



PREFEITURA DE

CAMPOS

SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA

 **Mais
Ciência**

Fomento ao protagonismo juvenil e comunitário no contexto rural: uma ação com os jovens e adolescentes da Escola Municipal Carlos Chagas em Campos dos Goytacazes-RJ

Orientador: Juliana Thimóteo Nazareno Mendes

Bolsista: Pyllar Boordot Souza Sant'Ana

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)

2026



SUMÁRIO

RESUMO	3
INTRODUÇÃO	4
REVISÃO DA LITERATURA	8
MATERIAIS E MÉTODOS.....	15
RESULTADOS E DISCUSSÃO	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	42
REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICES.....	55

RESUMO

O município de Campos dos Goytacazes-RJ tem sua história marcada pela monocultura da cana-de-açúcar e pela presença de usinas de açúcar e álcool, sendo seu meio rural fortemente impactado por diversos tensionamentos advindos das disputas históricas por terras. Considerando este contexto, deve-se considerar que o campo é habitado por indivíduos em diferentes fases da vida, que precisam ter suas necessidades atendidas. Assim, o foco do projeto foram os adolescentes e jovens que têm a escola como um importante ambiente de sociabilidade e formação, frente à necessidade de combater ações e discursos desqualificadores que minam sua capacidade de intervenção social. Desse modo, partiu-se do entendimento de que as unidades escolares devem estar alinhadas à realidade na qual estão inseridas a fim de construir uma proposta político-pedagógica que dialogue com os valores e saberes produzidos pelos sujeitos que compõem o espaço comunitário, tendo os princípios da Educação do/no Campo como referência norteadora. Desse modo, a ação objetivou contribuir para a construção de espaços de reflexão e mobilização junto aos alunos da Escola Municipal Carlos Chagas. Para tanto, foram aplicadas metodologias participativas e dinâmicas lúdicas, sob os pressupostos de uma pesquisa-intervenção, de cunho qualitativo e exploratório. Como desdobramentos, os dados apreendidos expuseram uma infraestrutura escolar precária que apresenta obstáculos estruturais, objetivos e subjetivos que dificultam a efetivação dos pilares da Educação do/no Campo, mas também iluminaram potencialidades fundamentadas no protagonismo juvenil e que, por sua vez, possibilitaram avanços significativos. Portanto, pode-se afirmar que o projeto de extensão cumpriu seu papel de potencializar a voz do alunado, promovendo movimentos de fomento ao pertencimento e à identidade coletiva, reafirmando a importância de uma educação que não atue como mecanismo de expulsão do campo, mas que valorize a memória social.

Palavras-chave: Educação do/no Campo; Participação; Protagonismo juvenil.

“Somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1996, p. 36).

INTRODUÇÃO

O município de Campos dos Goytacazes, situado ao norte fluminense do estado do Rio de Janeiro, tem sua organização espacial e história marcadas por uma atividade econômica centrada na monocultura da cana-de-açúcar, bem como pela atuação de usinas de açúcar e álcool, cuja lógica não rendeu saldo positivo aos trabalhadores rurais, mas sim à elite agrária local. Tal centralidade, possui origens que remontam ao período colonial, se estendendo até meados dos anos de 1980, quando a economia passou a ser fortemente influenciada pelos vultosos recursos advindos da exploração de petróleo e gás na bacia campista (Gomes, 2018).

Nessa conjuntura, Almeida (2018) destaca que a expansão de grandes projetos desenvolvidos em prol de um “processo de modernização” regional, resultou não somente na expropriação histórica dos trabalhadores rurais, mas também na intensificação da concentração fundiária e dos conflitos relacionados ao uso da terra, assim como na permanência das desigualdades concernentes ao seu acesso. Soma-se a isso a presença de empreendimentos ligados aos setores industrial, infraestrutural, logístico, de petróleo e gás, que vêm transformando territórios em toda extensão municipal e gerando disputas de cunho econômico e produtivo que impactam diretamente as comunidades de grupos tradicionais. Esse quadro resulta em um meio rural fortemente atravessado por diversos tensionamentos que se dão historicamente por meio de transmissões violentas.

Assim, é preciso pautar a relação campo-cidade, pois se durante muito tempo os trabalhadores do cultivo da cana estavam nas áreas das usinas e ao redor dos complexos agroindustriais, aos poucos migraram para os entornos urbanos, principalmente nos distritos de Travessão, Tocos e da baixada campista (Pohlmann, 2020). Desse modo, muitos continuaram integrando as atividades ligadas à cana-de-açúcar, através do trabalho volante. Com isso, houve a formação de áreas periféricas próximas às usinas que se localizavam nas áreas rurais, mas que, ao mesmo tempo, eram adjacentes às áreas urbanas, como ocorreu nas imediações da antiga Usina São João, onde atualmente

se situa o Assentamento Zumbi dos Palmares, território que abriga a escola municipal onde o projeto aqui exposto foi efetivado (Mendes; Pérez; Vianna, 2025).

Ao longo deste processo, destaca-se a existência de conflitos agrários decorrentes das lutas dos trabalhadores rurais pela reforma agrária – impulsionada pela ação de movimentos sociais, em especial, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) – e também por seus direitos contra a exploração realizada pelos usineiros e latifundiários. Dessa forma, a instalação dos assentamentos permitiu a migração da cidade para o campo não só dos trabalhadores agrícolas, como também dos trabalhadores urbanos excluídos pelo chamado “processo de modernização”, atuando como importante estratégia de superação do desemprego.

Atualmente, a região apresenta cerca de 9,7% de sua população habitando a área rural (IBGE, 2022). De acordo com dados informados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Campos dos Goytacazes é o terceiro município com maior número de assentados no estado, contando com 11 assentamentos da reforma agrária, nos quais estão distribuídas aproximadamente 1.500 famílias (Campos dos Goytacazes, 2022; Passos, 2026). Para além dos assentamentos, a cidade possui uma vasta área rural que ainda persiste, mesmo com as mudanças no uso do solo rural para o urbano em função dos interesses do capital.

Sob a luz do elencado por Mendes, Pérez e Vianna (2025), em todo o processo de ocupação e regularização dos assentamentos, a educação foi uma das preocupações centrais dos atores sociais envolvidos, vide a sua importância para a formação identitária das populações rurais – que incluem não só os agricultores familiares e assentados, mas também ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, caiçaras, quilombolas e indígenas –, e para o rompimento com o ciclo de opressão e exploração ao qual estão submetidos os sujeitos que compõem essas comunidades.

No que se refere ao acesso às políticas educacionais, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que, no ano de 2025, havia 139 escolas municipais localizadas na área rural campista (QEDU, 2025). No entanto, de acordo com Lima, Ribeiro e Vianna (2022) são escolas que têm apresentado grandes dificuldades para implementar a Educação do/no Campo, modalidade considerada essencial para a garantia do desenvolvimento pleno das comunidades rurais e para a promoção da justiça social.

Além disso, embora garantida em diversos marcos legais, a Educação do/no Campo ainda encontra dificuldades consideráveis para sua efetivação como direito na realidade das comunidades rurais do Brasil, e especificamente no município de Campos

dos Goytacazes que, atravessado por um contexto de forte conservadorismo historicamente ancorado em preceitos de religiosidade, tradicionalismo familiar e valores de manutenção da ordem, continua refletindo a herança agrária e a força do patronato local (Rodrigues, 2019).

A ação extensionista detalhada no presente documento foi gestada a partir da realização da pesquisa “Infâncias campistas: proteção e participação das crianças pequenas”, a qual efetuou atividades em diversas escolas municipais, sendo uma delas a Escola Municipal Carlos Chagas, onde foi possível identificar um conjunto de problemáticas, relacionadas à implementação da Educação do/no Campo no contexto municipal, que precisavam ser melhor desvendadas e enfrentadas com base na realidade vivenciada pela comunidade escolar.

Desse modo, no ano de 2024, a unidade em questão passou a contar com a realização de diferentes atividades advindas de uma parceria entre o Núcleo de Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e Políticas Públicas (NIJUP-UFF), o MST e a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEDUCT). Sob este prisma, a implementação do referido projeto possibilitou a continuidade e desdobramento dessa parceria.

A instituição em foco foi criada em março de 1958. Inicialmente ela atendia aos filhos dos antigos trabalhadores da Usina São João e, a posteriori, passou a atender as crianças e adolescentes pertencentes às famílias assentadas (Mendes; Pérez; Vianna, 2025). Hoje, também incorporou os moradores das localidades em seu entorno, como do bairro Parque Aeroporto e do distrito de Travessão, territórios considerados espaços de intersecção entre o rural e o urbano e, por consequência, que expressam contradições inerentes ao processo anteriormente descrito.

Tais elementos levaram à proposição desta ação extensionista, que articulada à pesquisa, visou refletir com os alunos temas relacionados ao espaço em que vivem, não para estabelecer definições de rural e urbano, mas para compreender a relação que estabelecem no/com o espaço a fim de contribuir para a implementação de uma educação que valorize as práticas e vivências do modo de vida campestre, em um contexto que tende a ser diverso e contraditório.

Nesse sentido, teve-se como norte a indagação sobre de que forma a participação do alunado pode fortalecer a implementação dos princípios da Educação do/no Campo e como a construção de espaços coletivos de reflexão e mobilização desses sujeitos pode contribuir para sua consolidação. Em vista disso, partiu-se do pressuposto de que a construção de espaços participativos favorecem o protagonismo

desses sujeitos na construção da vida escolar e que a participação ativa de estudantes amplia o sentimento de pertencimento e o compromisso com a melhoria da qualidade da educação ofertada. Logo, o principal objetivo da ação aqui esmiuçada consistiu na construção desses espaços junto aos alunos. A meta foi contribuir para o fortalecimento das bases fundamentais à Educação do/no Campo, a partir de processos coletivos e participativos.

No tangente às finalidades diretamente ligadas aos jovens e adolescentes, foram conduzidas oficinas visando produzir uma reflexão crítica sobre as relações entre alunado e corpo docente. Também houve uma movimentação inicial para retomar as reflexões desenvolvidas no ano de 2024 sobre os fundamentos da Educação do/no Campo com os alunos e profissionais da escola. Contudo, não foi possível dar continuidade a esse trabalho, tampouco criar um Conselho Gestor e um Grêmio Escolar, conforme previsto no projeto inicial, em função dos limites concretos que foram impostos a partir do contato com a realidade da unidade escolar.

À vista disso, ressalta-se que, ao longo de sua execução, ocorreram alterações no planejamento original, bem como na operacionalização de algumas atividades propostas, considerando as particularidades do contexto explorado. Por isso, precedendo o conteúdo a ser exposto, cumpre-se sublinhar a combinação de intercorrências que se transpuseram à execução do projeto:

- o espaço físico da escola vivenciou obras de ampliação, gerando interrupções no calendário escolar;
- a unidade entrou em um processo de eleição para o ingresso de uma nova direção na gestão, necessitando de orientação quanto a construção das chapas eleitorais;
- a atual direção foi orientada a usar o orçamento de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), demandando suporte da equipe de pesquisa, pois correria o risco de ter que devolver o recurso ao governo federal;
- o Projeto Político-Pedagógico (PPP) escolar precisou ser reformulado, exigindo auxílio aos profissionais por ele responsáveis;
- a equipe multidisciplinar da SEDUCT iniciou um projeto focado na inserção de adolescentes no mercado de trabalho, conflitando com o cronograma planejado. Além disso, a ação foi desenvolvida com todas as turmas referentes ao Ensino Fundamental II, que compreende do 6º ao 9º ano. Portanto, com todas as turmas formadas pelo público juvenil, incluindo aquela com a qual a ação estava sendo executada;

- novos professores passaram a compor o corpo docente, uma vez que a escola iniciou e permaneceu o ano de 2025, por meses, sem professores para algumas turmas do Ensino Fundamental I e II. Assim, devido ao período prolongado de abstenção das aulas, os docentes incorporados precisaram pôr os conteúdos atrasados em dia para nivelar o calendário acadêmico. Fator que impediu que um horário da grade fosse cedido à equipe.

REVISÃO DA LITERATURA

A Educação do/no Campo constitui-se não apenas enquanto um projeto pedagógico, mas também político e social historicamente construído pela luta dos movimentos sociais do campo em prol do direito das populações que constroem suas vidas no meio rural a uma educação pública contextualizada e de qualidade. Tal modalidade de educação deve ser efetivada tanto “no” campo, a partir da perspectiva de que todos os sujeitos possuem o direito de receber educação no território onde vivem, quanto como “do” campo, pois entende-se que esse direito deve ser pensado de modo territorializado e coletivo, vinculando-se às culturas locais e aos sujeitos, assumindo enquanto premissa os imperativos sociais e humanos (Caldart, 2002).

Nesse sentido, em conformidade com o evidenciado por Farias (2016), constata-se que essa variante educacional não foi espontaneamente gestada, mas sim fruto de disputas travadas em diferentes esferas, que possibilitaram a construção de políticas e diretrizes curriculares específicas, como o marco das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2002), que determinou a sua inserção na educação básica; dentre outros mecanismos necessários a sua implementação e fortalecimento.

