaguaí ficou alguns anos sem se reunir. Voltando com a política local apenas em 1892, sob as ordens da presidência de Floriano Peixoto.

A falta de recursos enfrentada pelo município emerge dos dados fornecidos a respeito do magistério público. Segundo a mesma ata, os professores das escolas do Mazomba, Manoel de Oliveira Ribeiro Maia, e da Patioba, José Maria Pinto, tinham cento e vinte mil réis de ordenados a receber, relativos a três meses de trabalho; as professoras das escolas mistas subvencionadas pelo Estado que funcionavam nas Mangueiras e no Leandro, respectivamente D. Henriqueta Casimira de Sousa Oliveira e D. Cecília Rosa Dias Leite, esperavam pelo triplo, seis meses de vencimentos a sessenta mil réis cada um; finalmente, Cândido Monteiro Bittencourt, que lecionava na Praça de Nossa Senhora do Socorro, Lauriano Antônio Lopes Coelho (em Coroa Grande) e D. Gertrudes Ferreira Ramos (em Bananal) também sofriam com seis meses de atraso, sobre um ordenado mensal de quarenta mil réis. Para saldar esses compromissos, a Câmara contava apenas com 50 % do subsídio correspondente, já que a outra parcela ainda não havia sido liberada pela administração estadual. Os salários mencionados eram baixos para os padrões da época. Um levantamento efetuado em 1877, ou seja, mais de uma década antes, revela-nos que um servente do Ministério do Império percebia, em regra, seiscentos mil réis anuais, valor bem mais alto do que os quatrocentos e oitenta mil atribuídos a um professor de Itaguaí na virada do regime; se fizermos a comparação com os vencimentos de um contínuo do mesmo Ministério, que ganhava um conto e quinhentos mil réis por ano, chegamos a uma proporção superior a três por um. Entretanto, podemos notar que pessoas ligadas a famílias eminentes na política municipal, como os Lopes Coelho e os Monteiros Bittencourt, se mantinham no magistério, o que parece ser mais um indício de que as oportunidades escasseavam em Itaguaí. (Ibidem, p. 79-80).

Além dos problemas financeiros existentes na região, podemos perceber também através da citação anterior a falta de valorização do professor em Itaguaí conforme a comparação dos salários e os atrasos dos mesmos.

Nos anos de 1909 e 1910, Itaguaí teve alguns investimentos do governo nacional como a liderança de Nilo Peçanha e de Alfredo Backer no governo estadual. Foram construídas pontes, prolongaram a Central do Brasil passando por Itaguaí, foi feita a Estrada de Ferro Central ligando Itaguaí a Santa Cruz, e Itaguaí a Mangaratiba. Em 1915, a população era de aproximadamente 14 mil habitantes em Itaguaí, igual ao censo de 1872, levando em consideração aos problemas existentes na época em questão, como doenças por exemplo a varíola, os problemas sanitários, além da expectativa de vida. Em relação à liderança na administração das cidades, até 1920 ainda não se tinha o cargo de prefeito dentro do estado do Rio de Janeiro. Então, o líder da cidade era o presidente da Câmara municipal.

Segundo Costa, em 1933, os impostos sobre as bananas que eram vendidas no interior foram anulados pela prefeitura de Itaguaí, favorecendo assim a propagação de um dos principais produtos agrícolas da região. Existiam duas fábricas de tecido de algodão

em Itaguaí, nesse mesmo período. Além disso, foram feitas algumas obras como a desobstrução de rios, as reconstruções de pontes, a limpeza e a reabertura de valas e a reconstrução de estradas. Apesar dessas ações, houve insuficiência em relação aos recursos financeiros.

Entre as demais notas de Ary Parreiras, destacamos a precariedade dos serviços educacionais prestados pelo seu próprio governo: a extensa área do município contava com apenas cinco escolas estaduais; no ano de 1933, particulares haviam doado prédios que se destinaram ao funcionamento de dois colégios municipais nas localidades de Floresta (no 3.^o distrito) e Vila Bela de Santo Antônio (2.^o distrito). Porém, a administração estadual buscava solucionar os antigos problemas ligados às endemias que cronicamente assolavam Itaguaí, construindo um posto de profilaxia na sede e um subposto em Coroa Grande. (Ibidem, p. 85).

No ano de 1938 foi estabelecido em Seropédica o Centro Nacional de Estudos e Pesquisa Agrônomicas. E, em 1946, esse espaço passou a ser a Universidade Rural que hoje é nomeada como Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sendo essa a responsável por oportunizar essa pesquisa. Já o distrito vizinho, Paracambi, naquele momento era considerado um distrito industrial, pois se desenvolvia por meio da indústria têxtil.

A visão acerca da Educação foi se alterando com o passar dos anos e com os interesses políticos das autoridades de cada período. Em 1948, foram criados dois departamentos: a Diretoria Municipal de Desportos e a Diretoria Municipal de Educação e Cultura, na qual sete professores, nomeados pelo prefeito, sem remuneração para tal função, estudariam o plano municipal de desenvolvimento da instrução, orientariam cursos de formação de professores, apresentariam relatórios anuais de suas atividades culturais, promoveriam festivais literários e científicos, conferências e reuniões, viabilizariam a construção de escolas diurnas e noturnas.

A Câmara de Itaguaí, sob a presidência do coronel Alziro José da Silva Santiago, recebeu, em 30 de novembro de 1948, uma mensagem oficial do prefeito José Maria de Brito. O chefe do Executivo, na ocasião, comunicou aos vereadores sua intenção de criar um órgão destinado a promover "o adiantamento educacional e cultural" da população do município. Esta iniciativa derivava da impossibilidade declarada, por parte do prefeito, de "estudar pormenorizadamente os casos que se apresentam no setor da educação", em decorrência das diversas tarefas que lhe eram impostas pelo cargo de administrador. Assim, para atingir os objetivos citados, se tornava preciso que os educadores itaguaienses

entrassem em reunião para elaborar um "programa de trabalhos dentro dos princípios e das bases que regem o ensino nacional e das leis em vigor" (Ibidem, p. 86).

A citação, a seguir, mostra um levantamento populacional de Itaguaí e suas regiões na década de 1950. Além dessas informações, houve melhorias na infraestrutura em Itaguaí devido às obras da rodovia Rio-Santos e às de saneamento da Baixada Fluminense.

A Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, organizada pelo presidente do IBGE Jurandir Pires Ferreira durante o governo de Juscelino Kubitschek, trouxe notícias mais animadoras sobre Itaguaí, se traçarmos um quadro comparativo com a República Velha. A população (ainda contando com Paracambi, distrito que seria emancipado em 1960) atingira 29.566 pessoas segundo o censo de 1950. O distrito-sede era o mais povoado, com 9.830 habitantes, seguindo-se Seropédica (8.268), Paracambi (7.749), Coroa Grande (1.861) e Ibituporanga (1.858). Refletindo fielmente a organização econômica municipal, 21.896 itaguaienses viviam no meio rural, sendo 6.291 classificados como urbanos e 1.379, como suburbanos. Havia, no período, um grave desequilíbrio entre os sexos: os 15.402 homens predominavam vastamente sobre as 14.164 mulheres. A situação era comum a todos os distritos: em Itaguaí, 5.144 a 4.686; em Coroa Grande, 993 a 868; em Ibituporanga, 983 a 875; em Paracambi, 3.938 a 3.811; em Seropédica, 4.344 a 3.924. É impossível não relacionar esta característica a outros dados do censo: apesar da existência de 48 escolas federais, estaduais, municipais e particulares, somente 47 % das pessoas com mais de cinco anos sabiam ler e escrever. Ao inverso das tendências identificadas atualmente, os homens alfabetizados eram 6.673 e as mulheres 4.796. Provavelmente, os homens adultos, em grande parte, conseguiam ocupação na agricultura, na pecuária e nas mais variadas tarefas manuais. Às mulheres, preteridas nesses empregos, muitas vezes só restaria buscar oportunidades em outros municípios, talvez majoritariamente nos trabalhos domésticos. (Ibidem, p. 89).

No ano de 1960, foi estabelecido por lei a municipalidade de Paracambi, que até então era considerada o terceiro distrito de Itaguaí e também nessa mudança parte da mesma deixou de ser o sétimo distrito de Vassouras. No dia 13 de novembro, desse mesmo ano, ocorreram as posses do prefeito e da Câmara dos Vereadores na instalação da municipalidade. Houve, também, um desfile de associações de lavradores, operários, estudantes e dos membros dos clubes esportivos de Paracambi. Além disso, houve uma missa pela manhã na Igreja Católica de Nossa Senhora da Conceição e na parte da tarde houve um culto na Igreja Congregacional ambos voltados para celebrar a municipalidade

de Paracambi. A economia da região era impulsionada pelas fábricas de tecido, no complexo industrial.

No ano de 1975, a Fundação para o Desenvolvimento da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (Fundrem)²⁹, fez uma pesquisa acerca de Itaguaí com a intenção de instalar um terminal marítimo e diversas indústrias de grande porte. Os pontos negativos de Itaguaí apresentados naquele momento foram a forma precária de coleta de lixo, o cemitério com lotação esgotada, havia apenas um cinema, existiam somente três clubes para lazer, apenas 205 terminais de telefonia e não existia uma organização de acesso marítimo. E como pontos positivos: quatro hospitais com o total de duzentos leitos, dois ramais ativos da rede Ferroviária Federal, uma rede pluvial de 9km, o sistema de transportes era satisfatório ligando até mesmo a outros estados. Após o resultado da pesquisa, houve a assinatura do contrato.

Todavia, as propostas da Fundrem voltavam-se essencialmente para o processo de industrialização em plena expansão na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, com reflexos inevitáveis na região da baía de Sepetiba. A instalação da Cosigua (Companhia Siderúrgica da Guanabara), da Usina Termoelétrica de Santa Cruz e da White Martins S/A, todas na Zona Industrial de Santa Cruz, deveria ser sucedida, em Itaguaí, pela "implantação de grandes complexos industriais", pertencentes à CSN (Companhia Siderúrgica Nacional), Alusul (produtora de alumínio em lingotes), Kelson's, Monsanto (que produziria pentassulfato de fósforo, fibras acrílicas, válvulas, instrumentação eletrônica, plastificantes e detergentes biodegradáveis) e Nuclebrás (fábrica de equipamentos pesados para usinas termoelétricas). A vinda de milhares de operários, seus reflexos sobre o meio ambiente e a ocupação do solo e o aumento da demanda por transportes urbanos exigiriam do município uma rápida reforma de sua infraestrutura. (Ibidem, p. 92).

No ano de 1995, foi a vez da municipalidade de Seropédica, que antes era a freguesia do Bananal, se desligar de Itaguaí. Porém, até janeiro de 1997, Seropédica ficaria sobre a administração de Itaguaí, quando então as posses das autoridades aconteceriam.

Costa apresenta um estudo realizado no ano de 2004 pelo Tribunal de Contas do estado do Rio de Janeiro que traz informações comparativas acerca das mudanças em Itaguaí,

²⁹ A Fundação para o Desenvolvimento da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (FUNDREM) foi criado com o intuito de organizar e planejar as metrôpoles.

após essa ruptura com os que antes eram distritos e que hoje são municípios de Seropédica e de Paracambi.

Como consequência da emancipação de Seropédica, o município de Itaguaí ficara reduzido, oficialmente, a 281,3km², o que representava apenas 11,7 % da área total da Costa Verde. O censo de 2000 indicou um total de 82.003 habitantes, bastante expressivo para suas dimensões territoriais. Este número correspondia a 32,1 % dos moradores da Costa Verde, cuja densidade demográfica global foi estimada em 66 habitantes por km². Itaguaí, isoladamente, possuía 310 habitantes por km². Estava claramente invertida uma tendência que identificamos em meados do século XX: agora, a parcela feminina da população era majoritária, na proporção de 100 mulheres para cada 98,1 homens. Outros dados notáveis foram a média de crescimento demográfico e o percentual de urbanização. Enquanto o estado do Rio, com um aumento populacional de apenas 1,30% ao ano entre 1991 e 2000, teve um dos índices mais modestos em termos nacionais, Itaguaí apresentou uma taxa de 3,40% ao ano, acompanhando de perto os 3,47% verificados na Costa Verde. Os moradores urbanos do município somavam 95,4% em 2000, superando os 88,6% do conjunto da Costa Verde e, radicalmente, os 21,2% (sem contabilizar os habitantes "suburbanos") do censo de 1950. O contingente de eleitores também se multiplicou imensamente, sobretudo se nos lembrarmos do quantitativo visto na República Velha. Possuíam direito de voto, em Itaguaí, 67.674 cidadãos, aproximadamente 77% da população total, estimada no ano anterior em 87.736 pessoas. Algumas áreas do município conservavam características típicas das regiões de veraneio: do total recenseado de 30.408 domicílios, 7.347 foram apontados como "não ocupados". Nada menos do que 43% destes últimos tinham uso ocasional, o que indica sua utilização pelos turistas. Quanto às questões de identidade, a população se dividia em partes praticamente iguais de autoproclamados afrodescendentes, "pretos" e "pardos" segundo a nomenclatura oficial (49,8%) e brancos (48,2%). A minoria de origem asiática, intitulada "amarela", representava 0,7% e os índios 0,8%. Esta última cifra, na verdade, se torna estranha se considerarmos que não existem comunidades étnico-indígenas em Itaguaí. A Igreja Católica Apostólica Romana, com 43% dos recenseados, ainda detinha uma maioria religiosa relativa em Itaguaí, mas, acompanhando um movimento latino-americano de larga escala, especialmente vigoroso no estado do Rio de Janeiro, as variadas denominações evangélicas somavam 30%. Outros 4% dos itaguaienses se disseram adeptos de outras religiões e 23% sem religião, um percentual tão elevado que chega a causar suspeitas a respeito da metodologia empregada. (Ibidem, p. 94).

Outro dado importante trazido nesse livro é sobre a Educação da época. Sendo esse tema de fundamental importância nesse trabalho acadêmico que visa pesquisar a área da Educação em Itaguaí.

O setor educacional no município, embora longe de uma perspectiva ideal, também registrava avanços. O analfabetismo entre maiores de 15 anos, que girava em torno de 30% em 1970, regrediu para um percentual ligeiramente abaixo de 10% em 2000. Entre 1998 e 2003, ocorreu uma formidável expansão do ensino médio: as unidades escolares passaram de 14 para 20, o número de professores de 224 para 400 e as matrículas de 3.680 para 7.362. Entre estes estudantes, 44% frequentavam aulas noturnas, demonstrando inequivocamente os anseios de uma parte da população de buscar qualificação e novas oportunidades mesmo em situação adversa. A educação de jovens e adultos, bastante difundida, contou com 3.682 matrículas em 2003, distribuídas da seguinte forma: 3% nas aulas de alfabetização, 26 % no primeiro segmento do ensino fundamental, 65% no segundo segmento e 6% no ensino médio. A mais visível deficiência de Itaguaí, no que se refere à educação, era a falta de instituições de ensino superior. (Ibidem, p. 94).

Em relação ao setor de Economia do município o livro traz esses dados:

A economia municipal estava centralizada geograficamente no distrito sede, mais especificamente em torno do porto. As atividades terciárias mais importantes eram a prestação de serviços, o transporte, o comércio atacadista e varejista e a área de comunicações. Quanto ao setor secundário, a indústria de máquinas e equipamentos contribuía com 70% do valor geral da produção, com amplo destaque para a Nuclebrás Equipamentos Pesados S/A — Nuclep. Na agropecuária, agora praticamente irrelevante na composição da renda municipal, persistia o tradicional cultivo da banana (3.^o produtor estadual), seguindo-se o coco e a goiaba. Ainda no setor primário, a extração de areia em Itaguaí respondia por 70% do total estadual, havendo ainda a retirada de argila e de pedras. A pesca, embora tradicional em toda a região da Costa Verde, dava sinais contínuos de enfraquecimento, em decorrência do uso de redes de malha pequena, da falta de investimento em equipamentos modernos e da poluição, que tendia a aumentar na baía de Sepetiba. Apesar da razoável diversificação econômica, Itaguaí detinha somente 0,38% do PIB do estado em 2001. (Ibidem, p. 95).

