RevistAleph

ENCONTROS COM EDUCADORAS NA ILHA DE ITAOCA: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO POPULAR EM QUESTÃO

ENCOUNTERS WITH EDUCATORS ON ITAOCA ISLAND: THE POPULAR POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT IN QUESTION

André Antunes Martins[1]

Resumo

Neste texto apresentamos vivências cartográficas com educadoras de uma escola pública na Ilha de Itaoca, São Gonçalo, RJ. A questão central articula-se pela perspectiva de escola pelo território periférico e, nesse sentido, pelo estudo do projeto político-pedagógico popular como expressão de coletivos. As considerações posicionam o projeto pedagógico escolar num lugar de reverberações entre o plano-documento e o plano-registro.

Palavras chave: Escola pública. Projeto pedagógico popular. Aprendizagens.

Abstract

2In this text, we present cartographic experiences with educators from a public school on Itaoca Island, São Gonçalo, Rio de Janeiro. The central question is articulated through the perspective of the school within the peripheral territory and, in this sense, through the study of the popular political-pedagogical project as an expression of collectives. The considerations position the school pedagogical project in a place of reverberations between the document-plan and the record-plan.

Keywords: Public school. Pedagogical project popular. Learning.

[1] Universidade Federal Fluminense - Faculdade de Educação - Niterói/RJ. andreantunesmartins@id.uff.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4281-5876

A Ilha de Itaoca, situada na cidade de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro, faz parte de um conjunto de bairros e localidades, entre os quais constam: Ilha de Itaoca, Itaúna, Recanto das Acácias, Fazenda dos Mineiros, Palmeiras, Luiz Caçador e Salgueiro (Observatório de Olho em Itaoca- Espaço Gaia, 2023, p.3). As localidades guardam diferenças entre si, apresentando histórias singulares nos enfrentamentos das desigualdades. Nesse sentido, Itaoca seria um território dentro de um território, no qual as expressões sociais e culturais e as condições de vulnerabilidades, embora semelhantes, apresentam suas singularidades.

> O local é conhecido pela Praia da Luz, a praia mais famosa da cidade, que é palco de inúmeros eventos religiosos e até políticos. Na praia existe a Capela de Nossa Senhora da Luz, do século XVII (...). A história de Itaoca está ligada, em São Gonçalo, à construção da Capela da Luz, à Fazenda da Luz e à existência de um lixão (desativado em 2012) (Movimento de Mulheres em São Gonçalo, 2025, p.25).

Uma comunidade que se desenvolveu, portanto, pela proximidade com uma arquitetura colonial preservada e os efeitos econômicos, religiosos e políticos advindos dessa presença. Em relação aos aspectos naturais, o fato de estar banhada pelas águas da Baía de Guanabara favoreceu o desenvolvimento de certas atividades produtivas. De acordo com o projeto pedagógico[2]: "Itaoca é uma comunidade de origem pesqueira, em que a maioria tira o seu sustento da pesca, da cata de caranguejo, do descarno de siri e de materiais recicláveis". A existência de praias, outrora mais visitadas por conta da balneabilidade e a inexistência de territórios conflagrados, como também, dos manguezais e das restingas, atualmente bem degradados, certamente, incrementam essas atividades de trabalho e produção de renda.

A Ilha de Itaoca, também, foi o lugar de sítio do antigo "aterro sanitário" (lixão) da cidade de São Gonçalo. A desativação, em 2012, realizou-se em meio às promessas de melhoria de vida dos moradores que viviam da "coleta seletiva". De acordo com

[2] Projeto pedagógico da escola onde foram desenvolvidos os encontros cartográficos em formação.

artigo jornalístico[3], as promessas do estado de implementação de políticas ambientais sustentáveis e de produção de renda não se concretizaram. Além do passivo ambiental, os moradores que viviam da catação de recicláveis não foram indenizados e muitas dessas famílias ainda continuam expostas a condições degradantes de vida, sem saneamento básico e rede de água potável[4]. Importante destacar que ainda hoje há descarte clandestino de lixo, provocando uma exposição a condições ambientais e sanitárias totalmente inadequadas.