Em vista disso, pode-se afirmar que a Educação do/no Campo propõe uma quebra com o paradigma socialmente perpetuado de que as áreas campestinas seriam sinônimos de “atraso” e/ou “ausência de desenvolvimento” e “progresso”, haja vista que a partir do conteúdo expresso em seus marcos legais, como no Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), passa-se a compreender legalmente o campo como um espaço vivido que produz diferentes saberes, culturas, identidades, relações e formas de organização coletiva.

Essa compreensão aproxima-se das análises desenvolvidas por Santos (1988), que entendia o território para além de suas delimitações físicas, tecendo estudos acerca de como essa categoria é atravessada por relações sociais e interpessoais, econômicas,

culturais e simbólicas, onde se dão o trabalho, os vínculos familiares e comunitários e, portanto, o sentimento de pertencimento, dentre outros aspectos da vida cotidiana.

A conscientização das pessoas em relação ao lugar onde vivem cria vínculos de identidade que devem ser valorizados no ambiente escolar. Ao reconhecer e se conectar com sua história e a identidade local, os estudantes se tornam mais engajados e motivados no processo de aprendizagem, contribuindo para uma educação mais enriquecedora e significativa (Sant Ana, 2024, *n.p.*).

Em linhas gerais, para que se possa ser possível pensar efetivamente a consolidação da Educação do/no Campo é necessário apreender que as instituições de ensino localizadas no campo integram os territórios rurais e participam ativamente da constituição das identidades coletivas que são construídas tanto neles quanto por eles; identidades estas que, ao mesmo passo, como produto de uma relação paradoxal, também constroem esses territórios.

Outrossim, em consonância com o exposto pelo material de apoio pedagógico e institucional elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) para subsidiar as oficinas do I Encontro para a Construção do Marco Referencial de Equidade na Educação Básica, no ano de 2025, também pode-se salientar outros dois pilares fundamentais que sustentam esse modelo de ensino: a diversidade sociocultural, reconhecendo e valorizando a pluralidade dos sujeitos; e o pertencimento, sob a perspectiva de que “a comunidade local e sua identidade sociocultural devem ser reconhecidas com participação efetiva nos processos educativos, uma vez que a escola é locus da vivência cidadã local” (Brasil, 2025, p. 9). Além disso, deve-se considerar a relação indissociável entre educação e trabalho, que, no contexto da Educação do/no Campo, passa a ser visto também como princípio educativo e de transformação social.

Logo, é preciso salientar que essas instituições devem se distanciar da abordagem tradicionalista de “educação bancária” que, conforme explica Lucena (2016), foi denominada e criticada por Paulo Freire, tendo em vista que nela os alunos são encarados como meros receptáculos de um conteúdo acadêmico reproduzido pelos docentes de modo estático e desconectado das realidades as quais vivenciam; e buscar uma aproximação com as concepções do referido autor, que interpretava que o conhecimento é construído por meio do diálogo entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar, aqui interpretada como representada pelos: discentes, docentes, familiares, direção e demais funcionários que formam a equipe escolar, representantes de movimentos sociais e outros setores que compõem o território.

Frente a tal, pode-se dizer que, sob esses pressupostos, as escolas do campo precisam assumir um *status* de produtoras horizontais de conhecimentos, devendo, portanto, estar articuladas às experiências concretas das comunidades nas quais estão inseridas e, essencialmente, reconhecer jovens e infantes como sujeitos históricos capazes de interpretar criticamente a realidade que vivenciam, bem como de participar ativamente da construção da escola, que não deve assumir uma gestão verticalizada rígida, mas democrática e participativa.

Sob a ótica de pensadores como Adorno (1995) e Freire (1987), elementos como o diálogo, a problematização e a participação são considerados intrínsecos a uma prática pedagógica verdadeiramente democrática, uma vez que

Um projeto formativo só emancipa se consegue reconhecer e levar a efeito ações educativas comprometidas com a autonomia e a liberdade dos sujeitos, nas diversas instâncias públicas nas quais se debate os interesses da vida em comum em conexão com a diversidade axiológica, ético-política e epistêmica (Oliveira; Fortunato; Abreu, 2022, p. 22).

Para Freire (1987), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 39). Ao interpretar que os sujeitos se educam em uma relação mútua, sendo esse processo mediado pela realidade social, é preciso entender então que não há como isso se dar sem que os preceitos de coletividade e participação assumam centralidade. Assim sendo, a educação só pode ser considerada emancipadora quando se reconhece todos os sujeitos envolvidos nesse processo como protagonistas dele. Nesse panorama, ganha vida a colocação do autor de que o diálogo não é somente uma técnica pedagógica, mas também uma relação ética baseada no reconhecimento do outro como sujeito histórico.

Sob esse viés, além da manutenção do diálogo, a escuta qualitativa assume papel central, uma vez que escutar crianças e adolescentes não significa apenas ouvir simbolicamente suas opiniões, mas reconhecer que ninguém melhor que eles mesmos podem refletir acerca de suas experiências e vivências, e incorporar aquilo que lhes é perceptível aos processos de decisão que dizem respeito a eles. Em conformidade com o sublinhado por Albert (2021), a escuta configura um exercício ético-político, pois trata-se de um movimento de ampliação das múltiplas vozes presentes na escola, não devendo ser realizado pontualmente, mas de modo permanente.

Tal abordagem adquire notável significado no que tange a Educação do/no Campo, pois ela concebe a escola não apenas como transmissora de conteúdos acadêmicos, mas espaço fundamental para o fortalecimento das comunidades, ao

representar um caminho de fortalecimento da “unidade dos Movimentos Sociais Populares na diversidade de suas formas de organização e expressão, relacionadas aos processos de trabalho urbano e rural” (Ribeiro, 2014, p. 343). Para tanto, a política de educação e os projetos político-pedagógicos por ela adotados “devem ser necessariamente situadas no quadro econômico, social e político em que vive a população que atingimos” (Grzybowski, 1981, p. 4).

Mediante o esmiuçado até aqui, pode-se colocar em evidência a participação infanto-juvenil, pois ao visar a formação crítica dos sujeitos, para que se desenvolvam comprometidos com seus territórios e intervenham ativamente na realidade da qual fazem parte, torna-se imprescindível reconhecer que, mais do que destinatários das políticas públicas, as crianças e adolescentes são sujeitos políticos que devem ser integrados a todas as fases da agenda que organiza a vida das ações governamentais.

Em congruência, para a Convenção dos Direitos da Criança e o Comitê dos Direitos da Criança, o direito da participação é assegurado como “um princípio orientador fundamental, ou seja, o seu cumprimento contribui para assegurar o cumprimento de todos os outros” (Soares *et al.*, 2005, p. 55), não se configurando somente como “[...] um meio para chegar a um fim, nem tão pouco um processo: é um direito civil e político básico para todas as crianças [e adolescentes] e é portanto um fim em si mesmo” (Crowley, 1998, p. 9, *tradução nossa*).

Além disso, esse direito e prática também foi reconhecido em múltiplos artigos da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989, sendo posteriormente resguardado nacionalmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), que assegura a esses sujeitos o direito de opinar e ser ouvidos, bem como de organizarem-se em entidades estudantis e participar das esferas política, escolar e comunitária.

Sob essa perspectiva, no âmbito educacional, para que isso ocorra, urge a defesa pela construção de uma escola democrática, baseada no reconhecimento e legitimação de todos os sujeitos envolvidos no corpo escolar como partícipes das decisões que orientam a trajetória de ensino-aprendizado. Segundo Tosto (2011), a escola democrática rompe com a lógica tradicional que concentra o poder decisório nas figuras da direção e do professor, passando a compreender a escola como uma comunidade que deve ser organizada pela participação coletiva. Nesse modelo, os alunos deixam de ocupar uma posição passiva e tornam-se centrais, participando do processo de aprendizagem, da elaboração das regras de convivência, da construção dos projetos político-pedagógicos e das demais decisões relacionadas ao cotidiano da vida escolar.

Nessa perspectiva, participar, decidir, dialogar, negociar, assumir responsabilidades e construir coletivamente soluções para as problemáticas vivenciadas na/pela comunidade escolar tornam-se sinônimos diretos de aprender. Aqui, a participação torna-se um princípio formativo voltado ao envolvimento de crianças e adolescentes nos processos decisórios, para que a escola seja capaz de criar condições para o desenvolvimento da sua autonomia e consciência cidadã, possibilitando que os jovens e infantes reconheçam seus direitos e participem ativamente da defesa de interesses coletivos desde a mais tenra idade, o que representa um movimento primordial para o favorecimento da solidariedade e sociabilidade, que fortalecem as relações comunitárias e territoriais (Vieira; Costa; Oliveira, 2021; Dayrell; Gomes; Leão, 2010).

Ao analisar experiências participativas, Albert (2021) argumenta que a democratização da escola depende da construção cotidiana de espaços de diálogo e escuta ativa. Segundo ela, crianças historicamente vêm ocupando um lugar de invisibilidade social, sendo reconhecidas apenas como destinatárias das ações pedagógicas, reflexão que também pode ser aplicada aos adolescentes. Dessa forma, o modelo aqui defendido ocupa uma posição de rompimento com essa lógica ao reconhecer a capacidade desses sujeitos de produzirem interpretações próprias sobre a realidade vivenciada e de contribuírem na tomada de decisões.

À vista disso, segundo Silva e Gomes (2022), baseadas nas contribuições dos estudos de Bae (2015), tais espaços participativos só poderão garantir participação efetiva, se:

(1) os adultos acompanham as crianças em suas iniciativas respondendo de forma emocional e expressiva, (2) o coletivo – crianças e adultos – está em diálogo permanente, (3) há mudanças de perspectivas ao considerar o ponto de vista do outro e (4) a brincadeira é valorizada e tomada como uma prática para o exercício da liberdade de expressão, de pensamento e também uma forma de resistência ou questionamento das normas (Silva; Gomes, 2022, p. 11).

Adicionalmente, para que seja possível viabilizar essa construção, é basilar que a própria compreensão da infância e da adolescência seja revista e assuma interpretações que se contraponham à concepção adultocêntrica predominante, a qual posiciona crianças e adolescentes como subservientes às normas estabelecidas pelos adultos, que nesse viés representariam não só o epicentro de todo conhecimento produzido, como também o apogeu dos ciclos geracionais que permeiam a vivência humana. As

contribuições da Sociologia da Infância, entretanto, demonstram que o público infanto-juvenil são atores sociais, produtores de cultura, saberes e participantes ativos das relações socialmente tecidas (Cavalcante, 2021).

Isto posto, autores como Sarmiento, Qvortrup e Tonucci, discutidos por Albert (2021), defendem que a participação infanto-juvenil constitui uma condição para o exercício da cidadania, que deve ser construída e fortalecida desde a primeira infância. Essa colocação torna-se particularmente importante quando se parte da concepção de que a cidadania infanto-juvenil se dá através do reconhecimento de suas vozes, participação e direitos no mundo que os rodeiam, sendo esta vivida, em essência, principalmente em dois lugares: na família e na escola (Sarmiento, 2024).

É justamente por isso que não se pode pensar essa participação apartada da integração dos demais atores que permeiam a vivência escolar, haja vista que “considerar a participação das crianças como um princípio que, estritamente ligado aos seus quotidianos, se imponha como mecanismo de reorganização das relações entre adultos e crianças”, este “terá que estar implicado na realidade social que é significativa para a criança” para ser efetivo (Fernandes, 2009, p. 126).

Em harmonia, com base no Art. 206 da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, compreende-se que a formação de uma escola baseada no exercício da democracia e da cidadania necessita de espaços onde toda a comunidade possa participar dos

[...] diversos processos da gestão da escola, em vários assuntos ou temas inerentes à escola, desde assuntos que envolvem docentes e discentes, como aprendizagem, práticas pedagógicas, indisciplina etc. como também a parte administrativa da escola, o financeiro, a manutenção da infraestrutura física do prédio da escola (Melo, 2023, n.p.).

No contexto da Educação do/no Campo essa discussão adquire contornos de grande relevância vide que, historicamente, as populações campesinas foram excluídas dos processos de formulação das políticas educacionais, sendo frequentemente submetidas a modelos escolares produzidos a partir de referenciais urbanos e desvinculados de suas realidades (Silva, 2020). Tal lógica deságua particularmente nas crianças e adolescentes, que, mesmo sendo os principais sujeitos da escola, tradicionalmente, são retirados dos locais decisórios e políticos.

Destarte, ao discutir o conceito de protagonismo juvenil, Silva (2022) evidencia que não existe uma única definição para essa categoria, mas pontua que ele desloca os jovens da condição de meros receptores das ações implementadas. Por isso, reconhecê-

lo significaria reiterar o potencial transformador desses sujeitos ante à elaboração de respostas às demandas da comunidade que os cercam. É a partir dele que o jovem deixa de ser compreendido como problema social e passa a ser visto como solução (Costa; Vieira, 2001).