Mesmo com todos os avanços apresentados nas pesquisas, Itaguaí não entrou no quadro de maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)³⁰ das cidades fluminenses. O município de Itaguaí ocupou o 42.^o lugar num total de 91 municipalidades no estado na mesma época. Uma das razões foi a taxa de alfabetização cuja média estadual era de 94% e a municipal foi de 91%, ou seja, inferior.

Baseando-se no Atlas de Desenvolvimento Humano editado pela parceria PNUD/ IPEA/FJP em 2004, o estudo do Tribunal de Contas apontou para significativas melhorias em diversos indicadores do

³⁰ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma organização que compara indicadores como, educação, natalidade, riqueza, de países a fim de avaliar a qualidade de vida nos mesmos.

quadro habitacional e das condições de vida da população de Itaguaí de modo geral: o percentual de pessoas que viviam em casas e terrenos próprios e quitados tinha se elevado de 55,6% para 68,9% de 1991 a 2000; no mesmo período, os moradores de "domicílios subnormais" caíam de 7,40% para 3,63%, o acesso à água encanada subia de 88% para 92,3%, a cobertura de energia elétrica de 98,6% para 99,7% e, no aumento mais expressivo, a coleta de lixo, que na primeira data só beneficiava 26,6% dos itaguaienses, na segunda chegava a 91,6%. (Ibidem, p. 95).

De acordo com o último censo realizado pelo IBGE no ano de 2010, apresentamos as seguintes informações: nesse mesmo ano de 2010 a população era de 109.091 e a densidade demográfica de 395,45 hab/km². Em relação ao trabalho e rendimentos de 2010, o percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até meio salário-mínimo era de 37,1%. E acerca da Educação, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade correspondia a 97,6% em 2010.

No site do IBGE também encontramos informações sobre outros anos mais recentes como por exemplo de 2019 adiante. Sendo o IDEB³¹ – anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era de 4,9 no ano de 2019 e o IDEB - anos finais do ensino fundamental na rede pública no mesmo ano era de 3,4. Já as matrículas no ensino fundamental no ano de 2021 foram 17.950, as do ensino médio foram 4.849. Os números de docentes no ensino fundamental 1.141, no ensino médio 455, número de estabelecimentos de ensino fundamental foram 71 e de ensino médio foram 20 no ano de 2021.

Nos próximos capítulos, o nosso foco recairá sobre as escolas municipais da rede pública de Itaguaí e o seu sistema educacional.

³¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador para medir a qualidade do aprendizado no Brasil e a partir desses resultados, estabelecer melhorias através de metas a serem cumpridas.

4. SEGUNDO CAPÍTULO: SISTEMA EDUCACIONAL ITAGUAIENSE

Este capítulo ensinará reflexões sobre os conceitos de Educação, de escola o seu papel na sociedade. No que se relaciona ao campo teórico, tomaremos como base os estudos de Libâneo, Freire, Charlot e Rego. Nesse capítulo, também, abordaremos questões sobre o Sistema Educacional de Itaguaí, usando como base o Plano Municipal de Educação, organizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura no ano de 2015, que discursa sobre a história da Educação de Itaguaí, em como acontece a sua organização, quais são os documentos orientadores dados do último censo. Porém se faz necessário, refletirmos sobre Educação antes de começarmos a analisar os documentos sobre Itaguaí.

Para iniciar nossa reflexão acerca do exposto acima, começaremos com o conceito de ‘Educação’ na perspectiva de Charlot.

Pode-se considerar que a essência do ser humano é tudo o que a espécie humana criou no decorrer de sua história. Portanto, a educação é um processo de humanização, socialização e subjetivação. Na psicologia, isso leva a uma perspectiva histórico-cultural. Na sociologia, isso leva a reavaliar a questão do sujeito, que a sociologia deixou de lado para se constituir. Na pesquisa em educação, devemos considerar o aluno como ser humano indissociavelmente social e singular. (2010, p. 151).

Segundo a citação, a Educação é um processo do qual o ser humano, sendo esse, um ser social que vive entorno de outros seres humanos, animais, natureza, tem suas singularidades que o difere de outros seres humanos e, ao mesmo tempo, o aproxima dos que compartilham de características semelhantes, criando assim afinidades por gostos ou pensamentos parecidos. De acordo com Libâneo,

A vida social implica a vivência da educação pelo convívio, pela interação entre as pessoas, pela socialização das práticas, hábitos e valores que produzem a vida humana em sociedade. Como prática social, a educação é fenômeno essencialmente humano e, portanto, tem historicidade. A prática educativa envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdos (objetos de conhecimento a ser apreendidos) de objetivos, de métodos e de técnicas coerentes com os objetivos desejados. (2005, p. 168).

Quando falamos, escrevemos ou pensamos educação, logo conectamos esse tema com diversos assuntos que estão atrelados, unidos à mesma, como, por exemplo, a história, a prática pedagógica e a ‘escola’. Escola e Educação são conceitos interligados e não há como trabalhá-los de forma separada. José Carlos Libâneo, João Ferreira Oliveira e Mirza Seabra Toschi no capítulo III do livro ‘A construção da escola pública: avanços e impasses’ relatam as formas de Educação, sendo não necessariamente a Educação escolar.

Na Idade Média, o ensino acontecia nos mosteiros para a formação religiosa dos leigos e dos clérigos. Após o reinício do desenvolvimento do comércio e a conseqüente reurbanização, surgiu a necessidade de aprender a ler, escrever e contar. A nova classe, a burguesia, propagou outro tipo de escola, com professores leigos nomeados pelo Estado e com o ensino voltado para as coisas práticas da vida, isto é, para os interesses da nova classe que emergia – do que se conclui que a escola atende historicamente a interesses de quem a controla. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2005, p. 167).

Os autores abordam questões sobre a instituição escolar que temos hoje, quais são os seus interesses, em como a Educação acontece em diferentes espaços e quais são as modalidades da Educação. Cabe lembrar que “A escola é uma organização socialmente construída.” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2005, p. 168). Ou seja,

Numa perspectiva crítica, a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos. (p. 168).

Nesse sentido, as citações anteriores nos lembram que a instituição escolar foi criada com intenções para atender determinadas exigências consideradas necessidades dos governantes e de quem detinha o poder. No espaço escolar, temos uma pluralidade de pensamentos, percepções e concepções de mundo. A diversidade é imensa pois ali estão presentes diversas culturas, classes sociais, crenças, costumes e experiências. Entretanto, os autores relatam que a escola tem seus próprios interesses, ou seja, quem governa, comanda a escola tem uma intenção ao valorizar tal disciplina ao invés de outra, por exemplo. A escola é política. Não existe escola neutra. Não existe escola que não foi planejada, organizada, projetada. Como afirma Paulo Freire,

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica. Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando substância ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar. (FREIRE, 1989, p. 15).

Quando refletimos sobre Educação escolar, de imediato algumas dúvidas surgem, como, por exemplo: Qual a função da escola? Quais são seus objetivos? Para que ela serve? Não está ela desatualizada?

Com efeito, por mais importante que seja a especificidade da escola, qual seria o seu valor se o que se aprende na escola fizesse sentido apenas dentro da escola? Conhecer novos mundos, ter acesso a formas ideais, objetivar o mundo e distanciar-se da experiência cotidiana, perceber-se a si mesmo como ser de Razão e Imaginação, tudo isso só vale quando diz algo, indiretamente, a respeito da minha vida, do meu mundo, da minha experiência, de quem eu sou e posso vir a ser. O universalismo e a especificidade da escola são legítimos à medida que contribuem para esclarecer o mundo particular da criança singular e ampliá-lo. (CHARLOT, 2008, p. 15).

A escola é o espaço em que a criança poderá descobrir seus gostos, suas preferências, seu eu, valorizando sua identidade, estimulando a criatividade, e a partir disso e, além disso, terá contato com outras culturas, com a diversidade, sendo possibilitadas a essas crianças trocas de experiências e vivências, podendo assim ampliar o 'universo' que as mesmas se encontram.

Outra autora que aborda os objetivos da escola é a Teresa Rego. Na citação abaixo a autora aborda a função disciplinadora, homogeneizadora da escola:

Se uma das metas da escola é que os alunos aprendam as posturas consideradas corretas na nossa cultura (como, por exemplo, apresentar atitudes de solidariedade, cooperação e respeito aos seus colegas e professores), a prática escolar cotidiana deve dar condições para que as crianças não somente conheçam estas expectativas, mas também

construam e interiorizem estes valores e, principalmente, desenvolvam mecanismos de controle reguladores de conduta (ações voluntariamente controladas, na linguagem de Vygotsky). Para que isto ocorra, a escola e os educadores precisam aprender a adequar suas exigências às possibilidades e necessidades dos alunos. (1996, p. 99).

De acordo com a citação, a autora afirma que para que aconteça a aprendizagem dos/as estudantes a escola e as/os educadoras/es devem ter o cuidado de observar as necessidades das/os alunas/os e a partir dessas necessidades fazerem um trabalho que possibilite a aprendizagem, dando condição para as crianças conhecerem o novo, interiorizarem e praticarem o que conheceram. Dito isso, a partir daqui, analisaremos os documentos do município de Itaguaí que estruturam a Educação e o Sistema de Ensino Municipal.

O Plano Municipal de Educação³² foi instituído pela Lei N° 3.324 de 20 de junho de 2015, no mandato do prefeito Wesley Gonçalves Pereira, organizado por Mara Lúcia Silva Soares, que na época era secretária municipal de Educação e tem a duração de 10 anos, ou seja, vai até o ano de 2025. Nesse plano, estão as metas e estratégias para a Educação municipal.

A Lei nº 13005/14, que instituiu as 20 metas do Plano Nacional de Educação – PNE –, trouxe a determinação de que os municípios adequassem seus PMEs. Nesse sentido, atendendo a essa determinação federal, o município de Itaguaí organizou suas ações para o cumprimento da disposição legal. Assim, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura instituiu uma Comissão Técnica para coordenação dos trabalhos. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 18).

A fim de organizar esse Plano Municipal de Educação (PME), com suas metas e estratégias, foram feitos 7 grupos com profissionais da Rede Educacional do Município, esses grupos foram separados em Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Gestão e Financiamento da Educação, Educação Especial, Educação Integral e Formação Continuada.

Após cinco meses de trabalho, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a Comissão Técnica e os Grupos de Trabalho do Plano Municipal de Educação finalizaram as suas ações com a realização da Conferência Municipal de Educação, ocorrida em 29/05/2015, quando, em consulta pública, o Documento Base elevou-se da condição de uma minuta de projeto de lei, devidamente encaminhado ao legislativo, com

³² Disponível em: [Itaguaí Lei 3.324 15 Plano Municipal de Educacao.pdf](#). Acesso em: 05 de dezembro de 2023.

vistas a ser um condutor de políticas públicas em favor da Educação Municipal. (PME, 2015, p. 19)

No começo do documento, temos a definição e as características de Itaguaí:

Itaguaí é um município da Microrregião de Itaguaí, na Mesorregião Metropolitana do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro – Brasil. Localiza-se a 69 quilômetros da capital do estado, a cidade do Rio de Janeiro. Ocupa uma área de 271. 563 km², e sua população foi estimada pelo IBGE, no ano de 2011, em 111 171 habitantes, sendo o 25º mais populoso do estado e o primeiro de sua microrregião. O seu IDH é de 0, 768, considerado como alto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. O topônimo "Itaguaí" tem origem na antiga língua tupi e significa "rio da enseada da pedra", através da junção dos termos itá (pedra), kûá (enseada) e 'y (rio). (PME, 2015, p. 19)

Abordando a História da Educação de Itaguaí, o PME, cita que a primeira escola pública em Itaguaí, que na época da inauguração da escola Itaguaí ainda era considerada uma vila, chamada Vila de São Francisco Xavier, foi inaugurada em 14 de maio de 1830. De acordo com o PME existem registros que no ano de 1888, a escola possuía 243 alunas/os matriculadas/os, sendo 38 do gênero feminino e 205 do gênero masculino. No ano que o PME foi lançado, 2015, o município contava com 73 escolas públicas, com atendimentos desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

O documento citado sobre as atualizações acerca das informações sobre o município de Itaguaí mostra que:

Como visto, a população estimada pelo IBGE, em 2011, foi de 111 171 habitantes, com uma densidade demográfica aproximada de 403 habitantes por quilômetro quadrado. Em 2010, a população do município, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, era de 109 163 habitantes, o que lhe classificava na 25ª posição a nível estadual(...) O PIB de Itaguaí é o primeiro maior de sua microrregião e o 18º do estado. De acordo com dados do IBGE relativos a 2008, o PIB do município era de R\$ 2 966 911 mil. (PME, 2015, p. 21).

Entrando na parte da Educação, encontramos os seguintes registros:

O município de Itaguaí possuía, em 2009, aproximadamente 29 176 matrículas, em 132 escolas das redes pública e particular, entre os ensinos pré-escolar, fundamental e médio. Segundo dados do INEP e do MEC, o índice de analfabetismo, no ano de 2000, era mais frequente entre pessoas acima de 25 anos de idade (10,3%), enquanto a faixa etária entre quinze e dezessete anos possuía a menor taxa (1,9%). A taxa bruta de frequência à escola passou de 64,5%, em 1991, para 85,2%,

em 2000. 2135 habitantes possuíam menos de um ano de estudo ou não contavam com instrução alguma. (PME, 2015, p. 22 -23).

Segundo o PME, os dados coletados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura baseados no INEP – Censo Escolar – 2010 a 2015, em Itaguaí na Educação Básica temos os seguintes dados:

Tabela 01- Natureza das escolas e quantitativo em 2015

Rede Municipal	60 escolas
Rede Estadual	12 escolas
Rede Federal	1 escola
Rede Privada	28 escolas
TOTAL	101 escolas

Em relação ao número de escolas por localização da Rede municipal, no ano de 2015 são 14 escolas em localidade Rural e 46 escolas em localidade Urbana.

Tabela 02- Localização das escolas na Rede Municipal em 2015

Educação Infantil/Creche	14 escolas
Educação Infantil/ Pré-Escolar (EMEIS)	3 escolas
Pré-Escolar e Anos Iniciais	13 escolas
1° ao 5° ano do Ensino Fundamental	2 escolas
1° ao EJA	3 escolas
6° ao 9°	1 escola
Pré-Escolar ao EJA	10 escolas
Pré-Escolar e Anos Finais	12 escolas
Educação Especial	1 escola

CESMI ³³	1 escola
TOTAL	60 escolas

Sobre o número de escolas estaduais encontramos no ano de 2015: Anos Finais ao Ensino Médio – 9 escolas e Ensino Médio – 3 escolas, totalizando 12 escolas estaduais. Em relação à Rede Federal no ano de 2015 encontramos: Médio/Técnico e Superior 1 escola apenas.

Tabela 03 - Atendimento da Rede privada no ano de 2015

Anos Iniciais – Ensino Médio/Técnico	2 escolas
Creche - Anos Iniciais	9 escolas
Anos Finais – Ensino Médio	1 escola
Creche – Anos Finais	4 escolas
Pré-Escolar- Ensino Médio/Técnico	1 escola
Ensino Médio e Técnico	1 escola
TOTAL	18 escolas

Tabela 04 - Número de matrículas por Rede de Ensino no ano de 2014³⁴

Rede Municipal	21.541
Rede Estadual	6.873
Rede Federal	307
Rede Privada	6.853
TOTAL	35.574

Tabela 05 - Matrículas na Rede Municipal em 2015

³³ Centro de Ensinos Supletivo no Município de Itaguaí

³⁴ No PME em 2015 não havia todos os dados, segundo o documento estavam aguardando o Censo de 2015. Por esse motivo mostramos o ano de 2014 que está completo com as informações. Repetiremos essa ação de mostrar o ano de 2014 quando o documento não tiver as informações necessárias em 2015.