Ressalta-se também a notoriedade de um território conflagrado pela presença ostensiva do tráfico de drogas e pelas constantes operações policiais truculentas. Duas situações recentes de mortes de jovens, em 2020, João Pedro e em 2021, João Victor (Soledade, 2022), expõem os despropósitos das operações policiais baseadas na lógica da "guerra às drogas" (Otaviano, 2022). Os impactos no funcionamento das escolas, ao serem submetidas aos perigos dessas ações em pleno funcionamento do turno escolar, são explícitos. Inclusive, com a necessidade de paralisação das aulas e ou adoção de protocolos de autoproteção.

Agrega-se a esses fatos o próprio termo "favela", que denota uma representação negativa, associada a uma compreensão que enfatiza a ideia de um lugar marcado pela presença de bandidos e por ilegalidades, bem como pela desorganização e pela propensão às mazelas sociais. A desigualdade, por esse entendimento, explica-se e justifica-se pela natureza moral de cada indivíduo-família. Uma narrativa que desconsidera o 'des' interesse histórico do Estado na não promoção de políticas públicas adequadas e efetivas. Ilustra esse fato a conivência dos governos aos processos de urbanização das cidades, degredando os pobres aos espaços não cobiçados pelo mercado imobiliário (Barbosa e Silva, 2013).

[3] Cf. Disponível em: https://radarsaudefavela.com.br/racismo-ambiental-e-violencia-obstetrica-os-corpos-negros-femininos-do-antigo-lixao-de-itaoca-rj/ Acessado em: 20/05/2024.

[4] Especialmente os remanescentes moradores que vivem no local conhecido como: "fundos do antigo lixão de Itaoca". Cf. Observatório de Olho em Itaoca/Espaço Gaia. **Relatório de monitoramento**.

A resistência dos pobres, no entanto, está na des/territorialização constante da favela de suas feições coloniais contemporâneas, os fluxos de vida colaborativos expressam os sentidos de insubmissão e transformação. Nego Bispo (2023, p.35-54) sinaliza as favelas como lugares de "confluências", fronteiras por onde passam saberes e fazeres não colonizados. O encontro simbólico entre as favelas, os quilombos e os povos indígenas indicam compartilhamentos e aprendizados mútuos re/envolventes. A analogia pela "feira", por exemplo, reafirma esse lugar pelo acontecimento de vida social, pelo pertencimento, pelo trabalho, pelos encontros materiais e espirituais, território de solidariedades, de paixões e práticas de resistência aos poderes coloniais atuais.

Logo, a favela é demarcada pelas ações e intenções dos seus moradores, lugar que compõe a cidade não pela subserviência, mas de forma ativa e pelas diferenças que a constituem. Em plena dissonância às definições de aglomerados subnormais, as favelas são: "(...) morada dos afetos, dos trajetos, dos saberes, dos sabores, dos fazeres dos homens e das mulheres (...) em suas paixões, dramas e sonhos" (Barbosa e Silva, 2013, p.118). Não se trata de negar as vulnerabilidades a que estão submetidas, mas de enfatizar as táticas criativas de reinvenção dos espaços-tempos de vida.

O entendimento que reverbera dessas argumentações é de que os saberes e fazeres das periferias/favelas devem constituir as "pedagogias de favelas" (Arouca e Cardoso, 2022, p.1-19) nas escolas situadas nos territórios. O reconhecimento da intervenção e da elaboração de vida, tanto pelas dimensões estético-musicais-indumentárias, como pelas constituições espaço-temporais nos festejos, nas religiosidades, nas singulares solidariedades, nas relações familiares, nos improvisos criativos das habitações, nas formas de trabalho, geração de renda etc., são expressões sociais indispensáveis pelos e para os encontros de aprendizagens nos cotidianos escolares.

Dessa forma, a perspectiva de que existe uma criação sociocultural ordinária e subversiva nos cotidianos (Ferraço, Soares e Alves, 2018, p. 89-103) nos permite, mais incisivamente, contestar a noção de que as periferias/favelas sejam lugares anódinos.

Os praticantes periféricos favelados em suas astúcias e táticas cotidianas subvertem e reinventam as imposições socioculturais. Os desvios dos significantes ocorrem modificando o próprio referente imposto, por uma operação criativa de "consumo" subversivo. Esses desvios são táticas, "artes do fraco", criações que ressignificam os signos impostos:

> Ela (a tática) opera golpe por golpe, lance por lance (...). Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário (...). Raios, relâmpagos, fendas e achados no reticulado de um sistema, as maneiras de fazer dos consumidores são os equivalentes práticos dos chistes (Certeau, 1994, p.100-101).