Em comum, delimita-se que, mesmo as diferentes abordagens sobre esse conceito, compreendem que a participação estudantil deve possibilitar que o alunado influencie concretamente nos rumos da instituição escolar, devendo ser incluído em todo o ciclo que envolve a execução da política de educação, tendo voz, direito à argumentação, acesso à informação e possibilidade efetiva de influenciar as decisões tomadas. Portanto, sua participação não deve ser reduzida a colaborações pontuais ou execução de atividades previamente definidas pelos adultos (Silva, 2022).

Entretanto, insta salientar que a existência formal de espaços participativos não garante, por si só, uma participação efetiva dos estudantes. Em geral, o que pode ser observado é que crianças e adolescentes continuam ocupando posições secundárias nos processos decisórios, mesmo quando inseridos em ambientes de experiência democrática (Castro; Tavares, 2020).

Desse modo, torna-se necessário diferenciar a participação que se limita ao cumprimento de exigências legais daquela que pressupõe a incorporação efetiva das vozes dos estudantes na construção do cotidiano escolar pois, quando os estudantes participam verdadeiramente das diferentes instâncias que os envolvem, passam a compreender que a escola lhes pertence enquanto um espaço construído coletivamente (Giugliani *et al.*, 2020). Nessa experiência, crianças e adolescentes aprendem democracia exercendo-a no dia a dia e, mais do que preparar esses sujeitos para uma futura participação política, se reconhece que eles já a exercem no presente.

No que diz respeito às escolas do campo, o potencial que a participação infanto-juvenil tem de ultrapassar os limites da escola e fortalecer processos comunitários, pode adicionar à luta pelas transformações das condições sociais de vida no campo, pois os alunos passam a ser estimulados a preservarem as memórias coletivas e a participarem da construção de projetos coletivos em suas comunidades, algo muito importante tendo em vista que essas escolas estão inseridas em territórios marcados por intensas disputas sócio-políticas históricas (Caldart, 2002).

Frente ao exposto, constata-se que a participação não pode ser apreendida como elemento complementar à Educação do/no Campo, mas como a fundação que sustenta os seus pilares fundamentais. Logo, a construção de uma escola do campo verdadeiramente democrática depende da consolidação de uma cultura institucional

baseada na participação, na escuta e no diálogo permanente envolvendo todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Além disso, mais do que imprescindível à implementação e ao fortalecimento dessa modalidade de ensino, o direito das crianças e adolescentes à participação social e política é fundamental ao cenário político brasileiro como um todo, pois, a partir da promulgação da Constituição Cidadã, a participação é posta como dispositivo central para solidificação do processo democrático em todas as instâncias da sociedade (Vieira; Costa; Oliveira, 2021).

Dessa forma, entende-se que a construção de uma cultura participativa exige a ampliação de mecanismos para que o controle social das ações públicas comece ainda nos primeiros anos do desenvolvimento humano, tendo em vista que trabalhar o protagonismo desde a infância e adolescência pode estimular que os atores sociais se enxerguem como agentes ativos desde o início da vida, construindo assim competências essenciais para intervir, colaborar e transformar os espaços sociais nos quais habitam e circulam.

MATERIAIS E MÉTODOS

Tendo suas atividades desenvolvidas na Escola Municipal Carlos Chagas, a investigação aqui exposta classifica-se como um estudo do tipo exploratório, com abordagem qualitativa de natureza aplicada. O percurso metodológico desta ação articula-se ao elucidado por Netto (2011) que estabelece a necessidade de ocorrerem aproximações sucessivas da realidade para que os objetos de pesquisa possam ser desvendados e apreendidos em sua estrutura dinâmica, indo além de sua aparência fenomênica.

Para a realização da ação, partimos do pressuposto de que é preciso compreender que crianças e adolescentes são sujeitos capazes de atribuir sentido e produzir conhecimentos a partir das situações as quais experienciam, configurando-se assim elementares nos processos que envolvem as atividades que lhes são concernentes (Mendes, 2021).

Por isso, considera-se fundamental garantir a participação destes atores nos processos aos quais são destinatários, garantindo e incentivando seu protagonismo, haja vista que o envolvimento deles em processos de discussão, decisão e execução de ações pode gerar mudanças decisivas na realidade social, política e cultural. Logo, destaca-se a necessidade da utilização de dinâmicas criativas e sensíveis a serem

aplicadas com vistas a coletar dados que expressem aquilo que pensam e sentem (Pereira *et al.*, 2016). Dessa maneira, as atividades deram-se a partir de dinâmicas de grupo, brincadeiras lúdicas e jogos.

Tendo isso em mente, a pesquisa de campo executada deu-se a partir do entendimento de que a experiência de vida dos sujeitos, suas memórias, saberes e culturas são uma fonte válida de conhecimento. Portanto, a abordagem escolhida não se limitou à observação e descrição dos fenômenos, mas envolveu a participação ativa dos alunos da turma do 9º ano da unidade escolar. Em vista disso, as atividades seguiram a perspectiva das metodologias participativas, na qual a ação e o conhecimento são pensados em conjunto com os participantes, possibilitando relações mais horizontalizadas entre os envolvidos nas atividades (Streck, 2016).

Mesmo ante às intercorrências listadas previamente, pode-se afirmar que conseguimos dar seguimento à criação de espaços de valorização, escuta e reflexões acerca dos temas que atravessam as vivências do alunado, através da execução de duas oficinas lúdicas, voltadas para a realização de uma (re)aproximação com a turma.

Na primeira oficina, foi realizado um resgate daquilo que foi realizado em 2024 e discutido acerca do que gostariam de fazer nos próximos encontros. Em seguida, realizamos o Jogo do Autógrafo, no qual os participantes circularam pela sala tentando encontrar alguém que correspondesse positivamente a cada afirmação presente na listagem de perguntas que lhes foram entregues e, quando encontravam alguém que se encaixava em alguma, essa pessoa dava o seu autógrafo na linha correspondente (**APÊNDICE A**). Quando todos terminaram de completar as próprias tabelas, a sala foi organizada em uma roda para que pudéssemos repassar as questões em voz alta com a turma inteira para um momento de partilha em grupo sobre as curiosidades descobertas.

No concernente à segunda oficina, visando conhecer e apreender acerca das experiências individuais de cada um dos presentes e como os adolescentes compreendem as relações e vivências nas quais estão/são inseridos, foi desenvolvida a dinâmica do “Dado Quebra Gelo”, um jogo no qual a cada rodada um representante do grupo deve jogar um dado, cujas faces representam as temáticas: amigos, família, escola, lazer, relacionamentos e uma categoria extra “pergunte o que quiser”. Assim, dependendo de qual lado fosse sorteado, o participante tirava uma carta contendo uma pergunta referente à categoria em questão. Em seguida, todos respondiam a pergunta feita e se estabelecia um debate sobre as questões emergentes.

Figura 1: Jogo do Dado Quebra Gelo.



Fonte: @criativar.recursosterapeuticos (IG), 2023.

Durante a execução dessas atividades, contamos com a participação de 17 adolescentes, sendo 4 meninas e 13 meninos, entre as idades de 14 e 16 anos, residentes em sua maioria na região do bairro Parque Aeroporto e, em menor quantidade, na região da extinta Usina São João, em Campelo e Brejo Grande.

Ademais, como o projeto previa, foram desenvolvidas reuniões de assessoramento com a direção e docentes da escola para mobilização e articulação política em busca tanto de melhorias de ordem física e pedagógica na escola quanto para a implementação das diretrizes da Educação do/no Campo.

Entretanto, em função das intercorrências surgidas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, tornou-se necessária a incorporação de novos procedimentos metodológicos, visando assegurar a continuidade do estudo e o alcance dos objetivos traçados. Desse modo, a equipe passou a acompanhar as ações do projeto da SEDUCT, adotando também o uso da técnica de observação.

Nesse sentido, foram acompanhadas duas atividades realizadas pela equipe multidisciplinar da Secretaria na escola, sendo uma delas para que conhecessem os cursos técnicos ofertados pelo Instituto Federal Fluminense (IFF) e a outra com o propósito de que os estudantes compreendessem a importância de se traçar metas e objetivos para o futuro, consistindo em uma ferramenta de reflexão e

autoconhecimento, onde os participantes visualizaram e refletiram aspectos importantes de suas vidas.

Para além, também fomos incorporados em duas visitas institucionais, a primeira à Obra do Salvador, associação civil, sem fins lucrativos, pertencente à diocese de Campos dos Goytacazes que se descreve como uma entidade qualificadora que, através de uma parceria com o Conselho Municipal de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMPDCA), desenvolve ações assistenciais e se destaca pelo trabalho com jovens em vulnerabilidade social, sobretudo pelo projeto Jovem Aprendiz. E, a segunda, na Firjan SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), instituição focada na promoção de uma educação profissional e tecnológica.

Figuras 2, 3 e 4: Alunos na visita à Obra do Salvador.



Fonte: Arquivos NIJUP, 2025.

Figuras 5, 6 e 7: Alunos na visita à Firjan SENAI.



Fonte: Arquivos NIJUP, 2025.

Ao todo, estiveram presentes nas visitas, respectivamente, 20 e 24 adolescentes, entre 15 e 17 anos, alunos das turmas do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II e também da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já nas atividades realizadas na escola, também foram incorporados alguns pré-adolescentes do 6º ano que tiveram interesse em acompanhar o projeto elaborado pela SEDUCT.

Como desdobramento, ao final de todos os encontros, os dados coletados e observados foram sistematizados em relatórios e, posteriormente, categorizados em planilhas a fim de identificar os principais temas debatidos para que pudesse ser realizada a condução de uma análise de conteúdo. Subsequentemente, as informações foram analisadas à luz de referenciais teóricos, como Caldart (2004; 2009), Ribeiro (2014), Patto (2022), Arroyo (2018), dentre outros. E, no que tange à esfera documental, foram consultadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica nas

Escolas do Campo e outros documentos normativos fundamentais que orientam as políticas públicas e práticas pedagógicas.

Além disso, também foram compilados dados dispostos nos relatórios correspondentes aos encontros realizados no ano de 2024, promovidos pelo projeto de extensão “Formação de professores e participação comunitária: caminhos para transformação das escolas do campo”, nos quais foram escutados aproximadamente 350 estudantes de 20 turmas, contemplando da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II.

Figura 8: Atividade realizada com toda a escola no ano de 2024.



Fonte: Arquivos NIJUP, 2024.

Cabe ainda destacar que a equipe do Núcleo de Pesquisas se reuniu semanalmente durante todo o percurso de vigência da bolsa para a construção de planejamentos e avaliações das ações implementadas ou observadas, além da condução de estudos coletivos englobando os temas que atravessaram as visitas de campo.

Isto posto, evidencia-se que os métodos originalmente previstos no projeto foram executados conforme planejado, respeitando os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a investigação, apenas realizando adições e alterações pontuais quando consideradas benéficas para o andamento do mesmo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“A gente fica vindo aqui atrás porquê ninguém conta pra gente o que tá acontecendo, né, aí entramos pra vê” (Discente 1, 2025).

“Tia, o que aqui vai ter aqui? Você sabe?” (Discente 2, 2025).

A priori, insta ressaltar que, ainda em 2024, quando as ações foram iniciadas na escola, foi possível compreender e tecer análises acerca das dinâmicas sociais, econômicas e culturais que atravessam a relação campo-cidade, constatar as diferentes questões relativas à forma como os estudantes interagem com a sociedade, os pontos positivos e negativos que incidem sobre eles, bem como o anseio por mudanças.

Após a identificação das demandas da instituição e da comunidade que a constituem, iniciou-se a busca por formas para que essas necessidades fossem reconhecidas e solucionadas no ambiente escolar e no território. Para tanto, dando continuidade a esse trabalho, conseguimos realizar uma retomada daquilo que avançamos anteriormente, trazendo análises acerca do que os alunos trouxeram em relação à escola e seus territórios.

Figuras 9 e 10: Tabelas construídas em oficinas construídas com alunos das turmas do 9º ano e multisseriada 3 – 6º e 7º ano, 2024.