Educação Infantil/Creche	1.818
Educação Infantil/ Pré-Escolar	2.669
Ensino Fundamental/Anos Iniciais	8.654
Ensino Fundamental/Anos Finais	6.298
Educação de Jovens e Adultos	907
TOTAL	20.346

Tabela 06 - Matrículas na Educação Infantil na Rede Municipal em 2015

Berçário	648
Nível 1	691
Nível 2	826
Pré 1	1.334
Pré 2	1.423
TOTAL	4.922

Tabela 07 - Matrículas no Ensino Fundamental na Rede Municipal em 2015

1°	1.553
2°	1.721
3°	1.767
4°	1.823
5°	1.813
6°	1.868
7°	1.713
8°	1.372
9°	1.129

TOTAL	14.759
-------	--------

Tabela 08 - Matrículas na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal em 2015

Alfabetização	9
1	172
2	225
3	486
4	487
TOTAL	1.379

Tabela 09 - Taxa de rendimento por ano de escolaridade, índices de aprovação em 2014

1°	90,0
2°	77,6
3°	79,6
4°	81,5
5°	86,9
6°	50
7°	47,8
8°	52,7
9°	50,9

Tabela 10 - Índices de reprovação por ano escolar no ano de 2014

1°	3,7
2°	15,0
3°	14,5

4°	10,3
5°	7,3
6°	12,1
7°	14,1
8°	7,6
9°	3,4

Tabela 11 - Índices de abandono por ano de escolaridade no ano de 2014

1°	0,8
2°	0,7
3°	0,9
4°	0,9
5°	0,8
6°	1,4
7°	0,7
8°	1,1
9°	1,0

Tabela 12 - Taxa de distorção por ano de escolaridade no ano de 2014

1°	30,8
2°	24,7
3°	39,8
4°	5,2
5°	17,3
6°	28,7

7º	33,2
8º	37,2
9º	46,0

Tabela 13 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – INEP – IDEB – 2005 a 2015 e Metas Projetadas, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

2005	3,8
2007	4,2
2009	4,6
2011	5,0
2013	5,2

Tabela 14 - Metas projetadas no PME

2007	3,9
2009	4,2
2011	4,6
2013	4,9
2021	6,0

Tabela 15 - Anos Finais do Ensino Fundamental

2005	3,5
2007	3,8
2009	4,0
2011	4,1
2013	4,2

Tabela 16 - Metas projetadas dos Anos Finais do Ensino Fundamental

2007	3,5
2009	3,7
2011	3,9
2013	4,4
2021	5,0

Tabela 17 - Ensino Médio

2005	3,4
2007	3,5
2009	3,6
2011	3,7
2013	3,7

Tabela 18 - Metas projetadas para o Ensino Médio

2007	3,4
2009	3,5
2011	3,7
2013	3,9
2021	5,2

Tabela 19 - Professores/as efetivos/as - Professor/a DE-1

2010	264
2011	339
2012	1392
2013	1384
2014	1434

2015	1357
------	------

Tabela 20 - Professores/as efetivos/as - Professor/a DE-2

2010	18
2011	18
2012	18
2013	18
2014	16
2015	15

Tabela 21 - Professores/as efetivos/as - Professor/a DE-3

2010	45
2011	45
2012	45
2013	43
2014	42
2015	37

Tabela 22 - Professores/as efetivos/as - Professor/a DE-4

2010	313
2011	290
2012	584
2013	523
2014	501
2015	485

Tabela 23 - Professores/as contratados/as (DE-1/DE-2/DE-3/DE-4)

2010	684
2011	710
2012	699
2013	205
2014	178
2015	223

Tabela 24 - Cargos Efetivos de Funcionário de Apoio Técnico Administrativo em 2015

Agente administrativo escolar/digitador	317
Secretário escolar	10
Inspetor de alunos	258
Cozinheira	347
Auxiliar de serviço escolar	419
Auxiliar de Educação Infantil	200
TOTAL	1.551

Tabela 25 - Cargos Contratados de Funcionário de Apoio Técnico Administrativo em 2015

Agente administrativo escolar/digitador	17
Secretário escolar	0
Inspetor de alunos	86
Cozinheira	98
Auxiliar de serviço escolar	145
Auxiliar de Educação Infantil	120

TOTAL	466
-------	-----

Tabela 26 - Cargos Efetivos de Técnicos Pedagógicos e Assistentes Educacionais em 2015

Psicólogo	16
Fonoaudiólogo	7
Nutricionista	5
Especialista em Educação	5
Economista Doméstico	2
Supervisor Educacional	37
Orientador Educacional	39
TOTAL	111

Tabela 27 - Cargos Contratados de Técnicos Pedagógicos e Assistentes Educacionais em 2015

Psicólogo	4
Fonoaudiólogo	2
Nutricionista	1
Especialista em Educação	0
Economista Doméstico	0
Supervisor Educacional	0
Orientador Educacional	13
TOTAL	20

Tabela 28 - Receita e Despesa com o ensino e recursos vinculados à educação operacionalizados pelo FNDE³⁵, verbas creditadas para o Município no ano de 2015.

PNAE ³⁶	665.286,00
PNATE ³⁷	6.268,23
FUNDEB ³⁸	28.148.363,99
Quota do Salário Educação ³⁹	5.573.001,67
PDDE ⁴⁰	130,97
Pró-Infância ⁴¹	Sem repasse até a data da publicação
Brasil Carinhoso ⁴²	Sem repasse até a data da publicação
TOTAL	34.393.050,86

De acordo com o Documento que estamos utilizando como base, o Plano Municipal de Educação, os grandes desafios para a Educação Municipal de Itaguaí são:

- O atendimento à Educação Infantil na faixa etária de 0 (zero) a 3 (anos) anos de idade;
- A permanência e a terminalidade do Ensino Fundamental na idade recomendada;
- A elevação da taxa de escolarização no Ensino Médio da população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos;
- A elevação da taxa de escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos de idade, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudos entre os 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres;
- Oferta de EJA integrada à Educação Profissional;
- Atingir as metas de IDEB para o município;
- Formação nos níveis de graduação a pós-graduação para os professores da rede municipal de ensino (PME, 2015, p. 45).

O PME trata do tema de ‘qualidade e inclusão social’ e afirma que seguindo os indicadores ao longo das últimas décadas, o município está em direção ao crescimento de

³⁵ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

³⁶ Programa Nacional de Alimentação Escolar

³⁷ Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

³⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

³⁹ É aplicada a ações em relação a Educação

⁴⁰ Programa Dinheiro Direto na Escola

⁴¹ Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil

⁴² Programa que visa a manutenção e desenvolvimento da Educação Infantil

investimentos nessa área da Educação. Porém, alega ser necessário que esses investimentos sejam usados em benefícios das/os alunas/os e cita, também, o cuidado que se deve ter em buscar orientações nas diretrizes sobre esse tema.

Desse modo, é necessário considerar questões relevantes como infraestrutura, formação continuada dos profissionais da educação, gestão democrática, número de alunos por turma, material didático pedagógico, merenda escolar, ampliação das horas letivas com diretrizes curriculares, metodologia, programas e projetos que promovam uma aprendizagem capaz de realizar a inclusão social, autonomia e cidadania a todos os estudantes. (PME, 2015, p. 47).

De acordo com o PME, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a partir do ano de 2013, estabeleceu uma legislação que paga o equivalente ao piso nacional (na verdade, uma obrigação do município). Além disso, revisou o plano de carreira dos funcionários do município. Em relação ao tema ‘Gestão democrática e Financiamento’, o PME alega acontecer a participação da sociedade em parceria com a Educação municipal como: Conselho Municipal de Educação (CME), o Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Alega ainda que faz uma ação de formação para conselheiros do CME e Conselhos Escolares, em parceria com o MEC⁴³.

Entrando no assunto das Metas do PME (2015), temos a primeira meta que deseja “Expandir, em 50%, a oferta de vagas na modalidade creche, até 2025, na Rede Municipal de Ensino, e a universalização no atendimento à modalidade pré-escola, até 2016” (p. 49). Para alcançar essa meta as estratégias estipuladas são muitas, dentre elas: realizar censos bienais referentes a crianças que se enquadrem na creche, construir mais creches, 3 por ano até conseguir atender todo o público, estabelecer critérios de prioridade em relação às vagas nas creches, construir e ampliar escolas que atendam a pré-escola, incentivar a formação continuada para professoras/es que atuam na Educação Infantil, garantir a permanência de crianças portadoras de deficiência na creche, entre outras medidas.

Já a segunda meta é “Garantir, a toda a população de 06 a 14 anos, o acesso, a permanência e a terminalidade no ensino fundamental; que pelo menos 95% concluam na idade recomendada, até 2025.” (PME, 2015, p. 53). Algumas das estratégias propostas são: Ampliar o número de vagas, estabelecer parcerias com incentivo à iniciação

⁴³ Ministério da Educação

profissional para os/as alunos/as, garantir o atendimento multidisciplinar nas escolas, melhorar o transporte escolar, inclusive deixá-lo mais acessível aos portadores de deficiência, garantir a matrícula da/o aluna/o mais perto de sua casa, investir em materiais didáticos, respeitar o número de alunas/os por turma/metro quadrado, entre outras medidas.

Na terceira meta encontramos:

Estabelecer e implementar, de acordo com a legislação vigente, as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino, construídas através de processo participativo e democrático no prazo de um ano após aprovação deste plano; com vistas a favorecer a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio. (PME, 2015, p. 56).

E como estratégias temos: Criar Diretrizes Curriculares Municipais e criar um currículo da Rede Municipal de Ensino, garantir que o mesmo tenha conteúdos acerca da cultura e história regional local e garantir um currículo específico pra educação em tempo integral.

E na quarta meta encontramos:

Garantir, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, na perspectiva de um sistema educacional inclusivo, tendo em vista salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PME, 2015, p. 57).

E como estratégias temos: Criar um cargo específico que auxilie a/o aluna/o com deficiência, disponibilizar profissionais especializados para atendê-los, garantir a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência através de melhorias nos espaços com adequações necessárias, investir em salas de recursos, investir em cursos para as/os professoras/es se capacitarem no atendimento as pessoas com deficiência.

A quinta meta é “Alfabetizar todas as crianças até o 3º ano de escolaridade, levando em conta o período de vigência deste plano” (PME, 2015, p. 61). Como essa pesquisa aborda o tema de alfabetização citarei na íntegra as estratégias estipuladas dessa meta.

5.1. Estabelecer, até o terceiro ano de vigência deste plano, programas que garantam a conclusão do processo de alfabetização até o terceiro ano de escolaridade; 5.2. Incentivar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas que assegurem a alfabetização

e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos alunos, considerando as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade; 5.3. Garantir formação continuada e específica aos profissionais que atuam no processo de alfabetização; 5.4. Garantir a aquisição de material didático pedagógico específico para o programa de alfabetização; 5.5. Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; 5.6. Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais (jogos, materiais diversos, uso de mídias digitais, entre outros) e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e aprendizagem dos alunos, considerando as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade, a partir da aprovação deste plano; 5.7. Implantar as classes de aceleração de estudos para a correção de fluxo através de levantamento anual da distorção idade/ano de escolaridade de cada ano do ensino fundamental nos anos iniciais. (PME, 2015, p. 61).

A sexta meta é “Ampliar a oferta de educação em tempo integral na rede municipal de ensino, de forma atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica” (PME, 2015, p. 62). Tem como estratégia, entre outras, ampliar a oferta de matrículas, investir em espaços para atendimento nas escolas em tempo integral, construir currículo específico para Escola Integral.

A sétima meta é “Fomentar a qualidade de Educação Básica, reduzindo os índices de repetência e de evasão no Ensino Fundamental, de modo a atingir as metas para o IDEB.” (PME, 2015, p. 64). A fim de alcançar tal meta a prefeitura visa garantir a manutenção das estruturas das escolas, adotar medidas pedagógicas para combater a evasão escolar, criar centros de atendimentos, de pesquisa de alternativas didáticas e estudos, garantir a continuidade do programa alimentar na escola.

A oitava meta é:

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional. (PME, 2015, p. 67)

Apresenta as seguintes estratégias: realizar diagnóstico por bairro para identificar a demanda, oferecer horário alternativos para a EJA, assegurar gratuidade em exames de certificação de conclusão de curso.

A nona meta é “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos, erradicar, até o final da vigência deste plano o analfabetismo absoluto e reduzir em 50%

(cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (PME, 2015, p. 68). Como essa meta aborda a questão da alfabetização, compartilharei aqui na íntegra as estratégias propostas para a mesma.

9.1. Divulgar, por meio dos meios de comunicação, o atendimento na modalidade Educação de Jovens e Adultos ao longo do ano; 9.2. Promover ações culturais que contemplem todas as faixas etárias da modalidade Educação de Jovens e Adultos; 9.3. Adquirir materiais específicos para o Ensino de Jovens e Adultos e qualificar os professores para uso desse material; 9.4. Criar proposta de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos que proporcione aos alunos a aceleração nesse processo; 9.5. Garantir o acesso e a permanência na modalidade Educação de Jovens e Adultos para pessoas a partir de 15 anos, levando-se em conta políticas públicas para o Ensino Fundamental em suas formas presencial, semipresencial e a distância; 9.6. Criar mecanismos e estratégias para reduzir a evasão da Educação de Jovens e Adultos em até 40% (quarenta por cento) até o quinto ano da vigência deste plano; 9.7. Realizar diagnóstico e chamadas públicas regulares para Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental, a fim de identificar a demanda ativa por vagas; 9.8. Desenvolver os projetos inovadores na Educação de Jovens e Adultos, através de apoio técnico e financeiro, que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas dos alunos e alunas, com o intuito de mantê-los no âmbito escolar; 9.9. Garantir o acesso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos à biblioteca e à sala de informática de maneira articulada com a proposta pedagógica da Unidade Escolar; 9.10. Garantir, no Centro Educacional de Itaguaí – CEI, a certificação dos estudantes da modalidade de Jovens e Adultos através de exames supletivos com vistas à conclusão do ensino fundamental, de acordo com o inciso I, § 1º do artigo 38 da LDBN/96. (PME, 2015, p. 68).

A meta número dez é “Oferecer matrículas de Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental na forma integrada à educação profissional” (PME, 2015, p. 69). Tem como estratégias, melhorar o atendimento a pessoas portadoras de deficiências, através de atendimento específico e acessibilidade, garantir recursos, material e humano que auxiliem no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, fazer parceria com instituições que possam ofertar cursos profissionalizantes aos estudantes da EJA.

A meta número onze é

Ampliar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e da expansão no segmento público e privado em pelo menos 50% (cinquenta por cento), considerando a demanda profissional local. (PME, 2015, p. 70).

Entre suas estratégias estão: Apoiar a oferta de cursos especiais aos/às cidadãos/ãs que não comprovem escolaridade no nível médio, criar parcerias com empresas e

entidades sem fins lucrativos e promovera expansão da oferta de educação profissional técnica.

A meta doze é “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento), até o último ano de vigência deste PME.” (PME, 2015, p. 71). Tem como estratégias: Apoiar a expansão do polo do CEDERJ⁴⁴ para mais pessoas terem oportunidades de estudar no mesmo.

A meta de número treze é “Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior” (PME, 2015, p. 72). Tem como estratégias: incentivar a formação continuada da/o docente, valorizar a carreira docente e incentivar o plano de carreira.

A meta número quatorze é “Elevar gradualmente o número de matrículas na pósgraduação stricto sensu” (PME, 2015, p. 73). As estratégias são: Buscar parcerias com Universidades Públicas e Privadas para promover o acesso à formação continuada, estimular o investimento do profissional na sua formação por meio do plano de carreira. A meta número quinze é

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo o prazo de até 3 (três) anos de vigência deste PME, segundo a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (PME, 2015, p. 74).