Ao seu modo, as táticas cotidianas são uma reinvenção da vida, pelo jogo possível numa correlação de forças desiguais. Práticas de pessoas e ou grupos sociais no dia a dia que, pelo uso do que é imposto, reinventam novas formas de estar no mundo, configurando modos singulares de existência e conhecimento (Ferraço, Soares e Alves, 2018, p. 71-88).

Sendo assim, os diversos saberes e práticas territoriais são imprescindíveis nos encontros pedagógicos de aprendizagens. Não é possível desenvolver adequadamente os saberes científicos se interditarmos os saberes e práticas concebidos no território periférico/favela. Os conteúdos disciplinares acadêmicos somente ganham sentido quando movimentados por esses signos de expressão de vida. As escolas situadas nesses territórios não devem se ensimesmar num "intramuros asséptico"; bem ao contrário, devem compor pela elaboração sociocultural dos saberes e fazeres populares.

Notas dos encontros em formação

Nossa entrada, na escola na Ilha de Itaoca, acontece por uma "proposta de encontros em formação" com as educadoras, de forma mais precisa por "encontros cartográficos em formação[5]" (Martins, 2024). Enquanto estratégia metodológica, os encontros cartográficos em formação favoreceriam composições, na medida em que nos posicionariam mais incisivamente no território pelas experiências das educadoras. Adentrar a favela, ser atravessado por ela na própria escola, pelas suas diferentes dimensões pouco visíveis, e ou deslegitimadas, seria algo fundamental. Desse modo, proporcionaria um "mergulhar na geografia dos afetos" (Rolnick, 2016) pelos projetos pedagógicos como "mapas", como expressões e desejos realizados ou impossibilitados. A escola em movimento seria percebida em suas múltiplas reentradas pelas insubmissões e transformações ou pelas estratificações.

Não havia exatamente um protocolo específico para essas vivências formativas, a cada encontro deliberávamos o que estudaríamos ou debateríamos no seguinte. As cartografias em formação foram entradas que nos possibilitaram compor com as interlocutoras educadoras pelas experiências no território social-escolar. Um lugar definido pelas potencialidades constantes de elaboração e reelaboração de signos expressivos nos seus tempos e espaços singulares (Passos, Kastrup e Escóssia 2015), algo além, portanto, de uma narrativa simplificadora de escolas.

A nossa ideia era "ocupar" o território pela escola, vivenciar as turbulências cotidianas pelos projetos desenvolvidos, atravessar as formas instituídas para se aproximar de expressividades que vazavam as estratificações. A estratégia baseou-se em encontros de rodas de conversas, algumas pautadas por textos e temas e ou outros materiais de estudos, mas todas abertas às vivências cotidianas. A perspectiva era que, quanto mais aprofundássemos esse processo, mais poderíamos aprender e intervir também pelos projetos pedagógicos**.** Por aí, fomos ensaiando, aprendendo e desejando traçar em composição pelas linhas intensivas que atravessavam a escola.

[5] Em vivência anterior desenvolvemos o conceito de "cartografias de aprendizagens", neste texto adotamos o termo "encontros cartográficos em formação".

O início dos encontros cartográficos em formação acontece por uma retomada do projeto de extensão universitário; estávamos nos organizando para esse novo momento. Nosso ponto de encontro foi onde realizáramos as atividades nos anos anteriores. A escola do projeto em formação dos anos anteriores estava situada dentro da favela, porém numa área não tão adentrada no território. Conforme havíamos combinado, queríamos aprofundar nossas intervenções, conhecer e atuar na realidade da favela profunda. Por essa vontade compartilhada, o encontro com outra escola acontece. Já tínhamos tido um contato bem ligeiro, por época de uma ida a campo, como parte de nossas intervenções anteriores. Nessa retomada, queríamos conversar com a diretora e propor em coletivo, mais sistematicamente, um projeto em formação com as educadoras.

Embora já conhecêssemos ligeiramente a localidade, estávamos ansiosos e receosos por essa conversa inicial, pois queríamos estabelecer continuidades duradouras, algo diferente de um simples "bate volta" pontual. Nossa anfitriã, pessoa que atuava no CRAS[6], nos conduziu. Nesse dia, por conta de uma operação policial em outra comunidade próxima, a atmosfera estava meio tensa, passamos por algumas barricadas e por vários grupos armados até a nova escola. Trafegamos com vidros abaixados e pisca alerta ligado no "pistão", como é conhecida a via de terra batida de acesso à Ilha de Itaoca, tendo sido alargada por época das obras do COMPERJ[7]. Deparamo-nos com uma paisagem meio híbrida entre o urbano e o campo, tendo alguns animais como cavalos, porcos e bois circulando livremente nos terrenos baldios e acostamentos. Por meio de uma ponte, com uma cancela administrada pelo tráfico de drogas, tivemos acesso à Ilha propriamente dita, embora antes e depois dessa cancela alguns outros pontos de vigilância e ou venda de drogas se fizessem notar.