Problemas	CAUSAS	RESPONSÁVEIS	E FEITOS	O QUE PODERIAMOS FAZER
Rotatividade pedagógica	- FALTA DE LUGAR PROPRIO	- PRESENTIA	- INFRAESTRUTURA	- AUMENTAR O NÚMERO DE SALAS
VIOLENCIA NO TERRITÓRIO	- FALTA DE SEGURANÇA	- DANO AO SÍTIO	- FALTA DE LUGAR PROPRIO	- ENCAMINHAR O PROBLEMA PARA A POLÍCIA
CONFLITO ENTRE ESTUDANTES	- FALTA DE LUGAR PROPRIO	- ALUNOS	- DANO AO SÍTIO	- ENCAMINHAR O PROBLEMA PARA A POLÍCIA
BAIXA AUSENCIA	- FALTA DE LUGAR PROPRIO	- ALUNOS	- DANO AO SÍTIO	- ENCAMINHAR O PROBLEMA PARA A POLÍCIA
CONFLITOS PROFESSOR E ALUNO	- FALTA DE LUGAR PROPRIO	- ALUNOS	- DANO AO SÍTIO	- ENCAMINHAR O PROBLEMA PARA A POLÍCIA

Contexto	Sugestões	Pontos positivos da escola e do território	Pontos negativos da escola e do território
- FALTA DE LUGAR PROPRIO	- AUMENTAR O NÚMERO DE SALAS	- NÃO TEM	- PROFESSORES
- FALTA DE SEGURANÇA	- DANO AO SÍTIO	- NÃO TEM	- PROFESSORES
- FALTA DE LUGAR PROPRIO	- AUMENTAR O NÚMERO DE SALAS	- NÃO TEM	- PROFESSORES
- FALTA DE LUGAR PROPRIO	- AUMENTAR O NÚMERO DE SALAS	- NÃO TEM	- PROFESSORES
- FALTA DE LUGAR PROPRIO	- AUMENTAR O NÚMERO DE SALAS	- NÃO TEM	- PROFESSORES

Fonte: Arquivos NIJUP, 2024.

No que se refere aos desafios estruturais, a infraestrutura da escola foi fortemente criticada pelos alunos por apresentar condições precárias e insuficientes para o alto quantitativo de estudantes. Em seus relatos indicavam ainda problemáticas quanto às ausências que se apresentavam em seu espaço físico, destacando a falta de

um refeitório, sala de informática, biblioteca, quadra poliesportiva e espaços de recreação e socialização adequados. Também foi indicado que as salas eram pequenas e apertadas, o que fazia com que, em sua maioria, não comportassem toda a turma, fazendo-os terem que estudar amontoados e, por vezes, no calor devido aos ventiladores quebrados, deixando claro que a escola carecia de reformas e da ampliação de suas instalações.

Para além, também foi pontuada a indisponibilidade de materiais de higiene nos banheiros, como papel higiênico, sabonete e, em algumas ocasiões, mesmo água nas torneiras e bebedouros. Apontamentos relacionados à falta de limpeza e excesso de lixo também apareceram, bem como o incômodo com os insetos e cachorros que faziam parte do ambiente, pontuações estas feitas até mesmo pelos alunos do Ensino Infantil.

Nas discussões acerca da dinâmica em sala de aula, alguns alunos pontuaram que gostariam da aplicação de metodologias que fugissem do modelo rígido de educação, além de aulas que abarcassem conteúdos mais atuais, palpáveis e alinhados aos seus cotidianos.

No que diz respeito ao corpo docente, houve constantes reclamações acerca das faltas e rotatividade dos profissionais, gritos e conteúdos dispostos no quadro de maneira excessiva, longos períodos sem aula e aplicação de provas sem exposição prévia devida ao conteúdo e muitas provas no mesmo dia: *“não dá tempo de estudar para nenhuma delas direito”,* mas *“tá tudo bem, nós não consegue ir bem em nenhuma de qualquer jeito”* (Discente 3, 2025). Esse comentário foi aprendido em um dia em que os alunos do 9º ano tiveram três avaliações aplicadas no mesmo dia. Além disso, era paupável a necessidade de ampliação do quadro de funcionários, sendo notável a ausência de profissionais como um auxiliar de secretaria.

Nesse sentido, há de se destacar que, 30% dos Educadores das escolas do campo possuem vínculo empregatício via contrato temporário, soma-se a isso, a lentidão na execução do processo seletivo, que acarreta problemas à toda comunidade escolar, uma vez que é comum que estes trabalhadores ingressem nas escolas já no decorrer do ano letivo (Thomaz, 2024). Outros elementos a serem considerados são o fato de que muitos dos professores precisam se deslocar das áreas centrais e não possuem mobilidade facilitada para conseguirem trabalhar.

À vista disso, essa união de fatores desarticula a criação de vínculos entre os professores, estudantes e comunidade. Desse modo, destaca-se que as más condições de trabalho dos docentes, os levam à exaustão e, por conseguinte, à aplicação de práticas autoritárias e à desvalorização da participação do alunado.

Tais situações permaneceram no ano de 2025, quando a escola iniciou o ano com falta de professores para algumas turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, e para algumas matérias do Ensino Fundamental – Anos Finais. Foi apenas em meados do mês de junho que o quadro docente começou a se completar.

Também foram apontadas situações concretas no que se refere a expressões de violência. Nos territórios, foram sinalizadas brigas entre facções e a violência policial. Na escola, foram relatadas brigas, agressões e *bullying*, práticas de comunicação violenta, racismo, intolerância religiosa, discriminação de gênero, dentre outras; manifestadas entre si e/ou na relação com os professores.

Nesse sentido, nos fundamentamos teoricamente em Patto (2022) que discute acerca da violência nas escolas públicas brasileiras, argumentando que essa violência não é apenas um fenômeno externo que invade os muros escolares, mas também é produzido e reproduzido no interior das próprias instituições de ensino, uma vez que, a própria escola é atravessada por um modelo de sociedade baseado na desigualdade e na negação de direitos, que influencia diretamente no ambiente escolar e nas relações vivenciadas nele (Arroyo, 2018).

Assim, a Patto (2022) propõe que para entender a violência nas escolas, é necessário considerar a violência das escolas, haja vista que o reflexo dessas estruturas desiguais, se manifestam de diferentes formas na dimensão escolar.

Dessa maneira, nossas análises indicam que a violência na escola não se resume a atos individuais. Os alunos reproduzem e produzem, no ambiente escolar, práticas violentas presentes no conjunto da sociedade, estando estas ligadas às desigualdades sociais, aos conflitos e às situações de exclusão. Isso reforça a importância de entender como as realidades sociais, familiares e do lugar onde os alunos vivem influenciam o dia a dia escolar e as suas relações.

Portanto, é preciso entender a necessidade de repensar coletivamente o projeto educativo, valorizando os educadores como intelectuais e promovendo um ambiente escolar baseado em valores humanistas e éticos, bem como no respeito mútuo. Além de compreender que, para combater a violência nas escolas, é fundamental enfrentar a forma como essa instituição é, historicamente, moldada por políticas excludentes e práticas autoritárias (Patto, 2022), especialmente em contextos rurais, onde, historicamente, a educação é atravessada por processos de disputa que se expressam em desafios e carências vivenciadas pelas instituições para se manterem operantes.

Sob a esteira desse pensamento, é imprescindível pontuar que a maioria dos jovens apresentaram grande entusiasmo com a nossa volta, mas verbalizaram não

terem entendido o porquê a turma deles estava entre as escolhidas para dar continuidade às ações, já que eram *“alunos tão ruins”* (Discente 3, 2025).

Isso nos fez questionar acerca de como vem se dando a construção social e subjetiva do si nesse espaço pois, a partir disso, pode-se identificar a dificuldade em se auto reconhecerem como capazes de intervir na realidade social concreta, o que não surge de forma isolada, mas como reflexo dos discursos desqualificadores e práticas discriminatórias que afetam suas autoestimas e autopercepções, impedindo-os de se perceberem enquanto possíveis protagonistas.

Desse modo, percebe-se que a sociabilidade que se constrói em suas relações cotidianas é fragilizada e opera como um mecanismo que mina a mobilização desses sujeitos, que sofrem impactos em suas subjetividades, passando a perceber espaços de participação como algo que *“não é para eles”*. Essa articulação permite compreender que participar não é apenas uma escolha individual, mas uma possibilidade socialmente construída.

Outrossim, no tangente aos territórios, alguns alunos sinalizaram sofrerem com comentários referentes às suas casas e, quando questionados acerca de onde moravam, alunos que residiam em bairros contemplados por programas sociais de moradia, fizeram questão de afirmar categoricamente que seus pais compraram a casa em que moram, demonstrando o desejo de diferenciar-se daqueles que residiam em ocupações, constantemente nomeadas de *“invasões”* e alvo de chacota pelos demais. O mesmo se repetiu com os residentes das áreas do assentamento.

Portanto, é fulcral pontuar que o aspecto territorial era uma questão marcante entre os alunos que, por vezes, expressaram preconceitos de diferentes ordens, seja pela distinção entre moradia ocupada e comprada, que é permeada por uma percepção que associa ocupações a invasões e, por conseguinte, à criminalidade e marginalidade, encobrendo a luta pelo direito constitucional à terra e à moradia; seja pela valorização do urbano em detrimento ao campo.

Tal valorização associa o campo ao atraso e à carência, enquanto a cidade é vista como sinônimo de progresso, modernidade e oportunidades. Isso se dá em grande medida porque o urbano propaga significância ao sistema econômico capitalista, na medida que

A cidade é, particularmente, o lugar onde se reúnem as melhores condições para o desenvolvimento do capitalismo. O seu caráter de concentração, de densidade, viabiliza a realização com maior rapidez do ciclo do capital, ou seja, diminui o tempo entre o primeiro investimento necessário à realização

de uma determinada produção e o consumo do produto. A cidade reúne qualitativa e quantitativamente as condições necessárias ao desenvolvimento do capitalismo, e por isso ocupa o papel de comando na divisão social do trabalho (Sposito, 2000, p. 63).

Sob este prisma, há uma divisão espacial desigual e combinada existente entre a cidade e o campo. Essa cisão tende a produzir, entre crianças e jovens do campo, o desejo de sair do seu território e, por vezes, até mesmo a desvalorização simbólica daquilo que dele provém.

Desse modo, é crucial pontuar que os fatores destacados, ao mesmo tempo que fragilizam a construção das identidades socioculturais e a criação de vínculos territoriais e comunitários, limitando as possibilidades de participação social, também reforçam a importância de uma instituição educacional que busque a aplicação de uma educação contextualizada ao contexto territorial no qual está inserida, com um currículo que integre os conhecimentos e culturas locais, conforme orientam as diretrizes da Educação do/no Campo, para que assim possa se revelar um novo olhar sobre o território por meio da educação, transformando-o concretamente em um espaço de possibilidades e oportunidades aos olhos desses sujeitos.

Para mais, questões relacionadas ao currículo implementado pela mesma também ganharam destaque em função da dimensão territorial, haja vista que embora esteja localizada em um assentamento da reforma agrária e, portanto, em uma área rural, as falas de alguns educadores afirmavam a ausência de características do campo, pois, para eles, como a maioria de seus alunos não seria oriunda do assentamento, não possuíam vínculos com a terra. Frente a isso, questionavam a implementação dessa modalidade de ensino na unidade.

Estas colocações indicaram certo desconhecimento do que seria a Educação do/no Campo e a existência de uma percepção valorativa que hierarquizava a cidade em relação ao campo. Ao mesmo tempo levaram à reflexão sobre a complexidade daquele território que, considerando a perspectiva de Sposito (2006, *apud* Santos, 2017, p. 58), se forma pelo “compartilhamento, no mesmo território ou em micro parcelas territoriais justapostas e sobrepostas, de usos de solo, de práticas socioespaciais e de interesses políticos e econômicos associados ao mundo rural e ao urbano” e, como anteriormente mencionado, se caracteriza como um espaço periurbano, que mistura características do campo e da cidade, gerando paisagens e territórios híbridos marcados por intensos conflitos de uso do solo e vivenciando de modo particular os tensionamentos do encontro entre práticas rurais e valores urbanos (Souza; Martins, 2022; Souza, 2009).

Além disso, é vital responder esses apontamentos pautando que os princípios defendidos pela Educação do/no Campo também devem ser absorvidos pelas escolas urbanas porque eles colocam a realidade do aluno no centro do aprendizado e promovem uma formação crítica. E, ao basear-se na contextualização, participação, pertencimento e diversidade sociocultural, com vistas à emancipação humana, ajudam a romper com uma lógica puramente conteudista e universal, indo além da mera preparação para o mercado de trabalho, deslocando a educação de um lócus de subserviência exclusiva ao capital.

Retomando a exposição dos dados empíricos, durante uma conversa com os alunos que optaram por não participar do projeto implementado pela SEDUCT, alguns alegaram que realmente não queriam, outros que acreditavam não ter capacidade de estudar em outros lugares, *“então não adianta ir [às visitas]”* (Discente 4, 2025) e, por fim, alguns indicaram que não conseguiriam ir até o centro para estudar ou manterem a vaga de Jovem Aprendiz, pois tinham que *“trabalhar na roça”* (Discente 1, 2025). E, por isso, ficariam muito cansados e não dariam conta de tudo.