As estratégias são: Realizar uma sondagem para a implementação dessa meta, aderir a programas de formação disponibilizado pelo governo federal, criar parcerias com Instituições de Ensino Superior a fim de ofertar o curso de licenciatura para as/os docentes que não possuem.

A meta de número dezesseis é “Garantir a todos os (as) profissionais da educação básica da rede municipal formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, fomentando a pósgraduação”. (PME, 2015, p. 75). As estratégias são: Oportunizar o acesso dos/as

⁴⁴ Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro

docentes da Rede em cursos de pós-graduação, garantir licença remunerada para cursos de pós-graduação, garantir adicionais de qualificação.

A meta de número dezessete é:

Valorizar os (as) profissionais do magistério da rede pública municipal de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 3º (terceiro) ano de vigência deste Plano Municipal de Educação. (PME, 2015, p. 75).

As estratégias são: a equiparação salarial, garantir a implementação do plano de carreira, implementação de políticas de valorização das/os profissionais.

A meta dezoito é: Garantir o cumprimento e a revisão bienal do plano de carreira para os (as) profissionais da educação básica pública da rede municipal, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (PME, 2015, p. 76).

As estratégias são: Investir em formação continuada para os profissionais da Rede, garantir as licenças remuneradas, planos de carreira e incentivos para a qualificação dos mesmos.

A meta dezenove é:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

As estratégias são: Garantir permanentemente o Fórum da Educação Municipal, assegurar a participação dos profissionais nesse fórum, divulgar esse fórum, assegurar a gestão democrática dentro do ambiente escolar, com a participação das/os estudantes em relação à escolha do cardápio, por exemplo, e oferecer formação continuada aos gestores escolares.

A meta vinte e última é

Ampliar o investimento público em educação pública de modo a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB – do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei, e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB, ao final do decênio. (PME, 2015, p. 81).

As estratégias são: Garantir, nos orçamentos do Plano Plurianual (PPA), na Lei Orçamentária Anual (LOA) e na Lei de Diretrizes Orçamentária (LDO), a previsão do

suporte financeiro às metas constantes neste Plano Municipal de Educação; Assegurar investimentos e aplicação de recursos em infraestrutura da Educação.

Esse Documento tem a intenção de cumprir 20 metas em 10 anos, a partir de estratégias elaboradas para tal missão. O Plano Municipal de Educação de Itaguaí foi elaborado em parceria contando com 7 grupos compostos por profissionais da Educação do Município, lançado em 2015 e é válido até 2025, ou seja, ainda está em vigor.

Esses profissionais que participaram da elaboração desse documento foram escolhidos pelas autoridades municipais regentes daquele ano, do qual o documento foi feito, ou seja, foram escolhidos por afinidades e relações interpessoais e não por sorteio, ou por concursos, ou por formação especializada, ou por uma questão voluntária. Dito isso, entende-se que as questões ali discutidas, quando formado por um grupo homogêneo, sem a presença de diversidade ou de outras representações de diferentes pensamentos, buscam interesses em comum.

Quando observamos a realidade atual (2024) do município de Itaguaí percebemos que essas metas, em sua maioria, não foram alcançadas e estão longe de serem. Cabe lembrar que o documento está em vigência só até o ano que vem (2025). Se pegarmos por exemplo a meta 1, que aborda sobre as creches e observamos a quantidade de crianças que não tem acesso a tal espaço, ou apenas observarmos a questão das estratégias para tal meta ser contemplada, por exemplo, onde não foram feitas as 3 creches por ano como disposto ali para conseguir alcançar a meta citada. Nos deparamos com uma realidade diferente e desanimadora em relação ao Documento. E como pesquisadores refletimos sobre o real papel desse Documento, será que é para cumprir só 'mais uma burocracia' ou será que é para fazer a diferença na Educação, buscando sua melhoria?

5. TERCEIRO CAPÍTULO: O TRABALHO DOCENTE DE ALFABETIZADORAS/ES DURANTE O ENSINO REMOTO NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19

Nesse capítulo buscaremos ouvir as vozes das/os docentes que se voluntariaram em participar dessa pesquisa, contribuindo através de seus relatos sobre o trabalho pedagógico durante o ensino remoto e híbrido e como ocorreu a volta ao ensino presencial, quais foram os desafios enfrentados nesse período atípico vivido, como aconteceu e se aconteceu a alfabetização durante o ensino remoto. Esses relatos se deram por meio de conversas, diálogos entre a pesquisadora e as/os docentes. Fizemos algumas questões para guiar as conversas, buscando as respostas às dúvidas principais que tínhamos quando pensamos essa investigação acadêmica.

Consideramos que as entrevistas, quer sejam rigidamente estruturadas ou semi-estruturadas, podem, mesmo que em níveis diferentes, inibir a memória e o fluir das idéias do entrevistado. Quando isso acontece, as falas ficam, muitas vezes, reduzidas a respostas monossilábicas, sem continuidade e sem eco no interlocutor. (KRAMER E SOUZA, 2003, p. 27).

Conforme a citação anterior, quando a escolha da coleta de dados é a entrevista, existem alguns cuidados a serem tomados para não inibir a fala, memória ou o fluir das ideias das/os entrevistadas/os. Dessa forma, foram feitas e expostas aqui as conversas dialógicas em formato de entrevista com as/os docentes alfabetizadoras/es e as/os coordenadoras/es pedagógicas/os funcionárias/os de diferentes escolas do município de Itaguaí. Elas foram realizadas através de uma estrutura pré-estabelecida⁴⁵, de um questionário. Porém, foram conduzidas por meio de uma conversa dialógica, em que a entrevistadora faz a pergunta de forma natural e curiosa e após ouvir a resposta mantém uma conversa sobre a mesma, a fim de não engessarem as respostas como, por exemplo, ‘sim ou não’, deixando assim as/os entrevistadas/os a todo momento livres para se obter uma fala espontânea, valorizando dessa maneira os discursos. As entrevistas foram gravadas (áudio) com autorização dos/as entrevistados/as.

Optamos pela estrutura de entrevista pré-estabelecida com questões específicas pela necessidade de se abordar alguns tópicos considerados essenciais para essa pesquisa,

⁴⁵ Disponível no Apêndice 1.

guiando desse modo as conversas. A mesma tem o objetivo de buscar entender como se deu o trabalho da/o profissional docente durante esse período de pandemia da Covid-19, quais foram os desafios diante desse novo cenário na sociedade e, conseqüentemente, na Educação, como está sendo o trabalho depois do retorno dessas crianças à escola após o auge da pandemia. As conversas em forma de entrevistas serão expostas de forma anônima para preservar a identidade de cada profissional que se voluntariou para contribuir com a pesquisa. Através dos relatos das/os profissionais da Educação nessa pesquisa teremos acesso à história. “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia”. (BENJAMIN, 1987, p. 213).

Vivemos em meio a uma pandemia durante mais de dois anos, da qual não fazíamos ideia de sua possibilidade e de suas conseqüências de forma geral. Foram mais de dias, foram mais de semanas, foram mais de meses, foram mais de anos, foram mais do que imaginávamos, mas a vivemos. Às vezes, no meio de nossa rotina, esquecemos que fazemos história todos os dias, esquecemos que nossas ações são Histórias, nossas memórias, nossas práticas e nossas vidas são História. Nos parece que a História está tão distante enquanto a mesma está presente em nós com nossas ações, práticas, desejos e anseios, principalmente por mudanças. “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história”. (BENJAMIN, 1987, p. 205).

Esses anos de pandemia nos mostraram que as mudanças acontecem, mas que nem sempre estamos preparados para aceitá-las. Somos resistentes ao novo. Estamos acostumados com o conhecido, com o cotidiano. Entretanto, nem sempre essa decisão de mudar depende de nós. A necessidade de pesquisas acadêmicas que reflitam acerca de acontecimentos históricos se faz mais do que necessária, pois enquanto vivemos uma realidade com nossas rotinas, de repente acontece algo que promove uma mudança geral.

A partir disso surgem questões que precisamos responder, como por exemplo: Quais são/foram as conseqüências dessas mudanças (seja qual for a mudança)? Por quanto tempo as conseqüências se mantiveram? Ou por quanto tempo a causa das mudanças se mantiveram? Como houve uma organização para manter os objetivos (de qualquer área) em dia? Como aconteceu a nova rotina? Entre outras questões que aparecem todas as vezes que há uma mudança drástica como a que houve com a pandemia da Covid-19.

Nesse momento, as pesquisas recorrem aos relatos, às narrativas, às memórias, às práticas, às experiências, às vivências, recorrem à história oral, às entrevistas e à fala. De

modo a ouvir as vozes das pessoas que viveram aquilo, a fim de deixar registrada essa história. De acordo com Janaína Amado,

A memória torna as experiências inteligíveis, conferindo-lhes significados. Ao trazer o passado até o presente, recria o passado, ao mesmo tempo em que o projeta no futuro; graças a essa capacidade da memória de transitar livremente entre os diversos tempos, é que o passado se torna verdadeiramente passado, e o futuro, futuro. (AMADO, 1995, p.132).

Segundo Amado, damos significado às experiências vividas por nós através da nossa memória. A partir do momento em que observamos o passado no presente e o caminhar do futuro, percebemos que o passado já está feito e que o futuro ainda irá acontecer. E no presente temos as consequências desse passado e as possibilidades de vários futuros. Outra autora que aborda o tema ‘memória’ é Elizabeth Braga. Ela relata que nossas memórias trabalham de modo subjetivo, ou seja, as lembranças são um conjunto que está conectado com o contexto que foi vivido, no meio social em que está inserido, conforme as relações vivenciadas, entre outros fatores que afetam as lembranças dessas memórias.

Nossa memória não mantém ou recupera o passado tal como ele foi, mas fatos, idéias, imagens, etc. são reconstruídos no contexto de práticas sociais. (...) No nível individual, essa reconstrução se dá como diria Vygotsky, numa internalização de relações sociais, ou Bakhtin, numa apropriação de múltiplas vozes. Esses níveis não estão separados. (...) a recordação e o esquecimento são práticas sociais e que se reproduzem em função dos movimentos históricos e culturais e pelo discurso. (BRAGA, 2000, p. 188).

Já em relação à ‘narrativa’, Walter Benjamin esclarece que sua potência se conserva podendo se trabalhar em diferentes tempos em torno dela, diferentemente do que ele considera como ‘informação’ sendo vista como uma novidade e tendo que se trabalhar imediatamente.

[...] Essa história nos ensina o que é a verdadeira narrativa. A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIN, 1987, p. 204).

Quando em uma pesquisa a escolha da obtenção de dados é por meio de entrevistas, devemos levar em consideração algumas características que melhoram seu andamento. O autor Thompson destaca:

Há algumas qualidades essenciais que o entrevistador bem-sucedido deve possuir: interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar. Quem não consegue parar de falar, nem resistir à tentação de discordar do informante, ou de lhe impor suas próprias ideias, irá obter informações que, ou são inúteis, ou positivamente enganosas. Mas a maioria das pessoas consegue aprender a entrevistar bem. (THOMPSON, 1992. p. 254).

Thompson menciona a importância da História Oral e como esse método resgata a memória individual e/ou coletiva.

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, a evidência dos fatos coletivos. (THOMPSON, 1992, p.17).

As memórias podem ser coletivas, ou seja, diversas pessoas podem ter aquelas mesmas memórias ou memórias parecidas, mas antes de ser coletivas as memórias são individuais. Podemos dividir memórias, momentos vividos juntos com outras pessoas, sentimentos e sensações. Porém, temos que levar em consideração que cada ser humano sente, vive, entende de uma ou várias formas específicas e não necessariamente será da mesma maneira do outro. Além disso, cada indivíduo carrega consigo suas vivências, experiências, valores, costumes e isso pode interferir na criação de suas memórias. Segundo o autor Alessandro Portelli,

Se toda memória fosse coletiva, bastaria uma testemunha para uma cultura inteira; sabemos que não é assim. Cada indivíduo, particularmente nos tempos e sociedades modernos, extrai memórias de uma variedade de grupos e as organiza de forma idiossincrática (PORTELLI, 1998, p. 127).

Quando abordamos o tema ‘memória individual’ nos remetemos à questão da identidade. Tal identidade será o cerne desse terceiro capítulo por ouvir as vozes das educadoras e dos educadores que se reinventaram em tempos tão sombrios.

E esse processo não surge da sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. Constituímos e nos transformamos sempre através do outro (...) o que nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência, etc. se constituem e se elaboram a partir das relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões e dizeres. A alteridade é fundamento da identidade. Relação é a palavra-chave na proposta de Bakhtin. Eu apenas existo a partir do Outro. Tudo tem que ser encarado a partir de suas relações. (GEGE, 2019, p. 13-14).

A citação anterior relata que nos constituímos através das interações, das trocas, relações com os outros. Porém, durante esse período de pandemia da Covid-19 tivemos que nos manter em estado de isolamento social por um tempo, pois não era permitido aglomerações, para evitar ao máximo a disseminação do vírus. Por causa desse isolamento social nos comunicamos com as outras pessoas principalmente através da internet, dos celulares, computadores, tablets, por meio de ligações e mensagens. A autora Santaella (2021, p. 14) afirma que “é preciso reconhecer que o ciberespaço está tomando conta de todo o espaço que ocupamos, a ponto de não nos darmos mais conta de quando ou onde entramos nele ou saímos dele, pois, na maior parte do tempo, estamos in/off ao mesmo tempo.” Atualmente, mesmo não sendo a realidade de todas as pessoas, vivemos em meio a tecnologias digitais e isso já se tornou comum, como explica a autora. Quando abordamos o termo ‘ciberespaço’ estamos falando de:

O ciberespaço é um conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, que simulam contextos do mundo físico das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas já vivenciadas pelos seres humanos ao longo de sua história. Além disso, e sobretudo, instituiu e vem instituindo contextos e práticas originais e inovadoras. São essas originalidades e inovações, que vêm ao longo dos últimos anos instigando pesquisadores, num contexto científico interdisciplinar, e praticantes culturais ao estudo e vivências sobre e com a cibercultura. (SANTOS, 2019, p. 30).

Acerca da cibercultura Santos (2019) diz:

A cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, no caso específico da educação, pelos ambientes virtuais de aprendizagem. A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais. Não é uma utopia, é o presente; vivemos a cibercultura, seja como autores e atores incluídos no acesso e uso criativo das tics, seja como excluídos digitais. A exclusão digital é um novo segmento da exclusão social mais ampla. Um desafio político! (p. 62).

A autora menciona que a cibercultura é uma realidade. Ainda há muitas dúvidas sobre as nomenclaturas e funções tecnológicas, mesmo sendo uma realidade atual como escrito anteriormente, ainda é confuso por não ser um assunto comum, ou por ainda ser considerado uma novidade. Nesse capítulo estamos abordando o tema do trabalho docente durante o ensino remoto, cabe aqui a explanação da diferença entre os termos ensino remoto, híbrido, Educação à Distância (EAD), segundo as autoras Edméa Santos, Mayra Ribeiro e Terezinha Fernandes (2021, p. 25).

(...) saímos do modus operandi que conhecíamos para o acionamento de algo “desconhecido” ou pouco mobilizado no nosso cotidiano, o teletrabalho e o ensino remoto. Daí uma grande necessidade de entendimento do que seria ensino remoto, educação a distância e ensino híbrido, definidos respectivamente como ensino emergencial acionado em contexto de pandemia. O remoto utiliza-se de mediação tecnológica para ir ao encontro do aluno em formato síncrono; a EAD por sua vez, se constitui em uma modalidade de ensino com legislação e currículo próprio com predominância de formato assíncrono, no qual os alunos realizam leituras, atividades e participam de fóruns e outras interfaces em função de sua disponibilidade de tempo; o ensino híbrido ou blended learning, por sua vez, consiste em mesclar as modalidades online e presencial.