De longa data, o local é conhecido pelo marco histórico da Capela de Nossa Senhora da Luz, fundada no século XVII, e por suas praias aprazíveis, outrora ponto de visitação turística. Em nossa entrada, a impressão primeira era de um lugar em outra

[6] Centro de Referência de Assistência Social – CRAS.
[7] Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro, hoje rebatizado de Complexo de Energias Boaventura.

dimensão, um tempo meio desacelerado, pessoas em isolamento, transporte público quase inexistente (sobretudo depois da pandemia), políticas de estado inexistentes ou inadequadas. Um local tão próximo dos centros comerciais metropolitanos, ao mesmo tempo em que guardava uma atmosfera de lugar rural, exprimia em hipérbole as marcas das precariedades de uma periferia urbana. A situação de vulnerabilidade social saltava aos olhos, sendo agravada por uma conflagração violenta no território pelas incursões truculentas da polícia.

Em relação à escola, destacamos os efeitos de uma política dual de precarização realizada pelo estado, dentro da própria rede pública municipal (Martins, 2024, p.23-24), a qual diferenciava as escolas urbanas centrais das periféricas por mecanismos velados de apoio e financiamento. Nessa escola/rede, por exemplo, não havia uma política específica de valorização de educadores que atuavam em lugar conflagrado, daí a recorrente transferência e ou ausência de docentes, de pedagogos e de pessoal de apoio. Assim como, a insuficiência de recursos e apoios para o desenvolvimento de projetos locais. Um local esquecido, onde poucos e poucas vezes os gestores da rede se aventuravam em realizar visitas de acompanhamento. Este era um sistema velado de segregação da escola pela sua localidade periférica. Tudo isso agregava uma seletividade intencional às políticas educacionais voltadas à escola da favela.

Outro ponto importante diz respeito ao cotidiano de uma escola periférica, que está envolto em situações às quais uma escola do centro urbano dificilmente está exposta. Não temos como negar que os ordenamentos passavam por grupos armados e que a política equivocada de enfrentamento pela chamada “guerra às drogas”, somente agravava a situação. Havia um medo generalizado de se contrapor a regras específicas de convivência social – e, por extensão, a normas que também atravessavam a escola. O que colocava em grau elevado o desafio formativo dos estudantes, pois, estando em um espaço público, no qual a aprendizagem tem centralidade, pela perspectiva da gestão democrática, as opiniões divergentes devem ser bem-vindas. Os diferentes saberes e fazeres devem ser explicitados - os comunitários e os sistematizados,

considerando ser pelo encontro que as aprendizagens se realizam. Quando o temor pelas relações com o território, por uma generalização do medo, ganha proeminência, certamente as aprendizagens intensas deixam de acontecer.

Esse medo generalizado fica mais aguçado quando acontecem as operações policiais, muitas vezes de forma inadequada, sem qualquer tipo de cuidado com os moradores, desrespeitando direitos, invadindo casas sem mandados, sem inteligência operativa e, como já sabido, geralmente em horários de maior movimentação, onde os estudantes e moradores estão se deslocando em direção aos seus destinos de estudo e trabalho. Algo perturbador que, inclusive, tem gerado protocolos de segurança nas escolas/rede, orientadores do que fazer em tais situações.

Ao chegar à escola a recepção não poderia ser melhor, brilhos nos olhos e confluências de desejos pela realização do projeto. Iniciamos um planejamento das possibilidades e datas possíveis. Não seria uma formação do tipo *fast food*, nossa intenção era permanecer por um tempo longo, meses e até anos, pois desejávamos conhecer e intervir pelas alegrias e pelos desalentos que movimentavam as educadoras, pelos saberes e fazeres dos estudantes e das comunidades. Não entregaríamos um "pacote" de formação, mas nos entregaríamos às experiências com as educadoras pelas agruras e pelas resistências cotidianas.