Já entre os alunos que optaram por participar das atividades promovidas pela SEDUCT, pode ser observado um movimento duplo: de acordo com as respostas registradas em uma das atividades realizadas na escola pela equipe multidisciplinar, aproximadamente 46% deles tinham a continuidade dos estudos como horizonte para o futuro, entendendo o investimento na escola como *“as sementes que plantariam hoje para colher futuramente”* (Discente 5, 2025). Já a outra metade, indicou *“não quero estudar, só quero o Jovem Aprendiz”* (Discente 6, 2025), outros acrescentaram que *“não quero fazer curso nenhum não, só arrumar um emprego”* (Discente 7, 2025), *“preciso arrumar um emprego para sair da roça logo, a escola só atrapalha”* (Discente 8, 2025).

O que pode ser constatado nas falas dos participantes é que alguns deles retratam o meio rural de forma estigmatizada, associando-o a um espaço atrasado e em oposição à cidade. Sob este prisma, percebeu-se que a atividade proposta pela SEDUCT foi atrativa para uma parcela significativa deles, pelo fato de verem-na enquanto uma possibilidade de dar materialidade ao desejo de sair do campo em decorrência desse suposto “subdesenvolvimento”, o que evidencia a ineficiência da instituição em incluir no currículo escolar questões que abordem as diversas possibilidades da vida no campo, proporcionando o sentimento de pertencimento à comunidade.

Em linhas gerais, a experiência também nos fez refletir sobre as contradições inerentes a inserção desses jovens no mercado de trabalho, uma vez que programas como o Jovem Aprendiz, podem muitas vezes representar uma esperança/possibilidade

única para os jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mas também é um programa que se constrói forjado pela lógica mercadológica, podendo acentuar o processo de inserção precarizada no mundo do trabalho.

Em continuidade, Siqueira (2014) enfatiza que o processo educacional, enquanto treinamento profissional, desempenha um papel significativo, embora indireto, tanto na produção de riqueza quanto na reprodução da ordem econômica e social. Nesse sentido, a autora sublinha que

[...] a educação tem como principal efeito mudar suas “habilidades” e conhecimentos; quanto mais uma pessoa estuda, maior sua habilidade cognitiva e maior sua produtividade; e a maior produtividade permite que a pessoa perceba maiores rendas e o capitalista aumente seu capital (Siqueira, 2014, p. 244).

Em consonância, Ribeiro (2019) expõe seu pensamento em torno da temática afirmando que, para se alcançar uma educação verdadeiramente emancipatória, é fundamental ampliar a formação do trabalhador além da mera capacitação profissional, garantindo o acesso a uma gama diversificada de conhecimentos socialmente construídos. Para mais, o autor destaca ainda a concepção do pensador Karl Marx, reiterando que o futuro da classe trabalhadora está intrinsecamente ligado à formação que se desenvolverá no futuro. Contudo, enquanto a escola refletir a estrutura de classes e a divisão social do trabalho da sociedade capitalista, ela tenderá a reforçar e manter a ordem social e econômica vigente.

Nessa mesma perspectiva, Ribeiro (2019) conclui, resgatando o pensamento de Gramsci, que as instituições escolares não devem ser hierarquizadas por classes sociais, mas proporcionar uma educação que contemple a todos os indivíduos em totalidade, não restringindo-os à formação profissional, pois embora essa seja importante na formação do trabalhador, não deve ser exclusiva. Nesse contexto, destaca-se a importância de considerar a integralidade humana, reconhecendo os sujeitos como seres sociais, não apenas como meros trabalhadores.

Em acréscimo, é imperativo pontuar que, durante o acompanhamento das atividades vinculadas ao projeto da Secretaria, também foi possível perceber a relação dos adolescentes com os novos espaços a eles apresentados. Na Obra do Salvador, pode-se ouvir comentários sobre o tamanho da cozinha e do refeitório, além de como era “*legal ter essas coisas onde se estuda*” (Discente 5, 2025). Esse momento esclareceu a importância e a falta de um refeitório na escola, para momentos de socialização, cooperação e interação entre os discentes.

Figuras 14, 15, 16 e 17: Alunos da Escola Municipal Carlos Chagas nos espaços de recreação e sociabilidade da Obra do Salvador.



Fonte: Arquivos NIJUP, 2025.

Além disso, pode-se apreender reações quanto às salas da instituição, por serem, segundo os jovens, arrumadas, limpas, espaçosas e possuírem ar-condicionado, o que fez com que ficassem eufóricos indicando que gostariam de estudar em um local assim.

Na segunda visita, houve um momento interessante com o Bibliotecário do SENAI, cujo discurso voltou-se à importância do conhecimento para o desenvolvimento humano. Quando perguntados sobre o contato deles com livros e bibliotecas, algumas meninas falaram que gostariam muito que tivesse uma na escola e os meninos responderam que nunca tinham ido a uma antes daquele momento.

Também foi perceptível como outros modos de interação incidem na vontade de participação por parte deles. Os educadores de ambas as instituições os escutaram bastante, incentivando que escolhessem a ordem das atividades a serem feitas e deixando-os livres para interagir entre si e com eles e, quando necessário,

admoestavam-os com temperança, sem levantar a voz ou expressar alguma ação violenta. Por conseguinte, em todos os momentos de interação, os adolescentes demonstravam estar empolgados, concentrados e prestando total atenção em tudo que estava sendo dito e feito, algo que não se repetia na escola com frequência.

Ainda durante essa interação, os alunos dividiram-se em duplas e trios, para trabalharem juntos, o que funcionou perfeitamente, com todos cooperando coletivamente, demonstrando ser possível tecer outras formas de convivência entre eles, algo pontuado por um professor da escola como impossível, pois *“o mundo das teorias é muito bonito, mas a prática é outra”* (Docente 1, 2025).

Nesse sentido, outro fator que chamou a atenção foi a incredulidade dos alunos presentes nessas visitas institucionais acerca do ingresso em ambas as instituições ser gratuito, verbalizando não acreditarem que algo público poderia ser *“bom”*.

Esses elementos destacados, encontram paralelo com algo que aconteceu durante a primeira oficina efetuada pela nossa equipe pois, quando perguntados acerca do que mais gostaram de fazer no ano anterior, listaram dinâmicas muito diferentes entre si e que apresentavam apenas um ponto em comum: todas foram escolhidas e construídas com eles ou a partir de seus gostos coletivos, em detrimento daquelas que foram levadas já previamente estruturadas pela equipe, sem suas intervenções.

Essas observações indicam que a escuta sobre os interesses desses jovens e o uso de metodologias participativas, em atividades mais dinâmicas e lúdicas, pode motivar os alunos a engajarem nas atividades propostas pela/na escola favorecendo um ambiente de cooperação. Isso indica a potencialidade que os alunos têm em superar o individualismo e valorizar as conquistas coletivas, o que torna possível a construção de outros horizontes de sociabilidade entre eles, com vistas à criação e fortalecimento de laços, o que é imprescindível para o enfrentamento das problemáticas postas não só no ambiente escolar como além dele.

Quanto ao apontamento de possíveis soluções às problemáticas por eles listadas, os alunos recorreram sobre a necessidade de lutarem por seus direitos, levantar recursos para melhorar a escola, pressionar o prefeito e demais autoridades competentes, ampliação das salas de aula, reformas na estrutura física da escola, distribuição adequada de uniformes e materiais escolares, asfaltamento da rua da escola – já que as crianças costumam se machucar ali –, distribuição de absorventes e itens de higiene pessoal para os estudantes, abertura de concursos públicos para professores do campo, rotas de ônibus exclusivas para crianças e adolescentes que

funcionem em horários adequados à grade escolar e estabelecimento de diálogos entre os alunos com a diretoria e os professores.

Ante ao exposto, há de se pontuar ainda importantes conquistas associadas ao trabalho conduzido, que tiveram início no ano de 2024 e continuaram entre 2025 e 2026. Podemos citar como exemplos, a efetivação de uma grande obra na escola e também a aprovação de sua ampliação, a formação continuada e capacitação do corpo docente visando contribuir para a implementação dos fundamentos da Educação do/no Campo, a melhoria em alguns aspectos da estrutura física para os alunos como a aquisição de tendas e bebedouros, além da colaboração para formação e fortalecimento de laços entre os estudantes, algo antes visivelmente fragilizado.

Todo trabalho despendido para sistematizar as demandas, problemáticas e possíveis soluções sugeridas pelos estudantes foi essencial para iniciarmos um movimento de tentar incorporar suas reivindicações na discussão das obras e expansão da escola, na qual atuamos ativamente acompanhando e exercendo pressão para seu andamento e conclusão.

Figuras 11, 12 e 13: Obras e movimento de ampliação efetuadas na unidade escolar.





Fonte: Arquivos NIJUP, 2025.

Em resposta às solicitações por um local onde fosse possível praticar esportes e ter momentos de socialização, essa incorporação também foi levada pela equipe na mobilização pela concessão de um terreno pelo INCRA, através do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), para construção de uma quadra/espço que pudesse ser aproveitado também para realização de atividades, oficinas e projetos vinculados à Educação do/no Campo, conforme a instrução normativa nº 107/2021, que define os

critérios para a destinação de bens e imóveis públicos dentro de projetos de assentamento de reforma agrária.

Nesse sentido, a concretização dessa iniciativa também tem como horizonte possibilitar a realização de atividades da agroecologia no ambiente escolar, entendendo que essa introdução vai além do aprendizado agrícola voltado somente ao trabalhador rural, mas constitui-se enquanto uma ferramenta de transformação social e ambiental, tendo em vista que a Educação do/no Campo tem diretrizes universais, contanto com um projeto pedagógico que valoriza os saberes da terra, sendo importante para a sociedade como um todo, ao defender o respeito à natureza, uma alimentação saudável e a valorização do espaço cuidado. Além disso, como já mencionado, entende-se que todas as escolas precisam ter não só essas noções, mas também a valorização do espaço onde elas estão localizadas.

Com vistas à incorporação da participação desses sujeitos nos processos institucionais, ainda que não tenha sido possível a implementação do Grêmio Estudantil, a equipe procurou, visando a transformação da escola em um espaço mais democrático, dinâmico e participativo, agregar suas opiniões no assessoramento à reformulação do PPP, considerando esse movimento como essencial para o fortalecimento da Educação do/no Campo, uma vez que pode reunir e consolidar demandas e necessidades de diferentes atores do contexto escolar.

Nessa mesma direção, outra frente de trabalho foi o suporte à direção no tangente às formas de aplicar os recursos financeiros dispostos pela escola, que não estavam sendo utilizados e seriam perdidos. Tais ativos correspondiam a diferentes ações do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): o PDDE Equidade, direcionado para melhorar a infraestrutura escolar, através de recursos para água, saneamento e reformas para salas de recursos multifuncionais em escolas rurais, indígenas e quilombolas (Brasil, 2024); e o PDDE Qualidade, focado em melhorar a qualidade do ensino com recursos para infraestrutura e material pedagógico (Brasil, 2021).

Outrossim, participamos de duas audiências públicas, a primeira com a Defensoria Pública e a segunda, junto ao Instituto Municipal de Trânsito e Transportes (IMTT), o departamento de transporte em Campos dos Goytacazes, ambas apresentaram como pauta a melhoria do manejo dos horários do transporte público, buscando tornar possível a aplicação correta da carga horária na escola e também para beneficiar a mobilidade de toda a população residente na localidade.

Insta destacar que tal movimentação constituiu-se enquanto essencial no contexto experienciado, uma vez que a problemática da política de transporte público

se apresentou tanto para os profissionais atuantes na unidade quanto para os alunos e suas famílias, aparecendo de diferentes formas ao longo da ação extensionista.

Em conversa realizada com um dos fiscais do Terminal Rodoviário Roberto Silveira, fomos informados que havia três ônibus destinados ao itinerário Mundéus x Centro e vice-versa, com rotas fixas em horários espaçados. O fiscalizador comunicou que essa dinâmica seria necessária, pois possibilitaria acumular a quantidade de pessoas para compensar a viagem. Contudo, essa limitação influenciava diretamente na mobilidade da comunidade campesina, considerando que aqueles que necessitam do transporte público não podem locomover-se no horário que precisam ou desejam, fazendo com que tenham que sair com muita antecedência para chegarem aos seus destinos e, no momento do retorno, ou permanecerem por um espaçamento de tempo exorbitante aguardando pelo próximo horário de saída do transporte ou terem que ficar pouquíssimo tempo nos compromissos para poderem retornar aos lares.

Isso ficou evidente quando, durante a finalização da primeira visita institucional conduzida pela SEDUCT, foi revelado aos adolescentes que eles teriam a oportunidade de realizar uma entrevista para concorrerem a duas vagas no cargo de Auxiliar Administrativo na Usina Nova Canabrava, pelo Programa Jovem Aprendiz. Treze deles optaram por participar do processo de entrevistas, que estava programado para ocorrer no mesmo dia, mas acabou não acontecendo em decorrência de uma situação emergencial.

Desse modo, todos foram surpreendidos com o reagendamento para a sexta-feira daquela mesma semana, pois teriam que ir sozinhos, haja vista que a data seria durante um recesso escolar e, portanto, nem a escola, nem a SEDUCT poderia providenciar a locomoção dos jovens. Isso fez com que inúmeras reclamações acerca da situação do transporte público no município emergissem.