A partir dessa citação, entendemos que o ensino remoto acontece como uma reunião marcada, por exemplo, sendo um encontro com hora marcada e com trocas. A Educação a Distância, porém não conta com esse ‘encontro’, cada pessoa se responsabiliza por dedicar um momento a ela, sem hora marcada, além de contar com uma estrutura diferente, com leituras e atividades. Já o ensino híbrido é formado por encontros presenciais e encontros onlines/remotos intercalados.

A seguir, explanaremos como foi o desenrolar da pesquisa com a Prefeitura de Itaguaí. Para a realização da seguinte pesquisa, no primeiro momento foi aberto um protocolo de requerimento de solicitação de entrevista com docentes no dia 14/07/2022 na prefeitura de Itaguaí, juntamente com uma cópia desse projeto e foi pago um valor

estipulado pela prefeitura por essa ‘solicitação de entrevista com docentes do município’. Pediram para esperar 10 dias úteis e, após isso, entrar no site para saber como estaria o andamento dessa solicitação, pois durante esses dias o requerimento seria encaminhado para a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Itaguaí e avaliado pelos mesmos que dariam um retorno em relação à solicitação.

No dia 17/08/2022 recebi uma ligação vindo da SME marcando uma reunião para saber mais sobre este projeto de pesquisa e sobre minha solicitação de entrevista com docentes do município e no dia 18/08/2022 houve essa reunião com duas profissionais representantes da SME (manteremos o sigilo das identidades citadas aqui por questão de segurança), que fizeram perguntas acerca do objetivo da minha pesquisa, se mostraram interessadas em contribuir para e se disponibilizaram a ajudar. Porém, ficou claro desde esse primeiro contato que eu não teria autonomia para escolher as escolas ou profissionais, nem mesmo a quantidade de profissionais solicitada, para as entrevistas. As representantes da SME falaram que iriam fazer cartas convites para as escolas e para as/os docentes que quisessem participar da entrevista voluntariamente.

No dia 30/08/2022, recebi uma ligação da SME marcando as entrevistas para o dia 09/09/2022 com dois docentes alfabetizadores e um coordenador pedagógico, profissionais estes de escolas diferentes e distantes. A SME alegou que uma dessas escolas tinha um projeto de alfabetização mais desenvolvido, a outra escola é uma escola totalmente afastada (dando a entender que era uma escola do campo) e a outra escola está localizada no centro da cidade de Itaguaí e por isso abrange um público diversificado de vários bairros da cidade.

A solicitação feita por mim foi de entrevistar dez profissionais da Educação de duas escolas dentro do município, sendo cinco de uma escola e cinco de outra, dessas cinco, quatro professoras/es e um/a coordenador/a. Além dessas entrevistas citadas aqui, havia a intenção de entrevistar, pelo menos, um/a profissional da SME. Entretanto, somente foi ‘permitida’ a entrevista com três profissionais, sendo dois docentes alfabetizadores e um coordenador pedagógico. O local da entrevista foi escolhido por essas duas representantes da SME citadas anteriormente, o local era um espaço educativo da prefeitura e tinha alguns profissionais trabalhando lá, porém não havia aula, nem alunas/os. Quando eu cheguei ao local me surpreendi, pois, a pessoa que me recebeu disse que foi sugerido a ela pelas representantes da SME que acompanhasse as entrevistas juntamente comigo. Expliquei então a importância da entrevista ser particular somente com a pesquisadora, no caso eu e com as/os entrevistadas/os para não haver interferências

nas respostas, além de manter o sigilo, privacidade e liberdade do que seria dito. Após essas e outras explicações da importância de as entrevistas serem feitas em particular, a pessoa aceitou meu pedido e disponibilizou uma sala de aula para que as mesmas pudessem acontecer.

Cabe ressaltar que manteremos o sigilo da identidade de todas/os as/os envolvidas/os nessa pesquisa por questões de segurança. Como podemos perceber o município de Itaguaí ainda carrega, como vimos na sua breve história descrita no capítulo 1 dessa pesquisa, alguns resquícios da influência política nas diversas áreas, como por exemplo na Educação. Dito isso, segue abaixo o resumo das entrevistas realizadas com 3 profissionais da Educação no município de Itaguaí que trabalharam durante o período da pandemia da Covid-19. Essas entrevistas aconteceram por meio de conversas, em que eu introduzia o assunto das questões numeradas abaixo e as/os entrevistadas/os respondiam de forma livre, ou seja, não foi uma entrevista engessada, não fiquei ‘presa’ ao papel e às questões e, sim, ao que as/os entrevistadas/os tinham a me dizer. Nomearemos as/os entrevistadas/os como: docente 1, docente 2 e docente 3, ocultando os gêneros e nomes a fim de manter o sigilo da identidade de cada entrevistada/o.

1) Explique como é a estrutura da Escola Municipal na qual você trabalha (estrutura física das salas de aula. Há biblioteca ou sala de leitura? Existem instalações esportivas como uma quadra, por exemplo? A escola possui Wi-Fi?).

*Docente 1: Informou que está docente de primeiro, segundo e terceiro ano juntos, ou seja, uma turma multisseriada⁴⁶. A escola se encontra localizada em uma “raiz da serra” em Itaguaí. É considerada escola do campo. Não tem quadra, mas tem sala de leitura adaptada à realidade local. São 4 docentes na escola inteira, 1 docente que fica com as turmas do pré-escolar, 1 docente que fica com as turmas de primeiro, segundo e terceiro, 1 docente de quarto e quinto ano e 1 docente de Educação física que vai à escola duas vezes por semana. Ou seja, a realidade dessa escola conta com todas as classes multisseriadas. As/os alunas/os são em sua grande maioria moradores da localidade e não

⁴⁶ Quando abordamos sobre ‘turmas multisseriadas’ estamos abordando classes de aula que abrangem mais de uma turma, ou seja, são turmas de diferentes níveis escolares juntas na mesma sala de aula. Isso acontece geralmente em lugares que não tem a quantidade mínima para ‘ter’ uma turma completa. Disponível em: [Perguntas e Respostas: O que são as classes multisseriadas? - Todos Pela Educação \(todospelaeducacao.org.br\)](https://todospelaeducacao.org.br). Acesso em: 30/01/2024

são muitos. No momento dessa entrevista a escola conta com o total de 41 alunas/os matriculadas/os.

*Docente 2: A escola se encontra em um bairro movimentado próximo a algumas comunidades. A escola possui uma boa estrutura, contando com uma sala de leitura que funciona como biblioteca, ao todo são 14 salas de aula, atende da Educação Infantil ao primeiro seguimento do Ensino Fundamental, possui uma quadra, um parquinho, refeitório, sala de informática, sala dos professores, almoxarifado e tem wi-fi para as/os docentes, porém não funciona muito bem por causa da grande demanda. No momento dessa entrevista a escola contava com mais de 500 estudantes. Por ser localizada em meio a algumas comunidades, diversas vezes as aulas são suspensas ou é necessário dispensar as/os alunas/os antes do horário da saída por causa de tiroteios e confrontos próximo à escola. O docente alega que nas segundas-feiras a frequência na escola é baixa pois aos sábados e domingos acontecem os 'bailes' no bairro e essa rotina acaba influenciando na rotina das crianças, na sala de aula existem diversas realidades, em que algumas crianças participam do baile, ou o barulho não as deixa dormir, etc.

*Docente 3: A escola se encontra localizada no centro do município de Itaguaí e atende alunas/os de vários bairros das redondezas, mas principalmente os moradores do centro da cidade. O docente alega que a estrutura da escola é ótima tem quadra, sala de leitura, tem wi-fi para os/as funcionários/as. Diz que são mais de 700 estudantes matriculados na escola e atende da Educação Infantil ao Nono ano do Ensino Fundamental.

A partir das falas das/os entrevistadas/os entendemos que as escolas estão situadas em diferentes locais dentro do município de Itaguaí. A primeira escola é mais afastada e fica localizada numa serra, atende poucos/as alunos/as e em configuração de turmas multisseriadas, pois não se tem uma quantidade mínima para fechar a turma por ano escolar, sendo necessário juntar com outras turmas para se ter um número maior de estudantes e conseguir montar a turma. A segunda escola está localizada em uma comunidade que tem outras comunidades como vizinhas, ou seja, é um lugar que muitas vezes sofre com o confronto entre as mesmas e isso afeta diretamente o funcionamento da escola e a vida dos/as estudantes e profissionais dali. Já a terceira escola está localizada no centro da cidade e por esse motivo atende alunos e alunas de vários bairros. As duas

últimas escolas citadas têm infraestruturas melhores que a primeira e contam com números grandes de alunas/os.

2) Relate como era seu ambiente de trabalho antes da pandemia da COVID-19 (questões avaliativas, práticas pedagógicas, vivências escolares, entre outros).

*Docente 1: Nessa escola sempre foram turmas multisseriadas. Em 2019 era docente de uma turma de primeiro e segundo ano juntos (multisseriado) e em 2020 era docente de uma turma de primeiro, segundo e terceiro ano juntos (multisseriado). O docente alega ser complicado burocraticamente esse trabalho com turmas multisseriadas, pois são muitos conteúdos diferentes a serem trabalhados, mesmo sendo um número mais reduzido de estudantes, sendo vários diários a preencher por exemplo. As/os estudantes são moradores dali e poucos vem de outros bairros, pela grande distância e pela falta de condução. O docente mora em outra cidade que fica a aproximadamente a 50 km do local de trabalho. Porém, o docente alega que ama o ambiente de trabalho por estar perto da natureza e por isso é mais tranquilo. Disse que ser escolhido para trabalhar na serra é considerado castigo entre outros docentes da Rede⁴⁷. Em relação à sua formação profissional, tem curso normal, pedagogia, administração e psicopedagogia. Acredita ser mais voltado para um método assistencialista por causa da sua história de vida, ou seja, sua preocupação principal é com o cuidado e bem-estar. Procurou especialização por ter um filho com deficiência.

*Docente 2: Houve várias mudanças no município conforme as mudanças das autoridades locais. O docente cita que as/os docentes tinham liberdade de escolherem os métodos para trabalhar a alfabetização, porém há aproximadamente 12 anos o método ‘Alfa e Beto’ foi escolhido para padronizar a Rede. Hoje, entretanto, a Rede está trabalhando baseado no método fônico. Porém, o docente alega que utiliza o método fônico e outros métodos conforme a necessidade das/os alunas/os. Antes da pandemia, o docente, alega que não tinha tanto trabalho quanto tem hoje, pois já existia uma rotina e um progresso, conforme as crianças avançavam de série, vindos da Educação Infantil. Porém após a pandemia, o docente alega que foi um período caótico, pois as crianças

⁴⁷ Quando escrevemos ‘Rede’ estamos fazendo menção a Rede Municipal de Educação de Itaguaí.

voltaram para a escola sem noções básicas trabalhadas na Educação Infantil, como por exemplo já ter o esquema corporal compreendido (cabeça, tronco, membros), saber escrever o nome, identificar cores, etc.

*Docente 3: Alega que a escola sempre procurou valorizar as vivências diárias das/os estudantes, como a participação das/os mesmas/os em trabalhos escolares e o envolvimento nas aulas, sempre incentivou esse envolvimento por ser uma questão difícil de acontecer, porém alega que com a pandemia essas participações se agravaram, além disso, a falta de parceria e interesse das/os responsáveis dificultou muito o trabalho escolar durante a pandemia e isso prejudicou a realidade pós pandemia e o desenvolvimento das/os alunas/os.

No primeiro relato observamos que o docente alega ser considerado, pelos/as colegas da Rede, um castigo trabalhar em uma escola afastada da (movimentação) cidade, ou seja, percebemos que nessa fala existe uma posição de poder em relação à escola que o sujeito foi lotado, quanto mais afastada do centro da cidade, menos influência a pessoa tem. Além disso, o docente menciona a grande burocracia em relação aos documentos por trabalhar com turmas multisseriadas, se são três turmas na mesma classe, serão três diários, três planejamentos, e assim por diante. No segundo relato, o docente quis abordar a questão dos métodos de alfabetização, alegando que há alguns anos, mais de uma década, não existia um método oficial na Rede, porém agora existe, e com isso há ou espera-se uma padronização no serviço do/a alfabetizador/a. Porém, alega que não segue à risca o método oficial, mas utiliza a observação para entender qual o melhor método a ser adotado com a turma em questão. Além disso, igualmente o primeiro docente, fez menção à burocracia, dizendo ser muita demanda exigida e disse ainda que após a pandemia parece que piorou. E para finalizar sua fala abordou a situação da volta às aulas pós pandemia, em que as crianças voltaram sem noções importantes desenvolvidas no período da Educação Infantil, definiu essa volta como caótica. No terceiro relato encontramos uma fala de desabafo, em que alega que os/as responsáveis não colaboraram com a educação durante esse período de pandemia, e as/os alunas/os se mostraram bastantes desinteressados/as fazendo com que dificultasse o trabalho das/os docentes por exemplo. E por não haver esse interesse e nem mesmo participação dos movimentos da escola para manter o ensino, diz o docente, que isso afetou no pós pandemia e no desenvolvimento das/os alunas/os.

3) Relate as mudanças ocorridas durante o período da pandemia da COVID-19.

*Docente 1: O docente começa relatando que não tinha experiência com computador e com internet. Alega que chorou de desespero várias vezes por essa mudança repentina do modo presencial para o remoto e pelo medo da doença, além disso teve crises de ansiedade. Alega ser diabético e por causa dessa doença se sentir mal frequentemente, principalmente durante o primeiro momento de quarentena na pandemia, pelo estresse causado com as mudanças repentinas para o modelo de ensino remoto e com a disseminação do vírus. Alegou que fez pesquisas para aprender a manusear o computador e teve ajuda dos familiares que durante esse período se mudaram para mais perto da casa do docente. Ele relata que se preocupou muito com as crianças da escola, pois a realidade da localidade já era precária antes da pandemia. No primeiro momento a Rede paralisou, ficaram sem aulas, em quarenta esperando o desenrolar das medidas protetivas, do controle da disseminação do vírus, da posição das autoridades, enfim estavam esperando com esperança para a vida voltar ao 'normal'. O docente relata que depois de certo tempo, os/as docentes dessa escola fizeram apostilas de exercícios por conta própria para as/os estudantes não ficarem conteúdos educativos. Eles levaram essas apostilas para a escola e entraram em contato com os responsáveis para irem buscar e chegaram a levar as apostilas até a casa de alguns estudantes que não foram buscar. O mesmo alega que fizeram essas apostilas pois não houve iniciativa da Rede, durante esse primeiro momento da pandemia. Então a fim de minimizar os danos pela falta de aulas esse grupo de docentes se propôs a essa solução, em fazer por conta própria, sem ajuda financeira. Essas apostilas e se organizaram também para montar e distribuir cestas básicas para as/os estudantes mais carentes. O docente afirma que após um tempo a Rede se organizou para não deixarem as/os estudantes sem conteúdos educativos.

*Docente 2: Segundo o entrevistado, essa escola foi muito comprometida com as/os alunas/os durante a pandemia, ele afirma que a escola imprimiu materiais, convocou diversas vezes as/os responsáveis para irem buscar e entregaram nas casas das crianças que não o foram buscar. Além disso, disponibilizavam os materiais no drive onde as/os responsáveis tinham acesso. Quando avaliaram os materiais impressos a maioria tinha sido feita, porém quando as crianças voltaram para a escola, vieram sem conseguir fazer atividades similares desses materiais. O docente acredita que as/os responsáveis, em sua

maioria, fizeram as atividades pelas crianças. E quando essas crianças voltaram da pandemia, ele disse que o trabalho foi dobrado, pois vieram muito dependentes, por exemplo não sabiam abrir a mochila, vieram manhosos, quando não sabiam realizar alguma atividade as/os alunas/os choravam por não saber, vieram com medo de aprender, pois acreditavam que se não aprendessem as/os responsáveis brigariam e bateriam ou puniriam nelas/es de alguma forma. Antes da pandemia o docente alega que atendia o currículo mínimo com tranquilidade e quase em sua totalidade, através do planejamento das aulas, do processo avaliativo, pois tinha o contato físico com a turma, com as dificuldades das/os alunas/os. E durante a pandemia e até mesmo após ela, o docente alega não conseguir fechar/concluir esse currículo mínimo. Apesar de não conseguir, o docente alega buscar meios para tal.