Os encontros com as educadoras já aconteciam. Eram realizados em uma pequena sala, às sextas-feiras, no terço final do turno da manhã, aproximadamente a cada vinte dias. Aos poucos nos conhecíamos e nos aproximávamos mutuamente. De certa forma, estávamos mais experientes, considerando as vivências formativas em anos anteriores, o que nos possibilitava provocar estudos mais contextualizados.

Em um determinado momento, em que retomávamos a ida à escola em função de uma operação policial, que por sinal durou alguns dias, o abatimento era grande. Boa parte das educadoras era recém-concursada e já sinalizava vontade de migração da escola, incluindo a diretora, moradora de Itaoca e com vínculos ancestrais, manifestava planos de sair da localidade e também da direção. Houve um relato de que a escola num

determinado momento ficou apenas com a lotação de um professor, a evasão de educadores não era incomum. Quando as operações policiais aconteciam o grau de vulnerabilidade aumentava muito, a possibilidade de confrontos se tornava iminente. Nesse dia, simplesmente ouvimos as histórias e tentamos nos apoiar.

Com a intenção de ampliarmos os espaços de compartilhamento, num determinado momento, convidamos a diretora e a pedagoga (orientadora educacional) para participarem de uma roda de conversa na universidade com os alunos da graduação. Foi um momento muito singular, pois tivemos a oportunidade de ampliarmos e ou modificarmos nossos enlaces formativos. Dessa roda de conversa notamos linhas críticas em relação às políticas de segurança pública, às políticas educacionais e às condições de vida da comunidade submetidas à extrema desigualdade social e econômica, como também, manifestações sobre a resiliência da comunidade. Havia uma empatia em relação às idiossincrasias territoriais, a própria diretora, nesse momento já ex-moradora, com laços familiares ancestrais na localidade, articulava sua narrativa pelo pertencimento ao território.

Entre os diferentes temas de debates e estudos, que eram pautados nos encontros formativos, acordamos a leitura de um texto sobre projeto pedagógico**.** Nesse dia, como desdobramento da atividade, alguns tópicos foram destacados e atualizados, como: a questão do agravamento da segurança pública, os direitos da criança, a "carência afetiva local"; a questão ambiental e a criação da Área de Proteção Ambiental (APA) de Itaoca, numa perspectiva de articulação com os projetos de aprendizagens existentes e ou vindouros.

Em dias subsequentes, encaminhamos pelo coletivo a leitura do projeto pedagógico da própria escola. Na data de leitura e de estudo nossa anfitriã na comunidade não pôde estar presente. Entramos desacompanhados, não sei se por esse motivo ou outro, nossas sensibilidades estavam mais aguçadas. Soma-se a esse fato o avistamento de um sobrevoo de um helicóptero, quando já estávamos dentro do território. Felizmente não era uma operação policial, depois soubemos que se tratava

de uma vistoria do INEA[8] em relação ao mangue e ao lixão clandestino. Tudo isso acrescentou camadas em nossa empatia à posição reiterada de temores das educadoras.

Naquele instante, queríamos conhecer mais da proposta desenvolvida na escola e, sobretudo, se em interação ao não com o território comunitário popular. Mas, o projeto pedagógico em si não despertou tanto interesse, talvez até pelas compreensões correntes sobre um documento pouco significativo e, ainda mais, em meio às urgências de um local conflagrado e bem desamparado pelo estado. Por essa via, portanto, não nos aproximamos muito, embora, de fato, nossa questão fosse o projeto como registro contextualizado, algo bem diferente de um plano-documento. Mas os desdobramentos dessa atividade, ao serem verbalizados alguns projetos de aprendizagens que estavam sendo desenvolvidos, foram importantes em nossa cartografia formativa.

Se o desânimo, o cansaço e a desesperança estavam presentes, havia também feixes de alegria, de afetação e de compromisso, manifestos pelos projetos de aprendizagem, os quais, em tese, burlavam a lógica de forte precarização das políticas de estado em curso. Não tivemos acesso detalhado aos projetos de aprendizagens, a não ser um deles e que chamou bastante atenção. Em formato de audiovisual, basicamente as crianças com fones de ouvidos recebiam uma mensagem surpresa em áudio de um dos familiares. Um momento tocante que nos fez pensar sobre os enlaces necessários para efetivar essa proposta, sobretudo a necessária interlocução com os familiares e a própria comunidade: "O projeto teve como objetivo promover aprendizagens significativas e fortalecer vínculos afetivos, culturais e comunitários por meio de práticas interdisciplinares que valorizam a escuta, a inclusão e a cultura local[9]" (Muller s/d). A decisão por esse tipo de atividade pressupõe quebras de estereótipos que generalizam os estudantes pobres como carentes de afetos. Em contraposição a esse entendimento que associa pobreza e carência, as mensagens amorosas dos pais e