No retorno à escola, quinze dias depois, descobrimos que dois alunos conseguiram as vagas, porém mais da metade entre aqueles que se prontificaram, não conseguiu comparecer às entrevistas, já que eles precisaram se organizar em um grupo para irem juntos de ônibus sob supervisão da mãe de um deles, tendo que vista que todos ainda estão na menor idade. Alguns deles justificaram a ausência com o fato de que o ônibus em questão chegaria horas antes da atividade e a volta seria muito tarde, tomando o dia inteiro deles, o que os impediria de conseguir realizar suas tarefas diárias no campo.

Aqueles que compareceram, manifestaram que foram de ônibus até o Terminal e, de lá, seguiram a pé até a localidade, demorando cerca de 30 minutos, devido a

superlotação dos transportes no centro da cidade. Por esse motivo, indicaram que mesmo sabendo a importância de vivenciar a experiência de uma troca no mercado de trabalho, todo o esforço não valeu a pena por atrapalhar substancialmente suas rotinas de trabalho.

Salienta-se também que, durante as idas a campo, no avançar do trajeto até a escola, os pesquisadores puderam observar jovens frequentemente vencidos pela sonolência e/ou cansaço, apoiando as cabeças nas janelas do veículo durante todo o caminho. Um jovem cursando o Ensino Médio, nos contou que fazia aquilo todos os dias, devido ao cansaço extremo de sua rotina, uma vez que ele e os amigos têm que sair durante a madrugada para conseguir chegar à escola que frequenta no centro.

Outro momento que evidenciou a importância dessa pauta foi durante uma das atividades promovidas pela SEDUCT, onde ocorreu um depoimento de duas ex-alunas da escola, a partir da vontade de narrarem suas primeiras experiências como alunas no IFF. Elas contaram sobre o curso técnico que estavam cursando, mas também sobre os desafios enfrentados devido ao transporte público e que dificultam sua permanência na instituição.

Além disso, muitos professores lá atuantes também dependem do transporte público municipal, algo que inviabiliza a manutenção da carga horária mínima (4 horas diárias) prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 11.274/2006), uma vez que os ônibus disponíveis chegavam diariamente, no período da manhã, às 8h e retornavam para o centro às 11h e 30min e, no período da tarde, chegavam às 14h e 10min e retornavam às 16h e 30min. Nesse sentido, o alunado era prejudicado diariamente em, no mínimo, 30 minutos, redução que, ao final do ano letivo, totalizava a perda de aproximadamente 100 horas de aula por ano, pois esse cenário fazia com que a condução da última aula da grade diária ocorra apenas em situações excepcionais.

Adicionalmente, a bolsista também trabalhou na construção de dois jogos lúdicos sobre a Educação do/no Campo para serem utilizados com jovens e infantes na XI Semana Nacional de Ciência e Tecnologia no Jardim São Benedito e no XX Encontro Sem Terrinha em Campos dos Goytacazes – parte da Jornada Nacional Sem Terrinha –, o qual reuniu crianças de assentamentos e acampamentos da reforma agrária da região norte fluminense para realização de atividades pedagógicas, como plantio de mudas de espécies nativas, pintura, musicalidade, alimentação saudável e brincadeiras.

Figuras 18 e 19: Jogo criado para o XX Encontro Sem Terrinha, em Campos dos Goytacazes.



Fonte: Arquivos NIJUP, 2025.

Figuras 20 e 21: Jogo criado para a XI Semana Nacional de Ciência e Tecnologia no Jardim São Benedito.



Fonte: Arquivos NIJUP, 2025.

No que concerne ao fortalecimento da relação escola-comunidade, comparecemos em uma ação de saúde do Programa de Assistência aos Assentamentos

e Quilombolas (PAAQ), na qual familiares dos alunos estiveram presentes. Nela, foi montada uma mini exposição com os feitos do nosso projeto na escola, para promover uma aproximação com aqueles que estavam no entorno da escola e compreender o que achavam sobre determinados assuntos referentes à ação que estava ocorrendo.

O pai de um aluno do 2º ano contou conhecer o MST e o projeto desenvolvido na escola por conta do filho, quando perguntado sobre o que achava da ação que estava acontecendo naquele dia, contou que era a primeira vez que via algo assim na escola. Sobre o conceito de Educação do/no Campo, contou que não conhecia, mas achava interessante isso ser trazido para o espaço escolar.

Conversamos também com a avó de um aluno do 4º ano, que comentou entender a escola como uma instituição que tem a possibilidade de propiciar um futuro melhor para o neto. Em contraponto, a mãe e tia de um dos meninos do 5º ano, criticaram bastante a escola, dizendo que achavam seu ensino ruim e que, para elas, ir a escola não ajuda as crianças a enxergarem um futuro com oportunidades, exemplificando que o filho mais velho, de 17 anos, parou de estudar para trabalhar com o pai e que ele *“vive dizendo que não tem futuro com os estudos daqui”* (Familiar 1, 2025).

Em linhas gerais, poucas famílias compareceram à escola. E, ainda que os presentes tenham comentado que essa foi uma ação pontual, reconheceram que ela promoveu o contato com atendimentos que são de difícil acesso em áreas periféricas do município. Diversos podem ser os motivos para a ausência dos responsáveis, desde a dificuldade de acesso à escola, até a indisponibilidade de horário devido a outras responsabilidades e trabalho.

É imprescindível ressaltar a importância da frequência de ações como esta que aglutinam diversos serviços de saúde, não somente para as crianças, mas para a comunidade escolar como um todo, pois possibilitam a integração entre responsáveis e comunidade-escola, bem como promovem assistência em Saúde para esses sujeitos, garantindo a democratização do acesso a esse direito constitucional.

Por fim, salienta-se um episódio vivenciado na última visita à instituição. Nele, a bolsista percebeu uma movimentação e foi até os alunos que estavam brincando de luta com alguns pregos da obra de ampliação da escola. Quando perguntados sobre onde conseguiram as pequenas ferramentas, eles a levaram até os fundos, passando sem grande dificuldade pelas estruturas metálicas de *metalon* que separavam a área aberta ao público do local reservado às obras em curso. Lá, contaram que iam até o local, pois

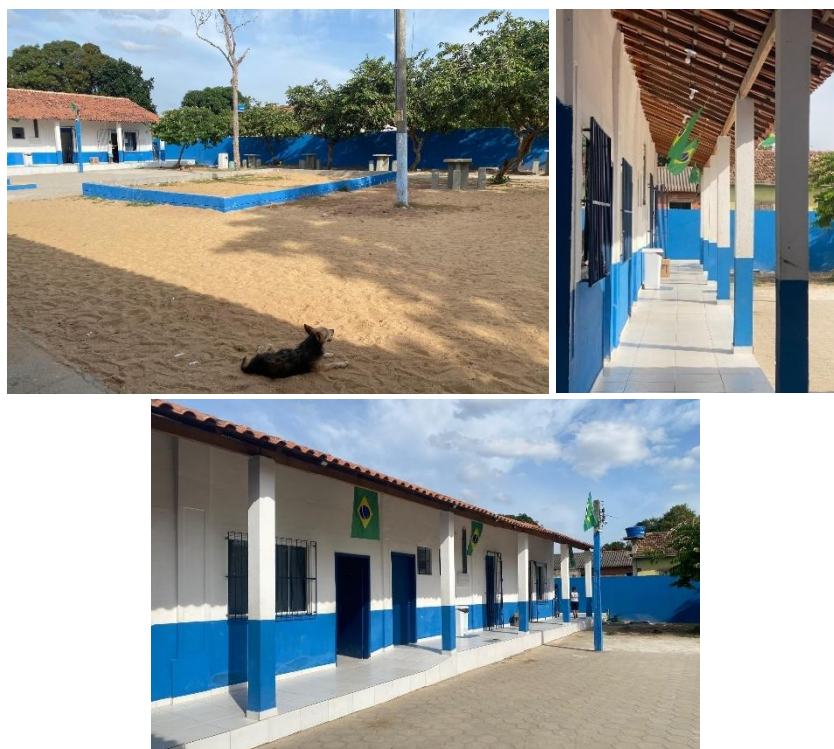
queriam acompanhar o andamento da obra, já que *“ninguém conta pra gente, né, aí entramos pra vê”* (Discente 1, 2025) e, por isso, não sabiam o que estava em construção.

Figuras 22 e 23: Registros Fotográficos efetuados pelos alunos no momento da integração descrita acima.



Fonte: Arquivos NIJUP, 2025.

Figuras 24, 25 e 26: Área reformada da escola.



Fonte: Arquivos NIJUP, 2026.

Figuras 27, 28, 29, 30 e 31: Novas locações da escola, pós-ampliação.



Fonte: Arquivos NIJUP, 2026.

Destarte, pontua-se que os esforços despendidos em todos os feitos descritos buscaram garantir, em todos os espaços ocupados, os direitos do alunado, sempre apresentando e reapresentando suas demandas, sem deixar que a reflexão construída junto a eles até então se perdesse nos processos decisórios.

Isto posto, é correto afirmar que as ações realizadas e acompanhadas refletiram em uma maior participação do alunado nas atividades escolares, dando voz a ele e permitindo que suas demandas e sugestões fossem levadas em consideração nas resoluções da gestão escolar, ainda que os sujeitos em questão não pudessem estar fisicamente presentes no palco das deliberações. No entanto, não foi uma prática incorporada pela escola que, com a finalização do projeto, não envolveu os alunos nos processos de mudanças que estavam por acontecer na escola, a começar pela obra.

No entanto, cumpre destacar o bom relacionamento estabelecido com a Secretaria parceira. Ao longo da execução do projeto, a comunicação entre as equipes ocorreu de forma colaborativa, o que favoreceu o alinhamento das ações e foi um elemento estratégico importante para o alcance dos objetivos propostos, frente às intercorrências vivenciadas em seu desenvolvimento.

Também é importante pontuar que a participação da SEDUCT contribuiu de maneira decisiva para a transformação das demandas identificadas nos resultados concretos aqui expostos. Seu apoio possibilitou a ampliação de iniciativas voltadas ao contexto da modalidade escolar ao promover a implementação de novos projetos e fortalecer as ações já existentes, potencializando seus impactos e fortalecendo a articulação entre a produção acadêmica e a implementação de políticas e ações educacionais.

Por fim, considerando a importância de registrar e socializar o conteúdo das atividades recreativas e lúdicas utilizadas pelo Núcleo para tornar os processos de pesquisa mais envolventes, significativos e divertidos para a faixa-etária aqui colocada sob holofotes, foi produzido um caderno de metodologias participativas, contendo e destrinchando as particularidades das metodologias utilizadas. Uma vez publicado, o livro poderá influenciar o desenvolvimento de metodologias participativas e fomentar a escuta tanto de adolescentes quanto de crianças na condução de pesquisas, bem como na formulação de políticas públicas em todo o Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que no desenvolvimento das atividades propostas foi possível promover espaços de diálogo, escuta e intervenção que responderam às demandas identificadas. Além disso, também é possível destacar que a questão norteadora do projeto foi respondida, pois averiguou-se que a participação ativa dos estudantes fortalece a implementação da Educação do/no Campo ao apresentar as bases necessárias para transformar a escola em um espaço democrático onde o currículo e as decisões institucionais passam a refletir a articulação entre os modos de vida, o trabalho e os saberes locais, respeitando as identidades e demandas dos múltiplos sujeitos que compõem a vivência no campo.

Em resumo, atestou-se que os espaços coletivos criados com o alunado funcionam como uma ferramenta de *práxis*, onde a reflexão crítica dos estudantes sobre suas vivências é incorporada aos processos decisórios da gestão, tornando a Educação do/no Campo uma realidade viva e não apenas um conjunto de diretrizes teóricas.

Ademais, ao reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas de sua própria formação, propostas como a colocada pela pesquisa contribuem para a luta pelo rompimento com modelos homogêneos de escolarização, reafirmando a necessidade de um currículo contextualizado, práticas pedagógicas participativas e uma gestão democrática comprometida com o incentivo de que a escola deixe de ser um espaço apartado da comunidade.

É correto asseverar que os resultados também contribuíram para desvelar as possibilidades de implementação efetiva das diretrizes da Educação do/no Campo na escola, auxiliando os alunos na construção de seu senso de coletividade e pertencimento, incidindo diretamente na constituição de uma identidade coletiva entre os envolvidos. Contudo, ainda são muitos os desafios colocados que precisaram ser enfrentados pela nova gestão escolar empossada no ano de 2026.

A experiência registrada também tem potencial para servir como base para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e participativas, podendo ser adotada por outras unidades escolares localizadas em áreas rurais e em outros municípios, evidenciando assim a importância de Campos dos Goytacazes para a região norte-noroeste fluminense.