*Docente 3: Relata que a pandemia fez com que a equipe docente no geral perdesse o ritmo, deixando-os/as desanimadas/os, deprimidas/os. Após a pandemia o número de faltas das/os docentes aumentou significativamente, principalmente as faltas com atestado médico e isso tudo refletiu no ambiente escolar. Em relação aos estudantes, segundo o docente, voltaram do zero, voltaram sem saber o que é a escola e sem saber como se comportar no ambiente escolar, voltaram com grande atraso cognitivo. Durante o período da pandemia a escola entregava material impresso que eram apostilas divididas em módulos por bimestre disponibilizado pela Rede, mas nem todas/os as/os alunas/os e/ou responsáveis foram buscar, o docente relata que a maioria dos módulos voltavam para a escola feitos pelas/os responsáveis e a equipe diretiva da escola procurou conversar com as/os mesmas/os para explicar a importância das/os próprias/os alunas/os fazerem as atividades dos módulos para poderem ser avaliadas/os conforme o conhecimento posto ali. Relata ainda, que as crianças voltaram da pandemia muito agitadas, com bastante dificuldade, perdidos no ambiente.

Na fala do primeiro docente percebemos os medos e as inseguranças em relação ao uso das tecnologias digitais e sua necessidade de receber um auxílio para aprender a lidar com essas tecnologias. Além disso, ele relata como sofreu com crise de ansiedades e estresses por causa dessa nova realidade de ensino remoto, pandemia, doença. Percebemos na sua fala o cuidado com os/as alunos/as, se mostra com uma visão assistencialista, em que juntamente com outros/as colegas de trabalho se movimentaram para prover cestas básicas, além disso, mostrou um cuidado com a educação das crianças,

fazendo em conjunto com colegas de trabalho, apostilas de exercícios para não deixarem as crianças sem contato com o ensino. Na fala do segundo docente temos o relato que a escola em questão se comprometeu em fazer seu trabalho na medida do possível durante a pandemia, porém o docente alega que não acredita que as apostilas foram preenchidas pelos/as alunos/as e sim pelos/as responsáveis, pois estavam em desacordo com a realidade pós pandemia em que as/os alunas/os voltaram sem saber o que estava nas apostilas, por exemplo. Revela também que as/os estudantes voltaram com medo da escola, de errar, de não saber, voltaram manhosos/as e isso foi uma dificuldade no processo de aprendizado das crianças, isso também refletiu no currículo mínimo, do qual o docente alega não conseguir cumprir durante e após a pandemia, por causa de todas essas questões mencionadas acima. No relato do terceiro docente percebemos as dificuldades dos profissionais da educação durante a pandemia e após ela. Cabe lembrar que muitas pessoas perderam entes queridos, ficaram doentes através do vírus e até mesmo traumatizadas por causa de todo o estrago que a Covid-19 causou. Já em relação aos estudantes, o docente 3 fala que voltaram com muitas dificuldades, indisciplinados e atrasados em relação aos conhecimentos que deveriam ter adquirido durante esse tempo. Aborda também a questão de os materiais das apostilas voltarem pra escola feitos pelas/os responsáveis. Isso mostra que, segundo a opinião do docente citado, as/os responsáveis preferiram fazer as atividades das/os alunas/os a ensiná-las/os.

4) Quais foram as plataformas tecnológicas e estratégias metodológicas utilizadas durante esse período com alunas/os no processo de alfabetização?

*Docente 1: O docente alega que a SME fez plataformas para dar continuidade às aulas durante esse período de pandemia. Segundo o docente foram 3 plataformas no total pois não estava dando certo, quando a SME percebia que não estava funcionando a proposta de tal plataforma trocava por outra. O docente alega que seus/suas alunos/as não tinham acesso a computador, nem a celular, nem a internet em sua maioria e ainda citou o exemplo da situação de um/a estudante que não tinha nem vaso sanitário em casa, visto atender a comunidade do campo em que a realidade presente é distinta da cidade. Após as 3 tentativas de plataformas tecnológicas, a Rede optou por fazer apostilas educativas, que eram separadas em módulos. Esses módulos foram distribuídos nas escolas, e elas foram encarregadas de entrarem em contato com as/os responsáveis pelas/os alunas/os

para as pegarem, foram dado um prazo para os exercícios dos módulos serem feitos e as/os responsáveis tiveram que devolvê-los, para serem recolhidos e enviados aos docentes para ser feita a correção.

*Docente 2: A princípio a Rede tinha uma plataforma, tiveram um treinamento rápido para aprenderem a utilizar essa plataforma. Além do uso dessa plataforma, a escola passou a utilizar o google drive para divulgar materiais para as/os alunas/os e o aplicativo whatsapp para melhor comunicação. O docente alega que fez vídeos para facilitar a compreensão das/os alunas/os em relação às atividades que eram para serem feitas nos materiais impressos que a escola disponibilizou. E por ter esse material físico, os vídeos explicativos no whatsapp e drive as/os alunas/os pararam de utilizar a plataforma da Rede e isso foi um problema. Pois essa plataforma que era o meio oficial da Rede de aula no Ensino Remoto e por não acessarem as/os alunas/os passaram a ganhar muitas faltas. Observando isso, a escola se mobilizou e conseguiu fazer com que a participação nos grupos do Whatsapp e drive contassem como presença nas ‘aulas remotas’. Após isso, a Rede lançou as apostilas/livros separadas em módulos por bimestres. Esses módulos eram entregues nas escolas para as/os responsáveis retirarem e no outro bimestre eram devolvidas para as/os docentes corrigirem. O docente menciona que fazia as explicações das atividades dos módulos pelo grupo do Whatsapp também. Quando receberam os módulos para fazerem a correção, o docente diz que chegaram rasgados, babados, muitos em branco, ou rabiscado, alguns com as atividades feitas perfeitamente. Além disso, o docente menciona que começaram a vir da prefeitura cestas básicas destinadas aos estudantes, porém só conseguia ganhar as cestas quem entregasse os módulos feitos. O docente achou essa uma ótima estratégia, pois a princípio as/os responsáveis não se manifestaram para pegarem os módulos, somente após essa ‘troca’ houve o interesse com o material.

*Docente 3: Por meio de uma plataforma disponibilizada/escolhida pela Rede do município de Itaguaí, depois uma plataforma ligada ao Google Drive, além disso por meio de whatsapp e ainda tinham os módulos impressos para retirarem na escola e fazerem em casa. Alega que uma das maiores dificuldades foi que as/os responsáveis se mostravam bastante desinteressados em buscar os módulos, não tinham paciência em ajudar as crianças a fazerem as tarefas seja no digital (plataforma) quanto no físico (módulos), ou

mesmo em incentivar as crianças a participarem das plataformas, algumas famílias eram carentes e não tinham computador, internet, celular e por essas e outras questões diz que não funcionou essa questão do ensino remoto.

O docente 1 aborda sobre as plataformas utilizadas pela Rede e em como a Rede foi tentando encontrar uma plataforma que a contemplasse. Porém o docente alega que a realidade no qual aquela escola está inserida foi desconsiderada no ensino remoto, pois as crianças não tinham acesso a computadores, celular, internet, então não tinham como participarem das aulas e atividades no meio online. Citou o exemplo de uma estudante que não tinha saneamento básico em casa. O docente afirma que as apostilas vindas da Rede chegaram e através delas tiveram algum retorno. O docente 2 alegou que o uso das plataformas não funcionou com sua turma, porém o uso do aplicativo Whatsapp funcionou. Também mencionou sobre as apostilas, em como voltaram das casas das/os alunas/os, a maioria sem ter o mínimo de cuidado, lembrou que elas começaram a ser devolvidas 'feitas' pois chegaram as cestas básicas e só recebia quem entregasse a apostila. O docente 3 alega que o ensino remoto não funcionou, e cita vários motivos para tal, como por exemplo: as crianças não terem acesso a computador ou internet, o desinteresse das/os alunas/os e dos responsáveis, a falta de paciência das/os responsáveis em ajudar as crianças ou incentivá-las.

5) Quais foram os principais desafios relacionados ao modelo Remoto de Ensino?

*Docente 1: As/os alunas/os não tinham acesso em sua maioria a computador, internet, celular e por isso não deu certo esse modelo. O docente alega que foi sofrido para aprender a manusear o computador e se adaptar às plataformas, quando começava a entender como funcionava a plataforma, mudavam a mesma. Além disso, alega que só aprendeu pois teve ajuda dos familiares. Pois não houve uma formação específica para saber lidar com essas tecnologias, tiveram que aprender na prática, imediatamente, para cumprir prazos, burocracias, etc.

*Docente 2: Alegou que primeiro foi saber usar corretamente as ferramentas tecnológicas e cita que teve docentes colegas de trabalho, principalmente os mais perto de se aposentar, que não conseguiram utilizar as plataformas da Rede. Disse que teve que

pegar celular emprestado pois o dele já estava ultrapassado. O docente lembra que a primeira reunião da escola foi pelo Google Meet e ninguém sabia mexer, foi um caos, pois foi uma reunião marcada em cima da hora e não houve treinamento para essas e outras ferramentas digitais. Além disso, abordou sobre o risco à saúde em ter ido pegar os materiais na escola e levado para corrigir em casa, disse ser do grupo de risco da doença Covid-19 e por isso teve muito medo. Aponta também que teve que trabalhar com um portfólio por bimestre com adaptações para as/os alunas/os com necessidades especiais. Em relação aos/às alunos/as alega que eram em sua maioria muito carentes, teve algumas famílias que pediram ajuda financeira ou de suprimento. O docente relatou que visitou algumas casas de alunas/os para ajudar e observou como era precário o ambiente, não tinha saneamento básico, o local tinha valão/esgoto aberto, tinha casa que só tinha uma cama para a família toda, não tinham computadores, a maioria não tinha celular, o docente afirmou que o que mais chamou a atenção nessas visitas era que não existia nada escrito nessas casas, nem uma revista, livro, gibi... alega que as/os alunas/os não tinham contato com a língua escrita em casa. O docente cita que ontem uma criança desmaiou na escola por causa de fome assim que chegou na escola, e alega que isso é comum de acontecer, as/os alunas/os chegarem com muita fome na escola.

*Docente 3: Participação das/os responsáveis durante todo o período da pandemia, interesse das/os alunas/os em relação à educação, acesso à plataforma de forma geral (seja por falta de computador/internet/celular ou por desinteresse). Além disso, não teve treinamento adequado para as/os docentes em relação ao Ensino Remoto como um todo, em como utilizar as plataformas, Google Meet, etc.

Em meio às respostas anteriores percebemos que o que se mostra sobressalente aqui nessa questão é a falta de treinamento adequado, ou de tempo hábil para aprender a lidar com as tecnologias digitais, além das mudanças nas plataformas, também a falta de acesso aos dispositivos ou a falta de acesso a dispositivos de qualidade. O docente 2 cita o risco à saúde em meio a uma pandemia, em ter que ir à escola para pegar as apostilas para corrigi-las e depois devolve-las, e fazer esse trajeto durante a pandemia. Além disso, na fala do docente 3 aparece o desinteresse das/os alunas/os em relação ao ensino, principalmente durante o ensino remoto.

6) Como aconteceram os processos de avaliação a distância durante esse período?

*Docente 1: O docente alega que a avaliação aconteceu através dos trabalhos feitos dos módulos das apostilas. Porém a maioria das apostilas vieram feitas por adultos ou em branco, ou seja, o docente alega que não teve como avaliar realmente o desenvolvimento das/os alunas/os pois não teve o contato com eles/as, dessa forma não sabia o que era real ou não, o que foi feito pelas/os alunas/os ou pelas/os responsáveis, além das apostilas que voltaram em branco.

*Docente 2: O docente alega que no primeiro ano do Ensino Fundamental não se avalia por meio de provas. Durante esse período da pandemia as avaliações foram feitas por meio da realização dos módulos, da retirada do material de apoio que as/os docentes deixavam na escola para as/os responsáveis irem pegar, também através da participação das/os responsáveis no grupo de whatsapp ou pelo interesse em buscar participar da educação da/o criança durante esse período e da retirada das cestas básicas na escola. Mas a aprovação foi automática para todas/os. O docente alega que as/os alunas/os e responsáveis que não iam buscar as cestas básicas, a direção da escola ligava e ia até a casa deles/as entregar a cesta, afirma ainda que não voltava nenhuma cesta para a Rede, ou seja, todas as cestas básicas eram entregues.

*Docente 3: Foi através da feitura dos módulos, participação das plataformas e pela busca das cestas básicas na escola.

Aqui nas respostas dessa questão percebemos que as avaliações nas três escolas aconteceram com os mesmos critérios durante esse período de pandemia, que era através da participação das plataformas/whatsapp, a retirada das cestas básicas das unidades escolares e através dos módulos feitos. O docente 2 lembra que no primeiro ano do ensino fundamental não há reprovação então todos/as os/as alunos/as foram contemplados/as. Cabe aqui a reflexão acerca do processo avaliativo, que entendermos nesse trabalho acadêmico, como escrito nos capítulos anteriores, como o nome já diz ser um processo, isso se dá através do acompanhamento de perto das/os estudantes, em como eles/as estão aprendendo. Como docentes, fazemos o planejamento almejando alcançar objetivos e

habilidades, na prática mediamos situações de conflito que fazem com que as/os alunas/os se desenrolem para resolve-las e assim acontece a construção do conhecimento. O processo de avaliação começa desde o planejamento quando observamos cada criança em sua fase, identificamos qual habilidade que ela precisa aprender e desenvolvemos atividades com essa intenção por exemplo. Nesses relatos dessa questão percebemos que não houve um olhar para o processo de avaliação, isso não foi possível até por causa da distância com os/as estudantes, não houve contato físico, e como mencionado nem todos/as os/as aluno/as conseguiram participar das plataformas/grupos, além disso, as apostilas foram entregues e tiveram um prazo para serem feitas, não se sabe como foram feitas, os docentes não conseguiram acompanhar as crianças aprendendo, e isso prejudicou o seu trabalho. Observando essa escolha de avaliação percebemos que só houve a burocracia em 'avaliar' as/os estudantes. Nos relatos das questões anteriores temos a fala de que o ensino remoto não funcionou por variados motivos.

7) O Município de Itaguaí adota algum método de alfabetização? Qual/ais? Você adota algum método de alfabetização? Qual/ais?

*Docente 1: Método Fônico. O docente exemplifica como trabalha esse método na prática através da abertura da boca em relação ao som (método da Boquinha). Menciona que ensina o som das letras e que com o decorrer do tempo as crianças aprendem, além disso, faz atividades relacionadas a esse método. Relatou sobre sua experiência na alfabetização e em como é gratificante para ele trabalhar com isso e poder observar o desenvolvimento da criança com a escrita e leitura.

*Docente 2: O docente afirma que o município, atualmente e na época da pandemia também, trabalha com o método fônico, desenvolvendo a consciência fonológica. Mas ele disse que não fica preso ao método estipulado pela Rede. Existem as intervenções feitas quando as/os alunas/os estão abaixo da média, pois mesmo com as avaliações não serem por meio de provas no primeiro ano do ensino fundamental, existe o rendimento das/os alunas/os. Como exemplo das intervenções feitas nesses casos de alunas/os abaixo da média, tem o detalhamento do desenvolvimento da criança por meio de relatórios, atividades diferenciadas que são observadas pela equipe de coordenação.