[8] Instituto Estadual do Ambiente – INEA.
[9] Nota da professora responsável pelo projeto. MULLER, Beatriz. **Diálogos alteritários**: a escola como resistência e afeto no território. Texto inédito.

as expressões de alegria das crianças contaram bem ao contrário; desse modo, o território foi enfatizado como lugar de produção de vida afetiva, social e cultural.

Vale o registro de outra atividade, onde elaboramos tirinhas de histórias em quadrinhos, em que essa dimensão afetiva, até um pouco edulcorada, também foi destacada, numa delas: a associação de uma melodia amorosa, por sua partitura musical, à escola. Em outras, foram utilizadas expressões que designavam o amor pela escola, o carinho, a gratidão etc. Em balõezinhos típicos de HQs foram representadas falas de estudantes, como: “você é linda”, “me leva para casa”, “obrigado por tudo” etc.

A não empolgação pela leitura do projeto pedagógico precisa ser avaliada em perspectiva. De fato, a maioria das educadoras não conhecia a proposta, visto que eram recém-concursadas. A própria diretora comentou sobre o período quando ele tinha sido elaborado, num momento anterior à construção do novo prédio da escola. Portanto, quase todas as educadoras eram novas e não o conheciam ou, mais significativo, não tinham participado diretamente daquele momento de elaboração. De mais a mais, o debate e o estudo não foram promovidos pela perspectiva de uma obrigação formal de revisão do plano-documento, mas, sim, pela possibilidade de podermos nos aproximar de (e ou provocar) eventuais “linhas democráticas intensas”, sobretudo pelos difusos e ocasionais alguns outros planos-registros (diferentes dos planos-documentos pela inserção territorial), como os projetos de aprendizagens, que poderiam estar acontecendo.

Por outro viés, precisamos considerar que a leitura e o estudo do projeto pedagógico da escola em nossas rodas de conversa foram auspiciosos. De início a expectativa era de um plano-documento, uma peça de arquivo a ser apresentada como obrigação normativa. No entanto, em sua simplicidade, o texto era diferente ao assumir um lado, o da comunidade escolar, ainda que esmaecida por um cotidiano em meio a um perverso sistema de segregação da escola e do território.

> Itaoca é uma comunidade de origem pesqueira, onde a maioria tira o seu sustento da pesca, da cata de caranguejo, descarno de siri e de

> materiais recicláveis. **Esta comunidade, além de estar enfrentando graves problemas de margem social, sofre com o abandono e indiferença das autoridades competentes.** Esse descaso reflete na falta de saneamento básico, que supostamente seria direito de todos, direito de viver uma vida digna, por falta de um olhar competente das autoridades. Podemos observar também, que quando chove fica difícil de transitar pelas ruas de Itaoca, o ônibus já tem pouco, neste período então, fica mais escasso ainda. Por ser uma área de preservação ambiental, não há nenhuma fiscalização das autoridades quanto à conservação da flora e fauna existente em nossa Ilha.
>
> Na comunidade, quanto à educação, só existem duas instituições escolares: (...), também temos um posto de saúde, com escassez de profissionais para fazer o atendimento da população local. **Enfim, devido a essas questões, parece que Itaoca foi esquecida pelo mundo...**
>
> Ultimamente, apesar desta tranquilidade e beleza ambiental, a comunidade enfrenta uma guerra social que está acabando com a paz, que outrora existia neste local. **Entretanto, Itaoca e seu povo são guerreiros**, pois já sobreviveram ao derramamento de óleo feito pela Petrobras e com certeza sobreviverão a mais este tsunami social que está assolando nossa comunidade[10].

Em nossa percepção não é comum esse tipo de manifestação por uma implicação tão acentuada. O registro escolar se posiciona do lado da comunidade escolar por meio de uma aguda crítica ao descaso do estado. Não há menção preconceituosa, nem nas entrelinhas, em relação aos moradores, porém um elogio aos guerreiros que lutam pela sobrevivência. A escola se posicionou, definiu o seu lugar de intervenção.