Por outro lado, os dados empíricos coletados na aproximação com o campo revelaram que os princípios da Educação do/no Campo são constantemente tensionados pela realidade concreta vivenciada, uma vez que a unidade escolar em

questão se encontra inserida em um território de lutas, marcado por desigualdades históricas, precarização estrutural e múltiplas expressões de violência. Ao mesmo passo, que evidenciaram diferentes possibilidades de articulação entre a escola e atores externos em prol da construção de um espaço mais digno que atenda às necessidades político-pedagógicas da modalidade de ensino voltada às populações rurais.

Por isso, mediante o convívio direto com o ambiente estudado, é possível identificar a necessidade de desenvolver trabalhos de enfrentamento às problemáticas emergentes, especialmente no que se refere às expressões de violência da/na escola e à rotatividade docente, bem como traçar caminhos que defrontem a fragilidade do vínculo família-comunidade-escola e que possam gerar novas formas de aproximação com esses outros atores.

Foi observado também que, fora da ação extensionista, não havia abertura à participação dos estudantes, tampouco um trabalho realizado pela escola para envolvê-los nos processos de tomada de decisões. Por isso, tivemos um papel importante ao, minimamente, levar às problemáticas, demandas e soluções apontadas pelos alunos para as reuniões do processo das obras de ampliação, do uso de recursos, de reformulação do PPP e contribuição para a pauta de gestão da chapa para direção que foi formada, tentando fazer com que esse processo pudesse ser mais participativo através do reforço aquilo que foi apreendido junto ao alunado.

Isto posto, é preciso sugerir para abordagens futuras, realizadas pela nova gestão da escola ou por novos projetos de extensão, que deem continuidade ao trabalho realizado de modo a criar espaços permanentes de escuta, diálogo, deliberação e participação, conforme iniciado pela ação extensionista aqui exposta, sempre tendo em vista que a democratização da escola não se restringe à ampliação do acesso ou da permanência do alunado, mas necessita envolver a construção de práticas pedagógicas que os reconheça como participantes ativos da produção do conhecimento.

Destarte, é válido destacar que as alterações realizadas no decorrer da execução do projeto não descaracterizam os objetivos da extensão; pelo contrário, fortaleceram o reconhecimento e compreensão de que a realidade não é estática, mas sim caracterizada por um estado perpétuo de movimento, transformações e conflitos. E, portanto, as instituições, incluindo as escolas, são produtos de um tempo específico, se constituindo através de contradições e tensionamentos.

Assim, sublinha-se também que o projeto contribuiu substancialmente para a formação de discentes do curso de Serviço Social, aproximando-os da dimensão investigativa da profissão, além de capacitá-los técnica e politicamente para atuar em

programas e projetos destinados ao público infanto-juvenil, especialmente os desenvolvidos no espaço escolar, ao estimular análises críticas concernentes à política educacional, assim como o conhecimento das legislações e normas que a regem.

Além disso, também permitiu aos discentes envolvidos desenvolver habilidades de comunicação e trabalho em equipe, assim como apreender mais aprofundadamente a categoria da *práxis*, invocada para pensar a articulação entre a teoria e prática, relação amplamente debatida ao longo de todo processo formativo.

Em suma, mesmo ante as adversidades enfrentadas, é viável declarar que a iniciativa reafirmou a importância do investimento no reconhecimento e valorização dos sujeitos do campo em sua diversidade e memória social, proporcionando debates, incentivando a participação e o sentimento de pertencimento entre os estudantes, deixando claro que o que se deseja é que a educação não funcione como um mecanismo de expulsão das populações rurais para as cidades, mas que ofereça atrativos para que os jovens e suas famílias desejem permanecer e prosperar no meio rural.

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Por fim, cabe destacar que a pesquisa aqui desenvolvida já teve parte de seus dados e resultados divulgados em eventos acadêmicos, sendo expostos através das seguintes produções científicas:

A) Título: Ações de Fortalecimento da Educação Básica no Campo: a experiência em uma escola municipal da área rural de Campos dos Goytacazes-RJ.

Autores: José Fernandez Vailati, Juliana Thimóteo Nazareno Mendes, Nikole Vitória Carvalho da Silva de Brito, Paulla Viana Machado e Pyllar Boordot Souza Sant'Ana.

Modalidade: Resumo Expandido.

Evento: Seminário "Serviço Social na Educação Básica: relatos de uma profissão necessária" - CRESS RJ.

Local: Online.

Data: 30 de junho e 01 de julho de 2025.

Resumo: O resumo relata a experiência do NIJUP/UFF na Escola Municipal Carlos Chagas, em Campos dos Goytacazes-RJ. O trabalho evidencia os desafios da implementação da Educação do Campo, como precariedade estrutural, ausência de diretrizes específicas, distorção idade-série e violências diversas. As ações desenvolvidas com metodologia participativa incluem oficinas, formações junto aos docentes e apoio psicossocial aos alunos. Destaca-se a importância da efetivação da Lei 13.935/2019, com

atuação interdisciplinar de Psicologia e Serviço Social, para garantir inclusão, permanência escolar e valorização da identidade do campo.

B) Título: PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL NA ESCOLA DO CAMPO: Relato de uma Experiência de Pesquisa-Extensão no Norte Fluminense.

Autores: Pyllar Boordot Souza Sant'Ana, Deborah Theodoro da Silva, José Fernandez Vailati e Juliana Thimóteo Nazareno Mendes.

Modalidade: Trabalho Completo.

Evento: I Seminário Nacional Ciclos Geracionais: perspectivas interdisciplinares para a proteção social de crianças, adolescentes, jovens e idosos.

Local: Universidade Federal Fluminense (UFF Campos).

Data: 27, 28 e 29 de maio de 2026.

Resumo: A Educação do Campo surgiu como uma resposta à necessidade de Educação para as famílias residentes nas áreas rurais. Entende-se como elemento-chave para efetivação dos princípios por ela elencados, a necessidade do alinhamento com processos participativos que promovam o protagonismo dos sujeitos do campo. Desse modo, o presente trabalho busca expor e refletir sobre os limites e possibilidades para a implementação das diretrizes que preconizam a Educação do Campo, a partir de uma experiência de pesquisa e extensão em uma escola rural no município de Campos dos Goytacazes-RJ. Através de oficinas lúdicas e participativas realizadas com crianças e adolescentes, identificaram-se obstáculos estruturais, objetivos e subjetivos no ambiente escolar, que dificultam a efetivação do preconizado, mas também potencialidades fundamentadas no protagonismo dos sujeitos que o compõem.

C) Título: Expressões da violência no espaço escolar: reflexões a partir de uma experiência vivenciada com adolescentes na Escola Municipal Carlos Chagas.

Autores: Tiago Thomaz Silvério Pinto, Nikole Vitória Carvalho da Silva de Brito, Pyllar Boordot Souza Sant'Ana, Fernanda Tosetto Dos Santos e Juliana Thimóteo Nazareno Mendes.

Modalidade: Resumo.

Evento: XVII Congresso Fluminense de Iniciação Científica e Tecnológica (CONFLICT) e X Congresso Fluminense de Pós-Graduação.

Local: Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

Data: 07 a 11 de julho de 2025.

Resumo: O trabalho em questão buscou refletir sobre as configurações territoriais, sociais e familiares dos alunos da Escola Municipal Carlos Chagas que residem no Assentamento Zumbi dos Palmares e nas comunidades do seu entorno, reconhecendo a escola como espaço de expressão e reprodução de violências evidencia a urgência de entender sua complexidade e multidimensionalidade, para que se possa formular ações eficazes ao enfrentamento dessa problemática.

D) Título: Fomento ao protagonismo juvenil e comunitário no contexto rural: uma ação com os jovens e adolescentes da Escola Municipal Carlos Chagas em Campos dos Goytacazes-RJ.

Autores: Pyllar Boordot Souza Sant'Ana, Nikole Vitória Carvalho da Silva de Brito e Juliana Thimóteo Nazareno Mendes.

Modalidade: Resumo.

Evento: XVII Congresso Fluminense de Iniciação Científica e Tecnológica (CONFLICT) e X Congresso Fluminense de Pós-Graduação.

Local: Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

Data: 07 a 11 de julho de 2025.

Resumo: O trabalho apresentou dados preliminares da ação extensionista conduzida na Escola Municipal Carlos Chagas, realizada pelo NIJUP/UFF, focando no processo construído até de então de fomento ao protagonismo juvenil e comunitário.

E) Título: Fomento ao protagonismo juvenil no contexto rural: uma ação com os adolescentes da Escola Municipal Carlos Chagas em Campos dos Goytacazes-RJ.

Autores: Pyllar Boordot Souza Sant'Ana e Juliana Thimóteo Nazareno Mendes.

Modalidade: Resumo.

Evento: XVIII Congresso Fluminense de Iniciação Científica e Tecnológica (CONFLICT) e X Congresso Fluminense de Pós-Graduação.

Local: Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

Data: 25 a 29 de maio de 2026.

Resumo: O trabalho expôs os resultados obtidos pela pesquisa, objetivando pensar como a educação nas escolas do campo é historicamente marcada por tensionamentos e disputas e discutir a participação democrática e o protagonismo juvenil nos processos decisórios escolares, apresentando como o projeto desvelou possibilidades para a implementação efetiva das diretrizes da Educação do/no Campo.

F) Título: VIOLÊNCIAS NAS E DAS ESCOLAS: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ.

Autores: Fernanda Tosetto Dos Santos, Pyllar Boordot Souza Sant’Ana, Juliana Thimóteo Nazareno Mendes e Beatriz Corsino Pérez.

Modalidade: Resumo expandido.

Evento: I Seminário Nacional do ONVE (Observatório Regional da Violência contra Educadoras/es).

Local: Universidade Federal Fluminense (UFF Niterói).

Data: 24 e 26 de novembro de 2025.

Resumo: No qual foram apresentados os resultados iniciais do projeto de pesquisa-extensão desenvolvido na escola, com o objetivo de fortalecer os princípios da Educação do Campo e compreender as diferentes manifestações de violência presentes no contexto. O trabalho buscou defender que tais expressões são resultado tanto das desigualdades e conflitos sociais quanto das próprias dinâmicas produzidas no interior da escola, evidenciando a necessidade de repensar coletivamente o projeto educativo para construir uma escola mais democrática, acolhedora e emancipatória, especialmente nos territórios rurais.

G) Título: VOZES DO TERRITÓRIO: TENSÕES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UM ASSENTAMENTO NO NORTE FLUMINENSE.

Autores: Fernanda Tosetto Dos Santos, Pyllar Boordot Souza Sant’Ana, Juliana Thimóteo Nazareno Mendes e Beatriz Corsino Pérez.

Modalidade: Resumo Expandido e, posteriormente, transformado em artigo completo para ser publicado na revista Cadernos do Desenvolvimento Fluminense.

Evento: II Seminário de Estudos sobre o Estado do Rio de Janeiro (II SEERJ).

Local: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ (campus Maracanã).

Data: 24 e 26 de novembro de 2025.

Resumo: A Educação do Campo nasce da reivindicação pelo direito à educação em regiões rurais, historicamente marcadas pelos menores índices de escolaridade, que valorize os saberes camponeses articulados às realidades dos territórios. Nesse contexto, o artigo visa refletir sobre como os princípios dessa modalidade são tensionados pela realidade concreta a partir da experiência em uma escola, ao mesmo tempo que analisa as ações empreendidas para sua efetivação, como a articulação com o poder público, com o MST e a participação da comunidade escolar. Utilizamos como

metodologia, a análise das oficinas participativas realizadas em 2024 e 2025, envolvendo cerca de 500 discentes, docentes e gestores em uma escola municipal localizada no maior assentamento do estado do Rio de Janeiro, em Campos dos Goytacazes, para conhecer suas principais demandas e dificuldades. A partir dessa experiência desenvolvida, pode-se evidenciar que, apesar dos desafios relacionados à precariedade estrutural e à violência na/da escola, o ambiente escolar pode deixar de reproduzir exclusões e tornar-se um espaço de participação infanto-juvenil, de fortalecimento comunitário e transformação social, reafirmando assim a urgência em consolidar a Educação do Campo como direito e prática emancipatória.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALBERT, Évelin. Escola democrática: um olhar atento para o diálogo e para a escuta. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 62, 2021. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5703/3618>. Acesso em: 13 jul. 2025.

ALMEIDA, Érica Terezinha Vieira de. Conflitos e lutas sociais na Região de Campos dos Goytacazes no século XXI: considerações preliminares. In: Seminário de Integração Regional, 17., 2018, Campos dos Goytacazes. **Anais**. Campos dos Goytacazes: Universidade Candido Mendes, 2018. Disponível em: <https://seminariodeintegracao.ucam-campos.br/wp-content/uploads/2018/12/ARTIGO-PARA-UCAM-2018.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2026.

ARROYO, Miguel Gonzales. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? In: 40 ANOS: Educação & Sociedade Seção Comemorativa. Campinas: **Centro de Estudos Educação e Sociedade** – CEDES, v.39, nº. 145, out.-dez., 2018. p. 1098-1117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/iZgN9bxbKPr8m5SKrNCQr5f/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Distrito Federal: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente: **Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**.