Além disso, a equipe de coordenação acompanha o currículo com os conteúdos a serem trabalhados feito pelos docentes, os planejamentos, etc.

*Docente 3: Alega que não existe um método de alfabetização oficial escolhido para se trabalhar na Rede, diz ser livre e escolhido de acordo com a preferência da/o docente. Entretanto, relata que a exigência feita é que a/o docente domine esse método de alfabetização para poder passar com segurança na prática para as crianças. Diz que nem sempre funciona quando terceiros escolhem um método, então defende que é importante a/o docente observar a turma para escolher o método de acordo com a necessidade da demanda.

Aqui nas respostas dessa questão temos um desacordo, em que o docente 1 e 2 concordam com o método oficial da Rede e o docente 3 diz não existir um método oficial na Rede e alega que cada um trabalha com um método do qual tenha 'domínio'. O docente 2 traz informações sobre o processo avaliativo dele, em que quando os/as alunos/as não tem um bom rendimento, ele busca outras ferramentas para que o/ aluno/a consiga melhorar no seu rendimento, visto não ter exames como provas no primeiro ano do ensino fundamental.

8) Quantos/as alunos/as você tinha em sua turma antes da pandemia da COVID-19? Quantos/as participaram do ensino remoto? Quantos/as alunos/as conseguiram se desenvolver em relação a alfabetização no ensino remoto?

*Docente 1: O docente alega não lembrar das quantidades questionadas e não conseguir ter essa noção do desenvolvimento das crianças por causa dos trabalhos feitos pelas/os responsáveis ou sem fazer. Alega também ter sido um período agonizante pois não tinha essa resposta, do progresso/evolução das crianças. Menciona que a Rede trabalha com aprovação automática. Porém alega que não teve acesso às crianças para saber realmente quem estava alfabetizado ou não.

*Docente 2: Em 2020 tinha 22 alunas/os, porém como o ano letivo todo foi pelo ensino remoto o docente alega não ter noção do desenvolvimento das/os alunas/os, principalmente por causa da distância, do contato com as/os estudantes, em não saber se

realmente eles estavam fazendo as atividades ou se eram as/os responsáveis. Em 2021, o docente alega ter 14 alunas/os matriculados em sua turma no Ensino Remoto/Híbrido e desses apenas 8 conseguiram desenvolver a alfabetização durante o ano. Segundo o docente essas/es 8 alunas/os só conseguiram pois tinham uma rede de apoio, suporte da família, em que existia uma influência de leitura, um incentivo. Entretanto menciona que essa não é a realidade da maioria das crianças ali, cita que muitas meninas engravidam na adolescência, muitas crianças não têm sonhos com perspectiva de futuro. O docente diz que assim que reparou essa realidade começou a fazer projetos sobre o futuro e incentivar as crianças a sonharem.

*Docente 3: Não sabe dizer ao certo, mas diz que todas essas opções (plataforma, WhatsApp, módulos) foram ofertadas aos alunos/as, mas o retorno não foi o esperado.

Nessa questão a dúvida é a resposta, os docentes alegam não saber ao certo quantas crianças conseguiram se devolver, ou foram alfabetizados durante o ensino remoto por causa da distância e dos outros motivos citados anteriormente. O docente 2 relembra o ensino híbrido e traz informações sobre essa realidade vivida por ele. Diz que 8 alunas/os de 14, conseguiram se alfabetizar durante esse ensino, porém alega que essas/as 8 só conseguiram pois tinham suporte da família, além disso tinham contato com a leitura e eram incentivados/as. Observamos aqui a importância da influência familiar, do apoio e suporte que infelizmente nem todo mundo tem e isso afeta nos desenvolvimentos.

9) Cite vivências/experiências ocorridas durante as aulas no modelo Remoto de Ensino.

*Docente 1: A resposta do docente foi sucinta aqui nessa questão, apenas alegou que diversos fatores ligados à realidade local da escola/das/os alunas/os fizeram com que não acontecessem as aulas no modelo Remoto de Ensino de forma proveitosa.

*Docente 2: Alguns responsáveis se envolveram com as atividades das crianças e passaram a gravar vídeos das crianças tentando fazê-las. O docente cita o exemplo de uma tarefa extra em que pediu para as crianças praticarem um hábito de higiene naquele dia, teve um/a responsável que filmou a criança escovando os dentes, outro filmou lavando as

mãos, e teve um/a que filmou a criança tomando banho (sic), nesse caso o docente menciona a falta de noção da privacidade da criança. O docente também fala sobre os módulos que foram muito bem feitos pela Rede, bonitos, um material de qualidade com atividades contextualizadas, além disso, elogiou o envolvimento das/os responsáveis com as atividades das crianças, em querer saber e até mesmo aprender para ensinar as/os filhas/os/, sobrinhas/os, netas/os, irmãos etc.

*Docente 3: Relata que quando tinham as entregas das cestas básicas ou a busca/entrega nos módulos as/os responsáveis a maioria das vezes iam na escola buscar/levar acompanhadas/os das crianças e a maioria dessas crianças demonstravam que estavam com saudade do espaço escolar, das aulas, das/os colegas de turma e ainda diziam que queriam que voltassem logo as aulas, perguntavam quando iam voltar, se emocionavam, disse também que as/os próprias/os responsáveis elogiavam o trabalho docente, diziam que estava fazendo falta, que era difícil ajudar as crianças a estudar, reconheceram a importância da escola naquele momento. O docente alega que por essa atitude das/os responsáveis ele e os colegas acreditavam que iriam valorizar mais o trabalho docente quando voltassem as aulas, mas isso não aconteceu.

Aqui nessa questão as respostas se mostram em diferentes cenários, o docente 1 alega não ter experiência com estudantes no ensino remoto, pois os/as alunos/as não participavam das aulas remotas por falta de computador e Internet, vale lembrar que essa é a escola da serra. O docente 2, que atende à escola na comunidade, alega que os/as responsáveis se envolveram de forma proveitosa nas atividades e isso fez toda a diferença, mencionou ainda o formato dos módulos/das apostilas, do qual alega ser muito bem estruturada e contextualizada. O docente 3 da escola no centro da cidade, lembra durante a sua fala, do carinho recebido pelas crianças ao visitarem o espaço escolar para pegarem as cestas ou os módulos, relata que sentiam saudades e queriam voltar a estudar, o docente disse ter pensado que com as voltas às aulas após um momento tão sombrio como foi a pandemia da Covid-19 a relação da escola - responsáveis iria mudar, porém disse não ter mudado.

10) Quais foram os impactos do ensino Remoto no seu trabalho?

*Docente 1: O docente alega que no começo foi sofrido, chorava muito, teve muito estresse, ansiedade. Porém, depois que os familiares se mudaram pra perto e começaram a ajuda-lo a situação melhorou. Além disso, os colegas do trabalho também se ajudaram por meio de trocas de dicas, conversas, etc. Com o tempo foram melhorando as plataformas usadas, quando o docente passava a dominar a plataforma, ou seja, aprendia a usar, mudava e tinha que aprender de novo. A rotina era que tinha que alimentar a plataforma com exercícios. Os/as alunos/as tinham a semana toda para fazer as atividades e chegando mais para o final da semana o docente as corrigia. Porém, como mencionado anteriormente por causa da realidade local as frequências nas plataformas pelas/os alunas/os foi um fracasso. Apesar dessa realidade, o docente menciona que foi uma superação a sua relação em manusear o computador. Cita que antes pagava para outras pessoas fazerem as provas que dava para as/os alunas/os e agora ele mesmo faz as provas, do jeito que gosta, colorido, cheio de figuras, etc e diz que isso foi graças a essa mudança em que foi obrigado a aprender e trabalhar com o modelo remoto de ensino.

*Docente 2: Alega que as crianças chegaram com medo da escola, de aprender, se errar, de não saber, de ficar doente, além de se mostrarem muito dependentes das/os adultas/os para qualquer atividade. Disse que as crianças que chegaram depois da pandemia não tiveram aula presencial no pré-escolar que é o ambiente onde se aprende a manusear a tesoura, por exemplo, ou a movimentar o corpo, e essa falta do pré-escolar na vida das crianças atrasou bastante o trabalho com os conteúdos do primeiro ano, pois tiveram que voltar aos conteúdos do pré-escolar que se faziam necessários para as crianças evoluírem e poderem ir para os conteúdos de acordo com a idade e série das mesmas.

*Docente 3: Foi bem desgastante pois tinha que acompanhar quem pegou os módulos, quem entregou, quem não foi buscar, tinha responsáveis que alegavam que tinham pego e entregue e na verdade não tinham, tinha a questão das plataformas e os acessos. Além disso, tinha a questão da desmotivação dos docentes também.

Aqui nessa questão cada docente aponta para experiências diferentes em relação aos impactos do ensino remoto em seu trabalho. O docente 1 aborda as dificuldades em relação à aprendizagem tecnológica, porém relata que recebeu bastante ajuda e isso fez

toda a diferença. Alega que antes da pandemia ele comprava provas para dar para seus alunos/as e após aprender a manusear o computador passou ele mesmo a fazer e ficou feliz por isso, considera uma superação e alega que só aprendeu porque foi obrigado através do ensino remoto. O docente 2 relata que as crianças voltaram com muito medo, com características oriundas da pandemia e isso dificultou seu trabalho, pois as crianças que começaram a estudar após a pandemia, nunca tinham ido para a escola, então era tudo novo para elas. E como não tiveram a Educação Infantil afetou diretamente seu trabalho. O docente 3 relembra os perrengues passados com os/as responsáveis das/os alunas/os.

11) Como está sendo o retorno às aulas presenciais, após esse longo período de pandemia?

*Docente 1: O docente disse que no começo do ano, logo na volta foi desesperador, sufocante, mas que agora consegue ver as crianças começarem a se desenvolver, mesmo que seja com atraso do tempo ‘perdido’.

*Docente 2: No começo foi difícil, mas o docente alega que consegue trabalhar em cima das dificuldades das crianças para irem superando e se desenvolvendo. Relata que no ensino Remoto não conseguia, pois não tinha esse contato, não conseguia ver essas dificuldades na prática, e com o tempo passando tinha os conteúdos para serem cumpridos, porém não sabia se as crianças tinham aprendido o conteúdo anterior, por exemplo. E com o tempo ele está vendo a evolução das crianças. Cita que tem 5 alunas/os na intervenção, mas estão em progressos, já conhecem as vogais, grande parte do alfabeto, 4 fonemas, números até 10, etc. O docente menciona uma grande burocracia em relação aos relatórios, a documentação, a papelada, diz não saber se sempre foi assim ou deveria ter sido, pois o parece que após a pandemia ficou pior.

*Docente 3: Está sendo bem desafiador, pela indisciplina das crianças, por falta de motivação de alunas/os e professores, pelo ritmo perdido, além da readaptação necessária. O docente alega que não tinha uma organização feita pelas/os responsáveis para as crianças estudarem em casa, por exemplo, diz que as/os responsáveis deixavam para fazerem as atividades com as crianças tudo em um dia, “imagina fazer 20 páginas em um dia”, relata que sugeriu para as/os responsáveis seguir igual seria na escola “hoje

é dia de aula de português, então que estude 1 horinha de português” e assim pedia para tentarem separar um horário pra estudar com as crianças, fazerem as atividades por dia, nos dias delas. Relata que quem entregou os módulos, passou, mas que a defasagem é grande, como exemplo de alunas/os nos anos posteriores que não sabem ler. Disse que existe as intervenções feitas para tentar repor conteúdos e melhorar essa defasagem, mas que é muito difícil recuperar.

Nessa questão as respostas dos docentes conversam entre si, todos lembram como foi desafiador no começo do ano com a volta as aulas após a pandemia, após o ensino remoto, após o ensino híbrido, alegam que as crianças chegaram perdidas, indisciplinas, com atrasos diversos. O docente 3 relembra em sua fala que as/os responsáveis não tinham uma organização com as atividades dos/as filhos/as e isso atrapalhou as crianças a fazerem e participarem das atividades. Os docentes 1 e 2 mencionam que depois desse começo conturbador as coisas foram se ajeitando, e o desenvolvimento dos/as alunos/as foi acontecendo como tinha que acontecer.

***Espaço para a fala livre do/a entrevistado/a.**

*Docente 1: O docente acredita que a alfabetização é distinta e que cada um/a aprende de um jeito diferente. Disse que a escola em que está inserido é atípica com suas especificidades e que agora está contente com o retorno das aulas e do contato físico com as/os alunas/os.

*Docente 2: O docente alega que o Ensino híbrido serviu para a socialização das crianças, porém em relação ao aproveitamento de conteúdos não funcionou muito bem, mas também teve algum aproveitamento. A turma foi dividida em grupos A, B, C, D com uma quantidade baixa de alunas/os em cada grupo, no máximo 10 dependendo do total de números de alunas/os por turma e esses grupos se revezavam por semana para irem à escola, ou seja, cada grupo ia pelo menos uma semana por mês para a escola. O docente alega que durante o Ensino Híbrido o que foi trabalhado em sua turma de primeiro ano do ensino fundamental foi a contagem até o número 15, as vogais, os nomes completos das crianças e alguns fonemas.

*Docente 3: Falou que hoje pegou uma turma de 2 ano e viu que está em evolução, está vendo o resultado, diferente do caos de quando voltaram as aulas presenciais. Disse

que o papel da escola é difícil, mas funciona. Disse que a escola precisa atuar e fazer esse papel na educação para fazer a diferença na vida das pessoas.

Aqui nesse espaço livre observamos diferentes tipos de falas, o docente 1 relata que cada pessoa aprende de um jeito e leva em consideração o contexto, a realidade onde a escola está inserida, disse estar feliz com o retorno à 'normalidade'. O docente 2 discorre sobre como funcionou o ensino híbrido, disse que foi importante para a socialização das crianças, mas em relação ao ensino propriamente dito não houve muita diferença. O docente 3 lembra da importância da escola.

A experiência de ouvir pessoas que trabalharam na educação durante um período único, foi maravilhosa. Quando paro para refletir sobre minha vida, relembro minha infância, como era ir pra escola como estudante, relembro das relações interpessoais vividas, das minhas amizades, penso nas tecnologias das quais eu tive acesso. Hoje a realidade é totalmente diferente de 20 anos atrás, e nem em sonho eu imaginava ter um celular. As crianças de hoje são diferentes das de 10 anos atrás e com o caminhar da evolução tecnológica a tendência é 'evoluir' cada vez mais rápido. São cenários diferentes, mas a escola ainda tem a mesma cara, alguns métodos ainda são os mesmos, as avaliações são iguais, e de uma hora para outra tivemos que nos reinventar, sair do comodismo do conhecido e buscar informações, em como fazer, como mexer. Essa pesquisa surgiu pelo interesse em saber como aconteceu a alfabetização, como foram as aulas, as avaliações, o trabalho docente, as dúvidas eram tantas na minha cabeça. E acredito que após esses relatos expostos aqui nesse capítulo eu tenha respostas, mesmo algumas respostas sendo 'não sei'.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu em meio a uma curiosidade em saber como aconteceram as práticas pedagógicas de docentes alfabetizadoras/es durante a pandemia da Covid-19 através do Ensino Remoto. Como mencionado na Introdução desse trabalho acadêmico, no ano de 2020 trabalhei por um mês (por questão de saúde) em uma escola privada, naquele momento eu estava como professora de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, uma turma de alfabetização. Em março deixei a docência para resolver meu problema e na segunda semana de tal mês a pandemia foi instaurada, as regras de distanciamento social, uso de máscaras e álcool em gel foram instauradas. As aulas presenciais foram suspensas e passaram a ser online através do ensino remoto. Nesse momento me pus a pensar sobre essas questões acerca do trabalho docente nesse novo ambiente virtual, em como aconteceria a alfabetização sem o contato físico direto com o/a educando/a, nas dificuldades e em como fazer dar certo, essas aulas remotas.