> (Os moradores) em sua maioria é de baixa renda, por isso (os filhos) colaboram com os pais na realização das tarefas domésticas, como: no tomar conta dos irmãos menores, no descarno do siri, no cuidar da casa. **Outro fator presente é que alguns pais não sabem ler e escrever, impossibilitando que ajudem os filhos na realização das atividades escolares**.

[10] Projeto político pedagógico da escola em Itaoca (grifos nossos).

> Outra questão, que vale a pena ressaltar, que muitos pais, vão muito cedo para o trabalho, em busca do sustento e de uma vida melhor, leva muitas vezes, a criança a ter responsabilidade em se arrumar e ir para a escola sozinha sem nenhum responsável para acompanhá-lo. **Diante do olhar de muitos, seria abandono, mas para os que vivem esta realidade é uma questão de sobrevivência.**
>
> Estas crianças, muitas vezes, chegam à escola sentindo-se mal por falta de alimentos em casa, onde as únicas refeições do dia, muitas vezes fazem na escola. Estas realidades de vida, muitas vezes, dificultam o aprendizado da criança. Diante disso, nós professores, temos como missão, estar atentos para saber dosar a aplicação das atividades, tentando conciliá-las com a situação psicossocial dos aprendentes desta unidade escolar.
>
> Assim, **diante desta realidade social,** podemos **desenvolver projetos educacionais** que levem os aprendentes do processo ensino-aprendizagem a se integrarem num contexto de uma **aprendizagem significativa de qualidade e humanizada, levando em consideração a realidade de cada cidadão desta comunidade e da instituição escolar**[11].

Nesses trechos a dimensão pedagógica é destacada. O desprendimento necessário dos estudantes desacompanhados irem à escola ou a realizarem os deveres de casa sem o apoio familiar, o que seria, para muitos, justificativa para os "fracassos", no registro é a expressão de uma resistência pelo direito aos direitos de escolarização. E, por esse entendimento, a instituição deve desenvolver projetos de aprendizagens contemplando as singularidades, as aprendizagens populares em efetiva interação com a realidade comunitária.

Não podemos desconsiderar que o projeto pedagógico foi realizado em outro momento da história comunitária e ou da instituição escolar. Muitas das educadoras, como já salientamos, não estavam lotadas à época nessa escola. Não desconsideramos que esse projeto pedagógico aproxime-se do famoso texto de "gaveta", sendo requerido, por vezes, para os momentos normativos. Contudo, ele também pode ser "lido" pela dissonância com as linhas estratificadoras e ou por conexões com

[11] Idem (grifos nossos).

movimentos de transformação no presente, muito provavelmente não se reduzindo a um plano-documento. É possível que, em certos momentos intensos, em composição pelos difusos e eventuais outros planos-registros, mais especificamente pelos projetos de aprendizagens, os movimentos cotidianos estivessem atualizando e sendo atualizados pelo projeto pedagógico, tanto pelo "texto escrito" quanto, mais provavelmente, pelos textos não escritos, reverberados pelas lembranças, memórias, testemunhos, exemplos compartilhados etc.

A visada por outros planos-registros cotidianos, difusos e eventuais, meio subterrâneos e sem grande visibilidade, que se realizavam meio silentes e marginais, por meio de combinações táticas e desvios de enfrentamentos das segregações e até pela superação do desânimo e da desesperança, provavelmente articulavam-se por um projeto político-pedagógico popular em constante movimento.

Em um tempo mais adiante, a realização de um colóquio na Faculdade de Educação também foi um ótimo momento nesse processo formativo. A proposição desse encontro designava a universidade pública como sendo também das educadoras da educação básica, além da perspectiva de que a formação era por via cartográfica. Ou seja, não era uma formação unidirecional, mas por encontros onde também éramos provocados a repensar nossos saberes e práticas. A presença das educadoras *in loco* aguçaria ainda mais nossa ampla perspectiva de formação.

A logística de organização foi bem difícil, tivemos que articular a vinda das educadoras num período em que elas pudessem vir e voltar a tempo para o turno da tarde. Foi tudo muito apertado, mas muito gratificante.

O tema central do colóquio era discutir: "Quais pedagogias na educação em territórios periféricos?". Entre as mesas planejadas havia uma de conversa com as educadoras de Itaoca. Indubitavelmente, foi um momento fabuloso. As interações provocaram muitas situações de aprendizagens e fortalecimento mútuo em nossa condição de docentes e a consequente intensificação de ressignificações de nossas intervenções cotidianas na universidade. Contamos com a participação expressiva de

estudantes de graduação, de jovens da educação básica e de educadores de outras redes. Não duvidamos que foi um momento extraordinário, um acontecimento que afetou todos nós.