_____. **Instrução Normativa nº 107, de 18 de outubro de 2021**. Dispõe sobre critérios e procedimentos administrativos para a destinação de bens públicos imóveis existentes em Projetos de Assentamento de Reforma Agrária, sob o domínio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA ou da União. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 out. 2021. Disponível em:

<https://sinoreggoias.com.br/wp-content/uploads/2022/01/INSTRU%C3%87%C3%83O-NORMATIVA-N%C2%BA-107-DE-18-DE-OUTUBRO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2025.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42348-pl.html>. Acesso em: 02 dez. 2025.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/educacao-no-campo.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2026.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021.** Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 set. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-15-de-16-de-setembro-de-2021>. Acesso em: 02 dez. 2025.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 17, de 15 de agosto de 2024.** Dispõe sobre as orientações, diretrizes, objetivos e beneficiários do Programa Dinheiro Direto na Escola Equidade – PDDE Equidade, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, às escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2024/resolucao-no-17-de-15-de-agosto-de-2024>. Acesso em: 02 dez. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo:** traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4). Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2026.

CAMPOS DOS GOYTACAZES. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano e Social. **Plano Municipal de Assistência Social 2022-2025**. Campos dos Goytacazes (Rio de Janeiro), 2022.

CASTRO, Lucia Rabello de; TAVARES, Renata. Direitos geracionais e ação política: os secundaristas ocupam as escolas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e237291, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/sgfWP6sHT7SYzQRcN5xhcYm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2026.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras**, [S. l.], v. 23, n. 42, p. 196–215, 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/15814>. Acesso em: 12 jul. 2026.

CHASSOT, Carolina Seibel; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica: relato de uma pesquisa em associação. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 30, e181737, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/psoc/a/qjPGZF9b6HYJ56mDsB34yCq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2025.

COSTA, Antonio Carlos Gomes; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD, 2001.

CROWLEY, Peter. **Participación infantil: Para una definición del marco conceptual**. In: B. A. Verazzi & R. Benes (Orgs.), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de convención sobre los derechos del niño: Visiones y perspectivas* (p. 9-16). Bogotá: UNICEF, 1998. Disponível em:
https://www.sename.cl/wsename/otros/participacion_2013/Documentos_bibliograficos/nuevos/la%20participaci%C3%B3n%20de%20NNA%20en%20el%20contexto%20de%20la%20Convenci%C3%B3n.pdf. Acesso em:

DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 26, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/3rBtV9HvsS3RhdQRgTXV67S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2026.

FARIAS, Maria Isabel. Educação do/no Campo, um território em disputa: avanços e conquistas. **Revista Nera**, [s. i.], n. 30, p. 188–204, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/2878>. Acesso em: 16 jul. 2026.

FERNANDES, Natália. **Infância Direitos e Participação**: Representações, Práticas e Poderes. Porto: Afrontamento, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed.. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIUGLIANI, Camila; CESA, Katia Teresa; FLORES, Eliane Maria Teixeira Leite; MELLO, Vânia Roseli de; ROBINSON, Patrícia Genro. A escola como espaço de participação social e promoção da cidadania: a experiência de construção da participação em um ambiente escolar. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 44, n. esp. 1, p. 64-78, 2020.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/CsNW46x3dHLFDSgLDFH4FLB/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 13 jul. 2026.

GOMES, Bruno do C.. Análise histórica da Agricultura em Campos dos Goytacazes: ameaças e oportunidades à diversificação. Orientador: Samuel Alex Coelho Campos. 2020. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)** – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, 2018. 48 f.. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/28532>. Acesso em: 20 mar. 2025.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Ciclo de seminários sobre o meio rural e educação**. Meio Rural e Educação. Notas de Seminários I. Rio de Janeiro: Achiamé/ANPED/CNPq, 1981.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE. 2022.

LIMA, Viviane C. S.; RIBEIRO, Janaina da S.; VIANNA, Marcelo C.. Os (des)lugares da educação do campo: o caso da escola municipal de Morangaba em Campos dos Goytacazes (RJ). **Anais VII CONINTER**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:

[https://www.even3.com.br/anais/viiconinter2018/112351-os-\(des\)lugares-da-educacao-do-campo--o-caso-da-escola-municipal-de-morangaba-em-campos-dos-goytacazes-\(rj\)/](https://www.even3.com.br/anais/viiconinter2018/112351-os-(des)lugares-da-educacao-do-campo--o-caso-da-escola-municipal-de-morangaba-em-campos-dos-goytacazes-(rj)/). Acesso em: 15 mar. 2025.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 32, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/Mh9xtFsGCs6HRpCWWM5XhVL/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 14 jul. 2026.

MACHADO, Marília Novais da Mata. Práticas psicossociais: pesquisando e intervindo. Belo Horizonte: **Edições do Campo Social**, 2004.

MELO, Máximo Luiz V. de.. Conselho escolar: o legítimo gestor escolar. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 49, 2023. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/49/conselho-escolar-o-legitimo-gestor-escolar>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MENDES, Juliana Thimóteo Nazareno. A pesquisa sobre criança e adolescente no Serviço Social. In: GÓIS, João Bôsko Hora; SOUZA, Sidimara Cristina (org.). **Serviço Social e Pesquisa**. Curitiba: CRV, 2021.

MENDES, Juliana Thimóteo Nazareno; PÉREZ, Beatriz Corsino; VIANNA, Marcelo Cavalcanti. A Educação do Campo em Movimento no Assentamento Zumbi Dos Palmares-RJ. **Serviço Social em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2025. Disponível em: <https://revista.uemg.br/serv-soc-debate/article/view/9267>. Acesso em: 17 jul. 2026.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método em Marx. São Paulo: **Expressão Popular**, 2011.

OLIVEIRA, Damião Bezerra; FORTUNATO, Izan Rodrigues de Souza; ABREU, Waldir Ferreira de. Aproximações entre Paulo Freire e Theodor Adorno em torno da educação emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e239149, p.1-18, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pdf3LwFkmnvdqdd877qskp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2026.

PASSOS, Juliana. **Governo federal inicia processo de criação do Assentamento 15 de Abril em Campos dos Goytacazes**. Brasil de Fato, Rio de Janeiro, 4 mai. 2026. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2026/05/04/governo-federal-inicia-processo-de-criacao-do-assentamento-15-de-abril-em-campos-dos-goytacazes/>. Acesso em: 16 jul. 2026.

PATTO, Maria Helena Souza. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. 2. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PEREIRA, Viviane R., et al.. Metodologias participativas em pesquisa com crianças: abordagens criativas e inovadoras. **Rev Gaúcha Enferm**. 2016; 37(esp):e67908. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2016.esp.67908>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/czTLtbpmB6Zh9KhFpbBkPtp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2025.

POHLMANN, Maria Alice R. de O.. O recente processo de expansão urbana de Campos dos Goytacazes em direção à baixada campista: o 2º distrito de Goitacazes, a nova centralidade. Orientadora: Teresa de Jesus Peixoto Faria. 2020. **Tese (Doutorado em Políticas Sociais)** – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2020. f. 187-195. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp->

[content/uploads/sites/11/2021/08/MARIA-ALICE-POHLMANN.pdf](#). Acesso em: 20 mar. 2025.

QEDU. **Censo Escolar**: Campos dos Goytacazes (RJ). Disponível em:
<https://gedu.org.br/municipio/3301009-campos-dos-goytacazes/censo-escolar>.
Acesso em: 13 jul. 2026.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural: da expropriação dos saberes práticos do camponês à expropriação da terra. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 323-346, dez. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v22n2/1982-9949-reflex-22-2-00323.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2026.

RIBEIRO, T. C. (2019). A formação do trabalhador na Sociedade Capitalista. **Revista Trabalho Necessário**, 17(32), 242-260. <https://doi.org/10.22409/tn.17i32.p28311>.
Acesso em: 02 dez. 2025.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2025.

RODRIGUES, Rodrigo Rosselini Julio. **Formando os Cidadãos Fluminenses**: a escola primária no estado do Rio de Janeiro durante a primeira república. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2019.

SANT ANA, Helena Amaral. A Educação do Campo como espaço de aprendizagem coletiva, resistência e fortalecimento identitário. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 2, 23 de janeiro de 2024. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/2/a-educacao-do-campo-como-espaco-de-aprendizagem-coletiva-resistencia-e-fortalecimento-identitario>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SANTOS, Erika Vanessa M.. Relação campo-cidade e as ruralidades nos assentamentos rurais em Campos dos Goytacazes, RJ. **Biblioteca Digital (UNCu)**. Argentina, vol. XI - *Edición especial*, p. 54-88, 2017. Disponível em:
https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/12644/04moreira-proyeccion22.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**, fundamentos Teórico e metodológico da geografia. Hucitec. São Paulo, 1988.

SARMENTO, Teresa. Socialização Adultocêntrica e Culturas Infantis: que lugar ocupa a criança na relação da família com a escola?. **Cadernos de Educação**, n. 68, 7 jun. 2024. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/27141/19965>. Acesso em: 10 jul. 2026.

SILVA, Ana Lúcia Batista da. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 20, e112, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbhe/a/CBJqwZKM8jQnWzXmpk7X8CD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2026.

SILVA, Conceição Firmina Seixas; GOMES, Lisandra Ogg. Participação política e infância: como as crianças brasileiras se posicionam e se fazem presentes em seus contextos sociais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 31, 2023. Disponível em:
<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/7346/3029/35208>. Acesso em: 16 jul. 2026.

SILVA, Francisco Kolverton Rodrigues da. Protagonismo juvenil na gestão democrática da escola: reflexões e possibilidades. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8725/7470>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SIQUEIRA, Luana. A pobreza como “disfunção” social: a culpabilização e a criminalização do indivíduo. Vitória: **Argumentum**, 2014. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/4755/475547142017.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2025.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, 2005. Disponível em:
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678>. Acesso em: 16 jul. 2026.

SOUZA, Gisela Barcellos de. Paisagens rurbanas: a tensão entre práticas rurais e valores urbanos na morfogênese dos espaços públicos de sedes de municípios rurais: um estudo de caso. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 181–192, ago. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/sn/a/bQPCKZ9dL4gntXWJHmgcVYp/?format=pdf&lang=pt/>. Acesso em: 12 jul. 2026.

SOUZA, Yago Evangelista Tavares de; MARTINS, Ghiulia Cabral. Território, multiterritorialidade/territórios-híbridos e o transterritorial: entre o campo-cidade e o rural-urbano. **Pensar Geografia**, [s. i.], v. 6, n. 1, p. 40–50, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/PGEO/article/view/3736/3509>. Acesso em: 12 jul. 2026.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Capitalismo e Urbanização**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

STRECK, Danilo R.. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface comun saude educ**, Brasil, 20(58): 537-547, jul.-set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DZgyZp4BzXBxkbsvZQtnMrh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2025.

THOMAZ, Tiago. **Entre o Rural e o Urbano**: Desafios e Potências da Educação do Campo, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, Campos dos Goytacazes, 2024, Relatório Final - Bolsa de Iniciação Científica.

TOSTO, Rosanei. Escolas democráticas: utopia ou realidade. **Revista Pandora Brasil**, São Paulo, edição especial n. 4, Cultura e materialidade escolar, 2011. Disponível em: https://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/rosanei.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

VIEIRA, Monique Soares; COSTA, Renata Gomes da. OLIVEIRA, Simone Barros de. A participação sociopolítica de crianças e adolescentes: novas perspectivas e antigos desafios. **Emancipação**, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 21, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/16512>. Acesso em: 13 jul. 2026.

APÊNDICES**Apêndice A - Jogo do Autógrafo.**NÚCLEO DE PESQUISAS SOBRE
INFÂNCIAS, JUVENTUDES
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Dinâmica de Apresentação

Jogo do Autógrafo

Olhe para os seus colegas, na sua opinião quem responderia sim para a pergunta abaixo? Se a pessoa confirmar, ela te dá um autógrafo!	
PERGUNTE AO SEU COLEGA: VOCÊ...	
Pergunta	Autógrafo
Sabe dançar muito bem?	
Adora assistir filmes e séries?	
Adora ler livros/quadrinhos?	
Tem um animal de estimação?	
Fica nervoso/a de falar em público?	
Pratica esportes?	
Adora fazer <i>TikToks</i> ?	
Sabe cozinhar?	
Arrasa nas apresentações de trabalho?	
Vai bem nas provas?	
É artista?	
Vai à lagoa no final de semana?	
Odeia matemática?	
Ama conversar durante a aula?	
Não larga o celular?	
Detesta acordar cedo?	
Já foi no Encontro Sem-Terrinha?	
Mora no assentamento?	
Faz amizade com todo mundo?	
Conhece o bairro inteiro?	
Tá sempre andando com seu grupo?	
Já foi parar na diretoria?	
Tá sempre no <i>shopping</i> ?	