Dito isso, essa pesquisa teve como objeto de estudo as práticas pedagógicas de alfabetizadoras/es durante a implementação do ensino remoto da pandemia da Covid-19 no município de Itaguaí, Rio de Janeiro. O objetivo principal dessa pesquisa foi compreender como aconteceram as práticas docentes de professores/as alfabetizadores/as durante esse período de pandemia, no modelo de ensino remoto. A coleta de dados escolhida para compor esse trabalho acadêmico foi através de entrevistas. Nosso objetivo inicial era entrevistar 10 profissionais atuantes na Educação municipal de Itaguaí, porém só conseguimos realizar 3 entrevistas com profissionais 'escolhidos' pela Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí, profissionais esses que atuam na Rede. A partir da escuta do que essas/es profissionais disseram nas conversas baseadas nas questões estruturadas como entrevistas refletimos sobre as diversas experiências desses/as docentes durante a pandemia, sobre as dificuldades em lidar com as tecnologias digitais no ensino remoto, sobre a realidade na qual as escolas estavam inseridas, sobre os critérios de avaliação utilizados, visto a falta de contato físico com a/o educanda/o e por isso não acontecer o processo de avaliação em relação à construção do conhecimento.

Na introdução dessa pesquisa apresentei o nosso objeto de estudo; abordei sobre a pandemia da Covid-19; expliquei os motivos que me levaram a escolher essa temática de pesquisa; relatei brevemente sobre a minha caminhada educacional; sobre a escolha do município para se pesquisar; citei as mudanças ocorridas por causa da pandemia na

sociedade e dentro de espaço escolar, baseada em documentos oficiais; diferenciei, com base em intelectuais da área, os tipos de ensino Remoto, híbrido, EAD e finalizei a introdução dessa pesquisa abordando os objetivos dela.

Na apresentação desse trabalho, relato sobre a mudança na sociedade durante a pandemia, o fechamento das escolas, as regras do isolamento social; citei notícias acerca das consequências oriundas do coronavírus e como isso afetou a sociedade como um todo; abordei o tema 'fake news' e os meios de divulgação; também mencionei a nova realidade, na qual o contato virtual foi mais intenso nesse período; escrevi sobre a influência política em relação às questões ligadas à pandemia; citei o caráter da pesquisa; a coleta de dados escolhida; além de refletir sobre questões acerca da Educação, como as práticas docentes, alfabetização e letramento, teorias construtivistas, instrumentos avaliativos, processos avaliativos, desigualdades sociais, cultura, papel do/a professor/a, experiência e sobre o papel da escola.

No primeiro capítulo dessa pesquisa fizemos um apanhado da história de Itaguaí utilizando como base o livro 'Coletânea de nossas memórias: Itaguaí a cidade do Porto', organizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura no ano de 2010. Sentimos a necessidade de fazer esse apanhado da história do município para entender melhor a estrutura da cidade, suas características, onde está localizada, como aconteceu sua 'fundação', como se configuram seus moradores, entre outras questões. A partir do estudo desse capítulo observamos que Itaguaí é cercado de mar e serras, e uma das principais formas de trabalho nessa região é por meio do Porto e de empresas de importação e exportação e empresas de equipamentos pesados, como a NUCLEP. Com o estudo da história vimos que aconteciam diversas comercializações nesse meio, Itaguaí trabalhava com engenhos de açúcar, era produtora de bananas, coco e goiaba, depois investiu por um tempo em seda, lembramos também a influência da pesca na região. A população conta com uma grande diversidade, visto que, como dito na história da cidade, a região inicialmente era ocupada por indígenas, havia também o comércio de escravizados, além disso, imigrantes japoneses vieram ao município para trabalhar na agricultura e por causa das empresas localizadas ao redor da cidade vários imigrantes chegaram na cidade atrás de trabalho. Além disso, observamos que a política municipal desde os primórdios da cidade acontece entre famílias que se mantêm no poder, casam-se com outras famílias influentes e assim existe um grupo que 'domina' a cidade.

No segundo capítulo abordaremos questões do Sistema Educacional de Itaguaí, usando como base o Plano Municipal de Educação, organizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura no ano de 2015, documenta que mostra as metas estipuladas para serem alcançadas na Educação municipal em 10 anos, contando com diversas estratégias expostas no PME para conseguirem alcançar tais metas estabelecidas. Nesse documento temos ciência de dados sobre a educação durante os anos anteriores e sobre o ano de 2015, no qual foi feito o documento, dados como: número de escolas municipais, privadas, estaduais, federais, números de matrículas de estudantes em 2015, números de funcionários na área da Educação, entre outros dados. Além desse documento fizemos uma reflexão sobre alguns conceitos como: a Educação, a escola, o papel da escola na sociedade, suas metas e nos basearemos nos intelectuais: Libâneo, Freire, Charlot e Rego.

No terceiro capítulo discorreremos acerca do trabalho docente de alfabetizadores/as durante o ensino remoto da pandemia da Covid-19, nesse capítulo analisamos as entrevistas realizadas com docentes da Rede Municipal de Itaguaí e também refletimos sobre temas interligados à pesquisa em questão, como Entrevista, História, História Oral, Memória, Ciberespaço, Cibercultura, Ensino Remoto, Híbrido, Educação à Distância e usando como base as/os teóricas/os: Kramer, Souza, Benjamin, Amado, Braga, Thompson, Portelli, Santos, Santaella, Ribeiro e Fernandes. Em relação às conversas com os profissionais da educação, tivemos um retorno em que as/os docentes concordam com algumas questões, como por exemplo: Não ser possível medir quem de fato conseguiu se alfabetizar durante esse período de pandemia, nesse modelo de ensino remoto; não conseguir saber quais estudantes de fato fizeram as questões e atividades virtuais ou por meio das apostilas que foram distribuídas e por isso não conseguir avaliar as/os estudantes durante esse período de pandemia. Os docentes entrevistados concordaram também com a importância do contato direto com as/os alunas/os, contato esse que não aconteceu durante esse período, desse modo não puderam afirmar sobre a construção dos conhecimentos. O que conseguem relatar são suas vivências e experiências nesse período, acertos e erros e seus desafios superados.

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína. **O Grande Mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral**. História. São Paulo, n.14, 1995.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. Disponível em: https://www.usp.br/cje/depaula/wpcontent/uploads/2017/03/O-Narrador_Walter-Benjamin-1.pdf. Acesso em: 14 de novembro de 2022.

BERENBLUM, Andrea; FAZOLO, Eliane; COUTINHO, Maria Angélica da Gama Cabral (organizadoras). **Pela tela do computador: relatos de experiência de processos de conclusão de curso na pandemia**. Curitiba: CRV, 2021. 124 p.

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

BRAGA, Elizabeth dos Santos. **A constituição social da memória. Uma perspectiva histórico-cultural**. Porto Alegre: UNIJUÍ, 2000.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 04 de abril de 2021.

BRASIL, **Portaria nº544, de 16 de junho de 2020**. Ministério da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Edição: 114, página: 62, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em: 04 de abril de 2021.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALDAS, Ana Carolina. **'Pandemia de fake news' dificulta combate ao coronavírus no Brasil, alertam especialistas**. (2021). Brasil de fato. Disponível em: ['Pandemia de fake news' dificulta combate ao coronavírus no | Saúde \(brasildefato.com.br\)](https://brasildefato.com.br/pandemia-de-fake-news-dificulta-combate-ao-coronavirus-no-brasil/). Acesso: 20/10/2023

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Disponível em: [Muticulturalismo e educação - desafios para a prática pedagógica.pdf](#). Acesso em: 18 de setembro de 2022.

CHARLOT, Bernard. (2010). **Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador** - Entrevista com Bernard Charlot . *Educação E Pesquisa*, 36 (spe), 133-143. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400012>.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: S. T. M Lane & W. Codo (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 8^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. Disponível em: [o homem em movimento silvia lane wand codo.pdf \(wordpress.com\)](#). Acesso em: 10 de novembro de 2022.

CIDADES Maravilhosas. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.cidadesmaravilhosas.rj.gov.br/costaverde.asp>. Acesso em: 29 de junho de 2022.

COLL, César, MARCHESI, Álvaro e PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação- Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. Trad. Fátima Murad- 2^a ed. Porto Alegre: Artmed, v 3, 2004.

COSTA, Maria das Graças da Rocha (coord.). **Coletâneas de nossas memórias-** Itaguaí a cidade do porto. Itaguaí. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2010. 1^a ed.

COSTA E LOPES, Ana Lúcia; **Um novato lá na sala, tem que pegar ele também, tia. Escreve tudo agarrado! A escuta das enunciações sobre o aprender nas conversas com crianças**. Tese de doutorado; Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. 1ª ed. Marília: Lutas anticapital, 2019. Disponível em: [42.pdf \(marxists.org\)](#). Acesso em: 15 de novembro de 2022.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: [A importância do ato de ler.pdf - Google Drive](#) . Acesso em: 15 de novembro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: [Pedagogia da Autonomia \(ufsc.br\)](#). Acesso em: 15 de novembro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987. Disponível em: [Pedagogia do Oprimido \(cpers.com.br\)](#). Acesso em: 15 de novembro de 2022.

GAMEIRO, Nathália. **Depressão, ansiedade e estresse aumentam na pandemia**. FIOCRUZ, 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/depressaoansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 05 de abril de 2021.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe/ UFSCar. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GOULART, Cecília. **Letramento e modo de ser letrado: discutindo a base teórico metodológica de um estudo**. Revista Brasileira de educação, v 11, n 33, p. 450- 460, set./ dez., 2006. Disponível em: [SciELO - Revista Brasileira de Educação, Volume: 11, Número: 33, Publicado: 2006](#). Acesso em: 15 de novembro de 2022.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação formativa ou avaliação mediadora?** Disponível em: [avaliao-formativa-ou-avaliao-mediadora-1.pdf \(windows.net\)](#) . Acesso em: 03 de abril de 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: [IBGE | Cidades@ | Rio de Janeiro | Itaguaí | História & Fotos](#). Acesso em: 08 de outubro de 2022.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim. In: KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange (orgs.). **Histórias de professores. Leitura, escrita e pesquisa em educação**. V 10. São Paulo: Ática, 2003. Disponível em: [historia_de_professores.pdf \(puc-rio.br\)](#). Acesso em: 15 de novembro de 2022.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. (org.) **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: [3 \(ufsm.br\)](#). Acesso em: 14 de novembro de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 2. Ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira “História da Alfabetização: perspectivas de análise”. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima (Orgs). **História e Historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de; MARQUES, Silvio César Moral. **“História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas”**. In: Portal de Periódicos Unisul. Santa Catarina v.11, n. 20, Jun/Dez 2017

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. Disponível em: [piaget-o-nascimento-da-inteligencia-na-crianca-livro \(slideshare.net\)](https://www.slideshare.net/piaget-o-nascimento-da-inteligencia-na-crianca-livro). Acesso em: 15 de novembro de 2022.

PINHEIRO, Lara. **66.868 despedidas: Brasil termina pior mês da pandemia com recorde de mortes em dois terços do país**. G1, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/04/01/66868-despedidas-brasiltermina-pior-mes-da-pandemia-com-recorde-de-mortes-em-dois-tercos-do-pais.ghtml> .

Acesso em: 05 de abril de 2021.

PORTELLI, Alesandro. “O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Coord.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. Disponível em: [Cap O massacre de Civitella Vai di Chiana \(Toscana, 29 de junho de 1944\): \(ufma.br\)](https://ufma.br/capitulo/15). Acesso em: 15 de novembro de 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAGUAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação**, 2015. Disponível em: [Itaguai Lei 3.324 15 Plano Municipal de Educacao.pdf](https://www.itaguai.br/itaguai/Lei_3.324_15_Plano_Municipal_de_Educacao.pdf). Acesso em: 05 de dezembro de 2023.

QUAIS são os municípios que fazem parte da baixada fluminense. Vivendobauru, 2022. Disponível em: <https://www.vivendobauru.com.br/quais-sao-os-municipios-quefazem-parte-da-baixada/>. Acesso em: 29 de junho de 2022.

RABELO, Amanda Oliveira. **A importância da investigação narrativa na educação**. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 114, jan.-mar. 2011.

REGO, Teresa Cristina Rebolho. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskyana. In: AQUINO, J. Indisciplina na escola. **Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. Disponível em: [A indisciplina e o processo educativo.pdf \(usp.br\)](https://www.usp.br/summus/alternativas-teoricas-e-praticas). Acesso em: 14 de novembro de 2022.

RODRIGUES, Edilson. **Desinformação e fake news são entraves no combate à pandemia, aponta debate.** Agência Senado (2021). Disponível em: [Desinformação e fake news são entraves no combate à pandemia, aponta debate — Senado Notícias](#). Acesso em: 20/10/2023

SANTAELLA, L. **Humanos Hiper-Híbridos: Linguagens e cultura na segunda era da internet.** Paulus Editora; 1ª edição, 2021.

SANTOS, Edméa; RIBEIRO, Mayra; FERNANDES, Terezinha. Ciberformação docente em contexto de pandemia: multiletramentos críticos em potência. In: KERSCH, Dorotea Frank et al (Org.). **Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da Escola.** São Leopoldo: Casa Leiria, 2021, p.23-36.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. Disponível em: [Escola e democracia_Saviani.pdf \(ufsc.br\)](#). Acesso em: 15 de novembro de 2022.

SCHUENGUE, Nathalia. **Violência contra a mulher cresce durante pandemia de Covid-19.** PBMED, 2020. Disponível em: <https://pebmed.com.br/violencia-contra-amulher-cresce-durante-pandemia-de-covid-19/#:~:text=Apesar%20do%20aumento%20do%20n%C3%BAmero,as%20medidas%20de%20isolamento%20social>. Acesso em: 05 de abril de 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral.** Tradução Lólio Lorenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: [A Voz do Passado História Oral Paul Thom.pdf](#). Acesso em: 15 de novembro de 2022.

VIANA, Nildo. **A Teoria das Classes Sociais em Karl Marx.** Florianópolis: Bookess, 2012.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais.** *Perspectiva*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 431–466, 2003. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759>. Acesso em: 4 fev. 2024.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICE I

PROPOSTA DE ENTREVISTA COM DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ITAGUAÍ PARA O PROJETO DE PEQUISA **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZADORAS/ES DURANTE O ENSINO REMOTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE ITAGUAÍ, BAIXADA FLUMINENSE”**.

- 1 – Explique como é a estrutura da Escola Municipal na qual você trabalha (estrutura física das salas de aula. Há biblioteca ou sala de leitura? Existem instalações esportivas como uma quadra, por exemplo? A escola possui Wi-Fi?).
- 2 - Relate como era seu ambiente de trabalho antes da pandemia da COVID-19 (questões avaliativas, práticas pedagógicas, vivências escolares, entre outros).
- 3 – Relate as mudanças ocorridas durante o período da pandemia da COVID-19.
- 4 – Quais foram as plataformas tecnológicas e estratégias metodológicas utilizadas durante esse período com alunas/os no processo de alfabetização?
- 5 – Quais foram os principais desafios relacionados ao modelo Remoto de Ensino?
- 6 – Como aconteceram os processos de avaliação a distância durante esse período?
- 7 – O Município de Itaguaí adota algum método de alfabetização? Qual/is? Você adota algum método de alfabetização? Qual/is?
- 8 - Quantos/as alunos/as você tinha em sua turma antes da pandemia da COVID-19? Quantos/as participaram do ensino remoto? Quantos/as alunos/as conseguiram se desenvolver em relação a alfabetização no ensino remoto?
- 9 – Cite vivências/experiências ocorridas durante as aulas no modelo Remoto de Ensino.
- 10 - Quais foram os impactos do ensino Remoto no seu trabalho?
- 11 - Como está sendo o retorno às aulas presenciais, após esse longo período de pandemia?

*Espaço para a fala livre do/a entrevistado/a.