As reverberações do colóquio, ainda intensas em nós naquele momento, nos motivaram a pautar a possibilidade de organizar uma roda de conversa na escola, porém ampliada com os moradores locais: os pescadores, os catadores de caranguejos, os recicladores, os trabalhadores artesanais, os pequenos agricultores etc. Esta seria uma forma de intensificar o território atravessando a escola, situações de aproximação e de legitimação dos saberes e fazeres populares. Em articulação, a essa roda de conversa no e pelo território, pautamos também pelo coletivo a possibilidade de organização e publicação de uma coletânea de textos sobre as experiências de aprendizagens das educadoras na escola. Inclusive, uma revista já havia disponibilizado uma edição específica para essa coletânea que derivaria especificamente das efervescências do colóquio.

Havia um entusiasmo, mas, provavelmente o *time* de apresentação dessas propostas não foi muito adequado, quase no final de ano, uma série de compromissos e tarefas que se apresentavam naquele momento, sobretudo para as educadoras da educação básica. O fato é que o projeto em formação foi descontinuado. O "governo em nós" provavelmente desconsiderou esse momento de sobrecarga e o grau de vulnerabilidade a que estavam submetidas, certamente outras urgências se apresentavam mais significativas para aquele tempo presente.

Não podemos desconsiderar que os desenlaces foram impactantes, visto os vínculos que haviam se constituído por esses encontros. Um tempo se passou e ficamos desejosos de retomar as atividades formativas de extensão pelo território. Já atuávamos pelo chamado "Complexo do Salgueiro" há alguns anos e, sendo assim, queríamos continuar nessa localidade. Outras aproximações cartográficas aconteceram, mas, a partir desse momento, atravessadas pelos significativos encontros na Ilha de Itaoca.

REFERÊNCIAS:

AROUCA, Marcelo de Jesus e CARDOSO, Cláudia Pons. **Pedagogias de favelas: Educação popular, emancipação e descolonização.** Revista de Estudos em Educação e Diversidade. V, 3, nº7. Jan/mar, 2022. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/10289/6750 Acessado em: 20 de jan. de 2024.

BARBOSA, Jorge Luiz e SILVA, Jailson de Souza. **As favelas como território de reinvenção da cidade.** Caderno do Desenvolvimento Fluminense, Rio de Janeiro, nº1, fev., 2013. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/cdf/article/view/9062/6940 Consulta em: 10 de março de 2023.

BISPO dos Santos, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo, SOARES, Maria da Conceição Silva e ALVES, Nilda. **A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação**. In: Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, p. 89-103. ISBN 978-85-7511-517-6. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9788575115176.0006.

MARTINS, André. [Org.] **Cartografias de aprendizagens de favelas.** Vivências de formação de professores no Salgueiro/São Gonçalo/RJ. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/cartografias-de-aprendizagens-de-favelas-vivencias-de-formacao-de-professores-no-salgueiro-sao-goncalo-rj/.

MOVIMENTO DE MULHERES EM SÃO GONÇALO. **Cartilha**. Uma cartografia social das entidades da sociedade civil organizada em São Gonçalo. 2025.

OBSERVATÓRIO DE OLHO EM ITAOCA/ESPAÇO GAIA. **Relatório de monitoramento**. Edição Pocket, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/16PHu4pKfxCED5Pq2VWjwfGqWz83VcXeX/view.

OCTAVIANO, Daniel da Cunha. **Militarização, racismo e desigualdades**. In: Artigos do Congresso Internacional falando sobre segurança pública na Maré. Redes da maré, 9 a 12 de agosto de 2022. Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/Artigos_Finais_-_10_Congresso.pdf.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 4ª reimpressão, Porto Alegre: Sulina, 2015.

ROLNICK, Suely. **Cartografia sentimental. Transformações contemporâneas**. 2ª edição, Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SOLEDADE, Gabriella de Souza. **Ser criança na favela: suas ausências, seus interesses e suas possibilidades**. Monografia de conclusão do curso de graduação em Pedagogia. Faculdade de Educação, UFF, Niterói/RJ, 2022.

Data do envio: 20/04/2026

Data do aceite: 16/09/2026